

LES RENCONTRES DE LA DESCO

Conférence-débat

"Prévenir l'illettrisme dès l'école :
Pourquoi ? Comment ?"

Anne-Marie Chartier,
Maître de conférences,
Institut national de recherche pédagogique

Alejandro Tiana,
Président de l'Association Internationale
pour l'Évaluation des acquis de l'Éducation

Pilar Martin Laborda,
Directrice du cabinet de la secrétaire générale de l'éducation et de
la formation professionnelle - Espagne

Stephen Anwyll,
Directeur of National literacy strategy
department for Education and Skills – Grande-Bretagne

Débat animé par **Jean-Paul de Gaudemar**
directeur de l'enseignement scolaire

Dossier accessible sur le site Eduscol :
www.eduscol.education.fr

SOMMAIRE

OUVERTURE DE LA CONFERENCE-DEBAT	3
Jean-Paul de Gaudemar, directeur de l'enseignement scolaire	
APPROCHE HISTORIQUE DE "L'ILLETTRISME"	7
Anne-Marie Chartier, maître de conférences, institut national de recherche pédagogique	
LES EVALUATIONS INTERNATIONALES SUR LES COMPETENCES EN LECTURE.....	12
Alejandro Tiana, président de l'Association Internationale pour l'Evaluation des Acquis de l'Education	
LA LUTTE CONTRE L'ANALPHABETISME EN ESPAGNE : SITUATION ACTUELLE ET PERSPECTIVES.....	15
Pilar Martin Laborda, directrice du cabinet de la secrétaire générale de l'éducation et de la formation professionnelle en Espagne	
LA STRATEGIE NATIONALE ANGLAISE DE LUTTE POUR LE LETTRESME.....	19
Stephen Anwyll, directeur of national Literacy Strategy, department for Education and Skills	
DEBAT AVEC LA SALLE	24

Ouverture de la conférence-débat

*Jean-Paul de Gaudemar,
directeur de l'enseignement scolaire*

En premier lieu, je tiens à souligner le thème paradoxal de cette rencontre de la Desco "Prévenir l'illettrisme dès l'école : pourquoi ? comment ?" puisque l'école est un lieu d'apprentissage. Ce paradoxe, voire cet oxymore, ne résiste pas au fait que la lutte contre l'illettrisme est une préoccupation majeure non seulement du ministère de l'Éducation nationale et ce depuis plusieurs années, mais aussi d'autres grands pays développés, y compris ceux qui disposent d'un système éducatif bien structuré. Cet enjeu, complexe, nous conduit à réfléchir aux limites de l'efficacité de l'école. En d'autres termes, nous devons nous interroger sur la méthode permettant d'améliorer l'efficacité de l'école et, ainsi, de porter la maîtrise de la lecture et de l'écriture, base de toute culture, jusqu'au "noyau dur".

Notre démarche ne peut, en outre, faire l'économie d'une réflexion sur les voies d'accès à la réussite scolaire qui dépasse largement la seule question de la scolarisation. La scolarisation n'a de sens que si la réussite scolaire est atteinte. Les formes actuelles de la demande sociale vis-à-vis de l'institution scolaire ne se limitent pas à la seule question de l'accueil par l'école, mais s'étendent à la notion plus ou moins explicite de réussite scolaire. Toutes les conceptions de la réussite scolaire convergent ainsi vers l'idée de maîtrise des fondamentaux que sont la lecture et l'écriture.

De ce point de vue, l'école est saisie d'une nouvelle conception de son rôle et de ses priorités : le principe de prévention est au centre de cette nouvelle approche. L'apparition du principe de prévention signifie que, comme dans les autres champs sociaux, les élèves et leurs familles ne sont pas les seuls responsables de l'échec scolaire. De même, les phénomènes extérieurs à l'école ne pourraient expliquer à eux seuls l'échec scolaire. L'institution reconnaît et partage la responsabilité de cet échec. Cette question est essentielle, en dépit des réticences de certains de ses membres à admettre une part de responsabilité. Ce constat nous invite à interroger les modalités de fonctionnement et les méthodes d'enseignement de l'école, afin d'améliorer nos résultats.

Longtemps, l'école n'a pas été capable, je crois, de formuler ce constat, à l'image de nombreuses autres institutions sociales. De la même façon, l'entreprise, en son temps, a tardé à reconnaître sa responsabilité en matière d'accidents du travail. La loi de 1898 relative aux accidents du travail témoigne d'une prise de responsabilité intervenue dans le monde professionnel. L'analogie est intéressante : de même que le monde de l'entreprise assume sa responsabilité au regard d'aléas individuels, l'école doit être capable d'assumer ce principe de prévention. Sur certains sujets, nous pouvons même nous interroger sur l'apparition d'un principe de précaution.

Présentation des invités

Nos quatre invités nous aideront à aborder ces questions.

Nous accueillerons tout d'abord Anne Marie Chartier, connue pour son activité au sein de l'Institut national de recherche pédagogique et pour ses importants et nombreux travaux, notamment consacrés à l'histoire des systèmes éducatifs. Elle ouvrira cette session par une approche historique et sociologique de l'illettrisme, qui permettra probablement d'éclairer quelques-unes des pistes de réflexion évoquées précédemment.

Nous entendrons ensuite Alejandro Tiana, invité prestigieux et familier de notre institution, puisqu'il est l'un des membres étrangers du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Outre ses fonctions d'universitaire en Espagne, où il assume des responsabilités concernant l'enseignement à distance, Alejandro Tiana préside l'Association internationale pour l'Évaluation des Acquis de l'Éducation (IEA). Cet organisme nous permet d'avoir une vision internationale et internationalisée de ces questions afin de comprendre comment, dans de nombreux grands pays développés, la question de l'illettrisme est appréhendée. La façon dont est posée la question de l'évaluation des acquis des élèves est, en effet, essentielle.

Nous avons l'habitude d'associer à nos travaux des responsables de politiques nationales, dans le dessein de comparer les politiques menées à l'étranger à la pratique française.

Nous accueillerons en premier lieu Pilar Martin Laborda, directrice du cabinet de Madame la Secrétaire Générale du Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle en Espagne.

En second lieu, nous entendrons Stephen Anwyll. Il travaille au sein du *Ministry of Education and Skills* et est directeur de la *National literacy strategy*, le groupe opérationnel chargé, au sein du ministère, de lutter "pour le lettrisme". Stephen Anwyll évoquera la façon dont ce combat est mené ; son exposé sera d'autant plus intéressant que, avant d'exercer ses responsabilités nationales actuelles, il a également exercé des responsabilités locales.

La politique du ministère de l'Éducation nationale

Je souhaite rappeler brièvement quelques éléments de la politique du ministère de l'Éducation nationale, qui n'est pas le seul à mener le combat contre l'illettrisme. Il convient, en effet, de citer l'action importante menée par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, organisme coopératif qui a vocation à coordonner les actions menées par les différentes institutions.

