



# **Assises académiques de Prévention de l'Illettrisme Académie de Lille**

## ***Des apprentissages fondamentaux à la réussite éducative partagée***

Jeudi 2 décembre 2010  
Faculté de Droit - Lille

*Actes réalisés par Marlène GUILLOU, Arielle NOYERE et Laurence TORDOIR*



## **Assises académiques de Prévention de l'Illettrisme Lille 2 décembre 2010**

Le 29 mars 2010, Luc CHATEL, ministre de l'Education nationale, a présenté un plan pour prévenir l'illettrisme, plan qui nécessite une implication de tous les acteurs au niveau national, académique et local.

C'est pour accompagner le déploiement de ce plan que, à raison d'un par académie, des correspondants académiques chargés du dossier « Prévention de l'illettrisme » ont été désignés avec pour mission de relayer les actions nationales et de contribuer à la mutualisation des initiatives et des ressources. Des inspecteurs de l'Education nationale premier degré ont été spécifiquement chargés, dans chaque département, d'une mission « maternelle » afin de prévenir les difficultés dès le plus jeune âge.

D'autre part, il a été demandé aux Recteurs d'organiser des *Assises académiques* pour mettre en place leur plan académique de prévention et de lutte contre l'illettrisme. Garantir à tous l'accès à la maîtrise des savoirs de base dans la formation tout au long de la vie requiert la mise en œuvre d'une politique régionale et territoriale, coordonnée et cohérente, pour analyser les situations, pour produire des modalités innovantes de prises en charge et pour évaluer les effets de l'action menée.

Les *Assises académiques* organisées à Lille par Madame le Recteur Marie-Jeanne PHILIPPE, en lien avec l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI), ont pour objectifs stratégiques :

- de mieux identifier le phénomène dans son ampleur et ses manifestations ;
- de développer les moyens d'informer les apprenants, les prescripteurs sur les dispositifs pouvant être mobilisés ;
- de mobiliser les cadres pour les faire contribuer à la réflexion et à l'action ;
- de développer les actions partenariales et de garantir leur complémentarité ;
- de favoriser l'optimisation des moyens et des ressources disponibles en identifiant les stratégies les plus pertinentes et les plus adaptées à un territoire donné.

Les objectifs opérationnels fixés aux *Assises académiques*, et en particulier aux tables rondes en ateliers, sont donc :

- de recenser les actions et les dispositifs mis en œuvre dans l'académie de Lille par les différents acteurs et, notamment ceux mis à disposition par l'ANLCI ;
- de permettre à ces acteurs, grâce à la réalisation d'un annuaire, de se connaître, de s'identifier, de percevoir les liens entre leurs projets et leurs réalisations ;
- de susciter le désir de rencontres, de mutualisations entre les différents dispositifs afin de gagner du temps, d'harmoniser les pratiques autour des apprenants dans une perspective de continuité et de cohérence ;
- de motiver au développement d'actions innovantes en partenariat avec le SEPIA ;
- de faire une cartographie des besoins, des lieux de progrès pour mettre en œuvre et pour partager les leviers de la réussite ;
- d'informer les cadres des ressources dont bénéficie l'académie ;
- de créer un portail numérique de ressources académique « Prévention de l'illettrisme » constitué d'un annuaire des acteurs, de monographies décrivant la spécificité de leurs actions et de fiches de bonnes pratiques ;
- de mettre en œuvre la fiche 1.1. du plan régional Lire-Ecrire-Agir (L.E.A.) qui fixe comme objectif la création d'un comité académique de coordination des actions de prévention et de lutte contre l'illettrisme.

Nourris par les conférences, les huit ateliers sont conçus comme un lieu et un temps d'échanges de pratiques : ils déclinent, dans leur diversité, les actions menées en direction de tous les élèves pressentis ou reconnus comme éprouvant des difficultés, sans oublier les parents qu'il s'agit de réconcilier avec l'école pour qu'ils accompagnent au mieux leurs enfants dans leur scolarité. Chacun de ces ateliers débute par une table ronde au cours de laquelle des acteurs de terrain présentent un dispositif national ou académique ou une activité spécifique innovante.

Les interventions des tables rondes feront l'objet d'actes et alimenteront le portail numérique de ressources académique « Prévention de l'illettrisme ».

**Marlène GUILLOU IA-IPR de Lettres, correspondante académique « Prévention de l'Illettrisme »**



## Programme

### Ouverture des Assises

**Marie-Jeanne PHILIPPE**, Recteur de l'Académie de Lille, Chancelier des Universités

### Conférences

« Depuis 2001 la France de l'illettrisme a beaucoup changé et pourtant.. » : conférence de **Marie-Thérèse GEFROY**, Directrice de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), Membre du Haut conseil de l'Education depuis 2005

« Prévention de l'illettrisme et pratiques ordinaires de la classe » : conférence de **Paul RAUCY**, Inspecteur général de l'Education nationale - Groupe Lettres

« Si l'orthographe nous était contée » : conférence d'**Henriette WALTER**, Professeur émérite de linguistique à l'Université de Haute Bretagne et membre du Conseil Supérieur de la langue française

« Des parents en parcours de formation et d'insertion face à l'école » : conférence de **Véronique LECLERCQ**, Professeur des universités en Sciences de l'éducation à Lille 1, Centre Université Economie d'Education Permanente (CUEEP), laboratoire CIREL-Trigone

### Lectures

« Histoires de livres et de lectures », parcours de textes par des élèves de Terminale (option « théâtre ») du lycée Pasteur de Lille.

### Ateliers - tables rondes

<a href="#">Atelier 1</a> : Le langage à l'école maternelle	<a href="#">Atelier 5</a> : Incitations à la lecture et à l'écriture
<a href="#">Atelier 2</a> : Pratiques de classe pour renforcer les apprentissages	<a href="#">Atelier 6</a> : Des dispositifs spécifiques et innovants
<a href="#">Atelier 3</a> : Continuités et liaisons : un facteur de réussite	<a href="#">Atelier 7</a> : Actions en partenariats réseaux associatifs
<a href="#">Atelier 4</a> : Dispositifs d'aide et d'accompagnement dans le cadre scolaire	<a href="#">Atelier 8</a> : Actions de formation pour les parents

**Modérateur** : Marlène GUILLOU, IA-IPR de Lettres, correspondante académique «Prévention de l'Illettrisme»

### Groupe de pilotage pour l'organisation des Assises

Coordonnateur : Marlène GUILLOU, IA-IPR de Lettres

Cécile LALOUX, IEN chargée auprès de l'IA du Pas-de-Calais des missions « Maternelle » et « Maîtrise de la langue »

Patricia LAMMERTYN, IEN chargée auprès de l'IA du Nord de la mission « Maîtrise de la langue »

Sylvie MONIN, IEN chargée auprès de l'IA du Nord de la mission « Maternelle »

Arielle NOYERE, professeure de Lettres, formatrice

Laurence TORDOIR, professeure de mathématiques, chargée de mission « Illettrisme »



Ouvrir les Assises académiques de prévention de l'illettrisme est une mission particulièrement importante. C'est présider à la mise en place d'une action de fond sur une problématique essentielle.

L'illettrisme est une réalité que l'on ne peut ignorer. Lors de sa visite au salon du livre le 29 mars 2010, Monsieur le ministre de l'éducation nationale a abordé de façon centrale ce problème dans les termes suivants : "Une question se pose : peut-on évoquer le plaisir du texte, le goût de la lecture sans se préoccuper de celles et de ceux qui en sont privés ? Je ne le crois pas. Et je pense au contraire qu'il faut saisir ce moment, profiter de ce lieu pour affronter avec lucidité la douloureuse question de l'illettrisme en France et réfléchir ensemble aux moyens à mobiliser pour combattre ce fléau" avant de présenter un plan pour prévenir l'illettrisme et susciter le goût de la lecture. Un plan qui nécessite une implication de tous les acteurs au niveau national, académique et local.

C'est en 1981 que le terme "illettrisme" est créé par la Fondation ATD Quart Monde. L'illettrisme, d'après la définition de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples.

L'illettré est celui qui en quelque sorte n'a pas réussi ses apprentissages de base et n'a pas su développer des habitudes d'usage de l'écrit. Il a été pris dans le cercle vicieux de l'échec : malhabile dans les pratiques de lecture et d'écriture, il les a peu développées, perdant ainsi progressivement leur maîtrise et leur goût.

Les chiffres évaluant le nombre d'illettrés en France nous interpellent : 3 100 000 personnes sont en situation d'illettrisme, soit 9 % de la population âgée de 18 à 65 ans. De même, d'après la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), les tests de la Journée d'appel de préparation à la Défense (JAPD) révèlent au niveau national 79,8 % de lecteurs efficaces dont 9,6% ont des acquis fragiles et 10,6 % des difficultés de lecture.

Dans la région Nord-Pas-de-Calais, c'est 15,5 % de la population qui est en situation d'illettrisme. Le nombre de jeunes en difficulté de lecture dépasse 12 %, comme en Champagne Ardenne et Picardie, et parmi eux environ 7,5 % éprouvent de sévères difficultés.

Les résultats des épreuves de français aux évaluations CM2 de 2010 dans l'académie de Lille montrent des difficultés face à l'écrit dès le niveau du primaire et des différences de niveaux très marquées selon les établissements.

Face à ces données, l'académie de Lille doit porter une attention toute particulière envers cette population scolaire car les difficultés qu'elle rencontre dans ses apprentissages semblent la condamner aux problèmes personnels, professionnels et sociaux.

"Lire, écrire, compter" constituent de tout temps le cœur des missions de l'Ecole. Depuis de nombreuses années, le système éducatif élabore des projets, des actions afin de donner aux jeunes le goût des apprentissages fondamentaux.

C'est d'ailleurs l'une des priorités du socle commun de connaissances et de compétences mis en place par la loi sur l'avenir de l'école du 23 avril 2005. L'objectif de faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à l'expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit relève au collège non seulement de l'enseignement du français, mais aussi de toutes les disciplines.

De nombreuses actions existent déjà au niveau national et déclinées au niveau académique, mais des initiatives propres à l'académie de Lille témoignent du souci des cadres et des enseignants de construire des actions spécifiques pour répondre aux besoins des élèves.

En ce qui concerne l'école maternelle, la lutte contre l'illettrisme nous a amenés à créer

des "classes passerelles", des "classes multi-âges", des groupes de simulation langagière et à établir un programme départemental "Dépistage – Prévention – Langage" (DPL3) dans le Pas-de-Calais.

L'école élémentaire s'attache plus particulièrement à ce que toutes les disciplines prennent en compte la compétence 1 du Socle commun de connaissances et de compétences "la maîtrise de la langue française" et mettent en œuvre les programmes de la réforme 2008 qui fixent la priorité au langage oral, au vocabulaire et à la syntaxe. Des aides personnalisées, des stages de remise à niveau, de l'accompagnement éducatif sont proposés dans toutes nos écoles.

Toutes ces priorités se poursuivent en collège et en lycée grâce au formidable travail qu'effectue au quotidien le personnel éducatif.

Parallèlement, l'académie de Lille a élaboré le Protocole d'identification de l'aménagement pédagogique correspondant à un élève en difficulté à l'écrit et de l'aménagement d'examen si un diagnostic de dyslexie-dysorthographe invalidant est confirmé (PIAPEDE).

Toutes ces actions s'inscrivent dans le cadre du plan régional stratégique de prévention et de lutte contre l'illettrisme 2008-2012, intitulé plan L.E.A. – Lire-Ecrire-Agir- qui a été signé entre le Rectorat de l'académie de Lille, le Conseil régional Nord Pas-de-Calais et le Préfet de notre région.

Pour aller plus loin, Monsieur le ministre de l'éducation nationale a confié aux Recteurs le soin de construire un programme d'action qui prévoit la mobilisation des cadres, la formation des enseignants, le développement d'actions partenariales. Les actions doivent s'organiser dans deux directions. La première s'attache à la prévention de l'illettrisme : il convient de conforter le rôle de l'école maternelle, le rôle de l'école obligatoire et de garantir un parcours personnalisé à tous les élèves qui en ont besoin. La seconde consiste en la prise en charge des jeunes et des adultes en situation d'illettrisme repérés lors de la Journée défense et citoyenneté.

Afin d'agir ensemble dans cette lutte contre l'illettrisme, l'académie de Lille envisage à l'avenir de renforcer la formation des professeurs des écoles, collèges et des lycées sur le thème de la prévention de l'illettrisme, de soutenir l'innovation, les démarches expérimentales dans ce domaine, d'accompagner le travail des cadres et des enseignants et de recenser tous les acteurs de l'académie qui contribuent à prévenir ce fléau pour multiplier entre eux les échanges et leur permettre de travailler dans une complémentarité efficace.

Le partenariat est une des clés de la réussite. C'est par le partenariat dans la durée avec tous les acteurs mobilisés sur le problème de l'illettrisme, par la complémentarité des mesures prises et la pérennité des actions entreprises, la diffusion des bonnes pratiques et leur mutualisation que l'on a quelques chances de progresser.

Les Assises de lutte contre l'illettrisme ont pour objectifs de mieux identifier le phénomène et de mieux le faire connaître, mobiliser les cadres pour contribuer à la réflexion et à l'action, renforcer la formation sous ses divers aspects et développer les actions partenariales.

Je remercie tous les acteurs de l'Education nationale qui s'impliquent dans cette lutte et s'impliqueront davantage encore demain. Mes remerciements s'adressent également à ceux qui ont organisé cette journée.

### **Présentation de l'intervenante**

Marie-Thérèse GEFROY est Directrice de l'ANLCI, Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (France) depuis 2001 et Membre du Haut Conseil de l'Éducation depuis 2005.

Marie-Thérèse GEFROY a été Membre du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École et de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école (2003-2004) après avoir présidé de 1992 à 1998 le Comité de Coordination de l'Apprentissage et de la Formation Professionnelle Continue placé auprès du premier ministre, devenu aujourd'hui CNFPTLV, Conseil National de la Formation tout au long de la Vie.

Dans la vie associative, elle est vice-présidente de Worldskills International qui organise les Olympiades des Métiers dont elle préside le Comité français (Worldskills France).

### **Publications**

*Rapport « Lutter contre l'illettrisme »* remis au Ministère de l'Emploi et de la Solidarité et au Secrétariat d'état à la formation professionnelle – 1998/1999, rendu public en mai 1999, publié à la Documentation Française (collection des rapports officiels)

*L'illettrisme, mieux comprendre pour mieux agir*, éditions Milan, novembre 2003 Deuxième édition Française, Anglais, Février 2005

Contact : [sec.mtgeffroy@anlci.fr](mailto:sec.mtgeffroy@anlci.fr)

[Toutes les productions de l'ANLCI](#) sont en ligne

### **Résumé**

Pour mettre en œuvre une politique de prévention et de lutte contre l'illettrisme efficace et adaptée aux besoins, il est important de bien se mettre d'accord sur ce dont on parle, de connaître l'ampleur du phénomène dans notre pays et les personnes qui sont concernées.

Il faut aussi trouver les modes d'actions les plus efficaces, les formaliser pour les partager et favoriser leur essaimage.

Enfin s'organiser à tous les niveaux pour que chacun se mobilise et assure la part qui lui revient dans cette tâche commune.

Mesurer, organiser, outiller telles sont les missions du GIP ANLCI

## **Comment définir le problème de l'illettrisme ?**

### **Depuis 2001 la France de l'illettrisme a beaucoup changé et pourtant....**

En découvrant les articles retenus par la rédaction pour figurer au sommaire d'un numéro de la revue *Problèmes politiques et sociaux*, j'ai vraiment eu la confirmation que la France de l'illettrisme n'est pas la même pour tous.

Il y a tous ceux qui depuis des décennies publient, écrivent pour analyser ce phénomène, le dissèquent, s'interrogent sur la nécessité ou la possibilité de le mesurer, ceux qui intègrent leur réflexion dans une perspective d'analyse, ceux pour lesquels l'illettrisme et les illettrés sont avant tout un objet d'étude...

Et bien évidemment ce sont eux que l'on trouve lorsqu'on cherche dans la littérature, les publications scientifiques, les « opus » que l'on cite dans les thèses, ce sont eux que l'on retrouve aussi dans cette revue. Mais ils ne représentent et ne présentent qu'une partie de la France de l'illettrisme.

Depuis 2001 beaucoup de choses ont changé : la volonté de faire de la lutte contre l'illettrisme une priorité de l'action dans notre pays a été très fortement et très unanimement exprimée. Mais pour agir, pour décider il faut pouvoir disposer d'informations claires et précises,

de définitions simples car ce qui se conçoit bien s'énonce clairement. Il faut aussi coller au plus près à la réalité.

Une réalité humaine, sensible, imperceptible au premier coup d'œil, celle d'hommes et de femmes bien ordinaires qui, un peu partout dans la société, doivent chaque jour se débrouiller dans toutes les situations courantes de la vie quotidienne. Des situations simples comme lire un mot du cartable de l'enfant qui rentre de l'école ; calculer la bonne proportion pour préparer la peinture sur un chantier ; lire une consigne d'hygiène ou de sécurité ; retirer seul de l'argent d'un distributeur automatique ; écrire une liste de courses ... Or pour pouvoir se débrouiller seul il faut savoir suffisamment lire, écrire, compter. Tout le monde pense que pour tous ceux qui ont été scolarisés dans notre pays il n'y a pas de problème, et pourtant il y en a un pour certains, c'est l'illettrisme.

Lorsque l'ANLCI a été installée en 2001, notre première préoccupation a été de nous attacher à définir ce dont on parlait, car on ne peut pas organiser une politique de prévention et de lutte contre l'illettrisme efficace si l'on n'est pas d'abord d'accord sur ce dont il s'agit. Définir oui mais pas tout seuls pas seulement avec des experts, des universitaires, le faire avec tous ceux qui dans leur cœur de métier ou de responsabilité ont à faire avec l'illettrisme.

Pendant six mois, nous avons réuni plus de 150 institutions pour mettre à plat le problème, écouter, confronter les points de vue, nous nous sommes donné ce temps pour être sûrs qu'au bout de la démarche nous aurions une base commune solide, une définition partagée pour qu'à chaque rencontre, chaque colloque, on ne revienne pas sans cesse sur ces questions au détriment de l'engagement dans l'action.

Il fallait en finir avec les confusions entre l'illettrisme et d'autres situations différentes : entre la situation de ceux qui ne parlent pas le français, les immigrés, qui ont un problème linguistique, et qui doivent apprendre une langue étrangère, et celle de ceux qui n'ont jamais été scolarisés : les analphabètes.

Être confronté à l'illettrisme, c'est en effet ne pas maîtriser la lecture, l'écriture, le calcul pour pouvoir, de manière autonome, dans des situations courantes de la vie quotidienne au travail, chez soi : faire un chèque, lire à la maison le mot que la maîtresse a mis dans le cartable de l'enfant, prendre connaissance d'une convocation, d'un avis, d'une consigne d'hygiène ou de sécurité, calculer des quantités ; c'est ne pas maîtriser « la base de la base » après avoir été pourtant scolarisé dans notre pays. Et, justement, parce que les personnes en situation d'illettrisme ont toutes été scolarisées, tout le monde pense qu'elles maîtrisent au moins cette toute première marche du socle commun de compétences. Or il n'en est rien.

### **Nous savons seulement depuis 5 ans combien de personnes sont concernées en France**

Aussi curieux que cela puisse paraître, il n'y avait jamais eu en France de véritable enquête pour mesurer l'ampleur du phénomène. Comment combattre efficacement un problème dont on ne connaît pas exactement l'ampleur ?

C'est pourquoi en 2004-2005 a été introduit dans l'enquête INSEE IVQ Information Vie Quotidienne des Français le module de mesure réalisé par l'ANLCI (dit module ANLCI) pour mesurer l'illettrisme.

Le chiffre est impressionnant : en France, 3,1 millions de personnes âgées de 18 à 65 ans sont confrontées à l'illettrisme. Soit 9 % des personnes qui y ont été scolarisées.

Depuis 2000, on avait également une autre indication concernant les jeunes, avec les tests passés lors de JAPD (journée d'appel de préparation à la défense) qui concerne tous les jeunes de 17 ans ayant été recensés : 4,9 % de ces jeunes garçons et filles sont déjà confrontés à l'illettrisme. Si l'appréciation quantitative est nécessaire pour mobiliser, elle n'est cependant pas suffisante pour pouvoir orienter l'action là où il le faut vraiment.

Afin d'en savoir plus sur les personnes en situation d'illettrisme, nous avons à l'ANLCI travaillé sur l'échantillon de 10 000 personnes à partir duquel l'enquête IVQ avait été réalisée pour produire le plus rapidement possible les informations nécessaires pour éclairer les choix des décideurs : quel est l'âge des personnes confrontées à l'illettrisme, où vivent-elles, que font-elles, quelle langue utilisaient-elles dans leur enfance... ?

Dès 2006, nous avons pu rendre disponibles ces données essentielles qui ont bousculé un certain nombre d'idées reçues.

### **Les idées reçues plus criantes cèdent le terrain devant la réalité ?**

Sur l'âge tout d'abord : la moitié des personnes confrontées à l'illettrisme ont plus de 45 ans et le pourcentage augmente avec l'âge : si près de 5% des 18-25 ans sont concernés, on passe à plus de 15% au-delà de 55 ans. Cela signifie donc que ceux qui sont mal à l'aise avec la lecture, l'écriture, le calcul dès la sortie du système scolaire, vont voir leurs difficultés augmenter avec l'âge. Combattre l'illettrisme, c'est donc bien sûr trouver des solutions pour permettre aux adultes de sortir de cette situation, mais c'est aussi tout faire pour prévenir dès l'enfance, et même dès la toute petite enfance, tout au long de la scolarité, intervenir le plus tôt possible lorsque des jeunes se révèlent en grande difficulté avec les compétences de base, car on sait que ce problème va s'accroître tout au long de la vie si rien n'est fait pour y remédier.

L'exploitation de l'enquête de l'INSEE par l'ANLCI a aussi montré que plus de la moitié des personnes confrontées à l'illettrisme vivent dans des zones rurales ou faiblement peuplées. 10 % seulement vivent dans les zones urbaines sensibles. Il faut noter cependant qu'alors que dans la population générale le taux d'illettrisme est de 9%, il est en revanche de 18 % dans les ZUS. La politique dans les Zones Urbaines Sensibles, comme l'a exprimé la Secrétaire d'Etat, Fadela Amara, doit donc comprendre une très forte composante de prévention et de lutte contre l'illettrisme. Même si dans le cadre de la politique de la ville et dans les ZUS, on ne traite que 10% du problème, et si la politique de lutte contre l'illettrisme doit se déployer sur tout le territoire.

Par ailleurs, l'analyse des chiffres montre que près de 80 % des personnes confrontées à l'illettrisme parlaient uniquement le français à la maison à l'âge de cinq ans. Il faut donc faire cesser cette confusion illettrisme/immigration qui a été omniprésente dans beaucoup d'esprits, et ne pas confondre lutte contre l'illettrisme et politique linguistique en faveur des migrants. Les deux politiques sont nécessaires mais elles ne se confondent pas. Les idées reçues à ce propos ont fait perdre beaucoup de temps à la lutte contre l'illettrisme car on a organisé des formations linguistiques en croyant organiser des actions contre l'illettrisme !

Ceci d'autant plus qu'on constate dans l'enquête IVQ qu'il y a deux fois plus de personnes confrontées à l'illettrisme que de personnes concernées par l'apprentissage du Français langue étrangère.

Il faut enfin savoir que près de 60% des personnes concernées par l'illettrisme exerçant une activité professionnelle, ont su se constituer un capital de compétences sans avoir recours à l'écrit en développant des stratégies de contournement. 8% de ceux qui sont dans l'emploi et 15% des demandeurs d'emploi sont dans ce cas.

### **Des changements importants dans le monde du travail : l'action prend le pas sur les discours, les rencontres consacrées à l'action remplacent les colloques**

Le monde du travail, les entreprises, les partenaires sociaux, patronat et salariés, se sont très rapidement saisis de ces données dès que nous les avons rendues disponibles à partir de 2006.

Des efforts considérables ont été accomplis, des avancées très importantes de la part des OPCA (organismes paritaires collecteurs agréés), des branches professionnelles, de l'interprofessionnel, du FUP (fonds unique de péréquation devenu aujourd'hui FPSPP (fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels) pour se lancer dans de très actives politiques de lutte contre l'illettrisme dans les entreprises. Des dizaines de milliers de personnes sont formées aujourd'hui notamment dans le cadre de la sécurisation des parcours professionnels.

Bien sûr, l'objectif est de leur faire acquérir les compétences de base dont tout le monde pensait qu'elles étaient maîtrisées parce que ces personnes avaient été scolarisées. L'objectif, c'est aussi de ne pas les stigmatiser mais de leur redonner confiance en adoptant aussi des dénominations positives. Formation de base, formations aux écrits professionnels...L'essentiel est de ne pas les remettre dans une position infantilisante. La lutte contre l'illettrisme dans le monde du travail, si elle a bien sûr des effets positifs immédiats sur la performance de l'entreprise, rejaille aussi sur toute la vie de ceux qui en sont les bénéficiaires et de leur entourage.

C'est la fin de l'angoisse devant un courrier, devant le mot qui est dans le cartable, la

diminution du stress au travail et dans la vie de tous les jours, c'est la conquête de l'autonomie.

Au début du mois de février 2010, une autre étape importante a été franchie avec la signature par le secrétaire d'Etat à l'emploi Laurent Wauquiez d'une convention entre Pôle Emploi et l'ANLCI pour sensibiliser les conseillers de Pôle Emploi au problème de l'illettrisme.

Quand 15 % des demandeurs d'emploi sont confrontés à l'illettrisme, il est important de ne pas passer à côté de ce problème, de proposer des solutions, en faisant en sorte de toujours s'appuyer sur le patrimoine de compétences de la personne, pour lui redonner confiance plutôt que l'enfoncer dans ses difficultés.

### **Agir ensemble pour faire reculer l'illettrisme**

L'ANLCI est un groupement d'intérêt public, dont le but est de produire ce qui manque à ceux qui peuvent décider et à ceux qui peuvent agir en travaillant d'une manière décloisonnée : « Réunir pour mieux agir ».

Si nous voulons que l'illettrisme recule vraiment dans notre pays, il faut que les décideurs (ministres, chefs d'entreprise, responsables patronaux syndicaux, associatifs...) aient à leur disposition un matériel d'information, d'aide à la décision et à l'action qui permette de gagner du temps, qui évite que chacun dans son institution, dans son organisation ne fasse de son côté ce qui peut être produit en commun.

Nous produisons et mettons à disposition de tous ces outils d'aide à la décision et d'appui pour l'action et notre challenge aujourd'hui est que tout le monde s'en empare.

Etant donné la complexité du problème de l'illettrisme, il n'y aura jamais un dispositif unique parfait venu d'en haut qui correspondra à la diversité de toutes les situations. Il n'y aura jamais un seul organisme qui puisse mettre en œuvre à lui seul les actions nécessaires.

Prévenir l'illettrisme dès l'enfance, tout au long de la scolarité comme s'y est engagé très fortement le ministre de l'Education Nationale, Luc Chatel, ne relève pas des mêmes responsables que lutter contre l'illettrisme en entreprise, mais les deux sont nécessaires si l'on veut faire reculer ce phénomène dans notre pays avec des liens organisés entre acteurs d'une même politique d'intérêt général. C'est l'une des missions de l'ANLCI.

Un de nos premiers objectifs est que tous les décideurs, dans tous les ministères et les organisations et notamment ceux qui sont présents à notre conseil d'Administration, puissent être sensibilisés au fait que, dans leur cœur de métier, ils ont une part à prendre dans la prévention ou la lutte contre l'illettrisme.

L'ANLCI est ainsi le point de jonction, de rencontre, le cœur d'un vaste réseau de travail en commun au niveau national pour plus de 150 institutions et organismes partenaires. Pour être au plus près du terrain, nous avons également mis au point une méthode de travail organisée au niveau territorial : les plans régionaux de prévention et de lutte contre l'illettrisme. Il s'agit d'engagements, signés par le Préfet de région, les Recteurs, les Présidents de conseil régionaux, et de plus en plus les partenaires sociaux... pour qu'à l'échelon d'un territoire, on puisse après un diagnostic commun se répartir les tâches, ordonner les moyens pour être le plus efficace possible sans faire tous la même chose et laisser des pans entiers non remplis. Aujourd'hui, plus de 22 plans régionaux sont signés et mis en œuvre. Ainsi la politique de lutte contre l'illettrisme s'inscrit de plus en plus comme une part essentielle des politiques d'éducation, de formation tout au long de la vie, de formation professionnelle, et de lutte contre les exclusions sans jamais être la propriété exclusive d'aucun acteur.

C'est le partage du travail, des ressources, qui est le secret de l'efficacité en matière de prévention et de lutte contre l'illettrisme.

### **Faire de ce qui marche sur le terrain la source des recommandations pour agir**

Nous avons en effet lancé depuis quelques années un travail commun : le Forum Permanent des Pratiques : chercher ce qui marche dans tous les domaines de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme pour répondre concrètement à la question que se posent tous ceux qui ont à décider et à agir sur le terrain : comment faire ? que faire ? quels sont les bons outils ?

Pour cela nous avons mis en place une manière de faire, une méthode de travail

collaboratif, très rigoureuse mais largement acceptée à l'échelon national, avec l'appui du Fonds Social Européen.

Pour répondre dans un délai raisonnable, sans engager des moyens démesurés et sans construire une usine à gaz, nous avons réparti le travail entre les 26 territoires régionaux, chacun étant invité à se mettre au travail sur une question particulière qui se pose à l'intérieur des trois principales thématiques que sont la prévention dès la petite enfance, l'insertion des jeunes et l'évolution professionnelle des adultes. Par exemple, comment mettre en place et animer des actions autour du livre et de la lecture pour les enfants de 5 à 11 ans ? Pour les apprentis en CFA, comment mettre en place une action pour consolider leurs savoirs de base ? Comment un chef d'entreprise peut-il organiser une action de lutte contre l'illettrisme ?

A partir de la fin de 2008, après le choix d'une question et de la pratique mise en œuvre pour y répondre, sous la conduite d'un expert mandaté par l'ANLCI, un travail auquel ont participé plus de 2500 intervenants s'est organisé sur tout le territoire de la métropole et de l'outremer : un atelier régional avec des journées portes ouvertes, des rencontres départementales et enfin une rencontre régionale. Ainsi des acteurs, des intervenants, des responsables qui tous de manière souvent isolée travaillaient sur le même territoire sur le même problème ont eu l'occasion de se retrouver pour participer ensemble à la production commune de ce qui était fixé comme une obligation de résultat, un kit du praticien. Toutes les équipes dans toutes les régions ont satisfait à cette obligation de résultat.

Ce sont aujourd'hui 25 kits du praticien qui sont désormais disponibles, mis en ligne sur le site de l'ANLCI. De véritables modes d'emploi pour agir, inédits, jamais formalisés jusqu'alors, dont la production a été rendue possible grâce à la méthode de travail, inédite elle aussi, que nous avons adoptée.

