



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Milieu socio-économique et lecture

Attitudes de lecture, aisance en lecture et éducation littéraire dans les *Hauptschulen* allemandes

Cornelia ROSEBROCK

ETUDE PRELIMINAIRE

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

www.coe.int/lang/fr

Milieu socio-économique et lecture

Attitudes de lecture, aisance en lecture et éducation littéraire dans les *Hauptschulen* allemandes.

Cornelia ROSEBROCK, *Johann Wolfgang Goethe-Universität, Francfort, Allemagne*

Conférence intergouvernementale

Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe

Strasbourg, 16-18 octobre 2006

Les vues exprimées dans la présente étude sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex) .

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Division des Politiques linguistiques

DG IV - Direction de l'éducation scolaire et extra-scolaire et de l'enseignement supérieur
Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex

Sommaire

| | |
|--|----|
| 1. Contexte: le système scolaire en République fédérale d'Allemagne | 6 |
| 2. Education littéraire institutionnelle | 7 |
| 3. Le lien entre l'origine sociale, le type d'école et la compétence en lecture en Allemagne | 9 |
| 4. Parcours typique pour l'acquisition de compétences en littéracie en Allemagne | 9 |
| 5. Comportement de lecture, aptitude à la lecture et intérêt pour la lecture dans leur langue maternelle des élèves des <i>Hauptschulen</i> à la fin de la scolarité obligatoire | 11 |
| 6. Mesures visant à améliorer l'aptitude à la lecture | 12 |
| 7. Résumé: les problèmes de socialisation par la lecture des enfants de parents peu instruits | 12 |
| Bibliographie | 14 |

Synthèse

Il y a une corrélation beaucoup plus étroite entre la réussite scolaire et l'origine sociale en Allemagne que dans les autres sociétés comparables. L'article commence par présenter les trois types d'écoles secondaires qui font suite en Allemagne à la quatrième année de l'école élémentaire, mentionne la quasi absence de méthodes normalisées pour mesurer la performance éducative, rappelle que l'on a longtemps négligé de prendre des mesures en faveur du développement linguistique des migrants, et donne les résultats les plus importants des études actuelles sur la performance en littéracie des 25 % de lecteurs les plus faibles dans les "Hauptschulen". Vient ensuite une explication organique et systématique du lien entre les conditions défavorables d'apprentissage en dehors de l'école, l'absence de programme spécifique d'enseignement de la lecture dans les écoles secondaires allemandes, la stigmatisation sociale dans le système scolaire et les compétences médiocres en lecture observées dans les "Hauptschulen". L'article propose quelques approches de nature à améliorer la littéracie -et se termine par un résumé récapitulatif des problèmes analysés.

1. Contexte: le système scolaire en République fédérale d'Allemagne

L'une des tâches principales des systèmes éducatifs des Etats démocratiques est d'offrir des chances égales d'éducation aux jeunes de tous les milieux. Dans la pratique, cependant, la réalisation de cet objectif se heurte à des difficultés considérables : souvent, les écoles situées dans des secteurs connaissant des problèmes sociaux ne parviennent pas à satisfaire leur aspiration à doter leurs élèves des qualifications de base qui leur permettraient de mener une vie indépendante dans la société. En règle générale, les familles des milieux socio-économiques défavorisés n'offrent pas le cadre nécessaire qui forme si souvent la base implicite de l'éducation formelle. Mais lorsque l'école ne peut compenser les déficits familiaux, elle ne donne pas à ses élèves des chances égales d'éducation, et comporte donc le risque de contribuer à la perpétuation des inégalités sociales.

En Allemagne, après la première étude PISA, le débat sur la politique éducative s'est orienté de plus en plus vers le niveau inférieur d'enseignement en particulier. Il y a un groupe à risque d'une ampleur inusitée qui, à l'âge de 15 ans, n'a pas le niveau minimum de littéracie nécessaire pour mener une existence indépendante dans une société industrielle moderne. Au total, près d'un quart des élèves testés n'atteignent pas un niveau satisfaisant. La plupart des enfants sont dans une *Hauptschule* (école secondaire du premier cycle qui dispense une éducation générale de base jusqu'à la neuvième année) ou dans les sections correspondantes des *Gesamtschulen* (écoles secondaires polyvalentes) – c'est-à-dire dans des écoles qui s'efforcent de donner aux enfants un enseignement général et devraient leur permettre d'effectuer la transition vers la formation professionnelle.