Deux axes d'action doivent être pris en compte

En premier lieu, le ministère a, depuis longtemps, pris conscience de l'importance de la lutte contre l'illettrisme mais il a eu du mal à nommer ce problème par le mot "illettrisme". Car, d'une certaine manière, reconnaître l'existence de l'illettrisme nécessitait que l'on se fasse violence. À cet égard, il convient de citer l'exemple d'un texte datant de 1985 et signé par Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'époque ; il s'agit peut-être du premier texte évoquant l'opportunité de la lutte contre l'illettrisme en France et qui faisait suite à un rapport sur la question. Le rapport, remarquablement novateur pour l'époque, concernait pour l'essentiel des adultes, victimes, selon le texte, d'une "fracture sociale". Ce texte de 1985 met en avant trois types de mesures, qui sont une préfiguration des politiques menées depuis et qui pourtant témoignent d'une différence de point de vue et d'approche. Les approches passée et récente ont en commun une volonté de donner la priorité aux enfants scolarisés, afin de combattre l'illettrisme à sa source. Cette approche est naturelle concernant la politique du ministère de l'Éducation nationale. Le texte de 1985 souligne également, et ceci préfigure les politiques futures, qu'une approche différenciée s'impose afin de prendre en considération les différences de niveau. Cette approche différenciée constitue le deuxième type de mesure. La lutte contre l'illettrisme est présentée comme un processus continu et le texte suggère que les échecs des premiers apprentissages soient pris en charge très tôt, après le cours élémentaire. Il était déjà entendu que la tâche était difficile pour un ministère comme le nôtre, dont la mission traditionnelle est la formation, et non une mission curative. Le ministère devait donc appréhender cette nouvelle approche de ses missions au sein de l'école, en accordant une attention particulière à la formation des enseignants et à la coopération avec ses partenaires. Enfin, ce texte témoigne également de la préoccupation portée à l'égard des personnes qui ont quitté l'école sans avoir acquis les compétences de base nécessaires et qui préfigure d'ailleurs la loi de 1989.

En second lieu, je crois qu'il convient de mettre en parallèle ce rappel avec le plan d'action de l'Éducation nationale énoncé par le ministre Luc Ferry, il y a un peu moins d'un an. Ce plan est organisé autour de cinq mesures principales, qui se présentent comme l'énoncé d'une stratégie scolaire. En d'autres termes, le plan est centré sur les apprentissages à l'école. Il s'inscrit donc dans une évolution amorcée dans les années 1980, dont le défaut originel était de se focaliser de façon trop importante sur les individus ayant quitté l'école.

- La lutte contre l'illettrisme doit intervenir en continu, tout au long du parcours à l'école. Si les apprentissages des fondamentaux interviennent au tout début de l'école primaire, ils doivent se poursuivre et être consolidés afin d'éviter des phénomènes de "désapprentissage". La première idée du plan est donc celle de la continuité du processus.

- La deuxième mesure porte sur l'expérimentation de nouveaux modes de prise en charge, notamment en direction des élèves les plus susceptibles d'avoir des difficultés. Cette attention portée très tôt à des catégories d'élèves en difficulté est à la fois novatrice et essentielle : concrètement, elle a abouti à la création de classes de CP à effectifs très réduits, et parfois avec plusieurs maîtres différents. Ce qui était relativement marginal jusqu'à présent sera largement étendu.
- La troisième idée concerne les activités périscolaires, complémentaires de la politique mise en œuvre à l'école. Il s'agit d'offrir aux élèves des occasions de perfectionner leur apprentissage en dehors des périodes scolaires, notamment au travers d'actions dans les centres de vacances.
- La quatrième idée est très nouvelle, puisqu'elle fait intervenir les outils nouveaux que sont les technologies de l'information et de la communication. Deux modalités peuvent ici être retenues : les élèves pourront en effet travailler sous la conduite des maîtres ou en auto-formation.
- La dernière idée du plan incite à porter une attention particulière aux élèves dans des situations spécifiques – tels les enfants arrivant en France, ou encore les enfants porteurs de handicaps de toute nature, définitifs ou non.

Le plan accorde, dès lors, une place très importante à la prévention de l'illettrisme, qui est ainsi un axe majeur de la politique pour l'école. Cette dernière doit conduire elle-même la prévention, et non pas jouer un unique rôle curatif. Il s'agit donc d'intégrer dans les méthodes pédagogiques, dès l'origine, la prévention des risques d'un illettrisme futur.

Approche historique de "l'illettrisme"

*Anne-Marie Chartier,
Maître de conférences,
Institut national de recherche pédagogique*

Mon ambition est d'aborder l'actualité et ses urgences au travers d'une perspective historique composée de quelques "flashes". Cette approche historique permet de mettre en évidence le fait qu'il n'existe en fait que peu d'idées nouvelles, mais plutôt des reformulations, dans des conjonctures nouvelles, de problèmes qui ont déjà été rencontrés dans le passé de l'école.

Trois questions ont guidé ma démarche :

- Avec le passage de la traditionnelle dénomination "échec scolaire" à la récente expression "illettrisme", que perd-on ? Et que gagne-t-on ? J'ai le sentiment que le changement de terminologie témoigne d'un changement de point de vue, qui a consisté à ne plus considérer séparément les élèves et les adultes sortis du système scolaire. L'expression "illettrisme" renvoyait classiquement à la situation d'adultes qui ne relevait pas ou plus de l'école. Or elle s'est mise à désigner récemment ce que dans l'école on désignait aussi sous l'expression « échec scolaire ». Qu'est-ce que ce brouillage de frontière signifie ?
- Les savoirs fondamentaux de l'école ont longtemps été définis comme le "lire-écrire-compter". Avec la notion d'illettrisme, qui est toujours déclinée comme l'incapacité au lire-écrire fonctionnel de la vie quotidienne, la question du "compter" a disparu. Cela n'est pas sans soulever certaines questions : est-ce parce qu'on ne considère pas comme prioritaire les problèmes concernant cet apprentissage ? Cette restriction (lire-écrire et non plus lire-écrire-compter) ou cette globalisation (considérer que « compter » est un savoir d'écriture élémentaire parmi d'autres) demeure pour moi énigmatique, d'autant que toute l'orientation de l'école continue de privilégier la formation scientifique. On le voit avec les inquiétudes récentes concernant la baisse des recrutements de scientifiques à l'université.
- Enfin, il me semble que les différentes politiques affirmées depuis 1984, avec le premier rapport « Des illettrés en France » adressé à Pierre Mauroy, souffrent d'une contradiction. En effet, le problème est abordé avec le vocabulaire de l'urgence, tantôt emprunté au vocabulaire de l'épidémie et de la prévention (campagne contre une maladie à éradiquer) ou au vocabulaire guerrier (mobilisation). Cela semble contredire la volonté affichée d'inscrire cette politique dans le long terme. Cette

cohabitation de deux registres d'analyse me semble source de confusions plutôt que de clarification.

L'école républicaine

Je souhaite débiter par une citation de 1882 : “ Le nombre d'illettrés, c'est-à-dire de ceux qui ne savent ni lire, ni écrire, va diminuant, d'année en année. On peut prévoir qu'avec la vigoureuse impulsion donnée maintenant à l'enseignement à tous les degrés, le dix-neuvième siècle finira sur une population pouvant rayer ce mot de son dictionnaire. ” Cette citation est extraite du dictionnaire Buisson et rend compte de l'optimisme de l'époque, dans les discours officiels.

Pourtant, à y regarder de plus près, les statistiques de l'époque indiquaient que le progrès de l'alphabétisation avait atteint ou allait atteindre un seuil de saturation de la lutte contre “l'ignorance”. Entre 1833 et 1868, le nombre de personnes se déclarant illettrées au moment de la conscription diminuait de 1 % par an. Entre 1868 et 1871, la baisse est de 0,75 % par an. Entre 1871 et 1881, la baisse n'atteint plus que 0,5 %. Quand bien même ce taux de diminution serait resté stable à 0,5 % par an, le vingtième siècle aurait débuté avec 97 % de personnes se déclarant capables de lire. Aussi, un premier débat se fait jour, dans un contexte de fort optimisme apparent : la question du seuil incompressible de « non-lisants » est soulevée, concomitamment à la question relative à la vitesse d'apprentissage inégale des enfants. La réponse apportée porte le nom de “ Binet ” : elle correspond à la mise en place des classes de perfectionnement, au sein desquelles les enfants dont les vitesses d'apprentissage sont les plus lentes peuvent apprendre à lire et écrire à leur rythme. On cesse dès lors de penser que ces enfants ne peuvent s'instruire qu'avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pourtant, si la loi portant création des classes de perfectionnement est votée en 1909, le dispositif demeure très marginal : on peut, en 1939, réunir tous les instituteurs spécialisés enseignant dans ces classes dans un amphithéâtre de la Sorbonne de 400 places.