**Formaliser clairement ce qui marche pour éviter de réinventer sans cesse ce qui existe déjà.**

Les participants au FPP avaient pour contrainte de produire un kit qui présente les résultats de leur travail. Ces kits ont été présentés lors des rencontres régionales. Nous avons ainsi vu comment cette méthode de répartition d'un travail collectif, organisé, permet de faire connaître des pratiques efficaces qui n'avaient jamais été formalisées. Ces 25 kits du praticien désormais en ligne sur le site internet seront distribués lors de la journée nationale.

Pour en faciliter l'usage, nous en avons réalisé aussi une synthèse qui est mise à disposition dans la mallette de chaque participant et sera disponible sur le site de l'ANLCI. Mais nous avons voulu aller encore plus loin. Et c'est la grande nouveauté de cette rencontre nationale des 5, 6 et 7 mai. Nous avons puisé dans ces kits du praticien les ressources pour bâtir les 17 modules de formation qui sont proposés chaque matin de la rencontre. Des modules de formation, séances de formation élaborées avec des intervenants de terrain pour d'autres intervenants de terrain bien décidés ensemble à faire en sorte que toutes leurs énergies conjuguées leur permettent de faire progresser la qualité et l'efficacité de leurs interventions.

L'objectif aujourd'hui est que ce patrimoine commun soit de plus en plus utilisé partout et par tous pour qu'on arrive enfin à faire en sorte que la prévention et la lutte contre l'illettrisme changent d'échelle dans notre pays. Que ces ressources ne soient pas un «à côté» mais que les décideurs se les approprient et qu'on ne cède plus à la tentation de construire chacun de son côté son dispositif particulier. Nous rêvons aussi que dans tous les ministères, dans toutes les organisations, chaque décideur et chaque cadre puisse consacrer ne serait-ce que deux heures par an à prendre connaissance du problème, des solutions éprouvées qui existent et à les diffuser dans son réseau. Nous avons aussi besoin du soutien et de l'implication de personnalités qui ont la capacité de mettre l'accent sur les problèmes. Informer, informer sans cesse, mobiliser, et surtout se mobiliser pour agir ensemble massivement au service de cette grande cause. Et surtout le faire de manière pragmatique en collant à la réalité.

La France de l'illettrisme aujourd'hui c'est d'abord ceux qui sont concernés, confrontés chaque jour de leur vie à ce problème, qu'il ne faut pas regarder comme des objets d'étude, de recherche mais comme des hommes et des femmes ordinaires qui contournent chaque jour leurs difficultés, qui ont su se constituer un patrimoine de compétences sans avoir recours à l'écrit, et à qui il faut redonner confiance pour qu'ils osent prendre le risque de réapprendre. La France de l'illettrisme c'est tous ceux qui s'emparant des définitions simples, des chiffres clairs, des données

que nous avons produites dès 2006, ont entrepris de faire ce qui était indispensable : changer leur regard et en même temps changer radicalement leur modes d'action, l'affectation des moyens dont ils disposent.

La France de l'illettrisme ce n'est pas pour moi une France qui disserte entre experts mais des décideurs, des acteurs de terrain qui brisent les cloisons qui les séparent, qui n'acceptent plus de perdre du temps en travaillant chacun chez soi, chacun pour soi ; qui savent que le temps est compté pour qu'un homme, une femme réapprenne à lire à écrire à compter car c'est de toute sa vie qu'il s'agit, des intervenants qui sans cesse rappellent à la réalité, une réalité que nous connaissons aujourd'hui et à laquelle les approches des chercheurs aussi doivent coller plus étroitement.

La France de l'illettrisme enfin c'est une part d'un problème qui concerne le monde au 21 ème siècle.

[Diaporama de synthèse](#)

## **Présentation de l'intervenant**

Paul Raucy est Inspecteur général de l'Éducation nationale et correspondant du groupe Lettres de l'IGEN pour l'académie de Lille

## **Résumé**

Dans une perspective de prévention de l'illettrisme, ce que peut l'école relève sans doute d'abord de ce qui est proprement scolaire, de ce qu'on appelle les pratiques ordinaires de la classe. Encore faut-il que ces pratiques prennent en considération, de manière quotidienne et avec une certaine continuité, les questions de compréhension, qu'elles ménagent aux élèves le temps et l'occasion d'une véritable appropriation de ce qu'ils lisent et que soient multipliées et diversifiées les manières de les faire lire et écrire.

C'est à une réflexion sur la prise en compte des différents rythmes d'apprentissage et de la diversité des élèves, sur la convergence possible de toutes les disciplines dans l'effort pour améliorer la maîtrise de langue, mais aussi à une interrogation sur la place que l'enseignement du français accorde à la construction du sens et à l'interprétation que nous invite le souci de prévenir les difficultés de lecture et d'écriture. C'est en cours qu'on peut en premier lieu, avant de mettre en place des dispositifs de secours ou de recours, chercher les biais pour diminuer ces difficultés, avant qu'elles ne se fixent en échec et en refus : il y a bien là une mission essentielle de l'école, et cela suppose aussi, nous semble-t-il, de chercher à donner plus de sens aux apprentissages.

## **Prévention de l'illettrisme et pratiques ordinaires de la classe**

### **Introduction**

Je voudrais commencer par une précaution qui ne sera peut-être pas inutile : si ce qui touche à l'enseignement du français et des lettres et au rapport des élèves à la lecture et à l'écriture, en particulier dans le secondaire, m'intéresse au premier chef, je ne suis pas du tout spécialiste de la difficile question de l'illettrisme qui est traitée aujourd'hui. Mon propos ne peut donc être que général, et puisque c'est de prévention qu'il s'agit et non de remédiation, je voudrais livrer quelques éléments de réflexion sur ce qui me paraît pouvoir être fait dans les pratiques ordinaires de la classe, en cours de français et plus largement dans ce qui relève de la maîtrise de la langue. Ces propos n'ont donc pas de caractère scientifique ou théorique, ils sont d'ordre didactique et pédagogique.

On définit l'illettrisme comme la situation de personnes qui ont été scolarisées et qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture et du calcul pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Ce phénomène touche plus de trois millions de personnes en France. On constate par exemple qu'en fin de CM2 (évaluations 2009 et 2010), environ 1 élève sur 5 ne maîtrise pas les compétences de base.

Ce sont là des formes graves de l'échec scolaire, parce que ces compétences de base manquent alors même que les personnes concernées ont été scolarisées. Le fait que la lecture et l'écriture soient plus particulièrement concernées veut dire que la médiation de l'écrit, centrale dans la vie sociale, est impossible ou très difficile et que ces personnes en sont gravement affectées. Écriture et lecture, voilà qui relève plus particulièrement, mais pas seulement nous le verrons, de l'enseignement de la discipline qui est la mienne.

Si des difficultés extraordinaires nécessitent sans doute des moyens particuliers, quand elles ont par exemple des raisons médicales, on peut penser que pour une certaine partie des élèves, l'école ne permet pas de les surmonter alors qu'elles pourraient l'être, au moins partiellement. Je veux dire par là que ces difficultés d'apprentissage et d'exercice de la lecture et de l'écriture relèvent d'abord de l'école, que c'est dans l'école, et en premier lieu dans l'ordinaire de la classe qu'elles peuvent être prévenues et qu'on peut lutter contre leur installation. Ce qui implique, bien sûr, que ces pratiques ordinaires prennent en compte les difficultés, et qu'elles changent puisqu'elles ne suffisent pas jusqu'ici, telles qu'elles sont, à les faire régresser. Il y a en

tout cas, comme en témoigne l'accent mis par la puissance publique sur le problème majeur que représente l'illettrisme, une urgence à réfléchir, au cœur même de l'école et dans son action quotidienne, aux moyens de le combattre.

### **La prévention commence tôt**

Je ne prétends pas ici faire un diagnostic précis des causes possibles de l'illettrisme : il recouvre sans doute en bonne partie la grande difficulté scolaire, dans sa dimension sociale et territoriale. Il tient sans doute aussi à des conditions affectives et familiales de développement de l'enfant. Pour ce qui est du langage, on pense généralement que les mères ont un rôle essentiel : la façon dont elles parlent aux enfants, dont elles parlent avec eux, dont elles reformulent, corrigent, rectifient doucement, enrichissent la langue par leur parole maternelle semble jouer un rôle déterminant dans la manière dont les enfants investissent le rapport à la langue. Sur cette dimension affective, l'école n'a pas prise : quand ils sont à l'école, les enfants sont sortis de la maison, même si souvent ils ne sont pas sortis des difficultés sociales, qui entrent à l'école avec eux. Mais on peut espérer que parler avec les enfants, leur parler comme il faut, corriger, aider à trouver le bon mot, la tournure juste, leur parler longuement et leur faire raconter un peu longuement ce qu'ils ont fait, leur lire des histoires, on peut espérer que tout cela contribue à compenser les manques, à créer ce qu'on pourrait appeler un *second milieu*, où on peut faire jouer des éléments de compensation.

Prévention de l'illettrisme, si l'on prend les mots au sérieux, cela veut dire qu'il faut travailler très tôt à empêcher les difficultés de s'enraciner. On sait que le langage est central à l'école, puisque tout passe par là dans les apprentissages. L'illettrisme commence par l'oral sans doute, et c'est dès l'école maternelle que le travail d'enrichissement du langage oral est mené. On peut distinguer entre langage de communication et langage d'évocation. Le langage de communication nous sert dans une situation donnée, à obtenir satisfaction quant à nos demandes, à obtenir de celui à qui elles sont adressées une réponse qui est le plus souvent une action : la réponse attendue à un message comme « passe-moi le sel », c'est qu'on passe le sel, en réalité. Le langage de communication est, pour ainsi dire, la parole *in praesentia*. Il faut certes enrichir ce langage de communication. Mais cela ne suffit pas. Le langage d'évocation est celui dont on se sert pour parler de quelque chose qui n'est pas présent dans la situation de communication : une chose absente, une histoire, une situation pour l'évocation de laquelle nous ne pouvons compter que sur le langage. C'est en quelque sorte une parole *in absentia* ou, pour être plus précis, un usage du langage par lequel nous construisons une représentation de l'objet absent ou de la situation dont nous parlons : cette représentation se fait souvent par le récit. Le langage d'évocation est plus complexe, il implique une plus grande richesse lexicale (les mots pour désigner des choses ou des situations qui ne sont pas connues de mes interlocuteurs), la mobilisation de tournures plus diverses, la capacité à reformuler, à expliquer, à contextualiser, à raconter, une maîtrise plus grande de la syntaxe (avec des articulateurs temporels et spatiaux, l'emploi de divers temps du passé, le recours à des modes verbaux plus variés, etc.). C'est en somme, à l'oral, un langage proche de l'écrit, plus précis, plus structuré, même si des formes typiques de l'oral y subsistent. Faire raconter ce qu'on fait ou ce qu'on a fait, alors que souvent le langage dont on use à la maison dans les familles en difficulté sociale est plutôt un langage de communication, c'est donc, dès l'oral, préparer ce qui sera caractéristique du langage écrit et aussi du langage de l'école, où l'on passe son temps à parler et à écrire pour dire, pour expliquer des choses qui ne sont pas là, qui sont à la fois absentes et compliquées.

Je voudrais passer de ces considérations générales à des remarques plus précises sur le travail qui se fait avec les enfants dès la maternelle, remarques que j'emprunte à ma collègue Viviane Bouysse, inspectrice générale du groupe du premier degré :

- Elle souligne d'abord qu'il convient d'éviter de survaloriser ce qui est travail sur le code linguistique en tant que code et de se focaliser trop tôt sur l'entrée dans l'écrit. Il y a là en effet une anticipation dangereuse, qui peut mettre d'entrée de jeu en échec certains enfants. L'essentiel en maternelle est l'oral.
- L'école doit être un milieu où la parole circule, un autre milieu que la famille, d'où l'importance du langage dans lequel on s'adresse à l'enfant et des échanges qu'on a avec lui.
- Viviane Bouysse insiste également sur le rôle déterminant de la parole magistrale, qui est modélisante, et sur sa nécessaire qualité, sur l'importance des reformulations, de la manière de poser les questions.
- L'enrichissement du lexique et donc un enseignement organisé du lexique supposent

l'organisation de séances intégrées, favorisant une mise en situation, et qui aient sens pour les élèves. Mais il n'est pas moins nécessaire de prévoir aussi des séances spécifiques qui, permettant une structuration et une catégorisation du lexique, facilitent la capitalisation des acquisitions.

- Pour un enseignement organisé de la syntaxe, la parole du maître et les modèles que représentent les textes entendus et/ou appris jouent un rôle essentiel. Mais il est également très important de favoriser la parole continue, qui permet de développer la maîtrise de la syntaxe en offrant l'occasion de développer un propos et de mettre en œuvre des phénomènes de liaison et de subordination.
- En ce qui concerne l'entrée dans l'écrit, école maternelle doit favoriser l'acculturation en donnant à entendre et à comprendre la langue du récit lu. Mais elle doit aussi favoriser une compréhension par un travail d'échanges : on parle avec les enfants sur le texte qu'on a lu. Il importe également d'entraîner la capacité de production : concevoir des textes ou des phrases qui sont destinés à être lus par les autres favorise chez les élèves la prise de distance avec le langage et la conscience qu'on n'écrit pas comme on parle. On peut ainsi familiariser les enfants avec l'idée que l'écrit est marqué par la stabilité, qu'il met en œuvre un code que tout le monde utilise de la même manière. Sans étudier ce code à proprement parler, on entre dans l'idée que la langue est objet d'étude et pas seulement d'usage.

Si je me suis un peu attardé sur ces premiers apprentissages, tels que Viviane Bouysse les présente, c'est que beaucoup de choses se jouent dès ces débuts à l'école dans la prévention de l'illettrisme, pour compenser des faiblesses, des différences culturelles entre les enfants. C'est aussi parce que, au-delà de ce qui est propre à ce niveau, des éléments plus constants apparaissent ici :

- La continuité entre oral et écrit. Le travail sur l'oral est aussi un travail vers l'écrit et il ne faut pas faire l'économie de cette phase en se précipitant vers un travail sur le code, qui peut attendre. Il s'agit bien de partir de ce que les élèves savent faire pour les amener à mieux maîtriser ce qu'ils ne savent pas faire. Sans interaction dans la classe, si on ne cultive pas l'oral, si on ne l'enrichit pas, si on n'en oriente pas l'usage vers le langage d'évocation, on ne pourra pas passer à l'écrit, ni combler l'écart entre le langage de communication, voire le langage d'action qui est pour ainsi dire la donnée de base, et l'écrit, c'est-à-dire la lecture et l'écriture. Il n'est pas certain que cette liaison soit sans objet à l'école primaire et au collège, je suis même à peu près sûr du contraire : s'il y a blocage sur l'écrit, on ne peut se contenter d'exercer seulement l'écrit. On risque sinon de mettre tout de suite en échec les élèves en difficulté : le détour par l'oral est souvent nécessaire. Il faut que l'école reste un milieu où l'on parle et où l'on fasse parler, pour refaire à différents niveaux ce chemin vers la rédaction, faire exister ce continuum linguistique. Retenons aussi que le travail sur la langue est en quelque sorte un travail sur un tout : lexique, syntaxe, oral, écrit et que les progressions dans ces différents domaines interagissent.
- Le fait que l'on ait une double postulation : donner du sens aux apprentissages, les intégrer à des situations dans lesquelles les élèves peuvent trouver des éléments de motivation ; et aussi veiller à faire acquérir quelque chose de systématique : accompagner la progression vers une conscience du système linguistique (ce qui implique la reconnaissance des régularités et suppose que la langue devienne objet d'étude), et de la stabilité de l'écrit. Il faut donc pour cela ne pas craindre de travailler avec les élèves à la création d'automatismes, ce qu'on pourrait appeler *l'automatisation des tâches de fond*, qui nécessitent un entraînement régulier, un exercice – pour que je n'aie plus besoin de réfléchir ou de compter sur mes doigts pour savoir combien font 3 x 4, ou pour accorder le sujet et le verbe, il faudra que des apprentissages aient eu lieu et soient stabilisés, de sorte que la réflexion soit libérée pour des choses plus complexes. Il n'y a pas de contradiction entre donner du sens et favoriser la réflexion sur la langue, ni entre donner du sens à un exercice et travailler systématiquement les compétences.
- Le fait que le travail qui vise à l'enrichissement de la langue, à une sorte d'éducation aux usages scolaires de la langue, n'est pas réservé à une seule partie du temps, mais que tout le temps scolaire y contribue. On a vu dans ces remarques sur les premiers apprentissages en maternelle la part importante de l'imprégnation, qui participe à la création d'un milieu linguistique plus riche où la diversité des activités contribue à cette

amélioration et à cet enrichissement des usages de la langue. Le travail pour améliorer la maîtrise de la langue est également un apprentissage de la langue de l'école, par des activités qui sont au cœur de l'école dans toutes les disciplines : raconter, résumer, justifier, préciser, décrire, reformuler, nuancer, etc. La complexification progressive des usages de la langue implique l'ensemble des activités et les concerne toutes. S'il y a nécessaire étude de la langue, prise de distance progressive par rapport à la langue – création d'un rapport réflexif – c'est aussi que la langue est langue de l'étude et qu'il faudra peu à peu non seulement apprendre à lire et à écrire, mais aussi apprendre à lire et à écrire pour apprendre.

On voit que ce qui se joue en quelque sorte dès le début de la scolarité, c'est aussi quelque chose qui va continuer à se jouer dans la suite des apprentissages, à l'école, au collège : exercice des compétences linguistiques dans leurs différents aspects – parler, lire, écrire ; rapport étroit entre travail des compétences de lecture et d'écriture et autres apprentissages, parce que la langue et les langages sont au cœur de l'école, au principe et au carrefour des apprentissages ; double nécessité de donner du sens et d'exercer systématiquement les compétences, de travailler la langue comme code, pour en favoriser l'intelligence et la maîtrise, mais aussi de faire jouer à plein la fonction de la langue comme moyen d'un accès au monde, d'une ouverture à soi-même et aux autres, via les textes, les histoires, les paroles, les livres.

### **Des dispositifs d'aide aux pratiques ordinaires de la classe**

On sait bien que certains élèves auront plus de peine que d'autres à avancer dans les apprentissages, qu'ils auront donc besoin d'une attention particulière. C'est le sens des dispositifs d'individualisation des apprentissages, d'aide personnalisée, de PPRE, d'accompagnement éducatif, de tout ce qui relève en somme de ce que le recteur de Gaudemar appelle le « renversement pédagogique » : non pas un professeur face à un groupe d'élèves, mais un groupe de professeurs tournés vers un élève et développant une action conjointe pour l'aider à régler ses difficultés. Si l'on pense que les difficultés de lecture et d'écriture sont essentielles, alors il faut organiser les dispositifs d'aide de manière à les prendre en compte de manière privilégiée, sans négliger aucune des dimensions du problème et le plus tôt possible. Il est donc de notre devoir de mettre en cohérence les dispositifs, de mettre en œuvre une action commune et concertée pour permettre aux élèves en difficulté de faire des progrès significatifs, qui leur redonnent une confiance sans laquelle le découragement leur fait, au moins mentalement, désertier l'école.

Par ailleurs, si on veut que ces dispositifs soient efficaces, il me semble qu'ils doivent s'inscrire dans une action continue, qu'ils relaient de manière intensive une action dont le premier lieu est la classe, le grand groupe. Le risque de ces dispositifs d'aide est celui d'une externalisation de la difficulté, sans que l'ordinaire de la classe soit concerné. Or c'est en classe que les élèves passent le plus clair de leur temps scolaire, en classe que se font les apprentissages. La différenciation pédagogique doit pouvoir se faire autant que possible en cours, sans stigmatisation, pour ne pas accentuer les difficultés, pour éviter que l'élève en difficulté perde le rythme commun et soit dans une sorte de rattrapage perpétuel. Cela implique de pouvoir aider un élève à résoudre une difficulté en lui apportant une aide ciblée, pour l'exclure le moins possible du travail commun. Je ne peux pas développer cet aspect ici, mais le recours aux moyens numériques est souvent très utile : il permet par exemple d'équiper la version du travail à faire par l'élève de manière particulière, de régler pour tel ou tel élève tel ou tel type de difficulté. Je ne prétends pas que les outils et les moyens numériques constituent une panacée, mais je suis convaincu que le recours intelligent aux TICE, dans une perspective d'individualisation partielle des apprentissages et d'aide aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans les pratiques ordinaires de la classe, est d'un réel et grand secours. Comme pour tout outil, l'essentiel est dans la manière de s'en servir et donc dans la réflexion didactique et pédagogique qui doit en accompagner et même en piloter le déploiement. Signalons qu'il se fait dans l'académie de Lille, à ce sujet, des choses de très grande qualité.

Ce sont donc aussi les pratiques ordinaires et communes qui doivent prendre en compte les difficultés à lire, à écrire. Il ne faut peut-être pas considérer trop vite que les difficultés qui mènent à l'illettrisme sont toujours d'une nature différente de celles qui se rencontrent assez couramment chez les élèves : pauvreté du vocabulaire, syntaxe très simplifiée et fautive, réticence à lire, distance par rapport à la culture, peine à écrire, sentiment qu'on n'est pas concerné par ce qui est dit et fait à l'école, etc. La différence n'est pas forcément de nature, mais de degré.

Si l'on s'en tient aux difficultés en matière de maîtrise de la langue, on voit bien qu'il faut, pour les diminuer, une action continue et concertée. Je ne reviens pas longuement sur la continuité des apprentissages : la liaison entre premier au second degré est indispensable au repérage des manques et des blocages, et donc à leur prise en charge. L'élève passe de l'école au collège et avec lui les problèmes qu'il peut avoir. A l'institution de se donner les moyens d'une action continue, afin de ne pas ajouter à ces difficultés celles qui naissent de la différence des cultures entre l'école et le collège.

Je voudrais consacrer un peu plus de temps à l'axe horizontal de cette nécessaire continuité : la maîtrise de la langue et des langages concerne toutes les disciplines. On peut considérer qu'il y a trois niveaux pour le travail de la langue ou, pour employer une autre image, trois cercles concentriques. Si l'attention à la langue et à la correction de la langue est l'affaire du seul cours de français, le « temps d'exposition » et d'attention est trop court, d'autant que le langage du groupe et celui des familles sont souvent assez loin des usages corrects et nuancés qu'installe et que sanctionne l'école :

- On peut inscrire dans un premier cercle ce qui se fait en cours de français et qui doit être marqué par un caractère systématique : réflexion sur la langue et sur ses usages, mais aussi leçons et exercices systématiques. Pour ce qui est de l'enseignement de la langue, le français est en effet la discipline fondamentale. Il me semble nécessaire de considérer qu'il y a une progressivité dans les apprentissages en matière de langue et que l'école délivre des vérités provisoires, incomplètes, qu'il faudra peu à peu affiner et complexifier. Il importe qu'on puisse donner assez vite une idée d'ensemble de la langue comme système, de sorte que les élèves prennent conscience du caractère logique ou quasi logique de ce système. En français, les élèves doivent pouvoir en effet acquérir une conscience de la langue comme système et s'exercer de manière régulière pour que les règles soient réfléchies mais aussi que se créent des automatismes qui viennent renforcer la lecture et l'écriture. Les activités de lecture et d'écriture permettent de donner sens aux faits de langue, d'en comprendre en contexte les nuances et les effets, de s'exercer, par des manipulations, des substitutions, des reformulations, à produire ces effets et à en comprendre les ressorts linguistiques. La langue est ainsi, en cours de français, l'objet d'une étude qui permet une prise de distance réflexive et une prise de conscience de ses règles et de ses usages, et l'objet d'exercices systématiques et variés ; la pratique des lectures, des commentaires et de diverses formes d'écriture est aussi l'occasion de donner sens aux faits de langue par le travail sur la signification.
- Dans un deuxième cercle, plus large, peuvent prendre place de brèves explications sur le sens d'un mot, sur le caractère correct ou incorrect d'une formulation, sur l'évolution du sens d'un terme, explications qui concernent l'ensemble des disciplines, dans lesquelles il est souvent nécessaire de prêter attention à la langue, à ses usages, et en particulier à ses usages scolaires, à ce qu'on appelle la langue de l'école. Il y a là un rapport à la langue qui est en quelque sorte semi-réflexif et qui est souvent lié aux opérations discursives et logiques dans les différentes disciplines. On peut par exemple, en mathématiques, prendre quelques minutes pour expliquer à des élèves ce que démontrer veut dire, attirer leur attention sur le sens précis des mots et sur l'importance de cette précision ; on peut, en histoire, renvoyer à l'étymologie pour éclairer un emploi, inviter à nuancer, à trouver le mot juste et dire rapidement pourquoi il l'est. Il n'y a pas besoin pour cela d'être spécialiste, ni de faire un cours de grammaire. On fait des mathématiques, de l'histoire, des sciences naturelles, et pour cela, on fait attention aux mots propres et on attire l'attention des élèves sur la langue dont on se sert, on rappelle une règle à l'occasion ou la logique de tel ou tel emploi. Pour un professeur, ce n'est pas sortir de sa discipline que de faire cela, c'est rendre possibles ou du moins faciliter les apprentissages, puisque aussi bien le français est la langue commune des apprentissages.
- On pourrait enfin, dans un troisième cercle, rassembler tout ce qui manifeste une attention commune à la correction de la langue dans toutes les disciplines et dans la vie scolaire. Cela implique que les professeurs s'obligent à un usage correct, à l'écrit comme à l'oral, quelle que soit la discipline enseignée. Il n'est pas pensable que les corrections portées sur les copies ou que les notes écrites au tableau soient fautives. Il me paraît indispensable que tous les professeurs manifestent pour les élèves obligation d'écrire correctement. Il ne s'agit pas de recommander ici l'application d'une sorte de double peine, cela ne veut pas dire qu'il faut enlever des points, mais bien manifester une exigence constante. Ces mesures sont d'ordre pratique pour l'essentiel : corriger ou faire

corriger les fautes dans les devoirs, dans les classeurs, les exercices, etc. On n'attend pas là non plus que les professeurs des autres disciplines fassent un cours de français, mais qu'ils manifestent quotidiennement que c'est une exigence de l'école que la correction de la langue, que l'école est un espace et un temps d'attention commune à la langue. On peut penser que cela implique également, de manière simple et concrète, un travail en équipe afin de signaler par exemple une difficulté sur tel ou tel point au professeur de français, de travailler à deux en aide aux devoirs ou dans les heures d'accompagnement.

### **En cours de français : *dérive activiste* et *dérive techniciste***

Terminons donc par le cours de français, parce qu'on est bien là, à l'école et au collège, au cœur des apprentissages en ce qui concerne la langue et, puisqu'on a déjà parlé de l'école, arrêtons-nous un moment sur le secondaire.

#### **La langue**

Au collège, on constate souvent la pauvreté du lexique. Le code dominant dans la parole des adolescents est celui qui est partagé avec les pairs et qui est loin de celui de l'école. Et le plus souvent, le langage d'évocation est assez sommaire : on n'a guère besoin de raconter ni de caractériser de manière éclairante telle ou telle situation puisqu'on est avec les autres et que les autres savent de quoi on parle. Il est donc d'autant plus nécessaire de faire parler en classe, d'entraîner les élèves à un oral qui ait un niveau suffisant de complexité, pour développer le langage d'évocation.

Pour ce qui est du travail de l'écrit, les nouveaux programmes de collège mettent en évidence la nécessité d'un enseignement systématique de la langue, qui ne se fasse pas seulement à l'occasion des opportunités qu'offre le travail sur les textes, mais qui relève d'une progression grammaticale solidement conçue, de manière à permettre une logique des apprentissages en matière de syntaxe, de morphologie et de lexique. De même, l'enrichissement systématique du lexique doit-il être l'objet d'une programmation et d'une progression rigoureuse. On peut aussi penser qu'il ne serait pas inintéressant d'instaurer des activités régulières, ritualisées, sur le modèle du calcul mental, d'observation de certains phénomènes grammaticaux qui posent problème, pour faire acquérir aux élèves des réflexes ou des automatismes. Il importe aussi, me semble-t-il de multiplier les occasions d'écrire : rédactions certes, qui sont des exercices complets et qui exercent l'imagination et la capacité de persuader et de convaincre, mais aussi, plus fréquemment et dans le cadre des activités quotidiennes de la classe, prises de notes, micro-synthèses, exercices de reformulation, de préparation ou de postpréparation. Sortons du cercle vicieux dans lequel, constatant que les élèves sont mauvais à l'écrit, on ne les fait pas écrire, de sorte qu'ils le restent. Evitons aussi les textes ou exercices à trous parce que l'automatisation de certains phénomènes ne passe pas forcément par une répétition dénuée de sens. On peut revenir sur une difficulté en la mettant, autant que possible, en situation.

Enfin, il me paraît indispensable de privilégier les activités non fragmentées, de garder une place importante pour un travail qui demande un effort d'interprétation, une activité intellectuelle, sans fractionnement des tâches. Il faut laisser aux élèves, dans les activités de la classe, le temps nécessaire pour qu'ils aient la perspective du sens de ce qu'on construit avec eux, au lieu de favoriser la réussite de micro-activités qui sont toujours à recommencer. Avoir dans la programmation du travail une logique de compréhension et d'apprentissage plutôt qu'une logique de réussite immédiate est une manière d'éviter la *dérive activiste* et de baisser les exigences scolaires.

#### **Les textes**

Le cours de français est celui où se concentre et se construit le rapport à la langue, à l'écrit. C'est donc le lieu où on travaille la langue comme matière, mais aussi celui où se joue fortement le rapport à l'écrit et où, par le biais des textes littéraires, il est le plus marqué symboliquement. D'où le lien très fort entre les différentes activités du cours de français : faire lire, faire écrire, faire parler, faire écouter.

Si langage spontané des élèves est un langage d'action et de communication, dans lequel la référence au monde extérieur est privilégiée, peut-être cela doit-il nous amener à penser que le travail sur les textes et les œuvres ne doit pas faire l'économie de la *référence* au sens large, nous rappeler que le texte littéraire est une médiation : entre soi et soi, entre soi et l'autre, entre le monde et soi. Il me semble que le cours de français referme trop vite le travail sur la

cohérence interne, sur la clôture du texte, sur les moyens ou les outils d'une analyse, ou sur la caractérisation abstraite, la typologie des discours. Or ce qui est susceptible de tenir en éveil les élèves, de leur donner le goût de lire et donc de favoriser par-là l'imprégnation culturelle et l'exposition à une langue complexe et riche, c'est ce caractère de médiation des textes littéraires, l'ouverture qu'ils favorisent sur soi-même et sur les autres, sur les valeurs, les idées, les représentations. Il n'est pas faux de dire que l'enseignement des lettres est souvent marqué par une certaine abstraction, qu'il semble y régner une sorte de désincarnation et que les exercices et les travaux connaissent ce qu'on peut appeler une *dérive techniciste*. Or le moyens ne sont pas les fins, les outils ne sont pas les objectifs de cet enseignement. Il ne faudrait pas négliger cette médiation des textes, oublier le sens, faire passer à l'arrière-plan ce qu'ils éveillent chez les élèves dans le progrès vers l'intelligence du monde et d'eux-mêmes : des rêves, des interrogations, des révoltes, des plaisirs. Le plaisir du texte n'est pas seulement un plaisir intellectuel. Si le fractionnement excessif nuit à la construction du sens des apprentissages, on peut penser que la dérive techniciste est nuisible elle aussi, et pour les élèves en difficulté plus encore que pour les autres, parce qu'ils établissent moins que d'autres, peut-être, le lien entre l'activité proposée et la formation de leur être intellectuel et moral. Quand professeur inverse ordre des priorités et fait passer l'acquisition d'une catégorie de narratologie avant la réflexion sur le sens d'un conte, le dégât est peut-être plus grand qu'ailleurs.