Dans le système politique fédéral allemand, ce sont les Länder qui sont responsables de l'organisation du système éducatif. Il y a cependant accord sur les points les plus importants : le système scolaire comprend l'école primaire/élémentaire (de la 1ère à la 4ème classe, enfants de 6 à 10 ans), à laquelle font suite le niveau secondaire du premier cycle (de la 5ème à la 9ème ou à la 10ème classe) et le niveau secondaire du deuxième cycle (de la 11ème à la 12ème ou à la 13ème classe). Dans les écoles élémentaires, tous les enfants sont ensemble, autrement dit il n'y a pas de différenciation/groupement par aptitudes, mais au niveau secondaire trois types d'écoles coexistent : l'*Hauptschule*, la *Realschule* et le *Gymnasium*. L'*Hauptschule* et la *Realschule* (premier cycle du secondaire) visent à transmettre une culture générale, y compris une langue étrangère (l'anglais); dans une *Realschule*, le français peut également être pris en option. Les élèves ayant obtenu le certificat de fin d'études de l'enseignement général délivré par une *Realschule* et dont les résultats sont satisfaisants peuvent suivre le deuxième cycle du secondaire, sanctionné par l'Abitur (baccalauréat), qui permet à son titulaire d'accéder à l'enseignement supérieur. Cela est également possible dans une certaine mesure pour les élèves qui ont fréquenté une *Hauptschule*. Le *Gymnasium*, qui comprend le premier et le deuxième cycle du secondaire, vise à donner une culture générale plus approfondie, avec deux langues étrangères obligatoires et une facultative, et délivre le baccalauréat qui permet d'accéder à l'enseignement supérieur. Une variante est la *Gesamtschule*, qui comprend généralement les deux cycles du secondaire et prépare aux divers certificats de fin d'études. Mais là aussi on observe une tendance à grouper les élèves par aptitudes et à suivre des classes séparées.

2. Education littéraire institutionnelle

S'agissant de la pratique de l'enseignement, les enseignants ont des instructions à suivre qui fixent les sujets et le contenu des cours dans chaque classe, mais aucune méthode normalisée n'est appliquée pour mesurer le succès de l'apprentissage. De ce fait, la forme des cours varie considérablement selon l'enseignant. Tout récemment, toutefois, des normes d'enseignement plus impératives ont été ajoutées aux programmes plutôt généraux et descriptifs, qu'elles remplaceront le moment venu. Ces normes définissent les compétences que doivent acquérir les enfants à l'école. L'accent mis sur les résultats a suscité de nombreuses polémiques, mais il est maintenant consacré par la loi.

L'idée dominante jusqu'à présent était que les enfants apprennent à lire à l'école primaire et qu'il n'était plus nécessaire par la suite d'enseigner systématiquement la compréhension de textes au niveau secondaire. A ce stade, l'enseignement des langues continue traditionnellement de jouer un rôle dans les domaines de l'orthographe et de la grammaire. Toutefois les enseignements d'allemand, en particulier au *Gymnasium*, pensent que l'enseignement de la littérature est au coeur de leur sujet : à mesure que les enfants vieillissent, la littérature allemande prend une place de plus en plus importante dans les cours d'allemand et les élèves sont initiés à l'interprétation des textes littéraires. Les cours d'allemand sont encore largement considérés comme faisant partie de l'enseignement littéraire – conception probablement répandue dans tous les types d'écoles. Là où l'enseignement de la littérature se voit accorder moins d'importance, on considère parfois que les cours d'allemand comportent des lacunes. Même aux premiers stades de la formation des professeurs, on observe certaines orientations dominantes. L'allemand comme matière est traditionnellement étudié à l'université et dans les instituts de formation des enseignants dans le cadre de la philologie (langue et littérature). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est en fait une discipline que dans les cours destinés aux enseignants du primaire. La littéracie émergente et les procédures visant à développer systématiquement la compétence en lecture ne font pas automatiquement partie du programme de tous les futurs enseignants.