Cependant, cette expérience fait l'idée qu'il existerait trois paliers de « normalité » de la nature humaine :

- les enfants qui ont de grande difficulté pour apprendre à parler sont considérés comme déficients profonds ;
- les enfants normaux sont ceux qui sont aptes à l'apprentissage scolaire en général et à celui de la lecture et de l'écriture en particulier ;
- entre les deux, il existerait des déficients légers, capables d'apprendre, mais lentement et péniblement, à lire et écrire, mais sans pour autant pouvoir en faire un instrument ordinaire de travail.

La lecture et l'écriture sont, ainsi, naturalisées et considérées comme des composantes de l'intelligence humaine et non comme des inventions culturelles. Ainsi, « l'humanité » des personnes pourrait être empiriquement reliée à l'apprentissage de ces fondamentaux, même si c'est évidemment impossible de l'argumenter scientifiquement et de l'accepter éthiquement. Peut-on dire que les enfants qui ne savent ni lire, ni écrire, seraient susceptibles « d'être considérés » comme étant moins humains que les autres ?

L'entre-deux-guerres aux États-Unis

Les États-Unis sont le premier pays à découvrir, grâce à son armée, l'illettrisme chez les adultes normaux. Des soldats américains venus en France à partir de 1917 ont échoué à comprendre des ordres écrits transmis par leurs officiers, alors que ces soldats avaient été normalement et longuement scolarisés. C'est la première fois que l'illettrisme adulte, très différent de l'analphabétisme, est évoqué. Le contexte économique est celui de l'organisation scientifique du travail, Taylor permet aux travailleurs des usines d'être efficaces sur les chaînes sans pour autant savoir lire ou écrire. Ainsi, la question de la maîtrise de compétences de base est soulevée pour la première fois avec l'utilisation d'une lecture fonctionnelle (exécuter des ordres, c'est-à-dire interpréter des consignes) qui n'a pas été l'objet d'un apprentissage scolaire (les consignes, dans l'école primaire américaine de l'époque sont transmises oralement par le maître). Cela a pour conséquence un débat vigoureux au sujet des méthodes d'apprentissage de la lecture. Le débat théorique oppose deux méthodes. La nouvelle méthode de lecture globale américaine, distincte de la lecture globale européenne, repose sur une reconnaissance immédiate des mots sans les analyser : ce serait la méthode de lecture des adultes lisant rapidement pour s'informer, centrée sur la compréhension des textes. L'ancienne méthode, pratiquée aux États-Unis comme en Europe, est fondée sur l'apprentissage par l'oralisation des textes.

L'identification du problème se fait plus tard en Europe. La Grande-Bretagne fait le même constat que les États-Unis, après la seconde guerre mondiale : d'après les statistiques militaires, 25 % des conscrits britanniques seraient des « illettrés fonctionnels ». L'expression désigne les individus souffrant d'une incapacité à interpréter l'écrit pour agir. En France, la prise de conscience intervient durant les années 1970, d'abord avec la massification du secondaire (une partie des élèves de collège sont incapables de se débrouiller seuls pour leurs devoirs du soir, en lisant les consignes des manuels : leurs professeurs pensent qu'ils « ne savent pas lire »). Tant que les emplois ne sont pas touchés, cet échec scolaire n'a pas de conséquence sociale directe. En revanche, lorsque les protocoles écrits sont transmis aux opérateurs des chaînes, avec les restructurations d'entreprises dans les années 1980, la lecture devient nécessaire pour guider l'action sur les chaînes. L'illettrisme fonctionnel devient alors rapidement un handicap important sur le marché du travail.

La question de l'illettrisme est fréquemment soulevée au moment de difficultés économiques conjoncturelles. En période de croissance, le débat demeure marginal ; tous les pays n'envisagent pas l'illettrisme comme un problème important pour leur économie. Dans cette première approche de l'illettrisme, l'école n'est pas aussi étroitement associée à la réflexion qu'elle ne l'est aujourd'hui.

La massification de l'enseignement du second degré (1959)

En 1959, les lois de scolarisation jusqu'à seize ans ont conduit à la massification de l'enseignement du second degré. Deux éléments sont à retenir. Le premier est lié à l'enquête de 1959 conduite par Zazzo qui analyse le parcours professionnel d'anciens élèves des classes de perfectionnement au moment de leur service militaire: la plupart sont parfaitement intégrés et n'ont eu aucune difficulté à trouver un emploi. Zazzo conclut que le quotient intellectuel et les catégories de déficience mentale sont des créations de l'école, sans correspondance avec les réalités sociales : l'école est plus exigeante que le monde professionnel. Or cette enquête a lieu au moment où explosent les effectifs des classes de perfectionnement, où entrent tous les enfants qui ont redoublé deux fois leur CP sans apprendre à lire. Pourquoi cette épidémie d'échec ? La dyslexie (appelée « maladie du siècle ») n'est pourtant pas une maladie qui s'attrape en regardant la télévision. ...

À ce stade, il est important de conserver en mémoire que les lois instituant l'obligation scolaire au 19^{ème} siècle n'avaient pas une intention purement économique, mais également politique. Pour exercer le droit de vote, il est préférable de savoir lire (même si ce n'est pas indispensable). Pour autant, la maîtrise des fondamentaux n'est pas suffisante pour acquérir une conscience politique : l'école étant neutre, elle n'est pas en mesure de transmettre des savoirs issus des interactions sociales indispensables à la formation d'une conscience politique.

Le second élément lié à la massification de l'enseignement du second degré concerne l'arrivée des élèves dans le secondaire. Les professeurs découvrent le problème au cours des années 1960 et prennent conscience de l'existence d'élèves qui « ne savent pas lire ». Mais cet échec scolaire qui fait couler des flots d'encre et montre que l'école n'est pas « socialement laïque » puisqu'elle produit des réussites socialement sélectives, n'empêche pas l'ascension sociale. Jusqu'au premier choc pétrolier, un phénomène d'ascension sociale mécanique se produit en raison de la forte croissance économique : des enfants de milieux populaires arrivent nécessairement à un niveau social supérieur à celui de leurs parents, ne serait-ce qu'en raison de l'insuffisance démographique des enfants des milieux diplômés et parce que des catégories intermédiaires d'emplois apparaissent massivement : ces promotions sont (illusoirement) imputées à l'école, toutefois ce ne sont pas les diplômés qui créent les postes mais l'économie. Les grandes enquêtes de l'INED liant sociologie et démographie qui apparaissent à ce

moment pour dénoncer « l'injustice » de l'échec à l'apprentissage traite de l'injustice par rapport aux possibilités de faire des études, plus qu'à la question des débouchés.

La vision monovalente de l'explication de l'échec scolaire

Cette question est, je pense, fascinante : l'échec scolaire, aux différentes périodes de l'histoire, semble toujours devoir relever d'une système d'explication unique. Sous Binet, l'échec est du à la défiance intellectuelle, après la Libération, ce sont les blocages psycho-affectifs ou les déficiences neurologiques qui sont les explications en concurrence (Dolto contre Debray-Ritzen). À partir des années 1970, la vision socio-culturelle prédomine.