Il peut être nuisible de formaliser trop tôt : rappelons-nous ce qui était dit à propos de l'école maternelle. Il est indispensable de partir de ce que comprennent les élèves des œuvres et des textes que nous leur proposons. N'allons pas croire que le relevé des adjectifs de couleur est un passage absolument nécessaire pour que les élèves comprennent, face à un texte, qu'il est question d'un peintre et de son tableau. Notre expérience de lecteurs nous fait penser que la compréhension globale est antérieure à la compréhension du détail, qu'une première approche du sens est nécessaire avant que l'étude amène à complexifier une interprétation qui est généralement le but du travail. L'analyse est transitoire, elle permet de passer d'une première lecture, c'est-à-dire d'une première compréhension, à une lecture plus riche, plus avertie, à une compréhension plus profonde : or les cours de français s'arrêtent souvent à l'analyse, et cette analyse est trop souvent descriptive, sans que la description du texte soit aimantée par une interprétation. Pour commencer le travail sur un texte, on peut donc passer par le sens, et c'est pour aller vers l'interprétation, qui est l'assimilation d'un sens plus complexe, plus approfondi. La paraphrase elle-même peut avoir une fonction heuristique, elle est une étape possible de la compréhension et elle permet aux élèves de reformuler, de s'appropriier le texte. Faire reformuler, c'est déjà une faire prendre distance d'intelligence qui doit précéder l'analyse et la pratique des relevés d'occurrences.

## **La culture**

Le cours de lettres a bien sûr une dimension culturelle, et cette culture a également un sens humain. La langue est un tout, on l'a dit plus haut, quelque chose comme le milieu intellectuel et sensible de l'école : des mots, un code, mais aussi la voie d'accès à un univers de représentations et une manière de dire le monde. Pour donner sens aux pratiques, il faut que la distance réflexive que donne l'école sur la langue comme code permette aussi aux élèves de se rendre compte que la langue est accès au monde, que le travail sur les textes s'ouvre vers eux, les concerne et aussi, à l'autre bout, qu'il s'ouvre sur un monde autre, auquel ce travail leur donne accès. On dit volontiers qu'aujourd'hui, on ne peut plus compter sur une sorte de complicité, de connivence pré-acquise entre les élèves et une culture patrimoniale partagée et que la massification réussie de l'enseignement a pour conséquence cette difficulté qui concerne en particulier les disciplines du champ des arts, des lettres et des sciences humaines. Sur un plan pratique, cela veut dire que cette connivence ou cette appétence est donc à créer. Pour ce qui est de la culture littéraire, en favorisant une lecture des œuvres qui permette aux élèves de prendre conscience qu'elles sont accessibles et concernent tout lecteur, quel que soit son milieu. Pour ce qui est des arts, en prenant à cœur de réussir la mise en place de l'histoire des arts au sein même des disciplines et en favorisant l'ouverture du collège à des pratiques de qualité en matière de peinture, de musique, de cinéma, de théâtre, etc. ; en faisant en sorte que le collège soit le lieu d'une véritable appropriation des arts et de la culture. A quoi on pourrait ajouter des ouvertures favorisées par les partenariats avec des institutions culturelles. Encore faut-il souhaiter qu'il ne s'agisse pas seulement de faire sortir les élèves et souligner qu'il est important qu'il y ait des liens entre ces activités et les apprentissages, que de véritables relations soient créées entre ce qu'on fait à l'école et ce monde culturel, monde de références et de pratiques à découvrir et à s'approprier

## **Conclusion**

Deux mots de conclusion simplement. Tout d'abord, faisons confiance à la curiosité et à l'intelligence des élèves. Veillons à donner du sens à leur travail à l'école. Et ne perdons pas de vue la dimension scolaire de ce travail, la priorité des apprentissages : il faut je crois redonner toute son ampleur au travail scolaire, ne pas oublier les fins d'épanouissement et de réussite de chacun qu'il poursuit, et se dire que l'école ne peut pas tout faire, mais qu'elle peut bien faire ce qui est de sa responsabilité propre. Il n'y a pas de miracle sans doute, mais cette ambition scolaire, pleinement scolaire, est peut-être susceptible de contrecarrer ce qui, dans la dérive vers l'illettrisme, tient chez certains élèves à une sorte de *déprise* scolaire, à la démotivation.

## Présentation de l'intervenante

Henriette WALTER est professeur émérite de linguistique à l'Université de Haute Bretagne, Présidente de la Société Internationale de Linguistique Fonctionnelle, Membre du Conseil international de la langue française, Membre du Conseil supérieur de la langue française et Chevalier de la Légion d'Honneur.

## Ses activités de recherche

Ses activités de recherche la conduisent en outre à mener des enquêtes phonologiques ou lexicales sur le terrain, magnétophone en main, et à rédiger des ouvrages de linguistique, soit très spécialisés, comme *Le dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel* (en collaboration avec le grand linguiste André Martinet, Droz) ou *La dynamique des phonèmes dans le lexique français contemporain* (Droz), soit destinés à un public plus vaste, comme *Le français dans tous les sens*, Grand Prix de l'Académie française 1988 (Robert Laffont), *Des mots sans-culottes* (Robert Laffont), le *Dictionnaire des mots d'origine étrangère* (avec Gérard Walter, Larousse), *L'aventure des langues en Occident*, Prix spécial de la Société des Gens de Lettres et Grand Prix des lectrices de Elle 1994 (Robert Laffont) ou *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Prix Louis Pauwels 1998 (Robert Laffont). Après *Le français d'ici, de là, de là-bas*, édité chez J.C. Lattès et le *Dictionnaire du français régional de Haute-Bretagne*, avec Philippe Blanchet, chez Bonneton, elle a publié *Honni soit qui mal y pense, ou l'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais* (Robert Laffont).

En collaboration avec Pierre Avenas, elle a publié *L'étonnante histoire des noms de mammifères ou De la musaraigne étrusque à la baleine bleue* (Robert Laffont), ainsi que *La mystérieuse histoire des noms des oiseaux, du minuscule roitelet à l'albatros géant*, Paris, Robert Laffont, 2007, 375 p.

En collaboration avec Bassam Baraké, elle a publié *Arabesques. L'aventure de la langue arabe en Occident*, Paris, Robert Laffont et Éditions du temps, 2006, 317 p.

Elle a publié *Aventures et mésaventures des langues de France*, Nantes, Ed. du temps, 2008, 287 p.

En collaboration avec Gérard WALTER, elle vient de publier *Les sciences racontées à ma petite-fille*, Paris, Robert Laffont, 2009, 276 p.

## Résumé

Pourquoi notre orthographe est-elle si compliquée ? Et depuis quand s'est-elle éloignée du modèle parlé qu'elle était censée représenter, au point de nécessiter un long apprentissage, toujours recommencé ?

Il faut tout d'abord rappeler les obstacles qu'il avait fallu surmonter pour noter, avec les 23 lettres de l'alphabet latin, les nouvelles formes du français en devenir. On a ensuite éprouvé le besoin de fixer la forme des mots. Des lettres étymologiques ont alors été rajoutées afin de distinguer, à l'écrit, des mots devenus homophones.

Si l'orthographe présente aujourd'hui tant de difficultés, c'est que le balancier a penché tantôt du côté des étymologistes, soucieux de rappeler que les mots ont une histoire, manifestée par la présence de lettres muettes, tantôt du côté des amateurs de rigueur phonétique, qui tentaient de les rapprocher de leur prononciation en supprimant les lettres jugées superflues, ce qui ne permettait plus d'évoquer leur passé.

Notre orthographe porte témoignage de ces deux tendances contradictoires.

## Si l'orthographe nous était contée

Que de fois n'avons-nous pas entendu dire que le français est une langue difficile et que son orthographe est pleine de chausse-trapes, un mot que d'ailleurs on préfère ne pas écrire car il comporte lui-même un piège dont il est prudent de s'écarter.

Et pourtant, être confronté à toutes les complications de l'orthographe française doit avoir ses charmes puisque dans notre pays c'est presque devenu un sport national.

C'est que, confondant langue écrite et langue tout court, certains ont même l'impression que toucher à l'orthographe reviendrait à défigurer la langue française. En réalité, ils ne se rendent pas compte que, loin d'être l'essence même de la langue, l'orthographe n'en est qu'un des habits possibles : une façon particulière de donner une représentation visuelle de la langue orale. Si aujourd'hui elle comporte de nombreuses formes apparemment ou manifestement capricieuses, c'est qu'elle a gardé des traces de graphies anciennes correspondant à des prononciations aujourd'hui oubliées. Plus exactement, l'histoire de notre orthographe est celle des tentatives successives pour s'adapter aux changements dans la prononciation tout en s'efforçant de garder dans les nouvelles formes écrites une trace des prononciations anciennes.

L'orthographe française porte ainsi témoignage de cet effet de balancier qui a fait triompher tour à tour les partisans d'une graphie phonétique, qui adaptaient constamment les formes écrites des mots à la prononciation du temps, et les partisans du respect de l'étymologie, qui choisissaient de préserver les traces des formes d'origine.

Les complications dont nous souffrons aujourd'hui ne sont donc que le résultat d'un processus historique à épisodes.

### La naissance de l'alphabet

Afin de mieux comprendre cette histoire de l'orthographe, il est nécessaire de remonter aux origines, c'est-à-dire à la naissance de l'alphabet.

Au regard de la longue histoire de l'humanité, l'alphabet est une invention récente : il date du milieu du deuxième millénaire avant notre ère. Nous le tenons des Romains par l'intermédiaire des Étrusques, qui l'avaient hérité des Grecs, qui eux-mêmes s'étaient inspirés de l'alphabet phénicien pour l'adapter à leur propre langue.

Les modifications qu'ils y avaient apportées étaient de taille : les Phéniciens parlaient une langue sémitique qui, comme l'hébreu ou l'arabe, ne notait que les consonnes, ce qui était un fort handicap pour une langue indo-européenne comme le grec, où les distinctions vocaliques doivent nécessairement figurer à l'écrit. La solution a été d'utiliser certaines consonnes propres au phénicien, mais qui n'existaient pas en grec, pour noter les voyelles.

Tel a été le cas de la lettre *alpha* (*alep* en phénicien) qui, dans l'alphabet d'origine, était une consonne occlusive glottale [ʔ]. Dans le système primitif, chaque lettre de l'alphabet n'était que la première lettre d'un mot. Ainsi, le signe pour *alep* "le taureau" représentait de façon stylisée la tête d'un taureau avec ses cornes pointées vers le haut. Pour noter cette voyelle en minuscule, les Grecs ont fait pivoter le signe d'un quart de tour vers la droite, d'où *a*. De son côté, le *A* majuscule du latin, avec ses deux pointes dirigées vers le bas, est encore le même signe, mais auquel on a donné un quart de tour supplémentaire pour le faire reposer sur ses cornes.

Chacune des lettres de l'alphabet grec peut encore se deviner sous la forme des lettres latines, mais on peut se demander pourquoi la troisième lettre de l'alphabet latin est **C** et non pas **G** (*gamma* en grec, *gimel* "le chameau" en phénicien). Il faut alors se rappeler que l'alphabet grec a été retransmis au latin par l'étrusque, une langue qui ne distinguait pas /k/ de /g/.

### Les 23 lettres de l'alphabet latin

Les 23 lettres de l'alphabet latin pouvaient parfaitement noter tous les mots du latin, ce qui n'a plus été le cas après quelques siècles d'évolution. Lorsque cette langue a été apprise par

les Gaulois, elle a été parlée d'une façon particulière et a évolué de façon sensible dans la bouche des usagers, si bien que des quantités de mots se sont trouvés transformés et que de nouveaux phonèmes ont pris naissance. Par exemple, devant la voyelle **a**, la consonne notée **c**, qui se prononçait [k] en latin, avait évolué en [tʃ], puis en [ʃ], comme dans *capra*, devenu *chievre*, puis chèvre. Or cette consonne chuintante n'existait pas en latin, tout comme la chuintante sonore (que l'on trouve aujourd'hui dans *jeu*) ou encore la consonne nasale palatale (comme dans *montagne*).

Les 23 lettres de l'alphabet latin se révélaient donc insuffisantes pour noter convenablement chacune des nouveautés de la langue française en formation par un signe unique : on a réussi à tourner la difficulté en ajoutant un **g** devant **n** pour marquer qu'il s'agissait d'une nouvelle prononciation (*campagne*, *gagner*...) et un **h** après **c** pour indiquer le chuintement (*cheval*, *chien*...). Ces digraphes font aujourd'hui partie de l'orthographe française.

Pour les voyelles, d'autres digraphes ont été nécessaires pour distinguer **u** de **ou**, ou encore pour marquer la différence entre la voyelle arrondie **eu** (*preux*) et la voyelle non arrondie de **œ** qui s'écrit aujourd'hui *pré* (avec un accent).

### Le français, langue des calembours

L'évolution du latin au français au cours du haut Moyen Âge a en outre abouti à l'élimination des syllabes inaccentuées, avec, pour conséquence, la naissance de nombreux homophones, source de calembours dont les usagers sont friands : on peut jouer sur les diverses significations de /vEr/ qui peuvent renvoyer à *ver*, *vers*, *vert*, *vair*, *verre* ou sur celles de /sE±/, qu'on peut interpréter comme *sein*, *sain*, *saint*, *seing*, *ceint* et même éventuellement *cin(q)* devant consonne. En latin, chacune de ces formes était différente des autres, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, alors que pour le français naissant, les graphies ont été longtemps hésitantes : la forme écrite des mots n'était pas encore fixée. On peut donc dire qu'il n'y avait pas encore d'orthographe, puisque étymologiquement, l'orthographe, c'est la graphie "droite", la "bonne graphie", la "graphie correcte", selon une norme bien établie.

Il est vrai qu'en cette époque reculée, peu de gens écrivaient et, lorsqu'ils le faisaient, c'était généralement en latin. De leur côté, les jongleurs et les trouvères se contentaient d'un canevas succinct, qui leur donnait de simples points de repère pour improviser leurs chansons de geste, avec des graphies proches de la langue parlée.

### Le tournant du XIII<sup>e</sup> siècle

La nécessité de fixer la forme écrite des mots ne s'est fait sentir que plus tard, au moment où, à partir du XIII<sup>e</sup> siècle, la langue écrite passe des mains des poètes dans celle des gens de robe et des hommes de loi. Dans un contrat ou un texte officiel, on ne peut pas se permettre d'écrire de la même façon le nombre *vingt*, le *vin* que l'on boit, l'adjectif *vain* ou encore le verbe (il) *vainc*.

C'est alors que des savants férus de latin vont rajouter dans la graphie des lettres étymologiques : le **g** et le **t** de *vingt*, par exemple, pour rappeler le latin *viginti* et permettre ainsi d'identifier à coup sûr le nombre *vingt* par rapport à ses homophones. C'est de la même manière que se justifie le **p** de *sept*, du latin *septem*.

Un autre élément va jouer en faveur de l'établissement de formes écrites nouvelles. Afin de faciliter la lecture des manuscrits, où l'on distinguait mal les limites des mots, on a pris la précaution de prolonger la lettre à la fin des mots : *lui* devient *luy*. Pour une meilleure lecture, on a aussi ajouté des lettres finales : ainsi, *un* devient *ung*. De plus, comme c'était le cas en latin écrit, on ne distinguait pas le **u** du **v**, ni le **i** du **j**, ce qui rendait problématique la lecture de mots comme *v i l e*, qui pouvait tout aussi bien représenter la "ville", l'adjectif féminin "vile" que "l'huile". Dans ce mot, qui est une évolution du latin *oleum*, la consonne **h** n'est pas étymologique (tout comme dans *huit* ou dans *huître*), mais un moyen de mieux l'identifier dans un manuscrit.

Parfois, les ajouts ont été dus à des erreurs, comme par exemple pour le **d** de *poids*, où l'on a cru que ce mot venait de *pondus* alors qu'il vient de *pensum*, ou encore pour le **g** de *legs*, qui résulte d'un rapprochement sans fondement avec *legatum*.

Les scribes, comme certains l'ont suggéré, avaient-ils également intérêt à allonger les mots de leurs textes, étant donné qu'ils étaient rémunérés à la ligne ? Rien ne permet de l'affirmer. Tout ce que l'on peut dire, c'est que nombreuses ont été les raisons d'être de toutes ces lettres qui ne se prononcent pas et qui donnent à nos mots amincis par l'évolution phonétique un habit graphique dont la complexité actuelle rebute les uns et fascine les autres.

### Les ajustements successifs

Pourtant, avec l'invention de l'imprimerie, des améliorations vont remédier à certaines difficultés. Ainsi au XVI<sup>e</sup> siècle, on introduit la distinction entre **j** (consonne) et **i** (voyelle) ainsi qu'entre **v** et **u**, mais plusieurs graphies restent admises. Au XVII<sup>e</sup> siècle, l'orthographe devient l'art d'écrire des mots selon un modèle prescrit, mais on continue à écrire *-ois* dans des mots comme *étois, François*, qui pourtant se prononçaient [E]. Ce n'est qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle que se généralisera l'emploi des accents (é, è) et que l'on adoptera les graphies *-ai, -ais, -ait* pour des mots qui depuis longtemps se prononçaient [E]. A la même époque, on prend l'habitude de supprimer de l'écrit les consonnes internes non prononcées, tout en ajoutant un accent circonflexe sur la voyelle précédente pour marquer que cette dernière était prononcée longue : *mesme* devient *même*, *teste* devient *tête*... Restent quelques exceptions comme *sculpteur, dompter* ou *cheptel*, mots dans lesquels la consonne /p/ s'entend encore dans certains usages.

Les progrès accomplis par la 3<sup>ème</sup> édition du *Dictionnaire de l'Académie* (1740) en rapprochant graphie et prononciation sont contrecarrés dans les éditions suivantes, qui rétablissent quelques consonnes muettes précédemment supprimées et qui favorisent à nouveau les consonnes grecques : *analyse* redevient *analyse* ; *misanthrope, misanthrope*...

Vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (1878), l'Académie accepte, dans la 7<sup>ème</sup> édition de son *Dictionnaire*, l'adjonction d'une 26<sup>ème</sup> lettre : **w**.

Le XX<sup>e</sup> siècle est finalement celui où malgré des projets de réforme raisonnables et tout à fait viables, la résistance à tout changement s'est avérée difficile à vaincre, mais un dernier projet a vu le jour il y a vingt ans.

### Le projet de réforme de 1990

En 1990 a paru, dans les Documents administratifs du *Journal Officiel*, la liste des rectifications proposées, qui touchent à 5 points :

1. **Les traits d'union** : *audiovisuel, tirebouchon, croquemonsieur, millefeuille*..., où le trait d'union est supprimé et où le nom composé s'écrit en un seul mot, avec une exception pour les nombres : la régularisation proposée a été malheureusement de mettre des traits d'union partout alors que les supprimer partout aurait pu être une solution plus simple.
2. **Le pluriel des noms composés et des emprunts** : un *sèche-cheveu*, des *sèche-cheveux* – un *média*, des *médias* – un *allégro*, des *allégros* – un *solo*, des *solos*...
3. **L'accent circonflexe et le tréma** : on supprime l'accent circonflexe sur **i** et sur **u** à l'exception de *du* ≠ *dû*, *croit* ≠ *croît*, *eut* (passé simple) ≠ *eût* (imparfait du subjonctif). On note le tréma sur la lettre qui se prononce : *aigüe, cigüe*.
4. **L'accent grave** : on favorise *événement, je céderai* et je *ruissèle* (sur le modèle de *j'achète*). Deux exceptions : *j'appelle* et je *jette*, qui restent inchangés.
5. **Rectifications de quelques anomalies** :
  - verbes en *-otter, frisotter, marmotter, menotter* : ils s'écriront sur le modèle de *toussoter*, avec un seul **t**. Exceptions : *botter, crotter, calotter*
  - mots en *-olle* : *girolle, corolle* ... s'écriront avec un seul **l** : *girole, corole*... (à l'exception de *colle, molle et folle*)
  - mots d'une même famille : on écrira *bonhommie* d'après *bonhomme* ; *charriot* d'après *charrette* ; *imbécilité* d'après *imbécile* ; *dentelière* au lieu de *dentellière*
  - *nénufar* au lieu de *nénuphar*

## **Et maintenant ?**

On se rappelle la levée de boucliers provoquée par cette proposition de rectifications, pourtant bien modeste. Vingt ans plus tard, alors que certains pensent que ce projet est "enterré", on constate que peu à peu ces rectifications font une silencieuse entrée dans les dictionnaires.

Accepter ces rectifications serait déjà un pas vers une plus grande cohérence de notre orthographe. Mais ce ne serait pas suffisant.

Si les partisans d'une orthographe rationnelle veulent pouvoir aboutir, il leur faudra organiser auparavant une longue et patiente campagne d'information, notamment sur l'histoire de l'orthographe. Alors seulement les usagers comprendront pourquoi et depuis quand notre orthographe est si compliquée et peut-être accepteront-ils de ne plus traiter ce sujet de façon exagérément passionnelle.

---

---

### **Présentation de l'intervenante**

Véronique Leclercq est professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Lille 1 – Centre Université Economie d'Education Permanente - laboratoire CIREL-TRIGONE

### **Quelques publications**

1999 *Face à l'illettrisme, enseigner l'écrit à des adultes*, Paris, ESF, Collection Didactiques, pp. 1-198

2005 *La professionnalisation du métier de formateur spécialisé en formation de base*, Education permanente, n°164, pp 105-118

2007 *Note de synthèse. La formation de base : publics, dispositifs, pratiques*. Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation, n°14, Paris : L'Harmattan, pp 11-59

2008 (Coord.) *Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés*. Transformations - recherches en éducation des adultes n° 1 – CUEEP, Université Lille 1, pp.1-228

2010 *La formation linguistique des migrants des années 60 aux années 90*. Education Permanente, n°183

### **Résumé**

Cette communication fera état des principaux résultats d'une étude menée en 2009-2010 portant sur des parents participant à des actions de formation de base dans le Nord-Pas-de-Calais.

26 personnes ont été invitées à participer à des entretiens et 210 ont rempli un questionnaire. L'étude financée par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (convention AFP2I / ANLCI) est consacrée aux rapports à l'école de ces parents : rapports à leur propre scolarité et rapports à la scolarisation de leurs enfants. Elle devrait aussi permettre d'interroger le lien entre leur situation de stagiaire et l'investissement dans la scolarisation des enfants.

### **« Des parents peu scolarisés et peu qualifiés face à l'école »**

#### **Le contexte de l'étude**

Mon intervention vise à rendre compte de quelques résultats d'une étude récente portant sur les rapports de parents peu qualifiés et peu scolarisés à l'école et à la scolarisation de leurs enfants <sup>1</sup>

Cette étude a été financée par l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme dans le cadre d'un projet d'expérimentation sociale du Haut Commissariat aux solidarités actives contre la pauvreté (2008-2010), appelé Actions Éducatives Familiales (AEF). L'ANLCI a suivi la mise en place d'AEF sur quelques zones géographiques et a initié un processus d'évaluation des ces expérimentations. L'ANLCI a également financé une étude permettant de mieux connaître les rapports à l'école de stagiaires impliqués dans des dispositifs de remise à niveau ou de réapprentissage des savoirs de base, qu'elle a confiée à des chercheurs du laboratoire CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille) – Équipe Trigone de Lille 1. Un partenariat avec l'organisme de formation d'Arras AFP2I et avec l'AROFESSEP <sup>2</sup> a facilité l'accès aux enquêtés dans le Nord Pas de Calais.

---

<sup>1</sup> Thomas Dumet, Véronique Leclercq et Nacira Ait Abdesselam : Des parents face à l'école. Le cas de stagiaires en parcours d'insertion dans le Nord Pas de Calais – ANLCI/ AFP2I/ CIREL – Trigone Lille 1, 2010, p 1 – 98

<sup>2</sup> AFP2I : Atelier de Formation Personnalisée et d'Insertion Individualisée  
AROFESSEP : Association Régionale des Organismes de Formation, d'Economie Sociale et d'Education Permanente

Notre travail se différencie d'autres recherches consacrées aux familles de milieu populaire face à l'école. En effet, les personnes ont été choisies sur la base d'une supposée faible maîtrise de l'écrit. Leur seconde spécificité est d'être stagiaires, impliqués dans un parcours de formation et d'insertion. Ce sont donc des parents d'enfants scolarisés (de la maternelle au lycée) qui nous intéressent, mais des parents en tant qu'ils sont engagés dans un processus d'apprentissage ou de ré apprentissage.

Il ne s'agit donc pas d'analyser la réalité de ce que sont en général les rapports à l'école de parents en situation d'illettrisme au sens habituel du terme. La réalité observée concerne une population de stagiaires de la formation continue, parmi lesquels nous pensions trouver une part importante de ces parents.

### **Les données recueillies et les questions de la recherche**

Nous avons mené 26 entretiens semi-directifs avec des stagiaires et avons proposé un questionnaire à 224 personnes volontaires inscrites dans 26 lieux de formations différents du Nord Pas de Calais (210 questionnaires ont pu être traités). Ce questionnaire comportait des questions fermées, des choix d'items à cocher et une réponse ouverte (total : 35 questions) <sup>3</sup>

Cinq grandes thématiques ont été abordées :

- la place occupée par la scolarité des enfants dans la dynamique d'engagement en formation
- les impacts de la formation sur les rapports à l'école et sur le suivi scolaire
- les rapports des parents à leur propre scolarité
- les rapports des parents à l'école en général
- les modes d'implication dans la scolarité des enfants envisagés selon 3 dimensions : la connaissance de l'institution scolaire, l'implication dans la vie de l'école et dans les échanges avec les enseignants, le suivi des apprentissages et le contrôle des comportements des enfants.

### **Quelques résultats de l'étude**

Je ne peux rendre compte aujourd'hui de l'ensemble des résultats, je me centrerai donc sur 4 points.

#### ***Tout d'abord, je donnerai quelques informations concernant la population interrogée par questionnaire*** (N = 210)

58 % de « natifs », nés en France, pour lesquels le français est la langue maternelle et de scolarisation

42 % de « non-natifs » nés à l'étranger dont la langue première est une langue étrangère. La grande majorité de ces personnes issues de l'immigration est soit non scolarisée, soit scolarisée au pays d'origine au niveau primaire ou collège. Ce sont en majorité des « anciens arrivants » maîtrisant l'oral et participant à des actions dites MSB (Maîtrise des Savoirs de Base).

Les niveaux de scolarisation sont contrastés. 11 % d'enquêtés sont non scolarisés. La plupart des enquêtés a été scolarisée au niveau primaire, ou au niveau collège. Mais on observe aussi qu'une part non négligeable a fréquenté le lycée professionnel ou technologique en France (24,5 %).

Nous avons surtout interrogé des mères (à 73 %) avec une moyenne d'âge de 40 ans. 68 % des parents vivent en couple.

Enfin on relève une fraction importante (66 %) de sujets relevant de statuts dérivés de l'emploi (Allocataires de RSA, demandeurs d'emploi...). Seuls 10 % sont salariés en CDI ou CDD

---

<sup>3</sup> Les modes de passation ont permis aux faibles lecteurs de répondre au questionnaire avec aide

et 9 % sont en contrat aidé.

Nous possédons également quelques indications sur leur compétence scripturale puisqu'une question ouverte nécessitait de lister des documents reçus de l'école. On distingue deux groupes très contrastés : 40 % de sujets sont en réelle difficulté pour lister par écrit ces documents, alors que 12 % ont une bonne connaissance des écrits de l'école et en citent au moins 4 sans aucune erreur. Entre ces deux extrêmes se situent 48 % de répondants qui ont des performances moyennes (2 ou 3 items énumérés avec des erreurs orthographiques...).

Il y a globalement un lien entre le niveau de scolarisation des personnes et les niveaux de compétence de production de ces énoncés courts de quelques mots, même si on peut être surpris de trouver parmi les moins performants à cette réponse « ouverte » 11 % de francophones scolarisés jusqu'au lycée professionnel et 13 % scolarisés jusqu'au collège.

### ***J'aborderai maintenant la question suivante : le fait d'avoir des enfants scolarisés constitue-t-il un levier d'engagement en formation ?***

L'analyse des 24 entretiens et des 210 questionnaires montre que mieux suivre la scolarité des enfants n'apparaît pas comme un motif prioritaire et exclusif d'engagement en formation, bien qu'un item au moins de ce type ait été coché par 33 % des sujets. Ce que nous avons appelé « le motif opératoire familial » est à considérer comme spécification d'un « motif opératoire personnel » plus large (mieux vivre, s'adapter au quotidien...) qui est, quant à lui, plus largement représenté dans les choix d'items effectués (au moins un item coché de ce type par 49 % des répondants). C'est le « motif opératoire professionnel » qui apparaît dominant dans les réponses.

### ***Nous avons aussi cherché à évaluer l'appréciation de l'impact de la formation sur le suivi de la scolarité des enfants et sur l'implication parentale dans la vie scolaire.***

Dans les 24 entretiens, la moitié des sujets sont capables de formaliser clairement les effets positifs de la formation sur le suivi scolaire en donnant des exemples concrets de pratiques et habitudes nouvelles. Pour les 210 enquêtés par questionnaire, les incidences de la formation sont envisagées majoritairement du côté des incidences identitaires (ex : « j'ai plus confiance en moi... » - 85 % des répondants citent au moins un item de ce type) et du côté des incidences fonctionnelles quotidiennes (un item cité au moins à 60 %). Les impacts de type « familial scolaire » sont cochés au moins une fois à 24 %. Statistiquement cette catégorie d'effets n'apparaît pas majoritairement mise en avant, même si elle ne peut être totalement négligée au regard d'autres beaucoup plus marginales (par exemple : les incidences de type « relationnel familial »).

### ***Que peut-on dire des modes de suivi des enfants et des formes d'implication parentale ?***

Dans le questionnaire, les items se référant à une attitude « active » (« je vérifie qu'ils fassent leurs devoirs » - « je surveille les fréquentations ») sont cochés à 94 %. Cela peut sembler contradictoire avec le fait qu'on voit apparaître seulement 75 % de personnes ayant coché « moi » à la question « qui suit la scolarité des enfants ». On peut faire l'hypothèse que certains ne se représentent pas comme acteur central du suivi alors qu'ils mènent néanmoins des activités de ce type. On remarque également que la famille proche est impliquée dans le suivi (frères, sœurs...). L'analyse des entretiens confirme les préoccupations parentales autour de la scolarisation des enfants et du suivi. Ce suivi peut prendre deux formes : un suivi visible qui renvoie aux relations avec l'école et les enseignants, la participation aux réunions et activités scolaires... et un suivi invisible d'aide aux devoirs de vérification des cahiers de textes, de contrôle des activités et d'accompagnement aux apprentissages.