L'allemand comme discipline est toujours considéré, finalement, du point de vue de l'enseignement de la langue maternelle. On prend toutefois de plus en plus conscience qu'en de nombreux endroits les enfants bilingues sont la règle plutôt que l'exception. De nouvelles formules sont maintenant mises à l'essai, qui tiennent compte du fait que pour certains enfants l'apprentissage de l'allemand est l'acquisition d'une deuxième langue, notamment dans les villes à forte population d'immigrés. Cela dit, on ne sait pas encore très bien quelles formules donneront des résultats, et il reste encore à faire beaucoup de recherches. L'allemand n'est proposé en deuxième langue que sporadiquement dans les écoles ordinaires et uniquement dans des cours spéciaux, pour venir en aide aux étudiants en difficulté. En outre, la manière dont il est enseigné dans les écoles ordinaires n'est pas particulièrement professionnelle.

La prise en compte des études comparatives internationales n'a guère de tradition en Allemagne et n'a commencé pour l'allemand en tant que discipline qu'après la publication de la première étude PISA en 2001. Depuis lors, il y a eu des demandes d'élaboration d'un programme d'enseignement pour la lecture, en particulier pour le premier cycle du secondaire.

Il n'a pas été possible jusqu'ici de prendre dans les écoles les mesures nécessaires pour répondre à la prise de conscience croissante du problème. L'une des principales raisons en est que, en dehors de généralités, on sait peu de choses du déroulement de l'éducation de ces enfants. Bien que de nombreux travaux, ces 15 dernières

années, aient été consacrées en Allemagne à la socialisation par la lecture, et mettent l'accent sur le comportement de lecture et sa genèse chez les jeunes adultes des classes moyennes, on s'est peu intéressé aux environnements dans lesquels il n'y a pas d'habitude de lecture. En conséquence, on manque d'informations sur la manière dont les enfants utilisent les médias (y compris la presse écrite) et sur les causes de leur comportement en la matière. Il est pratiquement impossible d'apporter des réponses – fondées sur des données solides – aux questions sur ce que pourraient être les moyens utiles et prometteurs de promouvoir la lecture.

De plus en plus les *Hauptschulen* et les *Realschulen* dispensent un enseignement devant permettre aux enfants d'accéder à l'enseignement supérieur. Le passage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut prendre diverses formes ou certains cours peuvent être suivis. Il s'agit, conformément à l'objectif général de la politique éducative, de permettre aux jeunes qui viennent d'achever leur scolarité d'entrer plus nombreux à l'université. En fait, peu seulement saisissent cette possibilité. La majorité des élèves sont dirigés vers des écoles d'un autre type ou doivent redoubler, de sorte qu'il y a généralement dans les années supérieures des *Hauptschulen* plus de classes que lorsque ces élèves avaient commencé leurs études secondaires.

La situation dans les *Hauptschulen*, en particulier dans les grandes villes, est toutefois différente pour les élèves venant de milieux où les parents n'ont guère reçu d'éducation formelle et qui sont fortement caractérisés par l'immigration : souvent le premier objectif, qui consiste à permettre aux élève d'accéder à la formation professionnelle après avoir obtenu le certificat de fin d'études délivré par l'*Hauptschule*, n'est pas atteint.