Ma question finale concerne cette attitude consistant à désigner par un mot globalisant un phénomène que les praticiens (qu'ils travaillent auprès de adultes ou auprès d'enfants en difficulté) décrivent comme étant complexe, hétérogène et multiple. Est-ce qu'on a intérêt, même pour appuyer une politique vigoureuse, de simplifier la réalité au point qu'elle risque de disparaître derrière les slogans ?

Pour en savoir plus :

http://www.inrp.fr/she/pages_pro/chartier.htm

Les évaluations internationales sur les compétences en lecture

*Alejandro Tiana,
Président de l'Association Internationale
pour l'Évaluation des acquis de l'Éducation*

J'ai été invité en tant que président de l'Association Internationale pour l'Évaluation des acquis de l'Éducation. À ce titre, je vais procéder à la présentation de quelques résultats d'enquêtes récentes. Ma présentation se limitera à la présentation et au commentaire d'une étude dont le rapport international a été publié au mois d'avril 2003. L'étude a été baptisée PIRLS : *Progress in International Reading Literacy Study*. Cette étude participe des évaluations internationales de la lecture.

La lecture est considérée comme l'un des apprentissages fondamentaux ; c'est ainsi que le lettrisme correspond à une préoccupation internationale. Plusieurs dimensions sont à distinguer dans le champ du lettrisme : la plus évidente distinction concerne la lecture et l'écriture ou la compréhension et l'expression, ou encore l'oral et l'écrit et leurs expressions respectives. Les études traitent le plus souvent d'une seule de ces dimensions : la compréhension des textes lus (*reading literacy*) est fréquemment utilisée.

Notre organisation a commencé à faire des études sur le *reading literacy* dans les années 1970, ainsi qu'en 1991. Le PIRLS s'inscrit dans la même pratique. L'OCDE a également réalisé des études sur le lettrisme dans deux domaines : celui des adultes (*International Adult Literacy Survey*) et celui des élèves de quinze ans.

Caractéristiques de PIRLS

Je souhaite aborder plus précisément le projet PIRLS. Il s'agit d'une évaluation de la compréhension à la lecture. Il est difficile de traduire l'expression *reading literacy* : en français, on peut parler de lettrisme, mais ce terme n'a pas d'équivalent en espagnol. Il s'agit, néanmoins de la compréhension de ce qui est lu.

Deux approches de la lecture ont été retenues, correspondant à des intentions différentes : la lecture comme moyen littéraire, lié au plaisir de la lecture et à la fiction littéraire, et la lecture comme moyen de recevoir des informations ou lecture informationnelle.

Le PIRLS est une évaluation à l'école primaire, au quatrième cours de l'enseignement primaire, pour des élèves d'environ dix ans. Dans quelques pays, le troisième ou le cinquième cours a été retenu, de sorte que les enfants participant à l'étude ont approximativement le même âge. D'autres études ont été réalisées auprès d'adultes, ou en fin de scolarité

obligatoire. Nous avons, avec PIRLS, souhaité connaître la situation des enfants à un âge où les fondamentaux sont théoriquement acquis. L'étude réunit 35 pays et près de 150 000 élèves.

PIRLS a été organisé pour collecter des informations dans différents domaines à l'aide d'une collection d'instruments :

- un test de lecture, avec QCM ;
- des questionnaires pour les élèves sur les expériences liées à la lecture ;
- des questionnaires pour les familles sur les activités d'incitation à la lecture à la maison ;
- des questionnaires pour les enseignants sur les pratiques didactiques liées à la lecture à l'école.

Une étude de progrès a également été mise en place dans ce contexte. Nous avons mis en relation, pour neuf pays, les résultats de PIRLS avec l'étude de 1991. Dans le cadre de PIRLS, une étude de progrès quinquennale sera réalisée.

Les classements

Pour les moyennes et le classement, un seuil de 500 points a été défini. Plusieurs tables de classement ont été créées. La France ne semble pas très bien classée, mais elle fait partie des pays dont le score est le plus élevé et parmi lesquels la situation est identique.

Le classement prend en compte la distinction entre les deux types de lecture (littéraire ou informationnelle). La France est mieux classée dans le deuxième groupe. Des différences entre les garçons et les filles méritent d'être soulignées. Cette différence, en faveur des filles, est commune à tous les pays, mais la France est l'un des pays où cette différence est la moins importante.

Un autre tableau a été créé : il permet de mettre en relation la part des élèves d'un pays dont le niveau est au moins équivalent au niveau du quart supérieur ou inférieur de la moyenne internationale. En France, par exemple, 26 % des élèves atteignent le niveau des 25 % d'élèves internationaux les plus doués ; le résultat français est dans la moyenne. En revanche, 90 % des élèves français ont un résultat similaire ou supérieur au niveau atteint par 75 % des élèves internationaux ; ici, le résultat est meilleur.

Quelques résultats de PIRLS

Les classements ne constituent pas l'aspect le plus intéressant de PIRLS ; ils ne sont qu'une base pour la réflexion.

Afin de prévenir l'illettrisme, certains éléments de PIRLS méritent d'être

mis en valeur. Le premier apport de PIRLS est de rappeler qu'un environnement favorable à la lecture améliore le rendement en lecture. Les activités de prélecture et de lecture précoce sont ainsi d'une grande importance pour inciter à lire. Il ne s'agit pas tant d'enseigner la lecture à la maison que de lire avec les enfants, de chanter des chansons, jouer avec les mots ou répondre aux questions de vocabulaire posées par les enfants. La disponibilité de livres pour enfants à la maison est statistiquement liée à la réussite de l'apprentissage de la lecture. Le constat peut être fait au sujet de la pratique de la lecture des parents à la maison. Ce qui apparaît à certains comme une évidence est essentiel car il contribue à relativiser le rôle de l'école.

Le deuxième aspect mis en évidence par PIRLS concerne la valorisation de la lecture à l'école primaire. En moyenne, au moins sept heures par semaine sont dédiées à la pratique explicite de la lecture au quatrième cours de l'école primaire. En d'autres termes, la lecture demeure une dimension majeure de l'enseignement.

Le troisième point concerne les pratiques privilégiées par les enseignants. Les pratiques les plus habituelles sont les suivantes :

- l'utilisation de manuels et de fiches de travail hebdomadaires, voire quotidiennes ;
- le recours à des questions orales posées aux élèves : la composante orale de l'apprentissage à la lecture demeure forte dans de nombreux pays ;
- l'identification des éléments principaux et les explications sur la compréhension du texte ;
- les textes de fictions, plus utilisés que les textes informationnels ;
- la lecture à voix haute.

En revanche les bibliothèques des écoles (voire les bibliothèques dans les classes), si elles sont nombreuses, sont peu utilisées.

En outre, les enseignants font avant tout confiance à leur opinion professionnelle pour évaluer les élèves. Le principal critère d'évaluation n'est pas le test ou l'examen, mais l'opinion subjective. Les professeurs prennent en charge les élèves en difficulté individuellement.

Enfin, l'enquête souligne que les attitudes des élèves sont un facteur important de réussite. Les filles sont plus attachées à la lecture que les garçons. Environ 60 % des élèves lisent de façon hebdomadaire des textes de fiction ou des supports informatifs. L'attitude des élèves est ainsi positive : il faut s'en réjouir car c'est une condition de réussite de l'enseignement.

Pour en savoir plus :

<http://www.iea.nl>

La lutte contre l'analphabétisme en Espagne : situation actuelle et perspectives

*Pilar Martin Laborda,
Directrice du cabinet
de la secrétaire générale de l'éducation et de
la formation professionnelle en Espagne*

La lutte contre l'illettrisme et l'échec scolaire a incité le gouvernement à adopter une nouvelle loi organique en décembre 2002. Nous avons conçu la notion d'échec de façon large : c'est ainsi que la loi tente de pallier les échecs scolaires. L'échec scolaire correspond à la situation d'un élève qui abandonne le système éducatif sans avoir obtenu un certificat ou diplôme : cela représente un quart des élèves en Espagne.