98 % cochent au moins un item du suivi invisible et 86 % au moins un item du suivi visible (seuls 14 % ne l'intègrent jamais...). Mais le nombre d'items cochés révèle une référence plus importante au suivi invisible. Les pratiques de suivi ont plutôt lieu dans la sphère familiale étroite.

On peut aussi différencier dans le suivi invisible le contrôle (assiduité, notes...) et l'accompagnement (aide aux apprentissages, échanges sur les tâches à effectuer...). On s'aperçoit que la dimension contrôle est dominante pour 54 % des enquêtés. L'accompagnement

est dominant pour moins d'un quart de l'échantillon. Par ailleurs, 23 % de sujets cochent à égalité des items du suivi contrôle et du suivi accompagnement.

Cela conforte ce que d'autres chercheurs, par exemple Daniel Thin <sup>4</sup> ont montré. Les familles de milieu populaire mettent l'accent sur les pratiques de contrôle des comportements. On s'aperçoit également, et cela n'a rien d'étonnant, que plus le niveau scolaire des enfants monte plus les parents investissent le mode du contrôle et non de l'accompagnement. Les entretiens ont d'ailleurs révélé l'importance du sentiment d'incompétence des parents dans certaines matières (anglais, géométrie, maths...)

## **Conclusion**

D'autres résultats aurait été intéressants à développer mais le temps nous manque ici. Ainsi le cas des familles mono parentales mérite attention. Ces familles ne se différenciant pas des autres familles au vu des données que nous avons recueillies (rapports à leur propre scolarité, visions de l'école en général, modes de suivi scolaire, formes d'engagement en formation...).

De façon générale, les variables socio démographiques : l'âge, le genre, le statut familial, le type de structure familiale n'apparaissent pas déterminantes. On ne perçoit pas de différences significatives entre ces différentes populations, au regard des dimensions prises en compte dans notre étude.

La seule variable qui joue un rôle est la variable publics natifs/publics issus de l'immigration. C'est en effet autour de cette distinction que certaines différences se structurent. Ainsi les personnes issues de l'immigration jugent plus positivement que les autres l'école actuelle et sont davantage confiants dans son rôle. Mais cette variable, n'apparaît pas significative du point de vue des formes de suivi scolaire et d'implication dans le monde de l'école.

[Diaporama de synthèse](#) de l'enquête « Des parents face à l'école »

---

<sup>4</sup> Daniel Thin 2009, un travail parental sous tension : les pratiques familiales à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, n° 154, p 70-76



## **« Histoires de livres et de lectures », parcours de textes par des élèves de Terminale option « théâtre » du lycée Pasteur de Lille**

Les textes sont lus par Caroline BELIN, Armande BRUMENT et Julie PIETERS encadrées par Laurent DUVAL, professeur de lettres chargé de l'enseignement du théâtre au Lycée Pasteur de Lille.

Ce parcours est constitué de textes qui évoquent différents rapports possibles du lecteur au livre, rapports correspondant aux stades d'une évolution qui passe par le franchissement d'obstacles...

### **Le plaisir originel : celui de l'enfant lecteur par procuration**

Daniel PENNAC, *Comme un roman*, Gallimard, 1992

### **Le glissement insidieux vers l'illettrisme**

Christian BOBIN, *Une petite Robe de fête*, Gallimard, 1991

Victor HUGO, « A qui la faute ? », écrit le 25 juin 1871, paru dans le recueil *L'Année terrible*, 1872

### **L'entrée en résistance et l'appétence du lecteur ...**

Alain CHOPIN, *Flaubert est un blaireau*, éditions-dialogues.fr, 2010

Luis SEPULVEDA, *Le vieux qui lisait des romans d'amour*, Métailié, 1992

### **Le plaisir retrouvé ...**

François CAVANNA, *Mignonne, allons voir si la rose*, Pierre Belfond, 1989

Jean-Paul SARTRE, *Qu'est-ce que la littérature ?*, dans la revue *Les Temps modernes* dirigée par l'auteur, 1945

Marcel PROUST, *A la Recherche du temps perdu*, « Du côté de chez Swann », *Troisième partie*, « Noms de pays : le nom », Gallimard, 1919

Louis ARAGON, *La Diane française*, Seghers, 1944

Jean GUEHENNO, *Carnets du vieil écrivain*, Grasset, 1971



## Atelier 1 : Le langage à l'école maternelle

Animateur : Jacques Caillaut, IA adjoint Nord

[Retour au tableau des ateliers](#)

Sylvie Monin Cécile Laloux	Inspectrices chargées auprès des IA 59 et 62 de la mission Maternelle	<i>Le rôle déterminant de l'école maternelle dans la prévention de l'illettrisme. La construction du « devenir élève »</i>
Karine Dartois	Professeur des écoles Circonscription Lille 1 Ouest Ecole maternelle - Lille 59	<i>Témoignage de pratiques : ateliers de verbalisation au service des apprentissages graphiques</i>
Christine Bac	Conseillère pédagogique Circonscription Lille 1 Ouest 59	<i>Des mots pour le dire : utiliser un langage précis pour mieux exprimer sa pensée</i>
Maryse Humbert	Inspectrice 1er degré Circonscription Lille 1 Ouest 59	<i>Personnaliser l'aide apportée aux élèves pour anticiper et prévenir les difficultés et valoriser leur engagement</i>
Dominique Charle	Inspecteur 1er degré Circonscription Noyelles-Godault 62	<i>Présentation d'un dispositif de repérage des difficultés langagières entre 3 ans et 3 ans 4 mois</i>
Jean-Marc Tison	Professeur des écoles Spécialisé en RASED option G Circonscription Montigny-en-Gohelle 62	<i>Témoignage d'un protocole d'évaluation du langage en situation motrice : « Les 3 tapis »</i>
Maryse Humbert	Inspectrice 1er degré Circonscription Lille 1 Ouest 59	<i>La stimulation langagière par le dispositif COMEN'S « Communiquer ensemble »</i>
Cécile Laloux	Inspectrice chargée auprès de l'IA 62 des missions Maternelle et Maîtrise de la langue	<i>La stimulation langagière : des albums pour parler</i>

### **Problématique de l'atelier : En quoi l'école maternelle est-elle l'école de la parole et de tous les possibles ?**

L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage riche, organisé et compréhensible par l'autre. En répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement et assure pour chacun d'eux la construction du « devenir élève ». Le langage oral est le pivot des apprentissages. Chaque situation, chaque organisation pédagogique et chaque action développée conduisent à l'amélioration progressive des compétences langagières tant au niveau du vocabulaire que des usages langagiers variés et de plus en plus complexes. L'école maternelle joue également un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des difficultés, des déficiences et des troubles, en particulier dans le domaine du langage.

Comment l'école maternelle se donne-t-elle les moyens de repérer et d'agir pour conduire l'ensemble des élèves à la réussite dans les apprentissages fondamentaux ?

### **L'école maternelle, points d'ancrage et apprentissages**

Les propos suivants s'appuient sur les éléments fondamentaux présentés lors du séminaire national des IEN maternelle en 2009-2010.

Le rôle de l'école maternelle dans le cadre de la prévention illettrisme est précisé dans le cadre des orientations nationales et des programmes.

Les finalités de l'école maternelle sont exposées dans les programmes de 2008 :  
« Aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences, afin de réussir au CP ».  
L'école maternelle doit donc permettre à chaque enfant de s'approprier les clefs de la réussite. Elle représente le lieu de prévention durable, au moment de la scolarité où les difficultés et les écarts ne sont pas déterminants.

#### **Les points d'ancrage de l'école maternelle pour agir**

- Recentrer l'école sur ses finalités propres et maintenir les deux axes qui fondent son action : une approche globale, sociale et culturelle qui accompagne et soutient le développement de la personnalité de l'enfant et la préparation à l'école, le « devenir élève », des apprentissages structurés préparant l'entrée dans l'écrit ... Il s'agit donc de réduire les contradictions entre ces deux approches et d'inviter à comprendre leur complémentarité.
- Ancrer la pédagogie de l'école maternelle dans l'adaptation et la différenciation. L'école maternelle est l'école qui doit donner le temps pour apprendre et s'exercer à profit. L'exemple des classes multi-âges vient illustrer cette adaptation au rythme d'acquisition des enfants.
- Conforter et inscrire résolument l'école maternelle dans son rôle de prévention, en veillant à ne pas confondre la préparation aux apprentissages du CP avec un enseignement précoce et prématuré. Le rôle fondamental de l'école maternelle dans le repérage des difficultés et troubles du langage est à souligner. Toutes les actions allant dans le sens de la stimulation langagière, en particulier les actions en partenariat avec les orthophonistes, concourent à la réussite de cette mission de prévention essentielle.

#### **Les apprentissages à privilégier**

- L'acquisition et l'élargissement méthodiques du lexique ainsi que le développement des interactions pour communiquer. Un apprentissage du langage est nécessaire pour apprendre à verbaliser, construire et élaborer la pensée. Le développement du langage oral dans sa dimension de communication, d'évocation, d'abstraction est un incontournable des apprentissages à l'école maternelle.
- La stimulation de la mémoire, la mise en place de stratégies permettant l'accès à la verbalisation et à l'entrée dans l'écrit, en privilégiant les compétences de compréhension.
- Le plaisir de la lecture des classiques du patrimoine et des grands textes de la littérature enfantine.
- Le « devenir élève » qui accompagne l'élève dans sa compréhension de ce qu'est l'école, dans la construction de ce langage qui va lui permettre de parler de ce qu'il fait, de ce qu'il apprend et qui sera illustré par l'intervention par Mme Dartois.

#### **Les paramètres dont dispose l'école**

L'action de l'école, c'est d'abord l'action conduite par l'enseignant, par l'équipe, à savoir :

- les gestes professionnels porteurs, efficaces, pertinents ;
- des pratiques professionnelles spécifiques, riches ;
- des dispositifs d'école de prévention et d'évaluation pour s'adapter aux acquis des élèves : les modalités de l'aide individualisée en maternelle doivent s'inscrire dans cette dynamique de prévention ; il s'agit bien d'une dynamique d'adaptation privilégiant la progressivité des apprentissages, une progressivité respectueuse des rythmes et des

- besoins de chacun ;
- des partenariats constructifs et une complémentarité de compétences avec le secteur associatif et les collectivités, en veillant à associer les familles.

---

---

**2. Intervention de Cécile LALOUX, inspectrice de l'éducation nationale en charge des missions « Maternelle » et « Maîtrise de la langue » auprès de l'Inspecteur d'Académie du PAS DE CALAIS**

### **Le rôle déterminant de l'école maternelle dans la prévention de l'illettrisme et la construction du devenir élève.**

#### **L'école maternelle, école de la parole**

La priorité clairement énoncée dans les orientations pour l'école maternelle est la maîtrise de la langue orale qui se traduit dans la définition d'un objectif pour l'ensemble des élèves : acquérir un langage oral, riche, organisé et compréhensible pour l'autre.

#### ***Les postures de l'enseignant***

Une des variables déterminantes de la réussite des élèves dans ce domaine relève des postures professionnelles de l'enseignant. Ainsi, l'expression de l'enseignant, sa capacité à adapter sa manière de parler et la forme de son langage, relevant de ce que l'on appelle le parlé professionnel, garantiront que l'enfant dispose des conditions les meilleures pour construire ses compétences langagières et les améliorer progressivement (précision lexicale, rigueur syntaxique, débit de parole ralenti pour assurer la qualité de langue, niveau langagier adapté à la capacité de compréhension des élèves). Bien évidemment, l'exigence de l'enseignant permettra aux élèves, par des relances adaptées, de construire des énoncés plus longs et plus complexes. Le maître aura également à "rendre lisible le langage " (Mireille Brigaudiot) c'est à dire donner à voir l'usage et le sens qu'il donne lui-même à la mise en mots de ses actes et au service de la conduite réflexive.

#### ***Les interactions langagières***

Une deuxième variable d'importance pour amener l'ensemble des élèves à maîtriser la langue orale est l'émergence spontanée mais surtout provoquée par l'enseignant d'interactions langagières multiples, variées et porteuses de sens. Les élèves apprendront aussi à parler parce qu'ils seront amenés à utiliser la langue orale dans de très nombreuses situations toutes vraies. On comprend ainsi aisément que la posture et les rôles de l'enseignant en font un véritable professionnel du langage (expertise, rigueur, exigence, ambition).

#### ***Des situations d'apprentissage***

L'école maternelle est aussi l'école de la parole parce qu'elle va garantir qu'au fil de la journée différents temps de langage se développent, s'organisent, s'articulent et se complètent dans leur forme et leur finalité.

La mise en oeuvre d'une pédagogie du langage supposera de la part de l'enseignant : des choix pertinents dans la gestion du temps, des espaces, des matériels,

- la réunion de conditions matérielles, psychologiques et affectives favorables. En effet, l'élève s'exprimera s'il y trouve certes un intérêt mais aussi et surtout s'il se sent en confiance, soutenu, encouragé et valorisé dans ses essais, ses tâtonnements langagiers,
- la mise en oeuvre d'une différenciation des situations d'apprentissage, des outils et supports au service de l'apprentissage langagier et de l'action et des sollicitations de l'enseignant.

Le maître, professionnel du langage et de l'enseignement, saura créer le contact avec l'élève, même le plus éloigné des prises de parole spontanées, mettre en confiance les élèves en les regroupant par besoins ou compétences, encourager les plus timides, aider les enfants fragiles à oser dire, valoriser chacune de leur prise de parole, commenter leurs productions langagières,

expliciter la construction de phrases, amorcer l'échange au sein du groupe, engager le dialogue dans des situations variées, écouter, se taire, reformuler les propositions langagières incomplètes ou erronées.

### **La maîtrise du vocabulaire**

La maîtrise du vocabulaire est également essentielle à l'école maternelle puisque s'exprimer à l'oral, à l'écrit, comprendre un énoncé oral, un texte supposent et exigent l'acquisition d'un lexique riche, précis et organisé (catégorisation, relations entre les mots). Un déficit lexical pourrait être identifié comme un obstacle indéniable pour les autres apprentissages.

"On sait aujourd'hui l'importance décisive de la quantité et de la qualité du vocabulaire que possède un enfant avant qu'il apprenne à lire. (...) La maîtrise du code le conduira uniquement à produire du bruit et non du sens." *Circulaire n° 2007-063 du 16 mars 2007 Mise en oeuvre du socle commun de connaissances et de compétences*

La manipulation, l'observation et la comparaison des mots permettent d'approcher le fonctionnement de la langue et d'en apprécier les régularités, la complexité, les mystères et les irrégularités (orthographe, grammaire). La connaissance des mots, de leur histoire (étymologie) et de leur évolution dans le temps participe aussi à l'acquisition d'une culture partagée.

Tous les élèves doivent bénéficier dans le cadre de la mise en oeuvre des programmes d'un enseignement rigoureux et exigeant du vocabulaire à l'école maternelle pour apprendre à nommer, pour enrichir leur lexique et pour catégoriser, c'est à dire organiser progressivement et efficacement leurs acquisitions lexicales.

Bien évidemment, il s'agira d'apporter davantage encore, plus particulièrement et de manière plus volontariste aux élèves qui ne baignent pas et n'évoluent pas dans un environnement offrant une richesse et une précision lexicales et un rapport à la langue structurant.

Les conditions de la réussite dépendent dans ce domaine comme dans d'autres, de la mise en oeuvre d'un enseignement rigoureux, systématique et structuré dès l'école maternelle et de manière continue jusqu'à la fin du cycle 3, du développement d'actions multiples et de l'installation durable et continue d'outils spécifiques (dictionnaire, imagiers, carnets de mots, murs de mots, abécédaires, ...). Les enseignants construiront des pratiques réfléchies et diversifiées en s'appuyant sur les ressources disponibles et en conduisant des actions spécifiques, fortes auxquelles ils donneront sens et dont ils assureront l'efficacité par une mesure des acquis des élèves (*le dictionnaire des écoliers* en classes de GS).

### **L'approche de la langue écrite**

Bien évidemment, l'école maternelle aura aussi à assurer une première approche réussie et constructive de la langue écrite, c'est à dire permettre aux élèves de produire de l'écrit pour s'approprier son code et ses règles de fonctionnement. Il s'agira là d'une première et déterminante invitation à passer de l'oral à l'écrit.

Pour amener les élèves dans leur diversité et particularités individuelles à se familiariser avec la langue de l'écrit, l'enseignant devra être un lecteur qui se montrera et se rendra lisible dans ses projets de lecture. La lecture magistrale de textes de nature et de formes variées, aux finalités plurielles garantira :

- la mémorisation de textes du patrimoine qui passera par la répétition d'extraits de ces textes,
- la mise en activité dans le cadre des situations d'apprentissage proposées,
- la formalisation et l'usage des outils de l'élève et de la classe qui se prolongera et donnera sens à l'aménagement et à la vie du coin livres, du coin lecture, de la bibliothèque de la classe.

De la même manière, l'enseignant sera un producteur d'écrits qui se montrera et se rendra lisible dans ses projets d'écriture. Il veillera à ce que les élèves soient en situation de produire de l'écrit dès le premier jour de classe en TPS-PS (petite section). Ainsi le projet de première scolarisation doit inscrire un chapitre réservé à la production d'écrits multiples.

L'enseignant doit aussi garantir que les élèves auront à produire chaque jour des textes en lien avec les activités

- pour conserver les traces

- pour communiquer
- pour s'organiser socialement

Le maître sera également à l'initiative de chantiers d'écriture plus longs et plus ambitieux. Ceux-ci seront rendus possibles et valorisés par la mise en place efficace et donc exigeante de la dictée à l'adulte. L'élève entrera donc progressivement dans la langue écrite et s'exercera à verbaliser des formes de l'écrit.

Assez rapidement, au cours du parcours maternelle, les élèves s'essaieront à l'écriture autonome afin de prendre la mesure de l'acte de produire et de percevoir et de s'approprier le code et son fonctionnement. La pratique précoce et régulière de ces techniques pédagogiques conduit à une première maîtrise de compétences de producteurs d'écrits.

Toutes les situations de production seront utiles et utilisées pour que l'élève découvre le fonctionnement de la langue écrite (permanence de l'écrit, correspondances oral/écrit, premiers éléments orthographiques, approche des accords).

### ***Le devenir élève***

Le devenir élève est un fondement pour asseoir les apprentissages et un édifice qui s'élève au fil du parcours de l'élève pour lui permettre de répondre aux situations complexes qui lui sont proposées avec méthode et rigueur, de manière autonome et aboutie, avec exigence et efficacité. Le devenir élève permet également d'inscrire l'enfant dans une ambition personnelle et une dynamique de progrès et de réussite.

Le devenir élève apparaît en 2008 et regroupe des compétences qui relèvent du vivre ensemble mais aussi des compétences nouvelles qui conduisent l'enfant à comprendre l'école, à prendre conscience de ce qu'il fait, comment il le fait et ce qu'il apprend. L'élève saisit la chose scolaire, lui donne sens, en maîtrise les tenants et les aboutissants et s'en sert dans sa progression scolaire en particulier dans la connaissance lucide qu'il a des attentes scolaires et des codes qu'utilise l'école.

Un enfant qui, dès l'école maternelle, devient élève aura toutes les chances de trouver sa place dans l'école, de tirer le plus grand profit pour apprendre, de repérer précocement ses besoins, de demander de l'aide, de construire des stratégies de progrès efficaces, d'approfondir et de consolider ses compétences. Il bénéficiera des conditions d'apprentissage les meilleures et identifiera au sein de l'école tous les leviers d'aide et de réussite. Dans le cas contraire, l'enfant appréhendera les apprentissages fondamentaux de l'école élémentaire, et en particulier ceux relevant de la langue écrite au CP-CE1, avec un véritable handicap scolaire qu'il sera bien difficile de résorber par la suite.

### **Un exemple de stimulation langagière: parler à partir d'albums**

#### ***Prévention et remédiation***

Les activités de langue orale se font en petits groupes pour des enfants repérés (notamment par le **Dépistage et Prévention Langage à 3 ans (DPL3)**).

Les séances sont assurées conjointement par un enseignant du **Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED)** et un enseignant chargé de classe, préalablement formés.

Les parents sont invités à participer, à tour de rôle, aux séances de présentation d'albums.

#### ***L'organisation des séances***

Ce sont des groupes de 3 à 6 élèves de moyenne section ou de grande section qui sont concernés par cette action.

Chaque groupe est hétérogène : les besoins sont spécifiques, mais pas identiques, ils concernent le lexique, la syntaxe, la compréhension et/ou la communication.

Les séances sont hebdomadaires et réalisées lors d'un décloisonnement ou en aide personnalisée. Un adulte mène l'activité, l'autre régule et observe (avec une grille d'observation).

A l'issue de chaque séance, les élèves sont évalués et les enseignants définissent le contenu de la séance suivante.

#### ***L'organisation des séquences***

Chaque séquence s'organise selon le même schéma :

- présentation de l'album au groupe de stimulation langagière par l'un des adultes ;
- activités d'appropriation et préparation de la restitution ;
- restitution au groupe classe par les enfants du groupe.

### **Les moyens matériels**

Les albums sont analysés en fonction du texte, de la langue, des images, de l'univers de référence, des personnages, de l'histoire, et sélectionnés par les maîtres du réseau d'aides. Un partenariat est réalisé avec les municipalités, les associations pour la mise à disposition des séries d'albums.

### **Les effets attendus sont multiples**

Pour les compétences en production, il s'agit :

- d'augmenter le champ lexical et d'enrichir la syntaxe ;
- d'augmenter la longueur des phrases, d'utiliser les marques du pluriel.

Les élèves passent de l'énumération à l'énoncé construit.

Pour les compétences en compréhension : les élèves sont amenés à analyser l'image, à faire des hypothèses. C'est également une ouverture culturelle par la littérature avec le passage d'une préoccupation tournée vers l'école et la famille à des sujets de culture commune

**En conclusion**, la stimulation langagière est un dispositif qui permet la prise en charge d'un nombre restreint d'élèves, ce qui permet de mieux travailler les situations de communication, mais également de solliciter l'attention, la concentration et de mieux cerner les attitudes des enfants. Ces compétences sont transférables en groupe classe.

**3. Intervention de Maryse HUMBERT, inspectrice de l'éducation nationale**  
Circonscription de LILLE 1 Ouest

## **Personnaliser l'aide apportée aux élèves pour anticiper et prévenir les difficultés et valoriser leur engagement**

### **La stimulation langagière par le dispositif COM'ENS « Communiquer ensemble »**

#### **Expérimenter - Dispositif passerelle**

L'entrée en scolarisation est une étape déterminante dans le projet de réussite scolaire de l'enfant. C'est pourquoi il est essentiel que les premiers contacts soient réussis et sécurisés. L'accompagnement des familles et de l'enfant vers l'école est organisé, en lien avec les professionnels de la Petite enfance et les partenaires éducatifs des quartiers. Il favorise la confiance des parents en leur permettant de parler de leurs difficultés et de leurs inquiétudes à scolariser leur enfant.

L'école maternelle est une école. Il convient donc de rendre les enseignements efficaces et conformes aux attentes de la Nation : mettre en œuvre le Socle commun de connaissances et compétences (lutter contre le temps perdu, éviter les « bains de langue » utiles à quelques-uns seulement pour permettre à chaque élève d'apprendre à parler, développer la connaissance du corps et les habiletés motrices, maintenir la santé et prévenir l'obésité par une attention portée à la collation donnée à l'école, ... ).

#### **Valoriser – Personnaliser les apprentissages**

- Personnaliser l'accompagnement de l'enfant dans son métier d'élève (anticiper, prévenir, valoriser) : des aides personnalisées sont organisées en vue de valoriser le statut des élèves en difficulté (préparation d'une situation d'apprentissage que ces élèves vont communiquer ensuite à leurs pairs en classe) ;
- Viser l'Excellence : « aides personnalisées d'Excellence ». Il s'agit de proposer des situations d'apprentissage complexes pour encourager les élèves en réussite à aller plus

- loin, développer l'autonomie et la verbalisation des procédures ;
- ☐ Réussites de l'élève : « Cahier de réussites ». Il s'agit d'écrire ses réussites dans un cahier communiqué aux familles (utilisation de la photographie, visibilité des progrès).

## **Communiquer - Maîtrise de la langue dès l'école maternelle**

### *Langage oral*

- ☐ dispositif Com'Ens « Communiquer ensemble », « Atelier de stimulation langagière » à destination des enfants repérés grâce au test Ecla, mené en partenariat par l'enseignant, un enseignant spécialisé, un orthophoniste (financé par le Dispositif de réussite éducative) ;
- ☐ des mots pour le dire : utiliser un langage précis pour mieux exprimer sa pensée ;
- ☐ expliciter, verbaliser, problématiser, argumenter pour conceptualiser : la pratique de la philosophie à l'école ;
- ☐ développer le vocabulaire (représentations mentales, nombre de mots), verbaliser ses apprentissages (situations rituelles de langage qui donnent sens et explicitent ce qu'on a appris : quoi ? pourquoi ? comment ?) ;
- ☐ cahier de vie, cahier de réussites : des supports du langage d'évocation de la vie de l'école.

### *Langue écrite*

- ☐ écriture tâtonnée à partir des outils conçus par et pour la classe, analogies syllabiques du langage oral, ritualiser et encourager les essais d'écriture pour comprendre le principe alphabétique, développer les espaces d'écriture et le plaisir d'écrire ;
- ☐ constitution d'un lexique commun, groupes de travail sur le vocabulaire, sur l'apprentissage explicite de la compréhension des textes littéraires et documentaires ;
- ☐ ateliers de verbalisation graphique.

### *Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique*

Proposer des situations complexes pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages (comprendre, agir, verbaliser ses procédures, donner confiance, identifier et reconnaître ses potentialités, ce qu'on sait faire, ce qu'on ne sait pas encore faire)

- ☐ la résolution de problèmes ;
- ☐ la construction du nombre ;
- ☐ la pratique des sciences (démarche d'investigation, La main à la Pâte).

## **Innover – mutualiser**

L'innovation pédagogique ne se réduit pas à une simple collecte d'expériences, elle n'est pas non plus perpétuelle invention de nouvelles pratiques. Elle met en mouvement des professionnels de l'éducation nationale qui recherchent et réfléchissent ensemble à des pratiques pédagogiques efficaces au service de la réussite des élèves. Elles se caractérisent par des expérimentations pédagogiques qui s'installent dans la durée pour pouvoir être évaluées. Elles nécessitent donc en amont de repérer des initiatives pédagogiques intéressantes et efficaces lors des inspections ou des visites conseils dans les écoles. Ces « bonnes pratiques » sont ensuite analysées, accompagnées puis valorisées par la communication et la mutualisation des ressources dans un forum pédagogique annuel qui réunit les équipes d'école d'une circonscription. Dans la circonscription de Lille1 ouest, **le forum pédagogique « Savoir Faire – Faire Savoir »** est une manifestation qui formalise les pratiques pédagogiques innovantes et efficaces et permet d'assurer la diffusion des ressources et la constitution de réseaux de professionnels qui développent alors une expertise pédagogique.

Des exemples d'espaces d'échanges :

- ☐ les expériences scientifiques et les jeux mathématiques ;
- ☐ l'écriture tâtonnée à l'école maternelle ;
- ☐ le dispositif Com'Ens : albums et évaluation ;
- ☐ le vocabulaire : les mots de la ville (comprendre et dire la transformation d'un quartier en utilisant des mots précis), mise en place de démarches, d'outils et de supports communs pour assurer la continuité dans l'enseignement du vocabulaire à l'école ;
- ☐ les Tuic au service des apprentissages (web radio, TBI, outils de traitement des évaluations des acquis des élèves, éducation à l'image) ;
- ☐ les projets pédagogiques en partenariat.

Deux exemples sont développés dans les interventions **4** et **6**.

---

---

**4. Intervention de Karine DARTOIS, Enseignante Maître Formateur à l'école maternelle BERANGER – HACHETTE LILLE Circonscription de LILLE 1 Ouest, classe de TPS-PS-MS**

### **Témoignage de pratiques : ateliers de verbalisation au service des apprentissages graphiques**

#### **L'organisation matérielle**

- Un espace graphique matérialisé dans la classe :
  - tables et chaises tournées vers un tableau noir pour un atelier de 4 à 5 élèves
  - matériel réservé : crayons, feutres, feuilles
  - référents : signes graphiques faits en pâte à modeler, à la peinture, à la craie, dans le sable, répertoire commun à la classe
  - matériel nécessaire à la verbalisation : cartes graphiques et support.
- Répertoire graphique reprenant les gestes de base vus en classe, enrichi tout au long de l'année scolaire.
- Cartes graphiques utilisées pour la verbalisation.
- Motifs graphiques reprenant les gestes de base de l'écriture, enrichis en fonction des apprentissages sur l'année.

#### **Le déroulement des séances**

##### **1. La dictée par les élèves du motif graphique à reproduire**

Les cartes sont présentées face cachée aux élèves. L'un d'eux pioche une carte et la pose sur le support face à lui et à ses camarades. La maîtresse qui est debout entre le tableau et les enfants ne voit pas le motif graphique à reproduire. Les élèves doivent alors lui expliquer comment faire. La maîtresse trace au fur et à mesure sur le tableau, régulant en fonction de ce que corrigent les élèves, ne traçant que ce qui est dit explicitement, jusqu'à ce que le motif soit exactement reproduit.

Le groupe d'élèves est hétérogène sur le plan du langage. Il est nécessaire qu'il y ait des parleurs pour que l'activité démarre. Elle permet à des « petits parleurs » ou à des enfants qui ne sont pas francophones de rentrer dans la langue, de bénéficier d'une stimulation renforcée par la reformulation de l'enseignante. Entre les enfants qui parlent mieux s'installe une émulation pour décrire le mieux possible le motif graphique représenté.

Les objectifs de cette phase

- Favoriser la réussite des élèves par un cadre ritualisé. L'élève sait ce qu'il doit faire quand il se rend dans cet espace.
- Favoriser l'engagement du sujet dans l'action par la verbalisation.
- Favoriser l'élaboration et la mémorisation d'un vocabulaire spatial et graphique permettant d'exprimer sa pensée au plus juste : élaboration de mots nouveaux, notamment en termes de vocabulaire spatial, ce qui est nécessaire ensuite au repérage dans l'espace de la page.
- Mémorisation du vocabulaire graphique et spatial déjà utilisé lors de séances précédentes, par la répétition.
- Favoriser la rigueur du geste, du langage, que ce soit sur le plan de la prononciation, du vocabulaire ou de la syntaxe, par la reformulation.
- Permettre aux élèves d'expliquer leurs stratégies d'apprentissages. Reformuler pour leur donner à entendre ce qu'ils ont dit dans un langage précis afin que tous comprennent et réussissent mieux.
- Cette activité permet finalement aux enfants de prendre conscience du pouvoir que confère la parole.

