

Conférence de Viviane Bouysse,
chef du bureau des écoles à la DESCO (Ministère de l'Éducation Nationale)
le 20 octobre 2003, collège A. & E. Cotton, Le Blanc-Mesnil¹

**Maîtrise du langage et de la langue française à l'école
et prévention de l'illettrisme :
constats et perspectives**

I. État de l'école primaire en France

A. Les résultats des élèves

Les évaluations nationales mises en place depuis 1989 en CE2 et en 6^e sont des évaluations diagnostiques qui n'évaluent que très partiellement les compétences de fin de cycle. Elles testent aussi des compétences utiles dans la suite du cursus mais qui ne sont pas, de fait, acquises par tous les élèves au moment de la passation. Pourtant, à défaut d'outils disponibles pour effectuer de véritables évaluations-bilans de compétences en fin de cycle, ce sont ces évaluations nationales qui servent d'indicateurs de résultat pour la scolarité primaire en France.

Résultats des évaluations nationales de septembre 2002 (Source : MEN)

	Score en mathématiques sur 100			Score en français sur 100		
	ensemble	10% + forts	10% + faibles	ensemble	10% + forts	10% + faibles
Début CE2	66.7	88.9	36.6	68.2	91.3	35.4
Début 6 ^e	65	91.9	28	65.5	89.1	34.9

Score moyen, score des 10% plus forts et des 10% plus faibles en mathématiques et en français aux épreuves proposées à tous les élèves au début du CE2 et au début de la 6^e.

Sur les dix dernières années, l'analyse des résultats montre qu'il n'y a pas globalement d'amélioration des compétences des élèves.

Résultats des évaluations nationales en début de 6^e - septembre 2002 (Source : MEN)

Pourcentage de réussite	Cadres, prof. libérales	Inactifs	Age 10 ans	des 11 ans	élèves 12 ans
Français début 6 ^e	75.8	55.5	78	69.3	52.6
Mathématiques début 6 ^e	76.6	54	80	69.1	50.6

Variation des réussites en pourcentage selon la catégorie sociale des parents (la plus favorisée et la moins favorisée) et selon l'âge des élèves.

¹ Compte rendu rédigé par Laurence Maillet, CPC à Livry-Gargan, relu et approuvé par Viviane Bouysse.

Par rapport aux autres pays de l'OCDE, la France se distingue par un phénomène de « moyennisation » qui réduit les écarts non seulement entre les moins bons et les meilleurs élèves, mais aussi entre les garçons et les filles. Ni les enfants intellectuellement précoces, ni ceux en grande difficulté ne trouvent de réponse appropriée dans notre système. Les enfants issus de milieux socioculturels défavorisés paient le plus lourd tribut en termes d'échec scolaire.

B. Les retards scolaires

Comme pour les résultats, l'évolution des retards scolaires au cours de la dernière décennie révèle des invariances : 7% des élèves sont maintenus en CP, 20% ont une année de retard à la fin du CM2. La stagnation des résultats pour ces élèves amène à se poser la question de l'efficacité de la gestion spécifiquement française des problèmes scolaires par le redoublement.

Evolution, sur 40 ans, du pourcentage d'élèves en avance, à l'heure ou en retard au CP et au CM2.

		1960-61	1990-91	1999-2000
en CP, élèves	en avance	20,1%	1,8%	1,3%
	à l'heure	57,8%	88,3%	91,6%
	en retard	22,1%	9,9%	7,1%
en CM2, élèves	en avance	8,9%	2,8%	2,5%
	à l'heure	39,1%	71,8%	78%
	en retard	52%	25,4%	19,5%
	dont 2 ans et plus	18%	5,4%	1,2%

- L'organisation de l'école en 3 cycles, inscrite dans la loi d'orientation de juillet 1989, qui permet d'allonger ou de raccourcir la scolarité d'une année a contribué en même temps à limiter les redoublements Cette nouvelle organisation n'a cependant pas entraîné le renouvellement attendu des pratiques pédagogiques. Le découpage de la progression des apprentissages en années demeure dominant. Les avances et les retards des élèves durant la scolarité primaire n'ont guère évolué depuis dix ans.

- La proportion des élèves qui arrivent « à l'heure », c'est à dire sans redoublement, à la fin de l'école élémentaire, a été multipliée par deux depuis 1960. Il n'y a pratiquement plus d'élèves en avance au CP (1,3%) mais le travail en cycles permet de multiplier par deux le nombre des élèves en avance au CM2.