L'expression *Literacy* n'existe pas en espagnol. Nous utilisons encore le terme "analphabétisme", car nous n'avons pas encore pu trouver de terme plus moderne et moins péjoratif.

Délimitation conceptuelle des types d'analphabétisme

Lorsque nous évoquons l'analphabétisme, nous nous référons à deux réalités différentes, que sont l'analphabétisme absolu et l'analphabétisme fonctionnel. Elles se rejoignent en ce qu'elles correspondent à une difficulté à comprendre et à employer la langue. Dans le cas de l'analphabétisme absolu, la méconnaissance des signes alphabétiques interdit de comprendre des messages autres qu'oraux ou iconiques.

L'analphabétisme fonctionnel recouvre des réalités nombreuses et complexes. Le sujet analphabète fonctionnel connaît l'alphabet et peut même associer des mots. Cependant, il éprouve des difficultés de compréhension à partir d'un certain niveau de complexité. Parallèlement, le sujet peine à s'exprimer par écrit, dès lors qu'il manque du vocabulaire suffisant et, fréquemment, de l'ordre logique et de la syntaxe nécessaire. Le problème, plus courant que l'analphabétisme absolu, se produit même chez des personnes qui ont un niveau d'étude moyen.

Ces deux formes d'analphabétisme sont à l'origine d'une problématique éducative complexe. L'analphabétisme fonctionnel, parce qu'il est plus complexe à diagnostiquer, est le plus difficile à combattre. Le concept d'analphabétisme s'étend à d'autres domaines : pour d'autres langues, pour les sciences et les nouvelles technologies.

Selon les données de l'Institution national de statistiques, les analphabètes "absolus" représentent 2 % de la population espagnole totale. Il s'agit principalement de personnes âgées et d'immigrés, qui sont souvent analphabètes dans leur langue d'origine. Parmi les adultes âgés de 25 à 64 ans, 11 % n'ont pas atteint le niveau d'étude primaire.

Mesures d'éradication de l'analphabétisme absolu

En Espagne, les mesures d'éradication de l'analphabétisme absolu concernent principalement les adultes. La loi organique relative à la qualité de l'éducation envisage leur situation. Les enseignements proposés aux adultes visent à assurer les enseignements de base. Nous souhaitons proposer des formations permanentes dans les établissements publics. Les enseignements à distance concernent prioritairement ceux qui ont déjà acquis les connaissances minimales. La possibilité de proposer des cours aux populations des établissements pénitenciers ou aux populations hospitalisées a été prévue.

Dans les centres publics d'adultes, 193 000 personnes, dont 79 % de femmes, ont suivi des cours durant l'année 2001-2002. Parmi elles, 158 000 ont suivi des cours de consolidation des connaissances élémentaires, tandis que 35 000 relevaient de l'alphabétisation pure.

En réponse à la forte proportion d'immigrants au sein de la population analphabète, la loi organique a prévu des mesures favorisant l'incorporation des élèves étrangers dans le système scolaire. Actuellement, en Espagne, 2,87 % du total des élèves sont des immigrants. En vue de cette intégration, des programmes spécifiques d'apprentissage de la langue espagnole ont été mis en place. Auparavant, les élèves étaient immédiatement incorporés au niveau scolaire correspondant à leur âge, sans prise en compte de leur niveau de langue. Pendant l'année 2001-2002, 20 372 élèves ont suivi des cours spécifiques d'espagnol pour immigrants.

Le chapitre concernant les programmes d'initiation professionnelle est, je crois, l'un des plus importants de la loi organique. Ces programmes sont composés d'enseignements essentiels de la formation de base ainsi que de modules professionnels associés à une qualification. La formation, flexible et modulaire, est dispensée sur deux années scolaires. Cette flexibilité est une novation importante. Les itinéraires, ouverts dès l'âge de treize ans, participent de la même flexibilisation des parcours de formation.

Mesures d'éradication de l'analphabétisme fonctionnel

Plus difficile à diagnostiquer car plus diffus, l'analphabétisme fonctionnel affecte la population adulte et la population scolarisée.

L'analphabétisme fonctionnel à l'âge adulte

En 1999-2000, 31 % de la population âgée de 25 à 64 ans a un niveau d'étude primaire ; 11 % des adultes espagnols ont un niveau d'étude inférieur au précédent. Dans cette population se comptent de nombreux analphabètes fonctionnels, incapables de procéder à une lecture intensive

ou soutenue. Ils souffrent, logiquement, de difficultés importantes pour s'exprimer par l'écrit.

Pour mener la population adulte à un niveau suffisant d'alphabétisation, les politiques éducatives ont pris en compte les recommandations du Conseil de l'Europe de Barcelone en 2002. Le Conseil et la Commission ont ainsi fourni un document de travail détaillant les mesures à atteindre avant 2010.

- Les États-membres doivent réduire de moitié le taux d'élèves abandonnant de manière précoce leurs études. Ces abandons sont une source potentielle d'analphabétisme fonctionnel. Le taux doit ainsi être inférieur à 9 % ; en 2001, la moyenne européenne était de 19,4 %, tandis que la moyenne espagnole s'élevait à 28,6 %.
- Une attention toute particulière doit être accordée à la population âgée de 18 à 24 ans, au niveau étude primaire et n'ayant reçu aucune formation professionnelle. Cette préoccupation rejoint la thématique de la formation tout au long de la vie.
- Le pourcentage d'élèves de quinze ans atteignant le niveau le plus bas en lecture, mathématiques et culture scientifique dans l'étude PISA, doit être réduit de moitié dans tous les pays membres.
- Au moins 15 % de la population adulte active entre 25 et 64 ans doit participer à des actions de formation. En 2001, la moyenne européenne était de 8,4 %, contre 4,9 % en Espagne.

Toutes ces mesures devront être dotées des instruments adéquats : c'est l'objectif de la loi organique espagnole de 2002.

L'analphabétisme fonctionnel en âge scolaire

Si le diagnostic est difficile à établir en raison de l'âge des intéressés, l'analphabétisme fonctionnel semble évident au regard du faible indice de compréhension en lecture et expression écrite. L'Institut National pour l'Évaluation et la Qualité (INECSE) a réalisé différentes études sur le rendement scolaire. Les résultats sont proches de l'étude PIRLS présentée précédemment.

Cinq mesures pour réduire l'échec scolaire

La loi récente définit cinq axes :

- la valorisation de la culture de l'effort et de l'exigence personnelle ;
- le développement de la flexibilité, au travers des itinéraires et des programmes ;

- l'émergence d'une culture de l'évaluation ;
- la mise en œuvre d'une politique du personnel enseignant., afin d'offrir une carrière professionnelle conforme aux attentes ;
- l'autonomie des établissements et un renforcement de l'autorité de l'équipe de direction.

Pour en savoir plus :

Voir l'INECSE, l'Institut National pour l'Évaluation et la Qualité du Système Éducatif, dépendant du ministère de l'Éducation, de la Culture et du Sport : http://www.ince.mec.es/index_f.htm

La stratégie nationale anglaise de lutte pour le lettrisme

*Stephen Anwyll,
Directeur of National Literacy Strategy
Department for Education and Skills*

La stratégie nationale pour le lettrisme (*National Literacy Strategy*) était une priorité du gouvernement Blair lorsqu'il est arrivé au pouvoir en 1997. Son objectif était d'améliorer le niveau général des élèves, dès l'école primaire, afin de répondre aux inquiétudes soulevées par les évaluations. La volonté du gouvernement était véritablement d'élever le niveau des élèves ainsi que le niveau d'exigence de l'école.