Le climat de l'enseignement dans les *Hauptschulen* pâtit également des perspectives d'emploi relativement sombres pour les élèves : environ 9% de tous les élèves (environ 85 000 par an) terminent leur scolarité sans avoir au moins le certificat de fin d'études délivré par l'*Hauptschule*. Et même pour ceux qui l'ont, les chances de trouver une place dans un cours de formation professionnelle – et par conséquent d'obtenir un certificat de formation (ce qui est extrêmement important en Allemagne) – sont minces pour les 25% enfants les moins qualifiés au cours d'une année. Actuellement, seuls 40% environ de ceux qui quittent l'*Hauptschule* trouvent une place dans un cours de formation. Etant donné l'absence d'alternatives, plus de la moitié de ces jeunes (quelque 500 000) suivent une année de formation dite professionnelle de base ou professionnelle préparatoire (selon les Länder). Ces cours sont organisés par les Länder pour donner aux adolescents ayant une instruction limitée des qualifications supplémentaires, ou de les "caser" dans un cours pendant un an. Mais en réalité ces années supplémentaires n'augmentent pas leurs chances d'accéder à la formation professionnelle. A partir de leur vingtième année environ, ces jeunes adultes sont considérés comme trop âgés pour un cours de formation professionnelle initiale.

Le manque de possibilités sur le marché de la formation professionnelle a des répercussions encore plus graves sur les enfants de parents non allemands. Près d'un quart des jeunes hommes turcs de 20 à 25 ans sont au chômage, et plus d'un tiers des jeunes femmes turques de ce groupe d'âge sont déjà mariées et mères de famille. Cela tient au fait que les ouvriers non qualifiés en Allemagne ont peu de chances de trouver un emploi (selon le groupe d'experts *Konsortium Bildungsberichterstattung*, 2006).

3. Le lien entre l'origine sociale, le type d'école et la compétence en lecture en Allemagne

En général les différents types d'école en Allemagne reflètent très fortement l'origine sociale des élèves (Rekus et al., 1998). L'étude PISA montre que le lien entre l'origine sociale et la compétence acquise en littéracie est plus fort en Allemagne que dans n'importe lequel des autres pays industriels comparables étudiés (Baumert et al., 2001).

Il y a dans les *Hauptschulen* allemandes un nombre disproportionné de jeunes d'origine sociale défavorisée et/ou immigrés. Les chercheurs pensent que l'obstacle décisif empêchant de passer dans les classes de niveau supérieur après la quatrième année est l'insuffisance de la compétence linguistique et de la compétence en littéracie (Bos et al., 2004). Les déficits linguistiques ont des effets cumulatifs dans les écoles secondaires lorsque les élèves suivent des cours dans d'autres disciplines, de sorte que ceux dont la compréhension est insuffisante en lecture sont désavantagés lorsqu'il s'agit d'étudier une matière particulière.

En 2000, 19,36% des jeunes de 15 ans fréquentaient une *Hauptschule* et 18,2% une *Gesamtschule* (coopérative ou intégrée) (Baumert et al., 2001). On peut donc supposer qu'environ un quart des enfants, au cours d'une année scolaire, achève le cycle le plus court des trois types d'enseignement secondaire. Pratiquement aucun n'a une scolarité ininterrompue de l'école élémentaire à la *Hauptschule*; les biographies éducatives de la plupart d'entre eux sont fortement caractérisées par des échecs, des renvois et des redoublements, ce qui ne fait que renforcer l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes face à la lecture (Möller & Schiefele, 2004, Pieper et al., 2004).

La proportion des élèves des *Hauptschulen* dont les deux parents sont nés en Allemagne est en moyenne d'environ 60%. D'après les statistiques, 63% des enfants inscrits dans des *Hauptschulen* viennent de familles de travailleurs manuels, tandis que 13% seulement ont au moins un parent titulaire d'un certificat de fin d'études leur permettant de poursuivre leurs études. On peut considérer qu'environ 15% de toutes les *Hauptschulen* forment un groupe dans lequel la proportion moyenne de jeunes issus de l'immigration est supérieure à 70%, et dont la moitié appartient à des familles ne parlant pas allemand à la maison (Baumert et al., 2001, 463 sq.). Ce type de *Hauptschule* se trouve le plus souvent dans les grandes conurbations. En moyenne, plus de la moitié des élèves des *Hauptschulen* lisent mal, encore que l'on observe de grandes différences entre les villes et les campagnes.