##### **2. La reproduction par les élèves du motif graphique : individualisation/différenciation.**

Sur le plan du geste aussi les groupes sont hétérogènes : il s'agit de respecter le degré de

développement de chacun et de pouvoir consacrer presque toute son attention à des élèves qui en ont besoin parce que leur posture n'est pas adaptée, leur geste n'est pas encore assuré ou leurs trajectoires sont encore incertaines. Il est alors possible de rectifier avec chacun ce qui doit l'être. Cette organisation permet aussi d'accompagner chacun dans ses apprentissages en lui faisant expliquer ce qu'il n'a pas réussi par la reprise de ce qui a été dit lors de la phase de verbalisation. On leur demande de nouveau à ce moment-là, mais en individuel, de dire leur stratégie en expliquant ce qu'on devait faire, ce qu'on n'a pas fait comme on le devait et comment le corriger.

### **3. La phase de verbalisation en relation duelle**

La troisième phase est celle pendant laquelle la consigne est écrite sur chaque feuille. Cette phase se fait après que le motif graphique a été réussi par l'enfant. Il s'agit ici d'expliquer ce qu'on a fait et comment on l'a fait. C'est la trace qui restera sur la feuille de chaque enfant. Ce temps permet tout d'abord de vérifier la compréhension du vocabulaire et sa mémorisation par chaque enfant. Si le vocabulaire n'est pas mémorisé, il est répété par l'enseignant de manière individuelle pour que chacun se l'approprie. Si la syntaxe n'est pas installée, elle est donnée dans la reformulation par l'enseignant. Ce temps permet aussi de faire verbaliser à chacun ses stratégies d'apprentissage. C'est donc un moment pendant lequel chacun a le temps de s'exprimer sans que d'autres, parlant mieux ou plus vite, n'empêchent cette parole d'aboutir. Il va sans dire que l'enseignant a par là même la possibilité de vérifier réellement les progrès de chacun dans le domaine du graphisme et du langage.

### **Un cahier de suivi pour les années de maternelle**

Un cahier de graphisme est mis en place. Il est commencé en moyenne section et poursuivi en grande section. Sur la partie gauche du cahier se trouve la procédure experte, définie avec les élèves, et le geste expert fait par l'enseignant. Sur la partie droite, l'élève reproduit le geste appris. La partie haute du cahier est remplie en moyenne section.

En grande section, les élèves reprennent les gestes de base avec leur enseignante qui affine le vocabulaire et leur fait reproduire de nouveau le geste sur la page de droite. C'est la partie basse du cahier qui est remplie en grande section. Cette pratique permet aux élèves de constater leur progrès et de se sentir valorisés.

Quels bénéfices pour les élèves ?

- Améliorer la qualité de l'écriture : écriture des capitales d'imprimerie que vont utiliser les élèves pour leur prénom ou l'écriture tâtonnée, mais aussi écriture cursive par l'habitude de voir des gestes simples dans des motifs graphiques plus complexes.
- Comprendre et respecter la constance des signes dans l'activité de lecture/écriture : la rigueur spatiale exigée dans l'activité de verbalisation décrite ci-dessus est aussi nécessaire dans l'ordre des lettres à l'intérieur d'un mot ou l'ordre des mots dans une phrase.

---

**5. Intervention de M. Dominique CHARLE**, inspecteur de l'éducation nationale  
Circonscription de NOYELLES-GODAULT, en charge du dossier DPL3 département du Pas-de-Calais

### **Présentation du "D.P.L.3" : un outil au service du traitement de la difficulté langagière**

#### **Historique de l'action départementale (Pas-de-Calais)**

Le plan d'action mis en place en faveur des enfants atteints d'un trouble du langage a pour origine une décision interministérielle datant du 21 mars 2001 et d'une circulaire de mise en œuvre du 31 janvier 2002. C'est en 2003 qu'un plan académique sera élaboré.

Ce projet a pour but de repérer dès 3 ans les élèves présentant des difficultés dans l'acquisition du langage oral, de leur apporter au sein de l'école une aide spécifique et de les orienter vers un suivi médical adapté si nécessaire.

L'outil « DPL3 » (Dépistage-prévention-langage à 3 ans) permet à l'enseignant d'observer les compétences de l'enfant dans 4 domaines : communication, graphisme, langage et expression. Les constats sont consignés dans une grille de référence à partir de laquelle un orthophoniste interprétera les résultats afin de définir trois profils d'élèves :

- les élèves présentant des capacités langagières satisfaisantes,
- les élèves en difficulté,
- des élèves dits « à risques »

Un protocole rigoureux est suivi :

- observation + remplissage des grilles par l'enseignant,
- envoi à la circonscription,
- envoi à « APRIS »,
- transmission aux orthophonistes de l'association « A PROPOS »,
- interprétation des grilles,
- retour à « APRIS »,
- saisie et ventilation des résultats (familles, IEN, écoles, MEN).

Dans un délai de 3 mois, le médecin de l'éducation nationale invite les enfants du groupe dit « à risques » à une visite médicale. Au cours de cet examen, il oriente si nécessaire vers des bilans complémentaires (orthophonique, ORL, OPH, CAMSP, CMP, neuro-pédiatrie...)

En 2004/2005, une action expérimentale de repérage, dépistage et suivi des troubles du langage chez les enfants âgés de 3 ans à 3 ans 6 mois sur le secteur d'Hénin Carvin dans le cadre du PRS « santé des enfants et des jeunes » est proposée. Elle s'étendra aux secteurs de Lens Liévin et quelques écoles d'Arras en 2005/2006. Une nouvelle extension à tous les secteurs situés en REP ou relevant d'un PRE est réalisée en 2006/2007.

Actuellement, 22 Circonscriptions et 350 écoles participent à cette opération de repérage.

De plus, pour assurer un suivi de ce dossier sur le département du Pas-de-Calais, deux chargés de mission (un médecin de l'éducation nationale et un inspecteur) sont nommés.

En 2007, les conseillers pédagogiques deviennent personnes « ressources » au centre du dispositif.

Des formations à l'utilisation de l'outil (formations reconduites tous les ans pour les nouveaux) sont organisées en direction des enseignants, des conseillers pédagogiques et des membres du RASED (de 2004 à 2008 avec un réajustement des contenus).

### **Les journées de formation de l'Inspection académique du Pas de Calais sur le repérage et la prévention des difficultés langagières à 3 ans.**

Les conseillers pédagogiques des 22 circonscriptions engagées dans le dispositif ainsi que les maîtres spécialisés (option E, option G) ont participé à ces formations. Celles-ci ont été réalisées dans le cadre d'un partenariat entre IEN, médecin scolaire, conseillers pédagogiques, PIUMF, formation continue de l'IA...

Un travail pour l'élaboration d'outils d'aide aux enseignants dans le cadre de la prise en charge de la difficulté langagière de la petite à la grande section de maternelle est effectué. A cette occasion, un groupe de recherche-action composé de conseillers pédagogiques et d'enseignants spécialisés est mis en place en 2008/2009 et 2009/2010.

Liées au diagnostic (bilan de plusieurs années de mise en œuvre du DPL3 effectué à partir des résultats aux évaluations concernant le langage oral, des constats effectués dans les classes, des interrogations des enseignants) ces journées ont deux niveaux d'objectifs.

#### ***Le premier niveau d'objectifs concerne les équipes de circonscription***

- Produire et diffuser des outils d'aide pour les formateurs, outils exploitables en formation continue, en animation pédagogique, en suivi et accompagnement d'enseignants.
- Réaliser des expérimentations en classe et valoriser les pratiques innovantes.

Il s'agit ensemble de réfléchir et de travailler aux implications pédagogiques et d'envisager les conséquences sur les pratiques de classe :

- définir les exigences ;
- définir les modalités de fonctionnement ;
- définir les modalités d'évaluation.

Sont posées des questions telles que l'emploi du temps de la petite section, de la moyenne section, de la grande section - la place des activités langagières en petits groupes - leur fréquence dans la semaine - la place du suivi des élèves en difficulté - la mise en œuvre cohérente des dispositifs d'aide (aide personnalisée, etc...) - les supports utilisés (albums de littérature de jeunesse, photos, vidéo, cahier de vie, productions des élèves...) - la composition des groupes selon les difficultés repérées - la durée de l'activité - les objectifs visés - les indicateurs d'évaluation.

### ***Le second niveau d'objectifs concerne les équipes pédagogiques d'école***

- Développer à partir des indicateurs issus du DPL3 et des évaluations de circonscription des activités langagières au sein des classes de la petite à la grande section de l'école maternelle.
- Assurer un réel traitement de la difficulté dans le domaine du langage oral en mettant en œuvre une pratique d'évaluation plus fine permettant de mieux cibler la remédiation (aller au-delà du simple constat).
- Permettre un suivi de cohorte d'élèves et mesurer efficacement les progrès (plus-value de l'action menée).
- Proposer des outils d'aide aux enseignants, des exemples de situations réalisables.
- L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre.

### **Présentation de l'action départementale de suivi et de formation des enseignants dans le cadre du dispositif du « D.P.L.3 » : de la constitution d'un groupe de réflexion à la journée départementale de formation de l'ensemble des conseillers pédagogiques du département.**

**En 2008/2009**, un groupe de recherche-action, constitué de conseillers pédagogiques et d'un enseignant spécialisé, tous engagés dans le dispositif « DPL3 », a été mis en place afin d'aider à assurer le pilotage de l'action de formation pédagogique dans les différentes circonscriptions du département du Pas de Calais.

Ce groupe a été conduit par Madame Annick Caron, médecin de l'éducation nationale, chargée de mission et Monsieur Dominique Charle, inspecteur de la circonscription de Noyelles-Godault.

Une journée avec l'ensemble des conseillers pédagogiques du département (70 personnes environ) a été organisée dans le cadre du plan de formation, en présence de Monsieur Tenne, Inspecteur d'Académie, D.S.D.E.N et Monsieur Courbois, I.E.N chargé de la mission « maternelle » le vendredi 21 mai 2010.

Cette journée avait pour but de présenter les résultats des travaux effectués et d'assurer le pilotage de l'action de circonscription dans le domaine du langage par la production d'outils d'aide à destination de l'enseignant.

Il s'agissait de :

- sensibiliser et dynamiser les équipes pédagogiques des écoles maternelles ;
- développer à partir des indicateurs issus du DPL3 et des évaluations de circonscription des activités langagières au sein des classes de la petite à la grande section de l'école maternelle ;
- assurer un réel traitement de la difficulté dans le domaine du langage ;
- travailler ensemble aux implications pédagogiques et à leurs conséquences sur les pratiques de classe ;
- proposer des outils d'aide aux enseignants, des exemples de situations réalisables ;
- permettre un suivi de cohorte d'élèves et mesurer efficacement leurs progrès ;

- mettre en œuvre une pratique d'évaluation plus fine permettant de mieux cerner la difficulté et de mieux cibler la remédiation (aller au-delà du simple constat).
-

**Des mots pour le dire : utiliser un langage précis pour mieux exprimer sa pensée.  
Philosopher à l'école... c'est possible !**

### Contexte

En France, la philosophie n'est enseignée qu'en terminale, ce qui a tendance à sacraliser la discipline, voire en faire un savoir élitiste. Elle se heurte par ailleurs aux puristes qui estiment que seuls les individus ayant un haut degré de conceptualisation et ayant acquis des connaissances dans ce domaine (auteurs, courants) peuvent prétendre faire de la philosophie.

### Quelques repères

Apparue en France dans les années 90, la pratique de la philosophie à l'école primaire est surtout mise en œuvre dans les classes sous forme d'« ateliers à visée philosophique ». Elle est le reflet de pratiques innovantes auxquelles les chercheurs vont s'intéresser pour asseoir sa légitimité, non d'un point de vue institutionnel mais davantage comme moyen de développer la pensée critique et réflexive de l'enfant dans un monde où il y a perte de sens.

### Références

- méthode Lipman, protocole « *Je est un autre* », ateliers de philosophie d'Anne Lalanne, dispositif Delsol, méthode de l'intervenant (voir site [www.pratiquesphilo.free.fr](http://www.pratiquesphilo.free.fr))
- la « *pensée critique dialogique* » - 3 visions selon Habermas, 1972
  - la pensée critique est un produit (courant behavioriste → mécanique, compétition, rhétorique)
  - la pensée critique est une pratique (pensée humaniste → relativisme)
  - la pensée critique est une praxis (courant socioconstructiviste → construction de l'esprit critique par le sujet, la communauté dialogique, la coopération)

C'est dans cette dernière approche que s'inscrit le « philosopher à l'école » : mise en place de discussions à partir de questions, de récits, de mythes pour accompagner les élèves dans la construction de l'esprit critique, la capacité à dire sa pensée, à argumenter et à confronter son avis à celui de pairs. Il s'agit d'apprendre ensemble à problématiser, argumenter et conceptualiser.

### Les enjeux de ces ateliers

- faire évoluer les représentations premières des enfants ;
- les amener à questionner leur expérience ;
- développer des compétences transversales et linguistiques ;
- former le futur citoyen ;
- éduquer à une « *citoyenneté réflexive* » et perpétuer les valeurs et idéaux de la démocratie : *citoyenneté, solidarité, écoute, altérité* ;
- *construire une dialectique de la philosophie adaptée à des enfants.*

### Compétences visées

- développer la pensée critique et réflexive ;
- justifier par l'argumentation ;
- parler chacun son tour, ne pas couper la parole des membres du groupe ;
- tenir compte de l'avis de l'autre pour faire des liens et élaborer des réponses collectives sans pour autant les accepter toutes ;
- se détacher de son avis personnel, accepter de le confronter aux autres pour prendre de la hauteur, au sens noble du terme.

## Organisation

- en petits groupes ;
- prévoir un « *bâton de parole* » ou un objet qui symbolise la circulation de la parole ;
- enregistreur, la question des traces, pourquoi se la poser ?
- des supports déclencheurs : des images, des récits, des questions ;
- inscription réfléchie dans la durée (année, cycle, école, groupe scolaire).

## Démarche

- poser la situation clairement avec les enfants ;
- choisir une question ouverte, un support pertinent qui appelle la discussion (mythe, récit, fable, image, film...) ;
- distribuer la parole, reformuler, réguler, recentrer ;
- problématiser ;
- gérer le temps (30' suffisent) ;
- conclure (reprise des points importants, prise de notes, synthèse, points d'appui pour la séance suivante).

## Évaluation

- les interactions entre élèves
- l'expression orale
- le contenu de la discussion

**Annexes à consulter sur le site (<http://www2.ac-lille.fr/mdl/>)**

### Présentation Powerpoint

(Cf. Fichier « PPT- PI - Philo »)

### Article du BD du Nord n° 108

(Cf. « bd108-philo »)

### Bibliographie et sites

(Cf. Fichier « bibliographie-philo »)

### Titres d'ouvrages supports d'ateliers à visée philosophique

(Cf. Document ressource du CRDP de Paris : « Ateliers philosophiques à l'école primaire »)

### Ouvrages sur le thème de la séparation

(Cf. bibliographie Bayard presse « séparation »)

---

---

**7. Intervention de Jean-Marc TISON**, enseignant spécialisé en RASED Option G  
Circonscription de MONTIGNY EN GOHELLE département du PAS DE CALAIS

### Témoignage d'un protocole d'évaluation du langage en situation motrice : « les 3 tapis »

Dispositif d'évaluation concernant tous les élèves de Grande Section Maternelle.  
Une situation motrice ludique par groupes de 4 mais attention, ce n'est pas une épreuve motrice : il s'agit pour les enfants de traverser une rivière grâce à des tapis magiques, sans se faire manger par le crocodile.

#### La passation se déroule en 2 temps

##### 1. Une phase motrice où il est possible d'évaluer

- la capacité à résoudre un problème (penser pour trouver une procédure qui peut être différente de celle du voisin) ;
- la mentalisation et mise en œuvre de consignes de plus en plus concrètes jusqu'à la reproduction totale de la procédure : évocation, écoute, mime, modèle. (autonomie, imitation, besoin d'une mise en confiance pour agir) ;

- la capacité à persévérer et à s'auto-corriger ;
- les interactions enfant/adulte ; les interactions entre enfants ;
- le niveau de langage de l'enfant à recouper avec le DPL3 ;
- les difficultés psychomotrices de certains enfants ; attitudes négatives et positives des enfants.

Il y a 5 situations d'évaluation :

- une première situation où l'enfant se retrouve face à un problème qu'il doit résoudre (résolution de problème, mise en place de stratégie) ;
- une 2ème situation où l'enfant doit évoquer, suggérer, donner une solution verbale pour ensuite réaliser la tâche (évoquant, suggestion) ;
- une 3ème situation où l'enfant doit écouter une consigne orale, la comprendre et adapter sa réponse motrice à la compréhension de cette consigne (compréhension du langage à partir d'un modèle auditif)
- une 4ème situation où l'enseignant mime le déplacement à reproduire (concentration à partir d'un modèle visuel/mime,)
- une 5ème situation où l'enseignant montre et verbalise en même temps (modèle auditif et visuel).

## **2. Une phase à la table : il s'agit d'une étape plus "conventionnelle" pour les enfants**

Cette fois on évalue la capacité à représenter sur une feuille l'espace moteur du jeu : correspondance spatiale, correspondance numérique, capacité numériques pour comptabiliser le matériel.

On évalue :

- le niveau de représentation du schéma corporel (que nous pouvons mettre en lien avec l'aisance motrice)
- la capacité à écrire leur prénom : présence ou absence de prénom, écriture employée (capitale, scripte ou cursive), mémorisation de la graphie
- la tenue du crayon
- l'attitude des enfants attablés.

Cette phase est plus rassurante pour eux car elle est mise en correspondance avec la phase motrice.

On évalue aussi la communication des enfants en évaluant leur capacité à : observer le dispositif pour le représenter le plus fidèlement possible ;

- connaître les couleurs ;
- savoir dénombrer ;
- être capable de se corriger ;
- savoir expliquer leur représentation.

### **Les bilans issus des passations**

Les acteurs engagés "à chaud" font un bilan de l'attitude de chaque enfant au sein de son groupe : efficacies, difficultés, comportement, langage (vocabulaire, syntaxe, prononciation, réception/compréhension, émission, ...). Puis, a posteriori, l'enseignant spécialisé rédige un compte-rendu par classe et par école de ce qui a été observé. Si des besoins sont constatés, des projets d'aide sont proposés à l'équipe d'école (ex : beaucoup d'enfants manquent d'aisance motrice, mauvaise tenue des crayons pour un certain nombre d'enfants, enfants parlant peu, problème de représentation spatiale).

### **Le croisement des regards**

Ce temps est essentiel car il permet d'échanger sur l'enfant des points de vue qui souvent convergent mais peuvent aussi parfois diverger.

Pourquoi une telle divergence ? L'objectif n'est pas d'être en accord à tout prix, d'avoir raison ou tort, il est bien de réfléchir sur la situation de l'enfant élève. Nous affinons ensemble le regard posé et nous cherchons l'aide la mieux adaptée pour l'enfant en difficulté : aide ordinaire seule ou

associée à une aide spécialisée (pédagogique, rééducative et/ou psychologique) et/ou à une aide extérieure.

### **Trois niveaux d'analyse**

□ Pour les maître(sse)s de classes de GS :  
faire le point en début d'année sur leurs élèves ; valoriser certains enfants ; aider à cerner certains enfants peu expansifs en classe ; aider à la mise en place d'aides différenciées ; aider à cerner les difficultés des enfants qui feront l'objet de demandes d'aide.

□ Pour les équipes de cycles et d'écoles :  
proposer des dispositifs d'aide pour résoudre les difficultés identifiées ; être vigilants par anticipation (dès le cycle I) vis-à-vis des difficultés.

□ Pour les membres du R.A.S.E.D. :  
connaître les enfants : répartition des prises en charge Maîtres E, Maîtres G, Psychologues ; échanges avec des services extérieurs ; recouper avec d'autres évaluations : DPL3, CP, CE1, CE2, CM2. ; définir d'éventuelles investigations complémentaires pour les enfants pour lesquels nous avons pu avoir un regard divergent.

### **En conclusion**

Les "3 tapis" permettent de considérer l'enfant dans une dimension globale : l'être de l'enfant, son fonctionnement intellectuel, son langage, son sens de l'effort et son désir de bien faire, sa rigueur et son organisation, ses comportements qui pourront gérer les apprentissages futurs, sa perception de la consigne dans la durée (capacité à récupérer la consigne), son côté meneur (un élément moteur d'un groupe) ou son manque d'assurance (enfants qui ont besoin d'être réconfortés, sollicités) , sa capacité à comprendre les consignes.

[Synthèse des échanges de l'atelier 1](#)

---

---

**Présentation** : Actions innovantes dans la circonscription Lille 1 Ouest Maryse Humbert - Chasseing

## Atelier 2 : Pratiques de classe pour renforcer les apprentissages

**Animateur : Benoît Dechambre, IA adjoint Pas de Calais remplacé par Patricia Lammertyn**

[Retour au tableau des ateliers](#)

Patricia Lammertyn	Inspectrice 1er degré Circonscription Roubaix-Est 59	<i>Les MACLE au CE2 : une démarche pour mieux répondre aux difficultés de lecture/écriture</i>
Martine Langlet	Professeur des écoles Roubaix-Est 59	
David Rataj	Inspecteur 1er degré Circonscription Lens 62	<i>Opération nationale « Dictionnaire des écoliers »</i>
Stéphanie Guérin-Marmigère	Professeur de lettres	<i>Renforcer les apprentissages par une stratégie de contournement</i>
Christophe Niedzwiedz	Professeur de mathématiques Collège Vauban - Maubeuge 59	<i>La formation de compétences langagières en interdisciplinarité</i>
Delphine Gyre	Professeur de lettres Collège Sévigné - Roubaix 59	<i>Travailler dans la complexité avec des élèves en grande difficulté</i>

### **Problématique de l'atelier : Qu'est-ce qui dans les pratiques de classe au quotidien permet de prévenir l'illettrisme ?**

Les éléments identifiés comme porteurs pour mieux prévenir l'illettrisme sont :

- Le travail d'équipe : les projets se développent parce qu'il y a une réelle volonté des équipes de travailler ensemble et autrement.
- L'appui sur des travaux de recherche : les projets présentés prennent appui sur la dialectique permanente entre les éléments issus de la recherche et les pratiques de terrain pour mieux répondre aux besoins des élèves en grande difficulté. Les travaux de recherche constituent des ressources indispensables pour mieux fonder les choix d'action, analyser les pratiques, et de là, les faire évoluer pour les rendre plus efficaces. Les échanges autour des pratiques permettent de repérer des « gestes professionnels » efficaces mais sans chercher à les reproduire de manière identique dans un autre contexte. Chaque projet est d'abord le produit d'une équipe ou d'un enseignant en lien avec son environnement spécifique, l'histoire de l'équipe.
- La différenciation pédagogique : elle s'opère dans la classe à partir des besoins identifiés et évalués précisément, ce qui nécessite d'avoir des outils communs. Il s'agit de combler certains manques et d'installer les savoirs de base tout en confrontant chaque élève à des activités complexes culturellement riches. Le problème majeur des élèves en grande difficulté est bien la perte ou l'absence de l'estime de soi. D'où l'importance pour les enseignants de croire au progrès, à la capacité de l'élève en grande difficulté de réfléchir, de se questionner et de lui permettre de le faire au sein de projets adaptés mais exigeants. Nous voyons des élèves qui, ainsi, reprennent peu à peu confiance en eux par la réussite dans des activités complexes. Ils se sentent respectés et responsabilisés.

- La mise en place d'un enseignement continué et explicite.
- Le décloisonnement des disciplines : au collège, le décloisonnement des disciplines crée des ponts, des liens qui donnent du sens au travail sur la langue française, quelle que soit la discipline. A l'école primaire, l'exigence de l'enseignant polyvalent en maîtrise de la langue dans tous les domaines d'enseignement, relève de la même démarche.
- Les co-interventions en réseau ambition réussite : elles favorisent l'amélioration des pratiques enseignantes et modifient le regard que peuvent avoir les élèves sur l'école : apprendre avec les autres et apprendre des autres.

### **Proposition de l'atelier 2**

1) Développer des modalités de formations en équipe à partir des besoins du terrain :

- développement des co-formations ;
- formation sur contrat d'action et FIL ;
- formation inter-degrés.

Il s'agit d'aider les équipes à théoriser les pratiques, à travailler sur des éléments de continuité didactique.

2) Valoriser davantage les pratiques du terrain, les faire connaître, les mutualiser.

Intervention de **Patricia LAMMERTYN**, Inspectrice 1er degré Circonscription Roubaix-Est 59, chargée de mission « Maîtrise de la langue » pour le Nord

**MACLE : Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture :**  
une mise en œuvre à Roubaix en Réseau Ambition Réussite

Comment permettre aux élèves ayant des acquis fragiles en lecture au début du cycle 3 de réduire leurs difficultés tout en renforçant les compétences de tous les élèves ?

C'est à cette problématique que nous avons tenté de répondre à Roubaix-Est en mettant en place un dispositif spécifique appelé MACLE dans trois classes de CE2.

Ce dispositif a été élaboré par le chercheur André Ouzoulias, professeur à l'IUFM de Versailles. Il a été d'abord testé dans des écoles de Sarcelles puis a fait l'objet d'une publication.

#### **Les principes du dispositif :**

Il s'agit de mettre en place à l'entrée du CE2 :

- des apprentissages « massés dans le temps » dans une durée limitée. Dans nos trois écoles, durant trois semaines, une heure trente est consacrée chaque matin aux activités de lecture-écriture. Les recherches montrent qu'un apprentissage « massé » est plus rentable pour les élèves en difficulté : il permet de produire une accélération des apprentissages. Dans nos écoles, nous avons ainsi constaté que les liens entre chaque séance étaient facilités par leur rapprochement dans le temps : les élèves mémorisent mieux les acquisitions quand elles sont ancrées dans une véritable continuité ;
- des séances ritualisées : chaque séance se déroule selon un même schéma : les activités ciblées par les équipes sont les mêmes durant tout le module. Par exemple, chaque matin peuvent se succéder la « dictée sans erreur », une activité de compréhension orale, une autre de compréhension écrite, une courte rédaction, une activité de préparation de la dictée du lendemain. La « stabilité » des schémas d'enseignement rassure nos élèves et permet de recontextualiser l'activité rapidement ;
- des apprentissages différenciés : les contenus des séances sont construits à partir

d'évaluations diagnostiques précises des acquis et des difficultés des élèves. Les types d'activités sont les mêmes pour tous les élèves de la classe mais la compétence est travaillée à des niveaux différents selon les besoins, avec un étayage lui aussi différencié. Ainsi dans chaque classe, nous avons constitué trois groupes de besoins, de taille différente selon les difficultés, chaque groupe étant encadré par un enseignant : l'enseignant de la classe, un animateur du réseau d'éducation prioritaire et un maître du RASED.

Pour l'inspecteur, il s'agit bien d'un choix d'optimisation des moyens existants. Ici, il s'agit de mettre à disposition de la classe, pendant trois semaines, deux enseignants supplémentaires, postulant que cette pratique de travail en petits groupes de besoins puisse devenir une pratique normale et quotidienne.

En terme de bilan, tous les élèves progressent en lecture-écriture, même si les élèves en très grande difficulté avancent plus lentement. Mais tous reprennent confiance en eux, prennent conscience de leurs capacités et redonnent du sens à l'acte d'apprendre.

Pour les enseignants, ce travail en commun contribue à nourrir l'analyse des pratiques de chacun, tout en permettant de chercher ensemble des solutions pour aider chaque élève au plus près de ses besoins. Ces échanges sont autant de points d'appui pour identifier des gestes professionnels efficaces et transférables dans le quotidien de la classe auprès des élèves « en risque d'échec ».

Bibliographie :

André OUZOULIAS, *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*, SCEREN-CRDP, 2004

## [Présentation des MACLE](#)

---

---

Intervention de **Christophe NIEDZWIEDZ**, professeur de mathématiques au collège Vauban de Maubeuge (RAR)

### **La formation de compétences langagières en interdisciplinarité**

#### **Le cadre**

L'arrivée du socle commun dans les écoles, les collèges et les lycées professionnels a invité la communauté enseignante de ces établissements à porter un regard inhabituel sur leurs pratiques, d'habitude plus disciplinaires.

L'attestation de maîtrise des compétences du socle garantit qu'un élève peut mobiliser efficacement certaines connaissances, capacités, et attitudes acquises durant sa scolarité dans sa vie de citoyen. Connaissances, capacités et attitudes dans différents champs forment les compétences du socle.

La première, « la maîtrise de la langue », se divise en trois parties : lire, dire, écrire. En ce sens, faire acquérir des compétences langagières pendant la classe pour qu'elles puissent être utilisées dans la vie courante constitue un premier rempart contre l'illettrisme. Il s'agit de porter un regard transdisciplinaire sur son enseignement, de faire vivre le langage dans les cours de mathématiques.

Pourtant, le langage de l'école, dont la maîtrise est nécessaire à l'acquisition de connaissances à l'école, est souvent un assemblage de « dialectes » disciplinaires. Les élèves éprouvent des difficultés à utiliser la langue qui ne se pratique qu'à l'école, absolument nécessaire à la réussite scolaire. Elle ne s'apprend pas, car elle ne se pratique pas : mis à part les réponses très courtes à l'aide d'un seul mot, un élève, en moyenne, entre la 6ème et la 3ème, parle 17 minutes.

#### **Lorsque le français a sa place en mathématiques et vice versa.**

### *Les causes d'une telle démarche*

D'un point de vue pratique, nous enseignons dans un collège labellisé « ambition réussite » d'un quartier difficile de Maubeuge ; il est clair, pour nous, que différents indicateurs (évaluations d'entrée en sixième, résultats au brevet, paroles des élèves en cours ou dans la cour, ...) nous confortent dans l'idée que l'interdisciplinarité et la co-intervention sont utiles.

Les évaluations de fin de CM2 et d'entrée en 6<sup>e</sup> montrent que l'apprentissage de la lecture n'est pas achevé à l'entrée de 6<sup>e</sup> : un élève de 6<sup>e</sup> n'est pas capable de lire n'importe quel type de texte. Depuis trois ans existent au collège Vauban de Maubeuge des « classes à projet lecture ». Les élèves de ces classes sont en grande difficulté de langage. La co-intervention dans ces classes suppose une concertation en amont et des objectifs. Des stratégies pédagogiques sont élaborées alors en aval d'une co-intervention et en vue d'une autre, mais l'organisation du temps scolaire n'est pas forcément alourdie par cette pratique, puisque, par la suite, les enseignants peuvent reproduire seuls en classe ce qu'ils font en co-animation.

Le langage mathématique a la particularité d'utiliser des mots de vocabulaire courant dans un sens spécifique (croissant, produit, valeurs...) et nécessite l'apprentissage d'un code. De plus, derrière ce langage se cachent des modes de raisonnement spécifiques propres au savoir disciplinaire. En cours de mathématiques, nous nous sommes donc appliqués à adopter différents points de vue (français, mathématiques) pour, d'une part, réussir à enseigner les mathématiques, et d'autre part, faire usage d'un français correct, nécessaire à la formation de citoyens, mais aussi à une pensée mathématique logique et efficace. D'un point de vue théorique, le français a donc sa place dans un cours de mathématiques.