J'ai été très intéressé par vos débats au sujet du terme à employer pour désigner l'illettrisme et son opposé, le lettrisme. Je suis heureux de pouvoir offrir le terme *literacy* à mes collègues étrangers.

Le programme mis en œuvre depuis 1998 s'articule autour de deux préoccupations : l'amélioration de l'enseignement de la langue au niveau de la classe, mais également la recherche d'une élévation du niveau de l'école.

Les caractéristiques du programme

Le programme a été conçu sur la base d'un document d'encadrement de l'enseignement (*framework of teaching*). Pour chaque année scolaire ou classe, des objectifs sur plusieurs niveaux ont été définis.

Le premier niveau concerne le travail sur les mots : l'orthographe, la phonétique et la signification sont abordés. Le deuxième niveau est celui de la construction des phrases et de la grammaire. Enfin, le troisième niveau, particulièrement important, est celui du texte, envisagé dans son ensemble. Dans ce cadre, le programme valorise la diversité des textes utilisés, qu'il s'agisse de textes littéraires ou informatifs, de poésie ou de théâtre.

Afin de réaliser ce travail, il a été décidé de créer, au minimum, une heure quotidienne consacrée, dans les écoles primaires, à la lecture et à l'enseignement de la langue. Auparavant, l'enseignement de l'anglais était plus diffus et il n'y avait pas véritablement de cours ou de plage horaire entièrement consacrée à la langue.

La mise en œuvre du programme

L'un des aspects les plus intéressants de la stratégie concerne sa mise en

œuvre. Le gouvernement a, en effet, créé un objectif national pour l'amélioration et l'élévation du niveau des élèves.

En Angleterre, tous les enfants passent un test d'évaluation à l'âge de sept ans, puis à l'âge de onze ans. Le résultat attendu des élèves de onze ans est le niveau quatre. L'objectif, particulièrement ambitieux, fixé par le gouvernement consistait à ce que la proportion d'enfants atteignant le niveau quatre passe de 63 % à 80 %.

Si l'initiative n'était pas obligatoire, un équilibre intéressant a été trouvé entre l'incitation ou la pression et le soutien apporté aux écoles qui se sont associées à la démarche gouvernementale. La pression était exercée par les autorités nationales, locales et les inspections publiques des écoles. Cependant cette pression était contrebalancée par une importante politique de soutien : des ressources financières supplémentaires significatives ont ainsi été accordées aux écoles tandis que, au sein même des classes, des experts en pédagogie ont assisté les enseignants.

Les infrastructures

Pour mettre en œuvre la stratégie nationale, une équipe centrale, composée d'un directeur et de dix directeurs régionaux, a été installée au ministère. Nous avons tous, au sein de cette équipe, des compétences professionnelles en matière de pédagogie, en particulier pour les lettres. L'équipe dirige les 150 autorités locales pour l'éducation, qui ont toutes reçu un financement complémentaire afin de financer le recrutement d'un responsable local du programme. Parallèlement, des fonds ont été proposés afin de créer des postes de consultants en lettrisme auprès de chaque autorité. Les plus petites autorités disposent d'un consultant, recruté parmi les enseignements les plus impliqués ; les autorités locales les plus importantes pouvaient mobiliser une dizaine de consultants afin d'aider les écoles à mettre en œuvre la stratégie nationale.

Les réalisations actuelles

Presque toutes les écoles utilisent aujourd'hui le document d'encadrement de l'enseignement de l'anglais. Il existe un véritable consensus sur l'utilité de ce document. Toutes ces écoles ont également créé une heure quotidienne consacrée à l'enseignement de la langue. L'heure quotidienne telle que nous l'avons proposée doit inclure un travail collectif, mobilisant tous les élèves, mais peut également ménager la possibilité, pour l'enseignant, de travailler avec des groupes d'élèves réduits, voire de laisser les élèves travailler seuls. Nous avons, dans cette optique, proposé que chaque leçon s'achève par un récapitulatif des objectifs de la leçon au cours duquel les élèves peuvent réfléchir sur ce qui a été réalisé et ce qui reste à faire.

La qualité de l'enseignement, évaluée par les inspecteurs, a sensiblement

progressé ces dernières années. L'enseignement de la langue a, par ailleurs, acquis une importance accrue dans le projet pédagogique.

Nous avons tenté d'être à l'écoute des enseignants et de leurs commentaires. En réponse aux évaluations et aux informations remontées des écoles, nous avons amélioré nos modalités d'intervention et de soutien.

En ce qui concerne l'objectif national et l'impact local de la stratégie, il convient de constater un fort progrès de la proportion d'enfants ayant atteint le niveau quatre. En 1998, les zones dans lesquelles plus de 75 % des enfants de onze ans atteignaient le niveau quatre étaient au nombre de deux (sur 150). En 2002, le nombre a très significativement augmenté, en dépit de résultat décevant dans le nord-est de l'Angleterre ou dans la région de Londres.

L'évaluation du niveau en anglais prend en considération la lecture comme l'écriture. Il est intéressant de les envisager séparément afin de déterminer la portée de la stratégie nationale. L'impact sur la qualité de la lecture est très important. La nature même du programme explique les progrès accomplis en matière de lecture : il s'agissait de l'aspect sur lequel les efforts étaient les plus importants, au travers, par exemple, de la promotion de textes très variés. Sur l'écriture, le constat est plus nuancé : il s'agit, en effet, d'une politique de plus long terme qui consiste à encourager les enseignants à montrer aux enfants ce qu'est l'écriture et le travail de celui qui écrit. Nous devons maintenant encourager les enseignants à prendre plus de risques pour montrer aux enfants ce qui motive l'écriture. Toutefois, depuis deux ans, les résultats obtenus sur l'évaluation de l'écrit sont en progression sensible.

Je souhaite maintenant évoquer l'impact du programme sur les enfants de sept ans. Le résultat attendu aux tests d'évaluation des enfants de sept ans est le niveau deux. Encore une fois, la stratégie a rendu possible des progrès significatifs, en particulier en orthographe. La proportion d'enfants atteignant le niveau deux est en hausse sensible.

Une particularité de l'Angleterre est que les enfants les plus doués sont bien formés, mais les enfants en difficulté sont dans une situation relativement désavantagée. Le système est moins efficace qu'en France pour réduire l'amplitude des niveaux. L'amplitude des résultats dans les différentes zones est large. Le programme a permis, outre l'élévation du niveau général des écoles, de réduire l'écart de résultats entre les établissements les plus favorisés et les établissements en difficulté. Ces progrès s'expliquent en partie par la décision de ne plus allouer les moyens de façon égale, mais de favoriser les zones dans lesquelles se concentraient le plus grand nombre d'enfants en difficulté. En particulier, les fonds accordés ont été plus importants pour ces écoles, tandis que les consultants y ont concentré leurs efforts.

Le nombre d'écoles dans lesquelles moins de la moitié des élèves

atteignait le niveau quatre en 1998 a, aussi, fortement diminué.

Afin de mesurer la proportion d'élèves défavorisés dans les écoles, nous utilisons le pourcentage d'élèves bénéficiant de repas scolaires gratuits. Cette mesure permet de différencier les écoles dont les élèves sont issus de communautés favorisées ou défavorisées. Les écoles qui servent les communautés les plus défavorisées sont celles qui ont le plus profité du programme et de l'objectif national pour l'élévation du niveau scolaire. Cependant, pour chaque groupe d'écoles, classées en fonction de la proportion d'élèves en situation difficile, les résultats sont différenciés. Nous nous intéressons maintenant aux écoles qui sont en situation de sous efficacité (*underperformance*), c'est-à-dire les écoles qui, par rapport aux autres écoles du même groupe social, ont de moins bons résultats ou progressent moins vite. Cette préoccupation nous permet d'affiner notre approche locale du programme.