4. Parcours typique pour l'acquisition de compétences en littéracie en Allemagne

L'étendue et l'intensité de la communication (para-)littéraire avec les enfants d'âge préscolaire dépendent en très grande partie du climat de la communication dans la famille. La communication orale avec de jeunes enfants à l'aide de textes tels que des chansons, des livres d'images et des comptines, s'établit bien avant que les enfants aillent à l'école, dans une beaucoup plus large mesure et d'une manière adaptée à l'âge des enfants, dans les familles d'un milieu social favorisé que dans les familles défavorisées, ce qui signifie que ces enfants commencent l'école avec de meilleures compétences linguistiques (vocabulaire, syntaxe) et une compétence littéraire (connaissance des genres, compétences narratives) plus différenciée. De plus, le modèle parental et la participation des adultes aux expériences littéraires de leurs enfants incitent ces derniers, en particulier, à se lancer dans des histoires imaginaires pour se découvrir eux-mêmes et trouver des réponses à leurs questions et à percevoir les histoires comme des expressions de l'imagination allant au-delà de la réalité et

comme un moyen de stimuler le développement de leur personnalité (Hurrelmann, 2004). Plus tard, la stabilisation progressive de la motivation intrinsèque à lire, qui découle de ces situations, est le facteur décisif pour la poursuite de la socialisation par la lecture. Les enfants apprennent à lire en première année d'école élémentaire et les différences liées à l'origine sociale tendent à être insignifiantes (Groeben & Schroeder, 2004, p. 323 sq.).

En revanche, pour ce qui est de la socialisation par la lecture, la phase du passage à la puberté se caractérise chez les enfants des classes moyennes par la grande importance accordée à la lecture de livres pendant les loisirs. Des études empiriques montrent que plus de la moitié des enfants de ce groupe d'âge aiment la lecture et lisent souvent; le groupe à problème, qui n'a pratiquement pas de contact avec les livres, représente 13%, proportion plus faible que dans tous les autres groupes d'âge suivants (Hurrelmann, 1993; Harmgarth, 1997). C'est l'âge auquel s'acquièrent l'aisance en lecture et l'utilisation indépendante de l'écrit, qui sont stabilisés par la lecture pendant les loisirs.

En général, cette phase de lecture avec avidité est suivie d'une crise sévère de motivation lors de ce que l'on appelle la "puberté littéraire", qui a été observée dans toutes les études. A partir de l'âge de onze ans environ, l'envie de lire des enfants diminue régulièrement, de même que leur plaisir de lire et la pratique effective de la lecture. Vers 14 ans, à partir de la septième classe, on note une autre baisse sensible dans les statistiques, qui se poursuit jusqu'à la dixième classe environ. L'ampleur de ce déclin pendant la scolarité secondaire peut être modulée selon le groupe social et le sexe, mais il reste manifeste dans tous les groupes. Près des deux tiers des jeunes ont presque complètement cessé de lire pendant leur temps libre lorsque la courbe atteint son point le plus bas dans la huitième ou la neuvième classe. Seule une minorité d'entre eux retourne à la lecture pendant l'adolescence (Rosebrock, 2003). La plupart des enfants / adolescents de familles défavorisées dont les parents n'ont que peu d'instruction et dans lesquelles on lit et écrit peu, ne lisent pratiquement pas pendant leur temps libre à la puberté et immédiatement après. Les *Hauptschulen* sont moins propices pour encourager les enfants à lire que d'autres types d'écoles.

Le lien entre les conditions défavorables pour apprendre en dehors de l'école et une aptitude à lecture inférieure à la norme se trouve renforcé par l'absence de programme spécifique de lecture dans les écoles allemandes, en particulier dans les deux cycles du secondaire. Après l'apprentissage du décodage la première année d'école, la poursuite du processus d'apprentissage de la lecture obéit moins à des instructions et à des exercices spécifiques. L'aisance en lecture est censée être acquise principalement de manière non dirigée lors de l'apprentissage des différentes matières scolaires et /ou pendant les loisirs. Cela est moins avantageux pour les étudiants plus faibles, qui n'ont pas le niveau d'initiative constructive ou la motivation et la discipline qu'exige en tel environnement d'apprentissage.