On conçoit ainsi la grande difficulté que peuvent rencontrer des élèves de collège face aux énoncés mathématiques. On entrevoit aussi les situations de décrochage auxquelles cette difficulté de langage peut conduire.

### *Les palliatifs disciplinaires*

Les enseignants de mathématiques perçoivent très bien cette difficulté. Certains hésitent à la traiter pensant empiéter sur le territoire du professeur de français, d'autres tentent de pallier le problème en expliquant le sens d'un mot dans sa polysémie ou de réduire la part de langage au profit de schémas.

Ces solutions sont des palliatifs insuffisants car ils ne traitent la difficulté que de manière ponctuelle et écartent le problème du langage. Or, les textes mathématiques (énoncés de problèmes ou de programme de construction) sont bâtis à partir du langage et il faut s'y confronter.

Souvent, l'élève importe des interprétations fautives d'une discipline à l'autre. L'objet appréhendé retrouve sa complexité réelle lors d'une séance en co-intervention qui permet de dépasser son appréhension réduite à un format disciplinaire. La co-intervention peut être souvent une aide au décloisonnement des disciplines, afin qu'il y ait la possibilité d'en (re)découvrir une, puis de devenir plus « expert » par la pratique et l'avancée dans la théorie. L'altérité permet de mieux préciser et de voir ce qui fonde la spécificité de chacun, sa pratique et son mode de fonctionnement.

### *Des pratiques de « fond »*

En fait, il faut traiter le problème dans sa double dimension : en français et en mathématiques. Le professeur de français peut aider celui de mathématiques en étudiant, en cours de français ou durant le cours de mathématiques, les spécificités langagières de textes scientifiques comme on le fait de genres littéraires. La co-intervention, lorsqu'elle est possible, est une prise de conscience tant pour les élèves que pour les enseignants.

L'objectif premier de ces pratiques est de limiter (voire de supprimer) les difficultés de langage qui nuisent à la compréhension des consignes en mathématiques. L'objectif sur le long terme est d'éviter des situations de blocage qui conduisent aux situations d'illettrisme.

La co-intervention permet une prise en charge collective des connaissances et donc un

travail sur le débat, la contradiction, le questionnement. L'élève est mis plus volontiers en situation d'exploration, de recherche et de confrontation. La notion d'effort à fournir réapparaît.

### **Quelques exemples de pratiques pour renforcer les apprentissages**

#### **« Réécrire » un programme de construction**

- La construction d'une figure est l'une des premières tâches auxquelles les élèves sont confrontés. Il s'agit de faire percevoir :
  - l'ordre dans lequel les actions doivent être réalisées ;
  - l'action à réaliser : trouver le verbe à une forme injonctive ;
  - un objet sur lequel porte l'action.
- La description de l'objet : trouver le discours descriptif.
- Il s'agit de maîtriser le langage mathématique écrit. Le français est au service des mathématiques.

#### **Travailler la phase heuristique dans le cadre des énoncés de problème - les narrations de recherche**

- La narration de recherche développe chez l'élève l'habitude de s'interroger sur le texte, activité préliminaire à sa compréhension et à la résolution du problème.
- Lors du cours de mathématiques, les compétences langagières sont utilisées, affinées, étoffées. Des élèves écrivent plus que lors d'un exercice de rédaction traditionnel en lettres. Le langage courant est utilisé, adapté au contexte mathématique. Le lexique mathématique est enrichi et devient plus « consistant », mais les mathématiques sont ici au service du français.
- Quelques sujets de narration de recherche sur le document annexe :
  - « Combien de diagonales possède un polygone à 103 côtés ? » et trois productions d'un élève, à trois étapes de travail différentes.
  - Dans ma ferme, j'ai des poules et des lapins. En tout, je compte 11 têtes et 30 pattes. Combien ai-je de poules ? de lapins ?
  - Le gros Dédé sur une balance.

#### **Autre exemple : aider à lire l'énoncé et à décortiquer les données avant de résoudre le problème**

- Obliger l'élève à lire et relire l'énoncé par un système de questions.
- Vérifier la bonne compréhension de l'énoncé par le tri et le classement des données.
- Exemple du sujet « l'automobiliste ».

#### **Construire une notion mathématique grâce à la pratique du français oral - classement des quadrilatères**

- Les notions de rectangle, de losange, puis de carré sont débattues, affinées, puis conceptualisées. Les mots acquièrent du sens et une représentation.
- Le français est au service des mathématiques.

#### **Pour finir, une petite soupe à l'oignon : traduire une recette en « tableau chronologique », et inversement**

- Il s'agit ici d'enrichir le lexique de l'élève, et de lui faire manipuler mentalement des processus et des notions mathématiques en parallèle avec leur signification en français.
- C'est travailler une logique pratique proche des mathématiques pour mieux sentir celle qui est cachée dans l'arrangement des mots.

#### **Bibliographie :**

- *Rapport sur la co-intervention*, Maryse Humbert (I.E.N. du premier degré), Didier Preuvot (I.A.-I.P.R. d'éducation physique et sportive), Sandrine Bétrancourt (Professeur agrégé de lettres modernes), Académie de Lille.

- *Gros Dédé sur une balance*, I.R.E.M. de Montpellier.
- [Classement des quadrilatères sur le site](#) socle commun de compétences et de connaissances de Lille

## Présentation des actions

---

---

Intervention de **Delphine GYRE**, professeur de Lettres au collège Sévigné de Roubaix (RAR)

### **Avec des élèves en très grande difficulté : travailler dans la complexité**

La Classe du Grand Dirlir, que j'ai créée en 2002 au collège Sévigné de Roubaix, accueille des élèves qui arrivent en sixième avec des difficultés de lecture-écriture telles qu'elles font craindre un échec rapide au collège, voire un décrochage. Ces élèves sont pris en charge par des professeurs conscients de leurs difficultés et volontaires. L'effectif est un peu allégé (18 en RAR). Le dispositif est conçu sur 2 ans, au terme desquels les élèves doivent être « banalisés » et capables d'intégrer une 4<sup>e</sup> ordinaire de ce collège.

Il ne s'agit pas ici de détailler le fonctionnement de ce dispositif de classe, mais plutôt, à titre « d'élément », pour reprendre la terminologie de J.P. Astolfi, de présenter un exemple de travail avec cette classe.

Afin d'exposer la réponse que nous avons choisie à cette problématique que pose tout travail avec des élèves en très grande difficulté : comment travailler les savoirs de base sans renoncer à travailler sur la « grande culture »? Problématique sur laquelle on pourrait imaginer des variations : comment reprendre des apprentissages de CE2 sans renoncer au programme de 6<sup>e</sup> ? comment retravailler toujours les mêmes compétences sans toujours refaire des choses identiques et qui semblent avoir donné si peu de résultats ?

Si l'on veut se placer sur le terrain des débats autour de l'illettrisme, on dira que cette problématique est une façon particulière, transposée à des questions d'enseignement en collège RAR, de reprendre un questionnement récurrent de la réflexion sur la prévention de l'illettrisme : pour prévenir l'illettrisme, faut-il se concentrer sur l'acquisition solide des savoirs de base ou faut-il faire prendre conscience de l'importance que peut avoir l'expérience de la littérature ?

### **Un exemple, donc, de notre façon de faire**

En 2008-2009, la classe de 6<sup>e</sup> du Grand Dirlir comptait au moins 4 élèves qui avaient de très grosses difficultés d'écriture. Non pas de rédaction ni même d'orthographe, mais de très grosses difficultés de graphie et de soin. Des difficultés à manier les outils scripteurs (crayons, stylos...), à tracer un trait à la règle, à gommer sans arracher la feuille, à respecter la taille des lettres, à ne pas mélanger les écritures... Des difficultés qui représentent un handicap énorme au collège, où il faut écrire de plus en plus et de plus en plus vite, et où, bien entendu, on n'apprend plus à écrire.

Bon, on aurait pu dire que la sixième, c'est fait pour faire autre chose que de la graphie de cycles 1 et 2. On aurait pu aussi mettre en place quelques PPRE, faire faire des lignes, des exercices de graphie... Bref, traiter ce problème comme un problème à résoudre, à la marge, pour pouvoir se centrer sur ce qui fait le programme de 6<sup>e</sup>.

Nous avons décidé de faire de ce problème, reconnu par les élèves comme un handicap, une chance de travail. Et en français, en mathématiques et en arts plastiques, nous avons fait de ces lettres qui posaient tant souci un prétexte à un travail riche. Nous sommes allées à la recherche de tout ce que ces satanées lettres pouvaient nous offrir. Et nous avons décliné, derrière les objectifs d'apprentissage transversaux : apprendre à utiliser les différents instruments d'écriture : le crayon gris, le stylo bic, mais aussi la gomme et les ciseaux; améliorer la graphie pour la rendre lisible et compréhensible; apprendre à utiliser les différents supports d'écriture : le papier à petit carreaux, le papier seyès, le papier-calque, le papier canson blanc, l'ordinateur; apprendre à soigner son travail pour le rendre lisible et agréable et donner

une bonne image de soi. Et pour atteindre ces objectifs transversaux, nous sommes passés par des objectifs disciplinaires :

En histoire : l'histoire de l'écriture.

En français : Connaître l'histoire de l'alphabet. Les récits étiologiques. Les expressions imagées.

Quelques éléments de poésie. Articulation signe / signifiant / signifié. L'ordre alphabétique.

L'utilisation du dictionnaire. Les classes de mots : verbes, noms (propres et communs),

adjectifs. Les registres de langue. Découvrir la forme littéraire de l'abécédaire. Fréquenter la médiathèque et s'entraîner à la lecture à voix haute. Écrire des lettres

En mathématiques : Maîtrise des instruments mathématiques : règle, équerre, compas.

Géométrie : parallèles, perpendiculaires, cercles, symétrie.

En arts plastiques : passer du signe au dessin

C'est une exploration culturelle large qui nous a permis des entrées multiples, et nous avons travaillé sur les œuvres suivantes, entre autres : « La Première lettre », *Histoires comme ça*, R. Kipling; *Alpes et Pyrénées*, de V. Hugo; *Dico Dingo*, P. Grenier; « L'enfant qui prenait les autres au mot », *Mille sabords*, Y. Rivais; *Papa et maman m'ont dit*, A. Le Saux; *Voyelles*, A. Rimbaud; *Le Dictionnaire des synonymes*, C. Desmarteau; « Lettre à l'auteur », *Histoires pressées*, B. Friot; de très nombreux abécédaire; différents poèmes ; « Le Déserteur », B. Vian; des vireslangues; des chansons de Steve Waring; des lettres, de Paul Cézanne, de Mme de Sévigné; et beaucoup d'autres choses encore.

La majeure partie de ce travail a trouvé sa concrétisation dans la réalisation d'un abécédaire de format à l'italienne. Pour cet abécédaire, chaque élève est responsable d'une ou deux lettres, donc d'une ou deux double page. Sur chaque double-page court une frise de l'alphabet, tantôt en minuscules script, tantôt en minuscules cursive, écrite au stylo bic. Sur la page de gauche, la lettre en majuscule script, découpée dans du carton. Sur la page de droite, une page A4 format paysage avec tapées à l'ordinateur des listes de mots commençant par la lettre choisie et rangés en trois colonnes (noms, adjectifs, verbes). Dans un espace vide, au crayon, la lettre détournée en objet, et dessus, une lettre d'A. Bertier décalquée. La couverture est illustrée par un A d'A. Bertier, envoyé aux élèves par l'illustratrice. Cet abécédaire, et tout le travail qui l'a entouré, a donné lieu à une exposition de présentation, prétexte à l'écriture d'invitations, à la rédaction de cartels, à la réalisation de lettres-puzzles...

Tout ceci nous a occupés au moins cinq mois. La moitié de l'année scolaire de sixième pour réapprendre à écrire lisiblement! C'est que dans cette aventure, ce qui importait, c'était sans doute de rendre les élèves capables d'utiliser efficacement les instruments et les supports d'écriture du collège, mais c'était aussi, plus profondément, de repenser le rapport à ces « savoirs de base » auxquels les élèves en grande difficulté semblent parfois assignés. L'écriture n'étant plus ici considérée comme cette « science des ânes » qu'il est indispensable de maîtriser sans que cela ne soit en rien suffisant, mais située à sa place de construction culturelle complexe, fruit d'un certain rapport au monde et n'en finissant pas de réinterroger ce rapport au monde. Les lettres n'étant plus ici considérées comme des signes vides de sens mais comme les éléments essentiels de possibilités nouvelles d'exploration du rapport entre signe, signifié et signifiant.

Bref, les savoirs de base ne sont pas, dans cette expérience, considérés comme des prérequis, sans intérêt propre mais comme des passages obligés avant l'abord de la Culture. Sont mises à bas les hiérarchies vaines et stérilisantes qui placent les savoirs de base en-dessous de la Culture, l'apprentissage de la graphie avant l'expérience de l'écriture ou celui de la lecture en-deçà de l'aventure de la littérature. Ce choix relevant d'un souci de stimulation intellectuelle (et des élèves, et des enseignants), mais aussi d'un souci d'efficacité.

Car, finalement, c'est le seul objectif qui vaille pour l'enseignant « de terrain » : être efficace, en dehors des querelles de définition. Et en matière de prévention de l'illettrisme, il me semble, depuis ma petite expérience personnelle, que ce qui compte ce n'est pas de trancher entre assurer des savoirs de base ou faire vivre l'expérience de la littérature mais c'est bien, à des « ou » exclusifs, d'opposer des « et » inclusifs, bref, ce qu'il faut, c'est, entre grande culture et savoirs de base, surtout ne pas choisir.

---

---

Intervention de **Stéphanie GUERIN-MARMIGERE** professeur de Lettres, collègue Vauban

## **Renforcer les apprentissages par une stratégie du contournement**

### **Introduction**

L'objectif de cet exposé est de présenter une pratique de classe réalisée lors des groupes de besoin français 6<sup>e</sup>, à raison de 1h30/semaine. Cette pratique vise à renforcer les apprentissages et de ce fait, à prévenir l'illettrisme.

Il s'agit de la participation au Concours National de la Semaine de la langue française et de la francophonie organisé chaque année par les Ministères de l'Education Nationale et de la Culture.

Un mot sur ce concours. Ce concours est ouvert à tous les collèges et lycées de France : à partir de 10 mots imposés, la classe doit réaliser une production de son choix dans un délai limité. Un jury composé d'Inspecteurs, de délégués à la culture, d'hommes et de femmes liés au monde des lettres se réunit et choisit les meilleures productions. Une fois le Palmarès établi, des représentants des classes élues sont invités à Paris, au Ministère de l'Education nationale pour présenter leur travail et recevoir une récompense.

Cette pratique peut être vue comme un contournement dans le sens où elle contourne les pratiques de soutien « traditionnelles » et dans le sens où elle permet de contourner les difficultés.

J'aimerais vous montrer comment une telle pratique nous est apparue nécessaire et vous décrire « concrètement » la démarche réalisée auprès des élèves. Ma collègue - Magalie Simon - et moi-même avons en effet participé trois fois à ce concours et nos classes ont gagné deux fois (seconde position en 2008 et première en 2010).

Pour cela, je procéderai en deux temps : un premier dans lequel j'expliquerai les fondements et les objectifs d'une telle pratique, un second dans lequel je décrirai avec des exemples concrets cette pratique du contournement.

### **Pourquoi une telle pratique ?**

Cette pratique découle d'un constat : notre collège classé « Ambition réussite », voit arriver à l'entrée en 6<sup>e</sup> des élèves en grande difficulté de lecture/écriture (nos évaluations 6<sup>e</sup> montrent pour le français un taux de réussite de 33% ; certains élèves avoisinant les 12/13%, ce qui correspond à un niveau Segpa).

À ces difficultés s'ajoutent souvent des troubles spécifiques d'apprentissage regroupés sous l'intitulé « dys » (dyslexiques, dysgraphiques, dysphasiques). S'ajoute aussi chez de nombreux élèves un manque de motivation et du sens de l'effort.

Face à de tels problèmes, il convient d'optimiser les groupes de besoin et de trouver une pratique apte à affronter les lacunes tout en motivant les élèves. Les groupes de besoin ont le triple avantage d'offrir :

- des effectifs réduits permettant une remédiation spécifique et individualisée ;
- d'être à deux enseignants (un professeur de lettres et un professeur « référent » présent dans les RAR) ;
- d'autoriser une liberté pédagogique favorisant l'innovation.

Dans ce cadre, les groupes de besoin sont un outil idéal pour renforcer les apprentissages et prévenir l'illettrisme.

La difficulté est dès lors de trouver une activité capable d'inciter les élèves à la lecture, la culture, la familiarisation avec l'écrit, la maîtrise du vocabulaire, capable de mobiliser à la fois des élèves en difficulté voire en décrochage scolaire et des élèves moteurs (qui participent eux-aussi aux groupes de besoin), donc une pratique à la fois ambitieuse et apte à éviter des situations d'enfermement qui peuvent conduire à l'illettrisme.

### **Le concours est-il une stratégie du contournement ?**

Il semble qu'une partie de la réponse se trouve dans une évolution des pratiques scolaires, dans la mise en place d'activités atypiques adoptant des stratégies de contournement. Le Concours national de la langue française en est une, me semble-t-il, car il relève du défi pour les élèves (c'est un projet ambitieux, national, apte à intéresser les élèves moteurs comme ceux en difficulté), il mobilise des compétences en lecture, écriture, vocabulaire, recherche culturelle, imagination, autonomie, sociabilité et permet de faire du français sans avoir l'air, il permet de réaliser des apprentissages en français malgré les difficultés et oblige à ne pas renoncer et enfin il offre la possibilité de travailler autrement en mêlant autonomie et travail de groupes.

Donc par un contournement, c'est-à-dire un concours, un projet de longue haleine et collectif qui donne droit à l'initiative et à la fantaisie des élèves et non par de simples exercices de remédiation, les élèves mènent des apprentissages et acquièrent des savoirs malgré leurs difficultés.

En fait, la stratégie du contournement se substitue à la stratégie d'évitement de certains élèves : l'objectif est de les amener au même point que les autres en évitant les difficultés, plutôt que de les laisser se heurter à elles et de rester bloqués. Éviter ce blocage semble essentiel car il est démontré, par des orthophonistes entre autres, que c'est lui qui conduit généralement aux situations d'illettrisme.

### **Quelques éléments de description d'une pratique du contournement.**

C'est lors de la phase de préparation que cette pratique du contournement nécessite de l'enseignant qu'il soit très attentif. L'objectif étant de faire travailler tous les élèves - moteurs comme en difficulté - il s'agit de repérer les difficultés et les compétences de chacun pour contourner les premières et s'appuyer sur les secondes. Comment ? La première année, nous nous sommes fondées sur les résultats des évaluations 6<sup>e</sup> qui, une fois entrées dans un logiciel, permettent d'entrevoir des « profils d'élèves », de cerner les difficultés principales et les forces de chacun.

L'année dernière, nous avons pu ajouter aux résultats des évaluations CM2 un second outil appliqué aux seuls élèves en très grande difficulté (10 élèves sur 20), ceux pour qui nous nous sentions démunies : le PIAPED (« **P**rotocolle d'**I**dentification et d'**A**ménagement **P**édagogique correspondant à un **E**lève en **D**ifficulté à l'écrit »). Ce protocole permet de mieux identifier les types de difficultés de l'élève (les « dys ») et les types de remédiation.

On parvient ainsi à des groupes qui ne sont surtout pas des groupes de niveaux mais des groupes qui mêlent les « bons décodeurs »/ « bons compreneurs », les « mauvais décodeurs » mais « bons compreneurs » et les « mauvais décodeurs »/ « mauvais compreneurs ». Les groupes sont donc des groupes qui allient différentes forces et différentes faiblesses dans le but d'une complémentarité et d'un équilibrage entre les élèves. On associe des élèves avec des stratégies d'apprentissage différentes passant, soit par le visuel, soit par l'écrit, soit par l'oral, soit par la reformulation/simplification de consignes.

Ces groupes permettent donc une remédiation spécifique et une pédagogie différenciée, un travail d'entraide et l'espoir que des ponts se réalisent entre les pôles écrit/oral et visuel. Dans ces groupes, chacun trouve sa place ; il n'y a pas de laissés pour compte.

### **Suit la phase de recherche faite avec les élèves nécessitant plusieurs étapes.**

- Une phase visuelle, qui parle généralement à tous, où l'on propose des images pour faire découvrir aux élèves les mots imposés (ex 1 image pour « boussole »). Lorsque les mots sont introuvables, on fait le contraire : on donne le mot et par une recherche sur Internet, les élèves trouvent l'image (ex 2 images « palabre »). Le but étant de leur faire construire une image mentale d'un mot abstrait.
- Une étape lexicale avec une pratique d'outils grâce à la manipulation de divers dictionnaires permettant des apprentissages terminologiques (étymologie, synonyme, antonyme, champs lexicaux...).
- Une phase collective de lectures : pour la 1<sup>ère</sup> année, nous avons lu des contes africains car nous avons choisi d'en écrire un avec les dix mots intitulés cette année-là « Les Mots de la rencontre » ; pour la 2<sup>ème</sup> année dont le thème était « Dis-moi dix mots dans tous les sens », nous avons lu quelques aventures d'Ulysse car nous avons décidé de faire un

dictionnaire dans lequel interviendrait Mentor, le guide de Télémaque qui, ici, serait le guide d'un élève de 6<sup>e</sup> que nous appelons Robert Larousse (ex 3 « Les premières de couverture »).

- Une étape de recherches par groupes sur des personnalités (Einstein remue-méninges), sur les modes de vie d'autres cultures (palabre Afrique, visage carnaval Venise, escagasser↔ patois Marseille), sur des domaines scientifiques (rhizome), sur la musique (crescendo), sur l'art (passerelle) → une dimension culturelle évidente et essentielle.
- Une découverte collective des différents genres littéraires et textes documentaires en vue d'une reproduction par mimétisme (ex 4 « calligramme »).

### ***La phase d'exécution du travail proprement dit peut alors intervenir.***

- Une phase collective orale où les élèves volontaires proposent une trame narrative.
- Une phase collective de conception narrative : étapes du récit à partir du schéma narratif (utilité d'un tel schéma). Les élèves écrivent en effet beaucoup (ex 5 écriture sur « visage »).
- Une phase de rédaction par groupes de 3/4 : travail approfondi des brouillons et important travail artistique (ex 6 « passerelle »).
- Une phase d'assemblage de toutes les productions, réalisée par un représentant de chaque groupe : vérification de la cohérence de l'ensemble.

### **Conclusion : la phase d'évaluation**

Ce sont surtout les compétences des élèves qui ont été mises en avant lors de cette activité. Donc, l'évaluation a été réalisée en termes de compétences et le socle commun a ici pris tout son sens. Quelques indicateurs :

- une véritable motivation des élèves et la fierté d'une telle réussite (réception à Paris des deux participants et deux prix obtenus (2<sup>d</sup> en 2008 et 1<sup>er</sup> en 2010), visite de journalistes...)
- des élèves en difficulté ou en décrochage qui ont travaillé, développé des apprentissages et peut-être développé un autre rapport au français même s'il n'y a pas de miracle... Une mise au travail essentielle.
- des élèves ayant une plus-value culturelle, une familiarisation avec l'écrit et l'oral, un potentiel lexical

C'est, il me semble, une réelle prévention de l'illettrisme.

### [Exemples de renforcements de l'apprentissage](#) [Concours des 10 mots](#)

---

### Atelier 3 : Continuités et liaisons : un facteur de réussite

Animateur : Christian Mendivé, IA-IPR Lettres

[Retour au tableau des ateliers](#)

Odile Kaddèche	Professeur de lettres Collège Matisse – Lille 59	<i>Le lexique en interdisciplinarité</i>
Arielle Noyère	Professeur de lettres Collège Carnot - Lille 59	<i>La prise en compte du Socle commun de connaissances et de compétences dans les apprentissages</i>
Bertrand Deshays	Principal-adjoint Collège Adulphe Delegorgue – Courcelles les Lens 62	<i>Pilotage partagé avec les corps d'inspection de pratiques inter-cycles</i>
Thierry Mercier	Inspecteur 1er degré Circonscription Douai-Cuincy 59	<i>Liaisons inter-degrés autour de la production d'écrit : entrez les artistes ... De la rencontre à l'écriture épistolaire et romancée</i>

#### **Problématique de l'atelier : Comment l'École peut-elle aider, accompagner, sauver les échoués de l'apprentissage de la lecture ?**

« L'analyse de l'illettrisme questionne l'école, les démarches qu'elle met en œuvre, les contenus qu'elle sélectionne. (...) Pourtant, sa vocation, plus que jamais, est de donner aux enfants de la République du sens culturel et moral au désordre et au tumulte du monde, (...) d'assumer au-delà des repliements et des clivages la tâche nécessaire de la transmission. On attend aujourd'hui de l'École qu'elle forme des individus capables de s'adapter à une réalité culturelle complexe et peu prévisible dans ses mutations.

Une telle perspective suppose qu'à l'entrée au collège, tous les élèves doivent pouvoir disposer d'une gamme suffisante de moyens linguistiques et qu'ils sachent en user efficacement en fonction de situations identifiées, d'intentions définies. Flexibilité, adaptabilité, pertinence, autonomie, conquête et construction du sens sont, ou devraient être, les maîtres mots de l'École aujourd'hui. »

*(De l'Illettrisme en général et de l'école en particulier, Alain Bentolila, 1996).*

Le constat que 10% de nos enfants traversent les années du système scolaire dans le sombre et muet couloir de l'illettrisme interpelle de nombreux acteurs du système éducatif. Trop d'élèves – on cite souvent le chiffre de 1 sur 5 – ne maîtrisent pas ou maîtrisent mal à l'entrée en sixième les compétences fondamentales de la lecture.

Parmi les causes de l'illettrisme, on pointe souvent du doigt la trop pauvre qualité de la médiation orale dont l'élève a bénéficié dès l'enfance. Ainsi, trop d'enfants aborderaient les premières années de l'école sans avoir saisi les finalités sociales et individuelles de la parole, sans avoir perçu ce que parler veut réellement dire. La capacité de l'enfant à questionner l'Autre et le monde dans ses nuances, ses ressemblances et ses différences, à questionner en même temps les fonctionnements et les pouvoirs de la langue doit alors se construire tout le long de la scolarité. Un défi passionnant, mais considérable pour les acteurs de l'éducation.

Quelles démarches, quels dispositifs vertueux peut-elle mettre en place ? La question de la continuité des approches entre les cycles de l'école primaire et du Collège n'est-elle pas, en cela, cruciale ?

Le lien qu'affichent les textes institutionnels – nouveaux programmes, Socle commun –

est un progrès certain, mais il est loin de suffire. Alors, quels projets inventer dans la continuité des paliers pour qu'acteurs agissent de manière concertée et efficace, alors qu'un même objectif « permettre aux élèves d'acquérir une maîtrise multifonctionnelle de la lecture » les rassemble ? Quelles pratiques pédagogiques privilégier pour les élèves les plus en difficulté, depuis l'école maternelle jusqu'à la classe de troisième, pour qu'ils prennent conscience que lire est un acte chargé de sens, à la fois contraignant mais libérateur ? Comment créer pour eux les conditions de la réussite et garantir que l'École reste un parcours de découverte du monde riche et attrayant ?

---

---

Intervention de **Bertrand DESHAYS** principal-adjoint du collège Adulphe Delegorgue Courcelles-Les-Lens

## **Le projet d'établissement permet-il un pilotage pédagogique réel de l'établissement ?**

Cet atelier nous invite à réfléchir sur les continuités et les liaisons comme facteur de réussite. Pour ma part, je me placerai sur le plan de l'établissement, créateur de continuité, de cohérence. Je vais donc, pendant les quelques minutes qui me sont attribuées, réfléchir avec vous, à voix haute, sur le projet d'établissement. En me demandant s'il permet un pilotage pédagogique réel de l'établissement (notamment en harmonisant les pratiques, en les faisant évoluer) et, si oui, à quelles conditions.

Après avoir abordé de manière globale le projet d'établissement, j'en indiquerai les différentes composantes. Puis j'essaierai de cerner les conditions qui permettent au chef d'établissement d'utiliser ce projet pour piloter pédagogiquement l'établissement. J'élargirai enfin le propos en réfléchissant à l'articulation entre le projet d'établissement et le contrat d'objectifs de circonscription.

### **Première approche, globale, du projet d'établissement**

Finissons-en, tout d'abord, avec quelques clichés qui ont la vie dure depuis que le projet d'établissement existe (loi de 1989, loi de 2005...). Non, le projet d'établissement n'est pas un écrit purement formel, un volume épais et poussiéreux dont la principale utilité serait de garnir les étagères des autorités académiques. Ce n'est pas un copier-coller d'éléments de la circulaire de rentrée ou d'autres textes du bulletin officiel. Ce n'est pas non plus une œuvre rédigée par le chef d'établissement dans le secret de son bureau et dont personne n'aurait eu connaissance. Ce n'est pas, enfin, un grand panier dans lequel tous les quatre ou cinq ans le chef d'établissement vient ramasser, en vrac, tout ce qui se fait dans l'établissement.

Le projet d'établissement c'est ce qui donne le cap, la direction. Il indique les spécificités de l'établissement, les priorités qui en découlent, les objectifs fixés et les actions mises en œuvre pour les atteindre. Explicitant la politique mise en œuvre dans l'établissement, il joue donc un rôle essentiel : permettre à chacun, dans l'établissement, de savoir ce qu'il doit faire de particulier, pour prendre en compte les spécificités du public accueilli, et de comprendre comment son action particulière s'intègre avec ce qui est fait avant et après, mais aussi avec ce qui est fait simultanément dans différentes disciplines.

### **Un diagnostic, des priorités stratégiques, des actions, une évaluation**

Pour apporter les réponses pertinentes à une situation toujours particulière, le projet d'établissement est construit à partir d'un diagnostic. Cet état des lieux initial, le chef d'établissement travaille à le rendre le plus objectif possible en construisant des indicateurs, par croisement de données. Pour ne prendre qu'un seul exemple, il peut chercher à mesurer la plus-value apportée par l'établissement sur le plan scolaire en établissant des comparaisons d'écart (écart à la France à l'entrée en sixième / écart à la France aux épreuves du DNB...). Et ce diagnostic doit être partagé avec les acteurs de l'établissement. C'est lui qui permet de comprendre la situation particulière de l'établissement et les priorités stratégiques définies, les fameux axes du projet d'établissement.