Thèmes pour l'avenir

Le programme a cinq ans, ce qui est relativement long pour un programme pédagogique. Nous allons poursuivre les objectifs définis en 1998, tout en les insérant dans une stratégie plus large dont l'objectif est l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement dans les écoles primaires. Quelques thèmes sont, ainsi, particulièrement importants pour nous actuellement.

Le premier de ces thèmes est la sous-efficacité. Il convient de comparer les écoles entre elles et de calculer leur taux de progression, et non pas uniquement leurs résultats. Quant aux enfants en difficulté, il conviendrait de les repérer dès l'âge de six ans ; c'est dans cette optique qu'un plan a été lancé en 2002.

Les différences de résultats entre les filles et les garçons constituent un autre sujet de préoccupation. Les différences sont particulièrement importantes en matière d'écriture. À l'âge de onze ans, l'écart global est de 6 % ; si la comparaison est limitée à la seule lecture, l'écart atteint 15 %.

La contribution des technologies de l'information et de la communication est à préciser. De nombreuses classes disposent de matériel informatique mais il semble que, pour le moment, cet équipement ne fasse pratiquement pas de différence. Or, ces technologies pourraient être utilisées de façon intéressante, notamment en ce qui concerne le travail sur l'écrit.

Un autre thème concerne l'implication des enseignants, à qui il appartient de souligner l'utilité de l'apprentissage de la langue pour les autres disciplines.

Enfin, il convient de s'intéresser désormais à d'autres classes d'âge,

c'est-à-dire aux enfants de l'enseignement secondaire âgés de onze à quatorze ans. Pour conclure, je crois qu'il faut mieux prendre en compte le rôle des parents et leur contribution aux politiques publiques de développement du lettrisme.

Pour en savoir plus : <http://standards.dfes.gov.uk/literacy/>

Débat avec la salle

Benjamin Garcia, conseiller à l'ambassade d'Espagne

Monsieur Tiana a évoqué la différence d'âge des élèves testés, tandis que Monsieur Anwyll a parlé d'élèves de onze ans. Je m'interroge au sujet des différences d'âge des élèves évalués dans le cadre de PIRLS : certains ont dix ans, d'autres sont âgés de onze ans. Il me semble que les résultats ne sont pas comparables dès lors qu'il y a une telle différence d'âge, quand bien même la scolarisation serait la même.

Frédéric Boutayre, direction des relations internationales et de la coopération

Ma question porte sur l'absence de référence aux parents d'élèves dans la plupart des exposés présentés aujourd'hui, à part, de façon très limitée, dans l'exposé consacré à PIRLS. J'ai pu constater dans un certain nombre de travaux récents que le rôle des parents est considéré avec de plus en plus d'intérêt afin de pallier les manques de la *literacy*.

L'exposé de Monsieur Anwyll me rappelle un plan présenté par Monsieur Gallois au Conseil économique et social, il y a quelques années. Ce plan prévoyait d'associer les parents, en utilisant des outils divers. La lutte contre l'illettrisme nécessite, en corollaire aux actions scolaires, d'éduquer les parents. Ceux-ci pourront, par la suite, donner une image positive de cet apprentissage à leurs enfants.

Jean-Pierre Jeantheau, agence nationale de lutte contre l'illettrisme

En complément de l'intervention précédente, je peux préciser que cette manifestation était organisée par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, au cours de laquelle l'organisation anglaise *Basic Skills Agency* avait présenté ses travaux dont l'intérêt est d'associer étroitement les parents à la démarche pédagogique.

Je souhaite revenir un instant sur les propos d'Anne-Marie Chartier. L'illettrisme est assimilé à une maladie qu'il conviendrait d'éradiquer. L'illettrisme n'est pas une maladie mais la situation de certaines personnes par rapport à des standards sociaux. Il faut, ainsi, interroger ces standards : dans quelle mesure est-il nécessaire de lire pour s'insérer dans la société ? Il me semble qu'une autre approche doit être développée.

La lutte contre l'illettrisme nécessite, en effet, d'offrir à tous les moments de la vie de l'individu la possibilité d'entrer dans le système de l'écrit. Il faut inciter les enfants à entrer dans le système de l'écrit en y associant les parents.

Lucie Hagenauer, conseil général des Hauts de Seine

Je souhaite faire part de l'expérience d'une collectivité locale dans l'accompagnement de l'apprentissage à la lecture. Nous avons mis en place, depuis plus de dix ans, un programme d'aide à la lecture destiné à des enfants volontaires et faisant intervenir des animateurs rémunérés par le Conseil général.

Jean-Paul de Gaudemar

Merci à tous. Je cède maintenant la parole à la tribune pour répondre aux questions et remarques.

Alejandro Tiana

La question de la sélection des personnes évaluées dans les enquêtes internationales est probablement la plus complexe. Deux méthodes peuvent être utilisées : l'approche par âge ou par niveau de scolarité. L'évaluation PISA ne prend pas en considération le niveau de scolarité, mais uniquement l'âge (quinze ans). Pour PIRLS, nous avons fait le choix du niveau de scolarité, notamment parce que les élèves ont majoritairement dix ans à ce niveau de scolarité. Les scolarités ne débutent pas au même âge partout en Europe. En Espagne, 95 % des enfants de trois ans sont scolarisés. De plus, indépendamment de l'âge du début de la scolarisation, l'apprentissage de la lecture ne démarre pas au même niveau de scolarité dans tous les pays. La classification donnée n'est pas un palmarès. L'idée de cette évaluation est d'apprendre les uns des autres, notamment grâce à nos différences objectives. Les Anglais sont parmi les plus jeunes mais ils ont obtenu de bons résultats. À l'inverse, au Maroc, les élèves sont plus âgés mais moins bien classés.

Jean-Paul de Gaudemar

Si cette enquête est répétée tous les cinq ans, comme cela a été annoncé, son intérêt essentiel sera de dégager les évolutions qui sont plus importantes que les simples comparaisons.

Anne-Marie Chartier

Les évaluations internationales sont des instruments qui ont, bien entendu, leurs limites. La plupart d'entre elles sont écrites en langue anglo-saxonne et renvoient à un type d'apprentissage spécifique, puisque l'écart entre l'écriture et la phonétique est très important en anglais. En revanche, l'orthographe grammaticale, en anglais, est plus simple qu'en français. Les difficultés ne sont pas les mêmes, et les implications en matière d'apprentissage de la langue ont un impact sur l'organisation de la scolarité.

Au sujet de la participation des parents, des études ont été réalisées sur les interactions parents-enfants. Dans les familles populaires, les parents

sont tout à fait enthousiastes pour lire des albums avec leurs enfants. Toutefois, la polarisation s'opère sur le lien affectif avec l'enfant ou sur le plaisir de la lecture. À l'inverse, dans les familles " efficaces ", comme les familles d'enseignants, l'interaction repose sur l'aspect cognitif et sur l'apprentissage. Les environnements familiaux sont donc inégaux du point de vue de l'efficacité scolaire. Ces vingt dernières années, en France, l'idée selon laquelle le " lire et écrire " est un savoir universel, quotidien et transversal a été popularisé. Or, cette conception de l'apprentissage de la langue rend plus confuse la mission de l'école : l'école doit avoir pour perspective la réussite scolaire et non la réalité quotidienne.

Stephen Anwyll

On sait que les parents qui ont des difficultés avec le lettrisme ont des enfants en difficulté avec la langue. Il s'agit d'un cycle difficile à briser. La *Basic Skills Agency* a introduit des programmes appelés " *family literacy* " et " *family numeracy* ", dont les résultats sont très probants. Ils portent, en effet, sur les compétences de base impliquant les parents. Toute la difficulté consiste alors à identifier les parents susceptibles de relever de ces programmes.