Les idées dominantes sur l'aptitude à la lecture à l'entrée dans le secondaire et la fiction selon laquelle les élèves des différentes écoles secondaires atteignent un niveau homogène commencent seulement à céder lentement la place à une évaluation plus réaliste des choses, à la suite des études à grande échelle menées ces dernières années sur le niveau des élèves. Ces fictions sont peut-être à l'origine de l'ignorance avérée dans laquelle sont les enseignants en ce qui concerne le niveau auquel la compréhension de texte met à l'épreuve les aptitudes à la lecture de leurs élèves (par exemple vocabulaire, structure, connaissances supposées) et les difficultés qu'ils ont à repérer ceux qui ont des problèmes de lecture (Baumert et al., 2001).

5. Comportement de lecture, aptitude à la lecture et intérêt pour la lecture dans leur langue maternelle des élèves des *Hauptschulen* à la fin de la scolarité obligatoire

L'aptitude générale à la lecture des adolescents dans leur langue maternelle est documentée dans des enquêtes datant des années 1990 (dont une sur les aptitudes à la lecture des élèves des *Hauptschulen*, par Lehmann et al. en 1995, et une sur la lecture chez les jeunes en général, par Bonfadelli & Fritz en 1993). Les résultats de ces enquêtes ont été confirmés et précisés par la première étude PISA consacrée à la compétence en lecture publiée au début du millénaire (Baumert et al., 2001).

L'aptitude à la lecture des élèves de 15 ans des *Hauptschulen* est généralement médiocre. En outre, les élèves de ces écoles, dans les grandes conurbations, n'atteignent pas le niveau moyen de toutes les *Hauptschulen*. Dans la première étude PISA, la valeur moyenne, pour ces écoles urbaines, était de 389 points, contre 397 pour l'ensemble des *Hauptschulen* (valeur moyen de la totalité de l'échantillon: 484 points).

L'élève moyen des *Hauptschulen* atteint le niveau de compétence le plus bas (I). Près de 43% des élèves des *Hauptschulen* atteignent au moins le niveau de compétence II, qui est défini comme la norme minimum, tandis que 25% restent au niveau de compétence ou au-dessous (Baumert et al., 2001, 127). Plus précisément, cela signifie qu'ils ne sont pas capables d'extraire des textes une information bien définie, de repérer une idée principale définie comme telle sur des sujets familiers, ou d'établir un lien simple entre une information dans un texte et des connaissances générales courantes.

Le groupe à risque identifié par les auteurs de l'étude PISA n'atteignant pas le niveau de compétence I représente près de 10% d'une cohorte annuelle. Ce groupe n'est pas assez instruit pour être capable de participer à la vie professionnelle. La moitié de ses éléments fréquente une *Hauptschule* (34% une école spéciale, 7% une *Gesamtschule intégrée*, 5% une école professionnelle, et 4% une *Realschule*; Baumert et al., 2001, 116-117). La majorité des élèves du groupe à risque est d'origine allemande, mais il y a aussi un nombre disproportionné de jeunes issus de l'immigration (ibid., 118).

Il n'y a pas de différence significative dans l'aptitude à la lecture des jeunes issus de l'immigration si au moins un de leurs parents est né en Allemagne. Lorsque les deux parents sont des immigrants, la proportion des lecteurs très faibles passe à 20 %. Près de 50 % des jeunes issus de l'immigration ne dépassent pas le niveau de compétence élémentaire I en lecture (le niveau II est considéré comme la norme minimum), bien que plus de 70 % d'entre eux aient fait une scolarité complète dans le système allemand (Baumert et al., 2001).