C. La question de la lecture

À partir des données issues de trois sources différentes:

- les évaluations nationales au CE2 et en 6^e,
- les tests passés par les jeunes lors de la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD),
- les enquêtes internationales auxquelles la France participe,
 - la première pilotée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire dite « Évaluation PIRLS » (Progress in International

Reading Literacy Study) passée pour la première fois en 2001 dans 35 pays du Monde² en vue d'évaluer les performances en lecture des élèves achevant la quatrième année de scolarité obligatoire, à l'issue du CM1 pour la France,

- la seconde conduite par l'OCDE pour l'évaluation des élèves à 15 ans,

il est possible de dresser un état des lieux :

- À l'entrée au CE2, 10% des élèves ne maîtrisent pas les compétences les plus élémentaires à la compréhension de l'écrit et un peu moins de 20% ont des compétences encore fragiles.
- À l'entrée en 6^e, 3% des élèves présentent des lacunes quasi générales dans tous les domaines de la lecture (4% en 1997) et 12% des élèves (11% en 97) éprouvent des difficultés graves dues soit à une extrême lenteur soit à la non acquisition des apprentissages fondamentaux. Donc, 15% des élèves peuvent être considérés comme en réelle difficulté.
- À 17 ans, à l'issue de la scolarité obligatoire, près de neuf jeunes sur 10 n'éprouvent pas de difficulté face à l'écrit, 5 à 7% se trouvent dans une situation qui peut déboucher sur l'illettrisme. Une proportion équivalente est capable de repérer une information simple mais exécute les tâches de recherche avec lenteur, imprécision et peut commettre de nombreux contresens.
- Le noyau dur des élèves et des jeunes en difficulté se constitue très tôt et le redoublement du CP ou du CE1 est une mesure qui se révèle insuffisante pour permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés (des redoublants du CP et dans une moindre proportion des redoublants du CE1 comptent encore parmi les 20% des élèves les plus en difficulté au CE2).

Quelles évolutions dans le temps ?

- Sur le court terme, pas d'évolution sensible.
- Sur une décennie, les élèves de fin de primaire ont des compétences équivalentes en redoublant moins.
- Sur trois quarts de siècle, les différences tiennent pour une large part aux évolutions des exigences, des programmes et des pratiques. Les élèves sont aujourd'hui plutôt meilleurs en rédaction et moins bons en grammaire et en orthographe (ils font deux fois et demi plus de fautes).

En comparaison avec les autres pays.

- Les performances en lecture au CM1 sont plutôt au-dessous de la moyenne des pays comparables mais les résultats sont moins dispersés et le pourcentage des plus faibles est moins important. Le protocole, prévu par des anglo-saxons, de l'avis même des quelques enseignants qui en ont eu connaissance, ne peut pas être tenu pour responsable des résultats peu élevés des élèves français. Ceux-ci ont moins de capacité à travailler seuls, de manière autonome avec de l'écrit. Les questions ouvertes leur demandent un effort de rédaction auquel ils semblent peu accoutumés. Enfin et surtout, les déclarations des élèves français qui ont passé le test montrent qu'ils se dévalorisent eux-mêmes, signe possible que la persistance des discours dépréciatifs a des conséquences négatives sur la confiance en soi des élèves. Les protocoles ne sont pas diffusés pour le moment : ils seront réutilisés à l'identique pour la

² Allemagne, Argentine, Belize, Bulgarie, Canada, Colombie, Chypre, Écosse, Etats-Unis, France, Grèce, Hong Kong SAR, Hongrie, Islande, Iran, Israël, Italie, Koweït, Latvia, Lithuanie, Macédoine, Moldavie, Maroc, New Zealand, Norvège, Pays-Bas, Roumanie, Russie (Fédération), Royaume Uni, Singapour, Slovaquie, Slovenie, Suède, Tchéquie, Turquie.

moitié des épreuves pour une seconde passation en 2006. Ils passeront ensuite dans le domaine public.

- Par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE, les élèves français de 15 ans se situent dans la bonne moyenne et la proportion de ceux qui sont considérés comme en grande difficulté est plus faible (4,2% contre 6,2%).

- Cette approche comparative permet de relativiser la proportion d'élèves en difficulté telle qu'elle ressort des enquêtes nationales.