Mais ces priorités ne sont rien si elles ne sont pas déclinées en actions concrètes, avec les élèves, par les personnels. Le diagnostic partagé permet donc de lancer une dynamique respectant l'expertise didactique des professeurs, dans le cadre de leur liberté pédagogique. En effet, la liberté pédagogique reconnue aux enseignants doit être bien comprise. La loi d'orientation de 2005 la définit très clairement dans son article 48 : « La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. »

Un diagnostic partagé, donc. Des priorités stratégiques déclinées en actions. Mais aussi une évaluation des actions menées. Il est, en effet, essentiel d'évaluer à la fois l'évolution de la situation générale de l'établissement et chacune des actions (du point de vue de son déploiement et du point de vue de son effet). Et pour que l'évaluation soit vraiment pertinente, il faut que les critères spécifiques aient été définis dès le départ, c'est-à-dire à la conception de l'action juste après le diagnostic.

### **Le chef d'établissement, un pilote pédagogique ? Oui, si... Quelques conditions...**

Le chef d'établissement peut piloter pédagogiquement s'il ne se laisse pas enfermer dans une conception « administrative » de son rôle. C'est toute la différence entre « l'administration » et « la direction ». L'administration administre, sans se mêler de pédagogie. La direction donne le cap, et se mêle de pédagogie.

Le chef d'établissement peut piloter pédagogiquement si le projet d'établissement décline quelques priorités stratégiques en actions. Par contre, si le projet d'établissement a été conçu à l'envers, avec collecte d'actions existantes et recherche d'une simili-cohérence a posteriori, le pilotage paraît difficile.

Le chef d'établissement peut piloter pédagogiquement si le projet d'établissement est ambitieux au sens où il ne se limite pas à du périphérique mais vise à faire évoluer des pratiques de classe.

Le chef d'établissement peut piloter pédagogiquement s'il n'y a pas de malentendu sur la liberté pédagogique des enseignants. La liberté pédagogique n'est pas l'indépendance. Elle s'exerce dans le cadre du projet d'établissement. Le projet d'établissement n'est donc pas une possibilité offerte, à qui veut bien s'en saisir, mais un cadre pour l'action de chacun.

Le chef d'établissement peut piloter pédagogiquement s'il respecte les choix didactiques de ses enseignants. Le rôle du chef d'établissement c'est, en fonction de son diagnostic et des priorités dégagées, de poser des questions. Pas de suggérer des réponses.

Enfin, le chef d'établissement peut piloter pédagogiquement s'il partage ce pilotage avec les corps d'inspection. L'apport des corps d'inspection dans le domaine de l'expertise didactique est évidemment essentiel.

### **Dans l'établissement, quelques pistes concrètes, toutes simples...**

Être chef d'établissement, c'est être dans l'obligation de convaincre si l'on veut que les choses évoluent vraiment. D'où l'importance des différentes étapes de formalisation du projet d'établissement et notamment le diagnostic partagé. On peut certes vouloir gagner du temps et passer en force. Mais ne risque-t-on pas de récolter de simples « oui, oui » qui ne se traduiront jamais véritablement dans les faits ?

La part de l'informel est essentielle. Bien sûr, les grandes réunions, les moments de formalisation sont importants. Mais, avant, il faut avoir beaucoup semé. Et l'on sent quand c'est mûr...

Il faut enfin occuper le terrain pédagogique. Toutes les occasions sont bonnes à prendre pour mettre des questions pédagogiques à l'ordre du jour des différentes instances (réunion de rentrée, journée de solidarité, conseil pédagogique bien sûr, commission permanente...). La réflexion pédagogique doit être toujours active dans l'établissement.

### **Evolution du projet d'établissement - apports du contrat d'objectifs de circonscription**

Avant de conclure, je voudrais évoquer rapidement les rapports avec le premier degré. Là où je travaille, nous avons la chance d'expérimenter, simultanément à la réécriture du projet d'établissement, la mise en place d'un contrat d'objectifs de circonscription avec Dominique Charle, Inspecteur de l'éducation nationale premier degré.

Le contrat d'objectifs de circonscription indique trois objectifs prioritaires : la maîtrise de la langue orale et écrite, le devenir élève, l'enseignement de la compréhension. Pour chacun de ces trois axes, cycle par cycle, sont précisés des objectifs cibles à la fois pour l'élève (implication dans les apprentissages, résultats attendus et indicateurs retenus) et pour l'enseignant (pratiques pédagogiques, outils à mettre en place, indicateurs).

Le travail est déjà bien entamé dans le premier degré. Il nous reste à le décliner au collège.

Pourquoi évoquer le contrat d'objectifs de circonscription alors que nous parlons du projet d'établissement ? Simplement parce que cette expérimentation interroge la conception même d'un projet d'établissement. Ne gagnerait-on pas, en effet, à s'inspirer dans nos projets d'établissement de la démarche du contrat d'objectifs de circonscription et à préciser les objectifs cibles à la fois pour les élèves et pour les enseignants ? Voire à aller jusqu'à suggérer certaines pratiques pédagogiques ? Donc à aller plus loin dans le pilotage partagé avec les corps d'inspection ?

## **Conclusion**

Pour conclure, je reprendrai simplement ma question initiale - Le projet d'établissement permet-il un pilotage pédagogique réel ? - pour répondre par l'affirmative. Si l'on refuse de se laisser enfermer dans l'administratif, si l'on collabore activement avec les corps d'inspection, le pilotage pédagogique est possible et le projet d'établissement en est un outil essentiel. Car il donne du sens à l'action menée dans l'établissement pour que les élèves travaillent et réussissent mieux. Car il permet la performance scolaire !

Je prendrais d'ailleurs le pari que le projet d'établissement sera d'autant plus pertinent et efficace qu'il se déclinera à la fois en objectifs à atteindre par les élèves et en objectifs à atteindre par les enseignants, engageant chacun à adopter les pratiques dont l'efficacité est reconnue. Ce qui permettra aux chefs d'établissement et aux corps d'inspection de travailler de manière encore plus étroite, dans le cadre du fameux « pilotage partagé », au service de la réussite de tous les élèves.

---

---

Intervention de **Odile KADDECHE** professeur de lettres au Collège Descartes Mons-en-Baroeul

## **L'enrichissement lexical au collège**

### **Introduction**

L'objectif est de présenter une expérimentation menée au collège Descartes de Mons en Baroeul autour du lexique. Le groupe de production et de formation à l'origine de cette expérimentation s'est d'abord intéressé au rôle primordial de l'image dans la maîtrise de la langue pour se focaliser ensuite sur le lexique.

### **Pourquoi le lexique ?**

Le lexique est un indicateur des performances en lecture et plus globalement de réussite scolaire et / ou de l'échec scolaire. Les élèves qui maîtrisent le plus grand nombre de mots sont ceux qui réussissent le mieux.

L'enjeu est de taille puisqu'au collège, les élèves doivent apprendre un nombre très important de mots. L'inventaire du vocabulaire dans les manuels a fourni près de 10 000 mots en 5ème, 18 000 en 4ème et 24 000 en 3ème. (cf. *Psychologie cognitive de l'éducation*, 2ème

édition, Alain Lieury, Fanny de La Haye, Dunod, 2009). Ces mots s'apparentent très fortement à une discipline précise.

Même si des mots peuvent apparaître dans différentes disciplines et revêtir des sens approchants, les élèves ne perçoivent pas les liens entre les disciplines. Ils ne sont pas non plus aidés par un apprentissage qui se fait presque exclusivement au sein d'une même discipline sans faire échos aux autres significations que peut revêtir ce mot dans d'autres disciplines.

Par ailleurs, la polysémie est rarement prise en compte par les élèves qui auront tendance à associer à un mot un seul sens. Le mot « bras » est compris par tous les élèves mais perçoivent-ils le lien entre le membre et le bras de mer ? Le mot « milieu » revêt des sens sensiblement différents en mathématiques (milieu d'un segment), en EPS (milieu de terrain), en SVT (milieu marin), en instruction civique (milieu des affaires)... ou en français (milieu de phrase).

Une autre difficulté propre au lexique est l'implicite qui se cache derrière les mots ou les phrases. Si les élèves finissent par percevoir l'implicite dans la phrase prononcée par le professeur, dans un contexte de classe bruyante : « Je n'entends pas ce que cet élève me dit », ils peuvent être démunis par la question « Quelles sont les marques du pluriel ? » et seront encore plus désarmés dans des textes et documents où les mots cachent des idées et où il faut « lire entre les lignes ».

Enfin, l'acquisition du lexique, chez tout individu, se fait selon un processus qui implique d'entendre le mot un certain nombre de fois (la fréquence varie selon les individus, la complexité du mot, l'investissement affectif) et d'associer une forme auditive, une forme visuelle (son enveloppe) et une signification. Ce processus sera d'autant plus efficace que l'individu investit affectivement le mot en question.

Les raisons de la non maîtrise du lexique peuvent être culturelle, familiale, liées à un manque d'intérêt, d'investissement, de lecture ... des difficultés d'ordre dyslexique ... Quelles qu'en soient les raisons, l'école se doit de veiller à la bonne acquisition du lexique afin de permettre à chacun de progresser au mieux et au pire d'éviter l'illettrisme qui guette certains.

### **Quelle organisation, quels moyens ?**

L'interdisciplinarité : celle-ci est primordiale, les mots ne sont pas cloisonnés et s'enseignent donc en transversalité. Une équipe d'enseignants s'est donc créée réunissant des professeurs de mathématiques, d'anglais, d'histoire géographie, d'EPS, de SVT, d'Arts plastiques, de physique chimie, de français et le professeur documentaliste.

- Une classe de 5ème : le choix de la classe a répondu à trois critères. Tout d'abord l'évaluation réalisée par des étudiantes en orthophonie nécessitait un pré test et un post test. Ensuite l'emploi du temps des 5ème est moins chargé que les 4ème ou 3ème, ce qui permettait d'inscrire une heure lexique hebdomadaire. Enfin, un professeur d'anglais étant impliqué dans le projet, la classe devait être exclusivement angliciste.
- L'heure lexique : une fois par semaine, la classe de 5ème a bénéficié d'une heure lexique « animée » par deux enseignants de disciplines différentes.
- Les canaux d'apprentissage : même si notre formation d'origine nous menait à l'utilisation de l'image, les enseignants intervenant dans cette heure lexique ont choisi tous les canaux d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique), ainsi les images, schémas, sketches, recherches, musique se sont succédés pour mettre en évidence les différents mots. Les activités sont menées pour le « plaisir » puisqu'aucune évaluation n'est proposée aux élèves.
- Le DFU (Dictionnaire du français usuel) de Jacqueline Picoche (De Boeck, 2002) offre une nouvelle approche de la langue.
- 15 000 mots usuels ont été rassemblés dans 442 articles consacrés à des hyperfréquents de la langue française. Son utilisation s'est révélée un formidable outil pour la préparation des heures lexique.
- Des FIL : les formations à initiative locale ont permis la mise en place du projet en 2008 - 2009 et son suivi en 2009 - 2010. C'est lors de ces journées qu'a été élaborée la liste des mots retenus pour l'apprentissage ainsi que le calendrier faisant apparaître pour chaque heure les mots et les disciplines concernées. Les mots retenus ont tous été choisis en raison de leur hyperfréquence, de leur polysémie et leur apparition dans plusieurs

disciplines : figure, corps, ligne, propre / hygiène, espace, nature, égal, fonction (objet / sujet), évoluer, sens, milieu / centre, monde, ordre, homme et temps).

### **Le déroulement d'une « heure lexicale »**

Pour les mots « milieu » et « centre », deux professeurs interviennent (anglais et mathématiques). Il est demandé à un élève, à l'insu des autres, de se placer au centre de la classe lorsque le professeur lui fera signe. À un autre élève on demande de se placer au milieu de la classe. Au signal du professeur, les deux élèves viennent se placer au même endroit. Les autres élèves devinent ce qui leur a été demandé. Tous arrivent à la même conclusion : milieu et centre sont des synonymes. Le professeur de mathématiques fait remarquer qu'en mathématiques, on parle de centre d'un cercle mais de milieu d'un segment. Ensuite une affiche est présentée aux élèves. Sur celle-ci sont présentées des images de cartes ferroviaires de France, un plan de Lille et ses environs, un terrain de football, un regroupement de joueurs de rugby, une barque isolée sur une étendue d'eau et une tente plantée dans un endroit désert. Les élèves écrivent des phrases comportant les mots « milieu » ou « centre » en s'inspirant des images. Les phrases sont ensuite notées au tableau en deux colonnes.

Les élèves repèrent que certaines phrases font intervenir des notions spatiales alors que d'autres incluent des notions temporelles. Ils repèrent également que la notion de temps ne concerne que le mot « milieu ».

Le professeur d'anglais donne aux élèves les deux mots en anglais : « middle » pour la notion spatiale et « half » pour la notion temporelle. Son intervention en fin d'heure est pertinente puisque là où en français on trouve une polysémie, en anglais plusieurs mots correspondent aux différents sens. L'anglais est donc un éclairage.

L'heure suivante est consacrée à l'approfondissement de ces notions (« milieu de vie », « centre du monde » ...).

L'ensemble des professeurs reprend ensuite dans sa discipline les notions ainsi étudiées.

### **Conséquences**

Afin de valider notre expérience, nous avons demandé la participation de l'institut d'orthophonie de Lille. Des étudiantes ont donc suivi le travail durant les deux années, évaluant en aval et en amont l'expérimentation. Toutes leurs observations, évaluations, recherches théoriques ont donné lieu à un mémoire de fin d'études. Leurs évaluations ont montré que, alors que la 5ème avait un niveau lexical plutôt faible comparé aux autres classes, la progression a été plus marquée.

Au mois de novembre, date à laquelle les étudiantes sont venues observer une heure lexicale, l'enrichissement lexical est globalement très apprécié au collège Descartes par les professeurs et les élèves. Les professeurs apprécient la participation active des élèves, avec un bon investissement de leur part lors de cet atelier. En effet, l'ensemble de la classe est sympathique et les élèves volontaires. Ils précisent que la démarche de recherche lexicale a été rapidement investie par les élèves lors de l'heure-lexicale mais également pendant les cours. En effet, les élèves apprécient cette heure particulière qui leur permet de travailler de manière « différente » avec tous leurs professeurs.

Les professeurs reconnaissent par ailleurs que le travail transdisciplinaire est agréable, ils apprécient de travailler ensemble car un bon esprit règne au sein de l'équipe. Le fait de ne pas avoir la même approche est très enrichissant. Pendant cette heure-lexicale, ils ne représentent pas une unique matière de façon figée et se sentent plus « humains » aux yeux des élèves. Pendant l'année, les professeurs soulignent à plusieurs reprises qu'il existe une bonne utilisation des mots polysémiques travaillés pendant l'heure-lexicale dans les autres matières et dans la vie quotidienne. Ce travail a incité les professeurs à faire plus attention aux termes utilisés lors de la rédaction des consignes. Étant sensibilisés, ils ont aidé les élèves à en cibler le sens précis.

### **Conclusion**

Une action telle que celle-ci est largement profitable pour les élèves. Ils apprennent à donner du sens à leurs apprentissages, créent des liens entre les disciplines et leur vie de tous les jours. Ils acquièrent ce qui a été appelé de la flexibilité lexicale. Flexibilité qui leur servira pour

apprendre, comprendre, retenir et approfondir toute connaissance.

---

---

Intervention de **Arielle NOYERE**, formatrice en lettres, professeur de lettres au collège Camot Lille

### **La prise en compte du Socle commun de connaissances et de compétences dans les apprentissages**

L'un des objectifs de la mise en œuvre du socle commun est de favoriser la continuité et la liaison des apprentissages. Le travail par compétences implique la notion de parcours et privilégie la construction des savoirs et l'acquisition des capacités dans la durée. Nous nous proposons de mettre en évidence cette continuité à partir de deux items du palier 1 de la compétence 1 « maîtrise de la langue » :

- dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court (capacité de compréhension)
- écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes (capacité d'expression).

Nous verrons comment ces deux capacités essentielles sont déclinées par le socle du CP au lycée. Nous prendrons comme exemple de mise en œuvre de ces capacités le **résumé** et la **synthèse**.

#### **L'apprentissage continué de la lecture et de l'écriture**

Le socle décline 7 compétences qui articulent connaissances, capacités et attitudes. Les capacités sont organisées en domaines (par exemple: lire, écrire, s'exprimer à l'oral). Savoir résumer, savoir synthétiser ne sont pas des capacités affichées dans le socle. Ce sont des tâches complexes qui nécessitent la mise en œuvre de plusieurs capacités, identiques d'un palier à l'autre, reprises et approfondies dans un apprentissage continué de la compréhension et de l'expression.

#### **Compétence 1 : la maîtrise de la langue**

La capacité à résumer et à synthétiser - c'est-à-dire à dégager l'essentiel et à manifester sa compréhension par écrit ou à l'oral - est ainsi présente à chaque palier de validation du socle. La maîtrise de la langue est la 1<sup>o</sup> compétence affichée dans le socle commun. Elle concerne toutes les disciplines. Le résumé et la synthèse sont pratiqués dans toutes les disciplines.

#### **Palier 1 CP - CE1**

*Lire* : dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court - lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions.

*Écrire* : écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes.

#### **Palier 2 CE2-CM1-CM2**

*Lire* : dégager le thème d'un texte.

*Écrire* : rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte-rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire.

#### **Palier 3 Le collège**

*Lire* : dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu.

*Écrire* : rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données.

#### **Le socle et la mise en œuvre des programmes au collège**

Nous citons ici quelques éléments des programmes de français et d'histoire qui permettent de souligner l'articulation entre le socle et les programmes.

*En français* : rendre compte, à l'écrit ou à l'oral, d'une lecture cursive pratiquée de façon autonome.

*En histoire* : dégager l'intérêt d'un document ; rédiger un paragraphe organisé en utilisant un vocabulaire historique ou géographique.

### **Le lycée : les compétences visées dans les programmes**

(Programme du lycée B.O du 29 avril 2010 et B.O spécial du 9 septembre 2010)

*En français* :

- être capable de lire, de comprendre et d'analyser des œuvres de genres variés, et de rendre compte de cette lecture, à l'écrit comme à l'oral ;
- être capable de réaliser une écriture de synthèse et de restitution.

*En histoire* :

- préparer et organiser son travail de manière autonome (prendre des notes, faire des fiches de révision, mémoriser les cours (plans, notions et idées clés, faits essentiels, repères chronologiques et spatiaux, documents patrimoniaux) ;
- organiser et synthétiser des informations ;
- lire un document (un texte ou une carte) et en exprimer oralement ou par écrit les idées clés, les parties ou composantes essentielles ; passer de la carte au croquis, de l'observation à la description.

### **Résumer, une tâche complexe**

Souvent utilisé pour évaluer la compréhension ou comme support pour l'apprentissage des leçons le résumé fait rarement l'objet d'un apprentissage spécifique. Dans les échanges sociaux, on utilise souvent des condensés d'informations.

En situation scolaire, on attend d'un élève qu'il soit capable de retenir l'essentiel et de manifester sa compréhension. Il doit donc savoir sélectionner, hiérarchiser, reformuler, mais également expander, développer. Le résumé et la synthèse requièrent la mise en œuvre des mêmes capacités : du respect strict du texte pour le résumé, l'élève évolue vers l'interprétation du texte, mise en mots pour la synthèse.

L'activité de résumé induit un travail sur la compréhension du texte-source et un travail d'expression pour la production du résumé. Résumer est une tâche complexe qui nécessite la mise en œuvre

- de différentes opérations cognitives : sélection, suppression, généralisation ;
- de différentes opérations langagières : reformulation, changements lexicaux, transformations syntaxiques.

**Voici quelques exemples d'activités qui permettent de travailler la capacité à résumer ou à synthétiser.**

#### **CP – CE1 Reformuler un écrit**

##### **Activité orale**

- Les enfants écoutent une histoire courte, complète, avec peu d'implicite et peu de personnages.
- Ils reformulent l'histoire à l'oral et collectivement.
- L'enseignant note la reformulation du récit et ils évaluent le texte produit OU ils réécrivent seuls le récit avec une longueur imposée.

##### **Capacités travaillées**

- Repérer les circonstances: qui? quoi? où? quand?
- Repérer le déroulement chronologique.
- Repérer la logique: comment? pourquoi?

## **CE2 – CM1 – CM2 Construire un abécédaire**

### **Activité orale et écrite**

- Les enfants lisent un récit de quelques pages.
- Ils proposent des mots clés qui évoquent l'histoire.
- Les mots clés sont classés par ordre alphabétique.
- Les enfants rédigent individuellement quelques lignes de justification pour chaque mot.
- Ils constituent un livret : sur chacune des pages figurent un mot et le paragraphe associé.
- Le livret est illustré.

### **Capacités travaillées**

- Repérer les unités de sens.
- Reformuler les idées principales.
- Expliciter le rôle des personnages.
- Associer une image à un texte de façon pertinente.
- Produire un écrit communicable.

## **Écrire une synthèse au collègue**

### **Activités orales et écrites**

- En 6°, lecture analytique en classe de l'épisode du Cyclope (*L'Odyssée* d'Homère). Axe de lecture: qu'est-ce qu'un héros?
- Reformulation orale et collective des ruses d'Ulysse : comment réussit-il à neutraliser le Cyclope ? comment réussit-il à sortir de la grotte ? comment réussit-il à quitter l'île ?
- Caractérisation, en binômes, à l'écrit, des personnages (Ulysse et Polyphème: qualifications et rôles).
- Mise en commun: il s'agit de retenir 3 adjectifs qualifiant Ulysse (*malin, courageux, convaincant*).
- Recherche de vocabulaire, à l'aide du dictionnaire, à l'écrit, en binômes : trouver des synonymes des 3 adjectifs retenus, puis le nom associé à chaque adjectif (*adroit, astucieux, inventif, éloquent, lucide, ingénieux, perspicace, brave, audacieux, habile, intrépide*).
- Fin de séance: écriture d'un paragraphe de 15/20 lignes ayant pour titre *Ulysse, un héros* et pour phrase finale *Voilà pourquoi Ulysse est appelé « le héros aux mille ruses »*. Le titre et la phrase finale orientent l'écriture vers une reprise de ce qui a été élaboré au cours de l'analyse du texte : les élèves produisent une synthèse sans que le mot ait été prononcé. Ils sont amenés à résumer, à expliquer et à interpréter.

### **Capacités travaillées**

- Lire une œuvre littéraire.
- Percevoir les valeurs véhiculées par un texte fondateur.
- Dégager l'essentiel d'un texte lu.
- Manifester sa compréhension.
- Interpréter le texte lu
- Utiliser du vocabulaire avec justesse.
- Travailler en groupe et échanger à l'oral.
- Utiliser un dictionnaire.
- Rédiger un texte bref :
  - mettre en relation la consigne et le texte,
  - mémoriser les différentes péripéties,
  - planifier l'organisation du paragraphe,
  - expliquer la logique de l'histoire,
  - respecter la chronologie,
  - reformuler le récit.

## **Écrire une synthèse au LYCEE**

### **Activité**

- Pour la préparation de l'oral de l'EAF, après la lecture analytique d'un texte, les élèves listent avec le professeur les questions susceptibles d'être posées par l'examineur.
- En groupe ou individuellement, les élèves rédigent une réponse organisée à chacune de ces questions en reprenant les analyses menées en classe, l'objectif étant de manifester sa compréhension et interpréter le texte lu.

### **Capacités travaillées**

- Mettre en relation la question et le texte.
- Mettre en relation la question et la problématique de la séquence.
- Situer le texte dans son contexte.
- Définir un projet d'analyse et élaborer un plan.
- Dégager l'essentiel du texte lu et reformuler les idées principales.
- Percevoir les valeurs véhiculées par le texte.

### **L'apprentissage continué, un facteur de réussite**

Pour prévenir l'illettrisme, éviter le décrochage :

- donner du sens aux activités : pour être motivé l'élève a besoin d'une représentation claire de ce qu'on attend de lui ; le parcours de formation doit être explicite et les étapes affichées ;
- utiliser le livret de compétences pour rendre visible un continuum de l'école au lycée : les compétences visées sont identiques mais appliquées à des objets différents et adaptées aux niveaux d'enseignement ;
- aider l'élève à prendre conscience qu'il existe différents degrés de maîtrise de la compétence, qui seront évalués plusieurs fois, dans des contextes différents, des disciplines différentes : un échec n'est donc pas définitif ; la compétence n'est pas acquise une fois pour toutes ; son acquisition suppose répétition, complexification et diversification.

### **La manipulation de la langue et des textes, un facteur de réussite**

Pour prévenir l'illettrisme, éviter la passivité :

- mettre l'élève en activité : résumer c'est manipuler le langage, passer d'un texte à un autre, s'approprier le langage et la pensée d'autrui ;
- mettre l'élève en recherche face à des tâches complexes, telles que le résumé, qui l'amènent à se plier à des contraintes langagières : lire avec un projet, mettre en mots ce qu'on a compris, trouver les mots justes, reformuler, respecter le texte source.

Pour prévenir l'illettrisme, éviter l'enfermement culturel :

- en travaillant sur l'usage social du résumé et de la synthèse ;
- en diversifiant les supports de lecture en classe ;
- en favorisant l'accès à la culture pour tous les élèves.

---

Intervention de **Thierry MERCIER** Inspecteur 1<sup>er</sup> degré, Circonscription Douai-Cuincy 59

**Ecriture d'une nouvelle policière par une classe de CM1/CM2  
(Madame TAILLIAR) de l'école Jules Guesde d'Auby (RRS d'Auby)**

### **Projet d'écriture**

Ecriture d'une nouvelle aventure de Lucien Cerise, personnage créé par Philippe Revelli, basée sur la pratique ludique de l'écriture, l'analyse d'images et la pratique d'Internet.

### Présentation de l'auteur

Philippe Revelli est un reporter-photographe. Ses reportages sont publiés dans de nombreux journaux et magazines. Il collabore avec des organisations humanitaires et de développement. Il intervient en milieu scolaire et anime des projets pédagogiques.

### Présentation du projet

Lucien Cerise, personnage fictif créé par Philippe Revelli, décide de partir aux Philippines, sur les traces d'un lointain ancêtre, Frère Cerise (moine qui accompagnait Magellan lors de la découverte de l'archipel).

A partir de cet argument, les élèves ont inventé une nouvelle aventure de Lucien Cerise. La longueur et la forme du récit étaient libres : carnet de voyage, conte, pièce de théâtre, bande dessinée, roman-photos... Les enfants ont opté pour l'écriture d'une nouvelle policière.

L'organisation du travail a été multiple :

- d'abord individuelle (chacun a réfléchi au sujet en prenant en compte les différents personnages imaginés par Philippe Revelli) ;

- puis collective : les idées ont été mises en commun. Après discussion, certaines idées ont été retenues ;

- les idées retenues ont été développées : rédaction collective (texte dicté à la maîtresse)

Nous avons travaillé environ deux trimestres sur ce projet. Les enfants étaient très motivés et attendaient impatiemment ces séances.

Déroulement du projet :

<b>Sensibilisation et première rencontre avec l'auteur</b>	Octobre/ Novembre/ Décembre 2 009	Les élèves ont fait connaissance avec le personnage de Lucien Cerise et avec les Philippines. - Lecture du premier courrier - Recherches sur l'histoire, la géographie des Philippines ; les traditions philippines.
	Décembre 2 009	Philippe Revelli (auteur du projet) a rencontré une première fois la classe
<b>Voyage de l'auteur aux Philippines</b>	Janvier/ Février 2 010	Philippe Revelli et « Lucien Cerise » se sont rendus aux Philippines. Durant cette phase, qui constitue le cœur du projet, l'auteur a adressé, chaque semaine, un courrier à la classe et a tenu un blog. Les élèves ont commencé à élaborer le scénario de leur récit et en ont ébauché la rédaction (en s'inspirant des différents personnages). - 5 courriers ont été envoyés pour nourrir l'imagination des élèves : lecture des textes, analyse des photographies et utilisation de l'ordinateur. - Des recherches documentaires ont été menées sur les grands explorateurs (Magellan, de Gama, Colomb, Polo et Cartier)
<b>Seconde rencontre avec l'auteur et mise en forme des récits</b>	Mars 2 010	Philippe Revelli a rencontré une seconde fois la classe et une mise au point a été faite concernant l'avancement des écrits. Deux ébauches d'histoire ont alors été proposées.
<b>Publication des écrits</b>	Juin 2 010	Le récit (nouvelle policière) a été publié sous forme d'un recueil de nouvelles. Chaque élève a reçu un exemplaire du livre.

## **Conclusion**

Six mois de « travail » ... Six mois de plaisir plutôt. Des élèves qui lisent, écrivent, échangent... Des élèves qui recherchent, trouvent, progressent... La fierté d'avoir mené un projet difficile dont l'aboutissement est un « vrai » livre publié... Le sentiment partagé d'avoir réalisé quelque chose d'extraordinaire... L'aventure d'être écrivains ! Aucun n'est resté au bord du chemin. Des apprentissages intégrés par le sens au programme de la classe... Des acquis nécessaires et explicites pour les élèves emportés par un projet collectif. Et si c'était à refaire...

## **Remarque**

En 2009 – 2010, une autre classe de ce RRS (CM1 / CM2 de l'école primaire Marcel PAGNOL) a participé à la même aventure. Avec d'autres classes, elle a contribué à réaliser une étape des voyages de Lucien CERISE pour finalement aboutir à l'édition d'un recueil de nouvelles intitulé : *Lucien CERISE et les griottes*.

[Présentation](#) et exemples.

---

#### Atelier 4 : Dispositifs d'aide et d'accompagnement dans le cadre scolaire

Animateur : Michelle Calonne, IEN-EG Lettres

[Retour au tableau des ateliers](#)

Paula Dei Cas Coraline Soulier	Institut d'orthophonie de Lille Professeur de lettres Lycée Pasteur – Lille 59	<i>Projet COM'ENS en cycle 2 - PIAPEDE</i>
Olivier Markwitz	Professeur de lettres Collège Jules Verne - Grande Synthe 59	<i>Dispositif PPRE : exemples de mise en œuvre</i>
Anne Morange	Professeur de lettres Lycée Van der Meersch – Roubaix 59	<i>De l'aide individualisée à l'accompagnement personnalisé : se réconcilier avec le texte</i>
Josette Baudot	Tuteur bénévole	<i>Dispositif PAPIES : une démarche de tutorat en lycée professionnel</i>
Laurence Tordoir	Professeur chargé de mission «Prévention de l'Illettrisme »	
Sadia Pamart	Professeur de lettres FLE-FLS Lycée Van der Meersch – Roubaix 59	<i>Dispositif passage « primo arrivant » 16 – 18 ans</i>

#### Problématique : A quels dispositifs ciblés peut-on faire appel dans l'académie pour des besoins spécifiques rencontrés par les élèves ?

Dans un premier temps, Laurence Tordoir, enseignante et missionnée académique sur la prévention de l'illettrisme, a présenté au groupe le dispositif PAPIES.

La région Nord-Pas de Calais est donc concernée au plus haut point par les enjeux de prévention de l'illettrisme. Ce dispositif PAPIES permet de repérer les jeunes en situation d'illettrisme encore scolarisés et d'établir des liens entre l'école (par le biais des chefs d'établissement et CPE,) et des tuteurs bénévoles qui pourront prendre en charge le jeune. Ces tuteurs sont au nombre de 35 dans l'académie.