Pour ce qui est des différences selon les sexes, il y a dans ce groupe à risque près de deux fois plus de garçons que de filles (6,8% de filles contre 12,6% de garçons), et l'on observe aussi des différences un peu moins marquées entre les sexes aux autres niveaux de compétence. Bien qu'il n'y ait pas de différences significatives entre les filles et les garçons lorsqu'il s'agit de faire des exercices fondés sur des textes non continus (principalement des images logiques telles que graphiques, diagrammes, etc.), quel que soit le type d'école, lorsque les élèves sont confrontés à des exercices fondés sur des textes continus dans une *Hauptschule* (ou un *Gymnasium* ou une *Realschule*) les filles obtiennent des résultats nettement supérieurs.

Les élèves des *Hauptschulen* connaissent moins les stratégies d'apprentissage en particulier que les élèves des autres types d'écoles (Baumert et al., 2001, 291). Ils sont

également moins motivés pour lire que les élèves des *Gesamtschulen* et des *Gymnasien* (ibid., fig. 292; voir aussi 113).

6. Mesures visant à améliorer l'aptitude à la lecture

En Allemagne il manque fondamentalement un programme d'enseignement systématique de la lecture à suivre depuis les premiers stades de l'apprentissage de l'écriture jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Des efforts visant à introduire un tel programme n'ont été entrepris que récemment. Les formules actuellement proposées pour promouvoir la lecture à l'école dans l'espace germanophone (voir Artelt et al., 2001; Beisbart, 2003; Buhrfeind et al., 1999; Franz, 2002; Kämper-van den Boogard, 2004; Schiefele et al., 2004) témoignent d'un degré élevé de prise de conscience du problème. On peut distinguer deux grands axes de la modélisation pédagogique du terme 'compétence en lecture': la planification de programmes promotionnels, et leur mise en oeuvre programmatique dans des contextes d'enseignement spécifiques. Il s'agit, d'une part, d'améliorer la lecture en développant et soutenant des *stratégies de lecture* (voir Demmrich & Brunstein, 2004; Gold et al., 2004; Willenberg, 2004), d'autre part de promouvoir la lecture en appliquant un concept plus holistique de *culture de la lecture*, fondé sur un modèle global de compétence en lecture (Groeben & Hurrelmann, 2002; 2004).

Une caractéristique commune de ces deux approches de la promotion de la lecture est l'accent mis sur les processus macrostructurels. Or, pour les lecteurs faibles, y compris ceux de l'enseignement secondaire, il semblerait nécessaire et utile de faire intervenir les processus microstructurels dans l'aptitude à la lecture. S'agissant des facteurs étroitement liés au processus de lecture, on est fondé à supposer que dans l'enseignement secondaire, les problèmes pour la majorité des lecteurs faibles, ont à voir avec la vitesse de reconnaissance des mots et l'aisance en lecture, une mémoire de travail relativement limitée et un déficit des connaissances concernant des sujets spécifiques. On suppose qu'il y a des difficultés au niveau de la syntaxe/morphologie, qui aggravent les problèmes de compréhension écrite. Cela semble vrai en particulier des élèves issus de l'immigration. Le principal problème de lecture, dans ce groupe, semble être le manque de familiarité avec les structures linguistiques de l'allemand écrit, de sorte que le traitement simultané de grandes unités et la formation de propositions ne se fait pas du tout ou pas assez rapidement (voir aussi Baumert et al., 2001, 117 sqq.; Ehlers, 2003; dans le détail: Stanat & Schneider, 2004, 250 sqq.). Pour les lecteurs faibles en particulier, qui n'ont peut-être pas une connaissance suffisante de la langue, les méthodes visant à promouvoir l'aisance en lecture devraient être adaptées et intégrées dans le programme d'enseignement, comme cela a été fait dans l'espace anglo-américain (Duke & Pearson, 2002).

7. Résumé: les problèmes de socialisation par la lecture des enfants de parents peu instruits

- Le lien entre origine sociale et linguistique et aptitude à la lecture est extrêmement fort en Allemagne par rapport à d'autres pays.
- Le fait de ne pas atteindre un niveau suffisant en allemand a pour effet principal de désavantager ce groupe, déjà singularisé par sa position sociale et/ou sa distance culturelle. Le manque de compétence en langue et en lecture est moins bien compensé dans le système scolaire allemand que dans d'autres pays.