Jean-Paul de Gaudemar

En ce qui concerne le rôle des parents, je crois que personne n'ignore leur importance. La question fondamentale consiste à s'interroger sur ce que doit être le bon rôle des parents. Leur rôle peut parfois être contre-productif. Par ailleurs, il faut tenter d'envisager le fait que l'illettrisme et l'analphabétisme ne sont pas uniquement liés à des phénomènes extérieurs à l'école. Il s'agit donc de s'interroger sur la capacité de l'école à produire des apprentissages efficaces. Je crois que c'est la question la plus importante actuellement. Stephen Anwyll a d'ailleurs expliqué comment l'école, en Angleterre, s'est saisie de ce problème. Cette prise de conscience du rôle de l'école ne doit pas, néanmoins, conduire à ce qu'elle s'isole de ses partenaires naturels dans la lutte contre l'illettrisme : les parents, les collectivités locales avec les activités péri-éducatives, les associations. Mais il ne faudrait surtout pas minorer cette auto réflexion de l'école ; depuis un siècle et demi, l'histoire de la lutte contre l'illettrisme peut se résumer à une recherche de causes extérieures à l'école.

Anne-Marie Chartier

Ce basculement fait penser que les savoirs de l'école ne sont pas laïcs socialement, puisque les enfants n'en tirent pas le même profit en fonction de leurs origines sociales. La création des ZEP a correspondu à une désillusion et à la sortie de la conception selon laquelle l'échec scolaire n'avait d'origine qu'économique, donc externe à l'école.

La question que pose la situation différenciée des élèves est la suivante :

peut-on mener simultanément dans une même classe une action qui vise alternativement deux groupes ?

Maryse Parère, adjointe du délégué académique aux activités culturelles de l'académie de Rennes

Je suis intéressée par la question du traitement, dans ces évaluations, de l'influence de la langue sur d'autres disciplines. En d'autres termes, il s'agit d'envisager en quoi la maîtrise de la langue peut être favorisée par l'apprentissage d'autres disciplines, ou comment deux disciplines peuvent interagir. Ma question porte, bien entendu, sur les autres systèmes de signes et sur l'art.

Bruno Claval, conseiller pédagogique dans l'académie de Paris

Je souhaite revenir sur la question des facteurs endogènes à l'école, c'est-à-dire l'efficacité des enseignants liée à la question de la formation continue. Aussi, j'aimerais savoir quels moyens sont envisagés pour améliorer la formation des enseignants. Dans cette optique, il serait intéressant de savoir comment nos collègues étrangers envisagent la formation continue dans le dispositif de lutte contre l'illettrisme.

Thierry Damour, correspondant français du réseau Eurydice, direction des relations internationales et de la coopération

Le débat est remarquable et je souhaite ajouter une simple information. Le réseau Eurydice vient de publier une étude comparative sur les compétences de base demandées aux élèves des pays de l'Union européenne.

Stephen Anwyll

La question de l'influence de l'apprentissage de la langue sur les autres disciplines est très intéressante pour nous. Les consultants en *literacy* ne sont pas des spécialistes de la langue mais des instituteurs du primaire qui mettent toute leur expérience acquise dans l'enseignement des différentes disciplines au service du lettrisme. Ils cherchent ainsi à mettre en évidence les liens existant entre la langue et d'autres champs d'apprentissage. Parfois les liens sont faibles. Nous nous intéressons désormais à un nombre réduit de liens, mais qui seraient plus porteurs et plus pédagogiques. Les différents types de textes étudiés, qui peuvent être littéraires, scientifiques ou historiques, permettent une meilleure approche de la diversité de la langue. Il est important, je crois, que les consultants ne soient pas purement focalisés sur la langue, mais soient des généralistes attentifs aux autres disciplines.

Jean-Paul de Gaudemar

En ce qui concerne notre pays, cette question est au cœur des nouveaux programmes de l'école primaire. Les nouveaux programmes expriment

en effet la volonté d'associer des moments consacrés à la *literacy*, aux autres apprentissages. Cette articulation est intéressante, même si l'on manque un peu de recul pour en tirer toutes les conclusions.

La disparition du “ compter ” dans la formule “ lire-écrire-compter ” doit être rapprochée de ce débat. En classe de sixième, il existe une corrélation évidente entre les résultats en mathématiques et les résultats en français, dans la mesure où les élèves ne comprennent pas les consignes données dans les exercices scientifiques. Il s'agit d'un véritable problème qu'il convient de combattre. La rénovation de l'enseignement des sciences à l'école primaire suppose que l'enfant puisse se servir de la langue et de l'écriture. C'est ce qui a motivé la création du cahier d'expériences, par exemple. Ce type de lien entre la langue et la science est essentiel.

Le lien ne va pas de soi pour les enfants en phase d'apprentissage. L'école a la mission de créer des occasions de rencontre entre des disciplines enseignées par des professeurs différents au collège ou au lycée. À l'école primaire, la polyvalence du maître favorise ces rencontres.

Ceci nous invite à revenir à la question de la formation des maîtres. La formation continue est essentielle, mais il ne faut pas pour autant délaisser la formation initiale. Des demandes de spécialisation ont d'ailleurs conduit à ce que soient créées des dominantes dans les IUFM. La réflexion doit cependant être poursuivie, notamment afin d'éviter les effets pervers de la spécialisation sur le reste du métier.

Mireille Devaucher — ministère de l'Éducation nationale

Je voudrais savoir si des études internationales sont menées au sujet de l'ergonomie des méthodes d'apprentissage de la lecture. Je me suis personnellement intéressée à la littérature jeunesse : les catalogues des éditeurs ne font jamais référence à la mise en page ou à la typographie, qui ont pourtant une incidence non négligeable sur l'apprentissage et la volonté des enfants.

Alejandro Tiana

Je ne connais pas malheureusement pas d'études consacrées à cette question. Je sais cependant qu'il existe des études sur les manuels, en Espagne notamment. J'ignore ce qui existe au niveau international.

Anne-Marie Chartier

Il existe des études, pour des raisons de marché, chez les éditeurs. De même, des évaluations pour des projets d'enseignement étrangers, notamment pour l'enseignement à distance, ont été réalisées. J'ai été frappée de constater que les concepteurs de ces projets présupposaient que les écoles à l'étranger disposaient des mêmes équipements que dans

leurs pays d'origine (photocopieuses, tableau blanc, voire ordinateurs).

Jean-Paul de Gaudemar

La question de l'ergonomie des ouvrages et des méthodes peut être rapprochée de la progression récente de la réflexion sur l'architecture scolaire. Les communes construisent désormais les bâtiments des écoles sur des modèles nouveaux. La réflexion s'est beaucoup enrichie, notamment en matière d'organisation de l'espace dans les classes. J'ajoute une deuxième remarque qui rejoint celle d'Anne-Marie Chartier : il me semble effectivement que les éditeurs sont très attentifs à cela pour d'évidentes raisons de marché. Or, les nouveaux programmes prévoient une plus grande intégration de la littérature jeunesse, ce qui aura nécessairement des conséquences sur l'ergonomie des livres.

Pilar Martin Laborda

Concernant la lecture chez les enfants, des études en Espagne nous ont permis de constater que de nombreux professeurs ne connaissaient pas la littérature jeunesse actuelle.

Jean-Paul de Gaudemar

Pour conclure ces différentes interventions, je tiens à souligner le considérable investissement de tous nos pays dans ces domaines. Cet investissement témoigne de ce que le problème est désormais envisagé dans toute sa complexité, et non plus uniquement de façon monovalente.