II. Prévention de l'illettrisme

Les objectifs actuels de la France en matière de prévention de l'illettrisme et de lutte contre l'échec scolaire sont en cohérence avec la politique européenne : le contexte d'ouverture et de mobilité culturelle, l'exigence de formation continue tout au long de la vie professionnelle en sont les piliers. Pour profiter de l'enseignement secondaire, les élèves doivent avoir acquis un niveau de compétences minimum. On observe que, lorsque les compétences de fin de cycle 2 ne sont pas acquises, les études secondaires s'avèrent quasi impossibles ; en revanche, lorsque ce sont les compétences de fin de cycle 3 qui sont non acquises, un rattrapage reste possible au collège.

Il convient de trouver des moyens plus rigoureux, plus « besogneux » d'aborder le problème essentiel de l'apprentissage de la lecture au cycle 2. Si l'illettrisme n'est identifié comme tel que postérieurement à la sortie du système scolaire, on constate pourtant que ce sont très massivement les élèves en difficulté à la fin du cycle 2 qui entrent dans l'illettrisme.

L'école primaire doit construire une relation d'appétence, de motivation à la lecture (des concepts à ne pas confondre avec le plaisir), donner aux élèves des raisons de lire, de revenir à la lecture même si l'on n'a pas d'« exercices » à faire.

III. Programmes de 2002 pour la Maîtrise du langage et de la langue française

A. Des continuités

1. Les objectifs de l'école primaire ne sont pas définis de manière autonome (il n'y a pas de « culture école primaire » bien identifiée) mais pour et en fonction du collège auquel elle prépare. Les programmes de 1985 disaient déjà que « lire c'est comprendre ». A la fin de l'école, l'élève doit avoir un usage polyvalent, flexible de la lecture, c'est-à-dire être doté des instruments intellectuels nécessaires pour s'adapter dans l'enseignement secondaire.

2. Depuis 1969, l'horaire de « Français » est globalisé.

L'importance de la transversalité du travail de la langue est soulignée au cycle 3 : la maîtrise de la langue doit être prise en compte dans toutes les disciplines et occuper 13 heures par semaine dont :

- 2 heures par jour pour les activités de lecture et écriture ;

- 1h30 à 2h par semaine consacrées spécifiquement à l'Observation Réfléchie de la Langue.

Afin d'aider à la mise en œuvre des activités de structuration et de formalisation, objet de questionnement chez les enseignants, un livret d'accompagnement va paraître en janvier-février 2004. Les compétences attendues en fin de cycle sont à peu près identiques à celles des programmes de 1995. Il s'agit avant tout de « routiniser » des savoir-faire ; leur mobilisation régulière doit prévaloir contre la

conceptualisation et le maniement d'un métalangage purement abstrait ou formel. Priorité sera notamment donnée au maniement des relations sujet-verbe et nom-déterminants-expansions diverses, et aux accords qu'elles entraînent.

B. Des nouveautés

1. La place faite à l'oral est nettement soulignée. L'importance de la parole du maître, du langage, du niveau de langue du maître dans le dialogue pédagogique est déterminante pour les apprentissages des élèves. Le maître doit donner à entendre et utiliser un langage oral très structuré et précis, de telle sorte que l'acquisition de vocabulaire prenne toute sa place dans les situations de classe partagées. Il s'agit de faire rencontrer les mots aux élèves en distillant de manière régulière ce langage qui n'est parfois pas utilisé à la maison ni a fortiori dans la rue.
2. Les composantes de l'apprentissage de la lecture doivent être toutes présentes, sans exception (cf. livret « Lire au CP »)
3. L'introduction de la Littérature au cycle 3 ouvre un domaine exploratoire. On manque de référence pour le moment.
4. Un document d'accompagnement « Lire et écrire au cycle 3 » sera diffusé en novembre 2003. Il souligne la nécessité de donner moins de place au « structurel » (typologie des textes) en abandonnant un formalisme un peu vide.

C. A l'école maternelle

Le bilan des acquis au bout de 3 à 4 ans de maternelle par rapport aux compétences attendues en fin de cycle soulève une grande inquiétude : un écart important apparaît chez une majorité des enfants par rapport aux acquis attendus dans la maîtrise de la langue, surtout en milieu défavorisé. Les formateurs doivent aider les maîtres pour établir une progression de travail, en respectant une approche fonctionnelle du langage : les acquisitions se font en parlant, en situation et non par un enseignement du langage.