- Environ un quart des jeunes Allemands quittent l'école sans avoir acquis des compétences suffisantes en lecture.
- Par rapport aux jeunes d'autres pays, les jeunes d'Allemagne sont particulièrement peu intéressés par la lecture.
- Les enseignants d'allemand ne sont pas suffisamment capables de repérer les élèves qui sont faibles en lecture et d'imaginer pour eux des exercices appropriés.
- Les aptitudes à la lecture des élèves des écoles secondaires allemandes sont très inégales, ce que reflètent fortement les différents types d'écoles.
- Cette situation est due en particulier aux facteurs suivants :
 - absence de travail compensatoire précoce sur les compétences langagières
 - absence normes de performance unifiées;
 - absence de programme de lecture pour les écoles secondaires et absence corrélative de formules promotionnelles efficaces;
 - effet de stigmatisation et absence de modèles du même âge (pour l'apprentissage) à l'*Hauptschule* en raison de la séparation des trois types d'écoles secondaires, allant de pair avec des perspectives limitées de trouver un emploi dans l'avenir.

Bibliographie

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, & M. Weiß, (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (69–137). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Beisbart, O. (2003). Didaktische Folgerungen aus den PISA-Ergebnissen zur Verbesserung der Leseförderung. In U. Abraham, A. Bremerich-Voß, V. Frederking & P. Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (221–237). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Bonfadelli, H. / Fritz, A. (1993): Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: dies., Renate Köcher: *Lesesozialisation*. Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren, mit einer Synopse von Ulrich Saxer. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, S. 10-213
- Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Walther, G.; (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. New York usw.: Waxmann
- Buhrfeind, A., Dankert, B., Ermers, U., Franzmann, B., Gollhard, H., Harmgarth, F., Hladej, J., Kleedorfer, J., Laier, M., Mittwowann, A. & Tschirky, R. (1999). Leseförderung. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (471–518). München: K.G. Saur.
- Demmrich, A. & Brunstein, J.C. (2004). Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren. In D.W. Lauth, M. Grünke & J. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (279–290). Göttingen: Hogrefe.
- DESI-Konsortium 2006. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englische Schülerleistungen International (DESI). <http://www.dipf.de/desi/> [8/2006]
- Duke, N.K. & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (205–242), Newark, Del.: International Reading Association.
- Ehlers, S. (2003). Das Leseverständnis von Migrantenkindern / L2-Lesefähigkeit. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking & P. Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (297–308). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Franz, K. (Hrsg.) (2002). *Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K. & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive. Lehrermanual*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim; München: Juventa.

- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim; München: Juventa.
- Groeben, N. & Schroeder, S. (2004). Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 306-350). Weinheim, München: Juventa (Lesesozialisation und Medien).
- Groeben, N. (2004). Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (11–35). Weinheim; München: Juventa.
- Harmgarth, F. (Hrsg.) (1997): *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren: öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Ergebnisse der Schülerbefragung 1995/1996*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Hurrelmann, B. (2003). Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (177–194). Opladen: Lese + Budrich.
- Hurrelmann, B. (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169-201). Weinheim, München: Juventa.
- Hurrelmann, B.; Hammer, M. & Nieß, F. *Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1993 (Lesesozialisation Bd. 1)
- Kämper-van den Boogard, M. (Hrsg.) (2004). *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik*. Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann 2006
- Lehmann, Rainer H.; Peek, Rainer; Pieper, Iris; von Stritzky, Regine: *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*, Weinheim und Basel 1995.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (101–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H. & Volz, S. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern*. Weinheim; München: Juventa.
- Rekus, Jürgen; Hintz, Dieter; Ladenthin, Volker (1998): *Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim; München: Juventa.
- Rosebrock C. (2003): Literale Sozialisation und Schule. In: K. Fritz; S. Sting; R. Vollbrecht (Hrsg.): *Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten*. Opladen: Leske + Budrich, S. 117-132
- Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.) (2004). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (243–274). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Willenberg, H. (2004). *Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen*. Praxis Deutsch, 187, 6–15.