La scolarisation en maternelle est de plus en plus vécue comme obligatoire mais les parents disent souvent ne pas voir de différence d'une année à l'autre durant les deux, trois, voire quatre années passées à l'école. Enseignants (et formateurs) doivent afficher et expliquer les apports spécifiques de chacune des années :

- chez les tout-petits, on installe un premier langage en situation et chacun des élèves comme « parleur » au sein d'un groupe. Il s'agit de concerner chacun par le langage dans une situation collective ou de groupe.
- dans les sections de petits et de moyens, c'est la conquête du langage d'évocation qui est en jeu, un langage suffisamment précis pour évoquer des situations ou des événements qui ne font pas partie du vécu immédiat (passés, à venir ou imaginaires). Cela suppose le recours à des moyens linguistiques permettant des explicitations : jeu des désignateurs pour assurer la permanence de ceux dont on parle dans le discours ; temps des verbes (sans chercher à atteindre la perfection formelle), de leur positionnement les uns par rapport aux autres ; paramètres de localisation (avant, après...)

On favorise une approche ludique de la langue : jeux de doigts, comptines, bouts rimés, poésies.

- dans les sections de grands, on approfondit le langage d'évocation ; la relation oral-écrit se construit progressivement, on approche le fonctionnement de la langue. L'élève doit comprendre le principe alphabétique (le codage par l'écrit

des sons de la langue), sans qu'on lui apprenne de manière systématique les correspondances.

Des exemples de toutes ces composantes du langage à la maternelle sont donnés dans la vidéo « Langage oral à la maternelle » et sur le CD-Rom des évaluations GS-CP (document diffusé dans toutes les circonscriptions pour les classes de GS et CP).

Par ailleurs, l'élève doit, tout au long de sa scolarité en maternelle, être soumis à un « nourrissage » d'écrits, une rencontre avec toutes les matrices d'histoire et tous les personnages de la littérature enfantine avant d'apprendre à lire. Il faut rendre les enfants sensibles à ce qui fait sens dans la langue : qui parle ? quelles rencontres ? quelles relations ? quelles émotions ? quels mots pour le dire ?...

Les formateurs doivent aider les maîtres pour :

- concevoir des situations de langage dans la vie de la classe ;
- construire des progressions dans la lecture d'histoires ;
- mettre en place le principe alphabétique ;
- se lancer dans un projet d'écriture pour traduire le « dire » (et non le « lire »)
- faire défricher le sens avant de déchiffrer les textes

On se reportera aussi au travail dirigé par Mireille Brigaudiot, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, INRP – Hachette Éducation, Paris, 2000 pour l'usage de tableaux, les écritures tâtonnées...

D. Au cycle 2

La lecture est travaillée au sens strict : on vise la capacité à identifier les mots et, conjointement, la compréhension des textes. Celle-ci est travaillée au début du cycle sur des textes lus par le maître, avec de vrais enjeux de sens, pour maintenir la compétence de compréhension alors que les élèves ne sont pas encore capables de lire de tels textes de manière autonome. Routinisation et répétition sont indispensables dans le processus d'apprentissage.

La relation entre sonore et écrit (correspondance oral-écrit) et la question du principe alphabétique, qui peut parfois n'être pas encore acquise à la fin de la GS, ne sont pas oubliées et des progressions de travail sont établies à cet effet.

Le plus souvent, les méthodes de lecture supposent acquises des compétences et n'induisent pas de vérification qu'elles sont bien installées avant de faire ce qui est demandé. Aider les maîtres à acquérir une lucidité sur les savoir-faire qui peuvent faire obstacle à la réussite dans les tâches proposées et sur les habilités implicitement requises est indispensable. Remettre des phrases de 5 mots en ordre, par exemple, suppose que l'élève donne un sens à l'unité « mot ». Des jeux avec les mots l'aideront à le faire. Dans une série de 3 mots lus, on en éliminera 1 pour donner à lire les 2 mots restants. Le travail s'orientera ensuite vers des unités plus fines : on extrait une syllabe d'un mot qui en comporte plusieurs, etc.

Au cycle 2, on poursuit le travail sur la compréhension et l'on conçoit des situations dans lesquelles les élèves sont confrontés de manière autonome avec des textes.

Enfin, la mémorisation des 50 mots les plus courants est systématiquement travaillée : fréquents dans la langue, chaînons indispensables de la compréhension des textes, ils ne sont pas simples dans leur forme écrite (ex : *mais*, *parce que*, verbes du 3^e groupe). Les enfants doivent devenir rapidement capables de les reconnaître quasi instantanément.

E. Au cycle 3

Il s'agit de **consolider le savoir-lire** en développant le quantitatif de lecture : la qualité des acquis dépend de la quantité de lecture.

Il faut également **continuer à apprendre à lire**, à apprendre le code. L'élève doit acquérir des savoirs réflexifs sur le savoir-lire : devenir conscient de ce que lire, c'est chercher à comprendre et s'interroger régulièrement sur ce que l'on a compris en mettant en place des stratégies de retour, de vérification. C'est aussi découvrir le texte « dans l'ordre ».

La dimension des mots doit être pleinement prise en compte : l'acquisition ordonnée et structurée du lexique sera nécessairement articulée avec celle de l'orthographe. Le sens des mots s'incarnera aussi souvent que possible en se référant aux familles lexicales et à l'étymologie. Ainsi, HYPERMARCHÉ ne sera pas saisi syllabiquement (HY-PER-MAR-CHÉ) parce qu'il ne serait pas compris, mais comme l'association de 2 unités de sens (HYPER-MARCHÉ) qui lui donnent le sien propre.

L'Observation Réfléchie de la Langue ne peut avoir d'autre préoccupation que l'aide à la lecture et à l'écriture.

L'entrée de **la Littérature** dans les programmes s'inscrit dans la même perspective. L'injonction de lecture de 10 ouvrages par an impose de découvrir d'autres stratégies que celle d'une lecture intégrale systématique : la lecture peut être partagée entre plusieurs élèves, entre le maître et les élèves,...

La liste des 180 ouvrages de départ reste ouverte, à telle enseigne qu'elle sera bientôt étendue à 300 titres. Elle permet d'aider les enseignants à choisir parmi des genres différents, des volumes de lecture variables, des sujets proches ou lointains du quotidien des enfants.

Enfin, les programmes rappellent qu'il convient de confronter les élèves du cycle 3 à **tous les autres textes de l'école** :

- consignes, énoncés de problèmes, prescriptions, de sorte qu'ils deviennent autonomes dans leur utilisation ;
- textes mathématiques et scientifiques qui posent le problème d'une syntaxe particulière, où l'on doit comprendre les relations logico-mathématiques pour avancer dans la démarche ;
- documentaires tels que les manuels d'histoire, de géographie, de sciences. On sait qu'un texte ne doit pas comporter plus de 2% de mots nouveaux pour qu'il soit facile à lire. Les textes historiques et géographiques comportent en général une quantité de mots nouveaux qui leur donnent une richesse lexicale exemplaire mais qui deviennent aussi un obstacle majeur pour la compréhension chez un grand nombre d'élèves. Plutôt qu'un guidage pas à pas par le maître, c'est l'autonomie face à ces textes qu'il faudra travailler avec les élèves.

Les pages de manuels sont en outre composées d'une juxtaposition d'écrits (et d'images) dont les statuts sont extrêmement variés et implicites : récit, témoignage vécu, résumé, traduction, adaptation, texte didactique, légende d'illustrations, questionnaire, tableau, indications lexicales ; (pour l'iconographie, croquis, dessin, gravure, photo, reproduction de tableau,...) Les élèves doivent apprendre à identifier les différents univers de texte pour en saisir la portée et le sens.

Une réflexion s'impose au sein des équipes d'école pour l'utilisation des moyens consentis par les communes : l'achat de manuels, de préférence à des fichiers consommables, permet de confronter les élèves à ces fonctionnements particuliers tout en préservant un quantitatif d'écriture. L'équipement en livres de littérature relève des mêmes crédits ou de l'aide complémentaire au projet d'école. Le rôle de l'état est limité dans ce domaine. Certains départements,

dont la Seine-Saint-Denis, ont choisi de consacrer une part de leur budget pour doter les circonscriptions de tout ou partie des ouvrages de la « liste » littérature.

Le débat raisonné en éducation civique (vie collective) met en évidence le rôle du langage dans l'apprentissage et l'exercice du fonctionnement démocratique.

Enfin, les programmes insistent sur la nécessité de gérer les difficultés propres des élèves, les écarts entre leurs compétences. Certains d'entre eux sont très loin de ce que demande l'école : parler pour penser, pour agir, pour apprendre,...L'école doit amener très tôt tous les élèves à recourir au langage pour prendre de la distance ; elle contribue à la formation de la subjectivité de l'individu par le langage.