Josette Baudot, tuteur bénévole, a présenté sa mission. Elle prend en charge individuellement des élèves à raison de deux heures par semaine. Sa mission est d'apporter une aide au travail dans une relation privilégiée qui laisse la place à la parole de l'élève. Son statut de bénévole, comme les conditions particulières qu'elle trouve dans un établissement scolaire qu'elle connaît bien, lui permettent de créer une relation de confiance nécessaire aux progrès des élèves. L'ensemble du groupe reconnaît qu'une image positive de soi et la confiance en soi sont deux facteurs importants dans la réussite scolaire.

Olivia Liénart, enseignante de lettres-histoire en lycée professionnel et formatrice, présente son expérience. Sa démarche est dans un premier de travailler à la réconciliation entre l'élève et l'école. Trop d'élèves arrivent au lycée professionnel en situation d'échec et avec une image d'eux-mêmes dégradée. Pour établir la relation propice aux apprentissages, on ne peut faire l'économie de cette réflexion avec les élèves et l'ensemble de l'équipe pédagogique sur le rapport à l'école, les représentations et les choix personnels. Des entretiens réguliers avec l'ensemble de l'équipe pédagogique sont inscrits dans le suivi scolaire. Il faut tenter d'établir un lien avec la famille et trouver les relais éducatifs nécessaire à l'intégration de l'élève dans le lycée. La pédagogie de projet inscrit l'élève davantage dans une démarche de réussite.

Il faut éviter la surcharge cognitive, sorte de double peine pour les élèves déjà en

difficulté, en modulant les exigences et les barèmes d'évaluation. Redonner la parole aux élèves est indispensable pour donner de l'importance à leurs discours et alors se confronter aux discours des autres.

Entrer dans la lecture se fait en accompagnement avec la documentaliste de l'établissement, signale Isabelle Godart, professeur documentaliste en lycée professionnel. Très rapidement les élèves baignent dans l'univers du livre au CDI, ce qui constitue une étape une étape « d'appropriation » avant l'entrée dans le texte. C'est un lieu d'apprentissage qui n'en n'a pas l'allure et qui offre des réponses individuelles aux besoins des élèves. La littérature de jeunesse reste importante, la négliger serait une erreur, elle est une sorte de pont vers les œuvres patrimoniales. La lecture à voix haute par les adultes est systématique. Des outils comme les logiciels de reconnaissance vocale, d'enregistrement ou les livres audio sont autant de facilitateurs pour mettre en place les activités pédagogiques. Il faut multiplier les chemins d'accès aux textes, à la littérature.

Paula Dei Cas, directrice de l'institut d'orthophonie de Lille, accompagnée de Caroline Soulier, enseignante au lycée pasteur de Lille présentent la mise en place des aides pour les élèves dyslexiques. Un projet a été mis en place en école maternelle en 2001 par M. Licour, IEN 1er degré et Mme Crunelle, alors directrice de l'institut d'orthophonie de Lille. Il consistait à repérer, après des bilans orthophoniques, les élèves présentant des blocages et à proposer des groupes de stimulation autour de l'album. Depuis, les résultats sont tout à fait encourageants car les élèves ayant bénéficié du protocole se retrouvent au-dessus de la moyenne lors des évaluations de CE2. Au lycée, les aménagements sont possibles et nécessaires à la réussite scolaire. Il faut poser un diagnostic précis car tous les élèves qui présentent des troubles de l'apprentissage ne sont pas dyslexiques et il faut adapter la réponse. On peut remarquer que certains des aménagements profitent à l'ensemble de la classe.

Le test PIAPÉDE, est un outil qui aide à identifier les élèves en difficulté ; des enseignants peuvent être formés au passage du test, il est alors possible de mettre en place un PPS par exemple qui finalisera pour l'équipe pédagogique les aides nécessaires à la réussite de l'élève.

Anne Morange, professeure de lettres à Roubaix, reconnaît, quant à elle, la trop grande fracture entre le lycée et le collège. Les élèves sont le plus souvent hostiles à la lecture. Venir aux textes littéraires demande un état de confiance et de préparation. Il faut s'accorder du temps pour entrer en relation avec la classe et instaurer un climat d'écoute et de respect avant d'entrer dans les apprentissages proprement dit. Elle s'engage avec sa classe de seconde vers la lecture écrite à partir des expériences des élèves. Elle les questionne spontanément sur leur monde, l'univers dans lequel tous vivent ensemble afin qu'ils confrontent leurs regards. Par exemple, elle a proposé un regroupement d'articles de presse sur le thème des exclus, de la mendicité. Sans blocage, ensuite, la classe est entrée dans l'étude du naturalisme avec l'étude du texte de Zola, *Les Etrennes de la mendiante*. Des déclencheurs d'écriture ont facilité l'expression écrite personnelle des élèves, ils restitueront leurs écrits sur le site du lycée à l'occasion de la semaine de la presse. Rendre visible la parole de élèves est tout aussi important, c'est un facteur de valorisation important qui inscrit les élèves dans une réflexion, certes personnelle mais surtout collective, qui les amène à se placer comme citoyens.

Sadia Pamart présente le dispositif « passage » mis en place au lycée Van der Meersch de Roubaix pour les élèves primo arrivants âgés de 16 à 18 ans. Cette classe d'accueil peut comporter entre 3 et 12 élèves et représenter jusqu'à 10 nationalités.

Olivier Markwitz, enseignant de collège et formateur, présente les PPRE. Ceux-ci prennent appui sur un repérage « partagé » de compétences du socle commun qui posent problème. La nature des difficultés rencontrées laissent présager qu'elles seront susceptibles - à terme - de compromettre les apprentissages. L'action doit être concertée et concerner l'équipe pédagogique.

Intervention de **Laurence TORDOIR**, professeur de mathématiques, chargé de mission « Prévention de l'Illettrisme » dans l'académie de Lille

### **Le dispositif P.A.P.I.E.S : Projet Académique de Prévention de l'Illettrisme dans l'Enseignement Secondaire**

Les jeunes de 17 ou 18 ans qui ont été repérés en difficulté de lecture, soit lors des J.A.P.D. (Journée d'Appel de Préparation à la Défense), soit par leur professeur de français ou leur professeur principal, sont, avec leur accord pris en charge, ou plus exactement « accompagnés » par des tuteurs retraités bénévoles de l'Education nationale. Ce projet de prévention de l'illettrisme est un projet académique mis en place en 2001 par Marlène Guillou, IA-IPR de Lettres, chargée de la mission Illettrisme; il a été subventionné par le FSE de 2003 à 2005.

Chaque année, environ 50 tuteurs suivent une centaine de jeunes, essentiellement scolarisés en lycée professionnel. Les tuteurs accompagnent également des élèves plus jeunes, signalés en difficulté par les professeurs, en particulier les élèves de CAP. Depuis 2009, les tuteurs ont également la possibilité d'intervenir en collège, à la demande du principal.

Le tuteur assure un rôle psychologique et pédagogique, et aussi un rôle d'information. Il ne prend ni la place des parents ni celle du professeur ; le jeune dispose, grâce à lui, d'un appui moral et intellectuel. Tout en l'accompagnant dans un travail de remédiation, le tuteur fait comprendre au jeune la nécessité de savoir lire et écrire et le bénéfice que l'on retire de la maîtrise de ces compétences. C'est sa fonction pédagogique.

De plus, à partir de sa propre expérience, le tuteur échange plus largement avec le jeune sur la vie professionnelle et l'aide à construire un projet personnel. C'est sa fonction d'information.

Cette action est fondée à la fois sur le volontariat des jeunes en difficulté et sur la qualité humaine et pédagogique des tuteurs bénévoles. L'efficacité de cette action est fondée sur un pilotage à la fois bien structuré et souple. Elle s'appuie sur une solide coopération entre le bureau du service national, les inspections académiques, le rectorat, le professeur chargé de l'accompagnement des tuteurs, le professeur chargé de mission et aussi tous les tuteurs.

Documents annexes :

[Organisation du dispositif](#)

[Le partenariat](#) entre le tuteur bénévole et le lycée professionnel

[Modélisations et critères de transférabilité](#)

---

---

Intervention de **Josette BAUDOT**, tuteur bénévole pour la mission PAPIES au Lycée Voltaire de Wingles

### **Une démarche de tutorat en lycée professionnel**

Depuis plusieurs années, je suis tuteur bénévole dans le cadre du projet **P.A.P.I.E.S.** (**P**rojet **A**cadémique de **P**révention de l'**I**llettrisme dans l'**E**nseignement **S**econdaire). J'interviens au Lycée Voltaire de Wingles où j'ai été professeur de lettres jusqu'à ma retraite. Je bénéficie de conditions idéales pour exercer mon bénévolat dans la mesure où les lieux et les personnels me sont familiers.

En général, j'aide des élèves détectés lors des J.A.P.D. (Journée d'Appel Pour la Défense) mais aussi d'autres élèves en difficulté, repérés par le professeur de français ou le professeur principal. Gardant un contact privilégié avec le lycée, je peux rencontrer les professeurs des élèves et intervenir rapidement dans l'intérêt de ces derniers.

Afin que l'aide apportée soit efficace, on exige des élèves qu'ils soient volontaires au

départ et assidus ensuite. Grâce au rôle déterminant des CPE, et dans le recrutement des élèves et de leur suivi, j'ai des élèves sérieux qui, en général, ne manquent pas les heures de soutien même placées en début de matinée ou en fin d'après-midi.

Mon tutorat peut prendre différentes formes selon les demandes des élèves, je suis souvent sollicitée pour réexpliquer un cours, un corrigé ou préparer un devoir ; j'ai souvent aussi l'occasion de revoir des notions de grammaire et de vocabulaire.

En général, la durée hebdomadaire du soutien est de 2 heures, durée qui me semble idéale pour avoir le temps d'expliquer, d'apprendre mais aussi d'écouter et de rassurer ; seuls avec moi, les élèves font souvent des confidences d'ordre privé et expriment leurs craintes quant à l'examen ou à leur avenir.

Dans cette action particulière, je ne rencontre plus la dynamique d'une classe mais j'ai souvent l'impression d'avoir en face de moi des élèves heureux d'être là.

---

---

Intervention de **Anne MORANGE**, professeur de lettres au lycée Maxence Van Der Meersch Roubaix

### **De l'expérience vécue à l'expérience littéraire chez l'élève : le texte comme réconciliation avec l'école**

#### **Retrouver le goût de lire**

Il n'est pas rare, en début d'année scolaire, d'accueillir des élèves sortis du collège qui ont oublié les ouvrages lus en troisième ; pour beaucoup d'entre eux, la lecture est un pensum, le livre à lire est un devoir de plus. Trop de jeunes fuient le texte, affichant même un dégoût du livre... Il s'agit, alors, pour le professeur de Français d'amener ces nouveaux élèves du lycée Van der Meersch de Roubaix à la curiosité du texte, à l'envie de le recevoir. Il s'agit, encore, de les amener au plaisir d'écrire et à la jubilation dès qu'il s'agit de lire sa création !

C'est pour ces élèves que l'activité ici présentée a été conçue... En groupe, hier en aide individualisée ou en module et aujourd'hui en accompagnement personnalisé ou en enseignement d'exploration, il est possible de travailler cette approche du texte, d'en relancer la curiosité et l'envie, pour amener en douceur les adolescents à la lecture et à l'écriture heureuses.

Menée en classe de seconde, cette activité, qui s'inscrit dans le programme avec l'analyse de la nouvelle et du naturalisme, se fonde sur « Les Étrennes de la mendicante ». C'est une nouvelle naturaliste de Zola proposée à un moment encore inaugural de l'année, en automne : celui de la Journée mondiale du refus de la misère.

Pour éveiller les bonnes volontés, lever les élans, on choisit de venir au conte de Zola par un travail d'expression orale, ancrée dans une réflexion sur la société de l'élève, elle-même inscrite dans la préparation de cette Journée mondiale du refus de la misère.

#### **Éveil des regards, des voix, des esprits : choix d'images**

« *Ces Roms qui dérangent* »

Les élèves réagissent d'abord à un document de presse proposé : il s'agit de la Une de l'édition du 6 juin 2009 du quotidien régional *Nord Éclair*. Le titre, « Ces Roms qui dérangent », et la photographie d'une jeune Rom, entourée de trois CRS, serrant un petit enfant, sont au cœur des échanges : les élèves sont dans la réception, sollicitée, et leurs interventions intellectuelles et affectives sont encouragées, valorisées, reformulées.

Dans ce travail oral et spontané, les élèves cernent la figure féminine de la mendicante avec cette jeune mère Rom, mettent en relation la photographie et le titre elliptique, n'hésitant pas à justifier le dérangement, d'ailleurs. La question de la mendicité est donc abordée sans aucune empathie de la part des jeunes pour la mendicante, la mère Rom. Chaque intervention est accueillie, l'objectif étant de lancer, au travers du travail littéraire, une réflexion citoyenne.

« *Précarité, tendons la main* »

Pour faire réfléchir les élèves sur leur condamnation de la mendicante Rom, une deuxième photographie est proposée : c'est la Une du magazine du Conseil Général pour le département du Nord, en date de décembre 2006 : *Le Nord* est un magazine que tout le monde peut recevoir à la maison ; dans notre parcours, il se substitue au journal régional que beaucoup lisent dans la classe. Sur cette Une, nous voyons deux hommes pour illustrer la thématique du dossier annoncé par le magazine : « *Précarité, tendons la main* ». À nouveau, les élèves réagissent, mettant en relation la figure de la mendicante, déjà analysée, et cette photographie des deux sans domicile fixe qu'ils décrivent avec empathie.

Ce travail d'expression, fondé sur l'observation, la formulation de jugements, la recherche du mot juste, est déjà un entraînement qui favorise la réception du texte : celui du camarade, par exemple, qui livre son point de vue quant à la mendicité, quant à la générosité.

Cette expérience de l'argumentation est l'occasion de trouver sa place dans le groupe, de prendre confiance dans ses aptitudes : savoir observer une image, savoir mettre en relation des images, savoir établir des liens entre la photographie et les mots des documents, savoir reformuler sa pensée pour l'imposer, savoir écouter l'autre pour mieux lui répondre aussi.

Dans ce temps fort se dégage une contradiction qu'il s'agit de recueillir, pour mieux la dépasser : les deux pauvres du magazine *Le Nord* éveillent une pitié qui est refusée à la mère Rom que l'on a vue à la Une de *Nord-Éclair*.

« *En janvier, tout le monde ne passe pas à l'euro* »

Un troisième document est alors exploité : c'est une publicité d'ATD Quart Monde, en date du 17 octobre 2001, pour la Journée mondiale du refus de la misère, avec comme accroche : « *En janvier, tout le monde ne passe pas à l'euro* ». Nous sommes en 2001, et la figure du mendiant, à laquelle ATD Quart Monde donne la primauté sur l'affiche, n'a pas de visage ; de l'être humain on ne voit que les mains, les pieds abîmés, les jambes repliées sur un trottoir. Avec cette figure anonyme du mendiant, les élèves étudient la fonction et le fonctionnement du document argumentatif et sont particulièrement sensibles au portrait, analysé avec l'exigence du mot juste.

Avec ce troisième support, il est possible, en présentant la Journée mondiale du refus de la misère, d'interroger l'efficacité de cette publicité pour amener les gens à la générosité ; il est également possible de revenir à la discrimination qui touche les mendiants, dans la sensibilité même des jeunes. La confiance s'est installée dans les échanges, la parole y est naturelle et inspirée, passionnelle aussi.

### **Des photographies de mendiants aux « *Étrennes de la mendicante* » : lire Zola**

La nouvelle d'Émile Zola, publiée en 1865, s'intitule « *Les Étrennes de la mendicante* ». Le titre, qui annonce un personnage de mendicante, éveille la curiosité du groupe et la nouvelle entre, alors, en relation avec les documents d'introduction exploités (*Nord Éclair* date de 2009, *Le Nord* date de 2006, la publicité d'ATD Quart Monde de 2001).

En même temps, cette œuvre va s'éclairer du contexte choisi de la Journée mondiale du refus de la misère. Le projet de lecture qui sera prolongé par un atelier d'écriture s'intègre dans cette réflexion sur notre monde que l'élève appréhende comme citoyen.

Ce conte du XIX<sup>e</sup> siècle est constitué de deux mouvements : le premier est consacré aux parents de la mendicante que Zola a inventés dans un Paris en fête (c'est la nouvelle année), et qu'il a décrits dans ce cadre littéraire de la misère. Leur seul secours est la fillette qu'ils mettent sur le trottoir avec ses plus belles guenilles pour la mendicité. Le second consiste en un discours argumentatif dans lequel le conteur appelle à la générosité en ces jours de cadeaux.

La lecture orale et réactive permet aux élèves, encore nourris des images initialement étudiées pour leur portée affective, de dégager la dimension argumentative de la nouvelle. L'analyse première des portraits de photographes a bien sûr préparé celle du portrait littéraire de la mendicante fictionnelle et des moyens mis en œuvre par Zola pour émouvoir.

Sans réduire « *Les Étrennes de la mendicante* » à cette inspiration de la misère, on peut poser la question de l'efficacité du texte littéraire de Zola (à comparer avec la publicité d'ATD

Quart Monde), dès qu'il s'agit de traduire le manque, la privation, la souffrance.

Les parents que Zola, dans sa fiction, a donnés à la petite mendiante conduite par son père sur le trottoir pour mendier, rappellent aux jeunes élèves cette jeune mère Rom chassée par la police, son enfant dans les bras... Le conte naturaliste permet alors, au travers de cette mise en relation, d'aborder la permanence d'une mendicité qui convoque l'enfance : objet d'inspiration esthétique chez Zola, elle pousse l'élève à interroger le monde du XXI siècle qui est le sien.

La lecture des « Étrennes de la mendiante » entre en résonance avec les images d'une réalité urbaine contemporaine que les élèves ont, en premier, commentée ; ainsi sollicités, ils appréhendent la nouvelle avec appétit, se sentent maîtriser le domaine de la fiction en quelque sorte : s'ils savent relever comment la misère et l'aliénation s'inscrivent dans le texte même, ils savent, aussi, montrer comment le romancier, certes inspiré par les misères qu'il a ainsi dénoncées, a inventé des parents qui conduisent leur enfant unique sur le chemin de la mendicité...

Des éléments de l'œuvre de Zola sont sans mal dégagés : la primauté du personnage du peuple, la part du déterminisme, par exemple, et l'on peut inviter les élèves à s'ouvrir au naturalisme tel qu'il s'est ici expérimenté dans cette nouvelle de l'observateur déjà expérimentateur et qui deviendra un grand pionnier de la photographie. Les élèves sont très réceptifs.

Le parcours fructueux de cette expérience constitue une réponse possible à ce propos d'élèves : « La lecture, ça sert à rien », un propos souvent retrouvé dans les fiches de présentation, en début d'année scolaire.

### **De l'écrivain à l'écriture : écrire, à partir de Zola, pour s'engager dans le monde qui est le sien...**

L'atelier d'écriture est finalement l'occasion de mesurer combien les élèves sont entrés dans cette lecture littéraire heureuse car vécue ! Si la nouvelle a donné à voir, à sentir, à entendre, elle a été aussi une sorte de terreau pour l'inspiration des jeunes : une photographie, proposée avec quelques « phrases-sources », est alors proposée au groupe qui s'en empare. Il s'agit du portrait d'une vieille dame seule, assise dans la rue, sur une marche de maison. Cette photographie, trouvée dans *Valeurs mutualistes* de décembre 2000, dit l'exclusion des personnes âgées, condamnées à la mendicité, et les adolescents réagissent à cette réalité de la mendicité des anciens qui éveille compassion et rage. Cette réception est, à ce moment du travail, forte de tout ce qui a déjà été développé et dépassé dans le champ de l'observation, de l'argumentation, de la lecture. Il s'agit de récupérer symboliquement la richesse de cette réception des élèves pour nourrir l'écriture.

L'adhésion des jeunes ne fait aucun problème, et leurs courts textes sont d'une grande puissance émotionnelle dès qu'il s'agit d'exprimer, de façon tout-à-fait littéraire, la souffrance physique et psychologique du personnage qu'ils sont en train de s'inventer, à partir de cette photographie de vieille dame qui quitte la rue pour prendre place dans des textes qui lui donnent une âme, avec une détresse qui émeut et prépare la conclusion argumentative des inventions. La qualité littéraire de ces textes d'élèves, exposés au CDI, aux « Portes Ouvertes » du Lycée, bientôt livrés sur le site de notre Lycée Van der Meersch de Roubaix, est alors valorisée dans un moment choisi de lecture orale, théâtralisée. Cette expérience d'écriture est un moment important qui correspond à une sorte de réconciliation de l'élève avec le texte, à lire : il faut apprendre ou retrouver le plaisir de lire son propre texte, destiné aux autres. L'expérience littéraire a bien été une expérience heureuse car féconde, et la nouvelle parcourue n'a pas été qu'aboutissement : elle a été incitation. En même temps, il s'agit de mettre en regard ces productions avec la Journée mondiale du refus de la misère ; et ce, pour mesurer la fonction, l'efficacité de ces créations d'élèves qui veulent persuader et convaincre ceux qui pourraient venir au secours des mendiants.

Pour installer les textes des élèves au cœur de l'actualité, on finit l'activité sur un article de presse : « L'arrêté anti-mendicité de Nice est jugé légal par le tribunal administratif », article paru dans *Le Monde* en 1997 et qui a le mérite de présenter les points de vue de ceux qui veulent chasser la mendicité de Nice et ceux qui appellent à la solidarité. L'exploitation d'un document touristique de la ville de Nice permet aux élèves de se représenter cette ville avec son carnaval, son ciel bleu : une sorte de paradis qui chasse ses mendiants de son centre-ville. Bien sûr, cette

image touristique et colorée de Nice, la ville de fêtes, entre en relation avec celle, toute littéraire chez Zola, de Paris, la ville au moment des fêtes ; et le texte écrit par les élèves, véritable appel à la générosité, entre en correspondance avec la fiction argumentative de Zola.

### **Conclusion : l'élève s'est fait créateur...**

Jouant le jeu du romancier, un romancier qui serait engagé et préoccupé du monde comme il va, l'élève peut au travers de cette expérience réparer un peu ce qui est à l'origine de sa désaffection pour le texte, la lecture, l'écriture et l'école. Il a pu mesurer combien sa voix était, dans le groupe, sollicitée pour sa qualité, combien sa plume était, dans l'enjeu de la réflexion citoyenne menée dans la cadre de la Journée mondiale du refus de la misère, utile aussi pour le combat de certaines valeurs. Surtout, l'adolescent a exprimé une nouvelle envie de lire ; le jeune lecteur a, en sus, retrouvé le plaisir d'écrire une histoire, avec son personnage ; celui-ci est le corps de son texte, le cœur de sa réconciliation avec la fiction. Cette dernière est son œuvre ; elle renvoie finalement le jeune à son monde, dans une démarche esthétique qui dit les liens entre l'activité littéraire et la vie. Son invention prolonge un combat citoyen qui a inspiré son imaginaire sensible. Par expérience, alors, l'élève peut comprendre l'écrivain et même se dire qu'il en est proche. Et c'est par cela que nous pensons que la réconciliation s'est faite avec le texte, à l'école des écrivains !

---

---

Intervention de **Sadia PAMART-AIT BRIIM**, professeur de lettres et de FLE/FLS, chargé de cours à l'université d'Artois

### **Présentation du dispositif « Passage » pour primo-arrivants 16-18ans au lycée Van der Meersch de Roubaix**

Le dispositif « Passage » pour primo-arrivants 16-18 ans est un dispositif mis en place par l'Académie de Lille pour donner une chance à des adolescents étrangers d'apprendre la langue française et de réaliser leur projet professionnel.

Jusqu'alors, les jeunes étrangers, âgés de moins de 16 ans, pouvaient être scolarisés dans une classe d'accueil, dite CLA. « En France, l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. (article L.131-4 du code de l'éducation) ». Les jeunes étrangers, nouvellement arrivés sur le territoire, âgés de plus de 16 ans, avaient peu de chance alors d'entrer dans un lycée, a fortiori s'ils ne connaissaient pas la langue française ou s'ils ne la maîtrisaient pas suffisamment.

Le Rectorat et l'Inspection académique de Lille ont été longtemps très sollicités par les foyers de l'enfance et autres institutions concernant la difficulté à scolariser des jeunes primo-arrivants 16-18 ans qui ne connaissent pas la langue française. En 2002, ils décident d'ouvrir, à titre expérimental, deux dispositifs passages. L'un se situe à Lille, au lycée Gaston Berger, l'autre à Roubaix, au lycée Van der Meersch. Une circulaire importante au bénéfice de jeunes étrangers âgés de 16 à 18 ans paraît le 25 avril 2002. Elle prévoit, en effet, que : « pour les mineurs étrangers de seize ans à dix-huit ans, même s'ils ne sont pas soumis à l'obligation scolaire, il y a lieu de veiller à ce que leur scolarisation puisse être assurée en prenant en compte naturellement leur degré de maîtrise de la langue française et leur niveau scolaire (. ..). Il est précisé que le refus de scolariser un jeune qui n'est plus soumis à l'obligation scolaire doit être motivé (arrêt de section du Conseil d'Etat du 23 octobre 1987 consorts Métrat). Ce refus peut être motivé par un motif pédagogique ». BO n°10 du 25 avril 2002

Cette circulaire marque un grand pas en avant dans l'accueil d'un public spécifique qui jusque -là était en souffrance. En effet, elle autorise la scolarisation des adolescents étrangers âgés de 16 à 18 ans, sous certaines conditions. Il est clair que cela favorise une intégration « naturelle », celle qui s'effectue au fil du temps, positivement, par l'apprentissage de la langue française et ce qu'elle véhicule au niveau culturel, historique etc. Par ailleurs, bien évidemment,

l'accès à la vie professionnelle est envisageable. Ce dispositif mis en place est une réelle chance.

### **Le dispositif « Passage » et l'accompagnement personnalisé**

Le dispositif passage se concentre sur l'apprentissage de la langue et la maîtrise de celle-ci dans un temps court et urgent. Pour parvenir à réaliser les objectifs, l'accompagnement personnalisé s'est mis en place naturellement, sans être nommé.

L'accompagnement personnalisé du jeune adolescent, âgé de 16 à 18 ans, nouvellement arrivé, commence dès qu'il se présente à la MGI. Après des tests linguistiques et un entretien avec le conseiller d'orientation psychologue, il est affecté dans une classe de cursus ordinaire, en tenant compte de son projet professionnel. Par ailleurs, il profite d'un certain nombre de cours de français dans le dispositif passage, de 3 à 12 heures par semaine. Il poursuit ses études comme le lycéen français. Très vite, il s'intègre et comprend les enjeux importants de sa scolarisation. Il côtoie les camarades français de sa classe et partage les mêmes préoccupations scolaires.

Le dispositif d'apprentissage accompagne également le lycéen dans son établissement d'affectation en assurant le lien entre l'équipe éducative et l'élève étranger. Le dispositif primo arrivants cautionne la présence pas toujours facile du jeune dans le lycée, encourage parfois l'école à aider le lycéen dans son parcours de découverte du système scolaire français et par ailleurs le « dédouane », le déculpabilise si le lycéen rencontre de grandes difficultés en français. Il faut, en effet, un peu de temps à l'élève primo arrivant avant qu'il ne devienne autonome dans la langue, tant au niveau oral qu'au niveau écrit. On note cependant une autonomie très rapide dans le déplacement d'un établissement à l'autre.

Le dispositif, enfin, aide le lycéen à trouver ses repères, à se sentir plus en sécurité. En classe, il est écouté, valorisé, encouragé, ce qui contribue à acquérir plus rapidement une confiance en soi.  
Comment atteindre, dans un temps court, la maîtrise partielle de la langue française ?

L'élève, une fois évalué, tant à l'écrit qu'à l'oral, est accompagné dans ses apprentissages. Un programme est mis en place pour qu'il puisse grandir et évoluer. L'enseignant tient compte du niveau où il se trouve pour le faire progresser dans la langue. Des activités sont mises en place et pour chaque activité, les quatre compétences sont sollicitées, à savoir la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit ainsi que la production orale et la production écrite.

Concernant le travail individuel et personnalisé, l'élève, par exemple, rédigera un écrit qu'il aura à corriger. L'enseignant lui donne les outils grammaticaux et de conjugaison dont il a besoin pour ensuite être capable de corriger seul ses erreurs. Le professeur l'accompagne durant la séance si cela est nécessaire.

Concernant le travail collectif, on construit un projet ensemble : par exemple, durant la période de Noël, on apprend des chansons ; on décore le sapin et on réalise des cartes de vœux. Ce travail collectif permet d'aborder la poésie et invite ensuite à un travail d'écriture. Tout en apportant du plaisir dans les apprentissages, le jeune primo arrivant parvient à :

- mémoriser un texte complexe ;
- acquérir un vocabulaire concret mais également abstrait ;
- saisir des concepts comme la métaphore, la personnification ;
- poser des questions ;
- exprimer des sentiments ;
- imaginer et à créer.

### **Autres situations pédagogiques**

Les ateliers artistiques en classe de FLE et de FLS, comme le théâtre, le travail autour de la vidéo, les arts plastiques, le slam, sont des moyens excellents pour acquérir une aisance tant à l'oral que dans l'expression de son propre corps. Jouer dans une autre langue qui n'est pas la langue maternelle requiert des efforts importants.

Le dispositif passage est un lieu où l'on apprend le français, mais c'est aussi le lieu où les élèves s'interrogent sur leur orientation. C'est une préoccupation très forte et, dès qu'ils connaissent la langue française, dès qu'ils ont les mots pour parler, ils n'hésitent pas à poser des questions, à exprimer leur inquiétude, leur souhait de changer d'orientation.

Le professeur écoute et accompagne le lycéen primo arrivant dans sa recherche. L'enseignant du dispositif travaille avec un ou des professeurs de la classe d'affectation du lycéen et avec le conseiller d'orientation-psychologue.

### **En conclusion**

Le dispositif « Passage », par sa spécificité, a mis en place, naturellement, sans être nommé, le parcours personnalisé. Le lycéen primo arrivant arrive avec son histoire, sa langue, sa culture, ses connaissances acquises dans sa scolarité et /ou dans son histoire de vie. Toute l'attention est alors centrée sur l'apprenant qui réussit son parcours parce qu'il l'a dessiné et voulu.

---

---

Intervention de **Olivier MARKWITZ**, professeur de lettres au collège Jules Verne Grande Synthe 59

### **Dispositif PPRE : exemples de mise en œuvre**

#### **Projet Personnalisé de Réussite Educative : de quoi s'agit-il ?**

*Projet...* construit autour de l'élève.

*Personnalisé...* par un repérage « partagé » de compétences du socle commun qui posent problème (constat et diagnostic)

*Réussite éducative...* en acquérant le minimum, défini par le socle, nécessaire dans la vie future de l'élève.

Une coquille vide .....qu'il s'agit de « remplir » par des actions concertées....actions « classiques » ou à inventer, hors cours et surtout en cours.

#### **Rappel institutionnel**

« Le PPRE concerne prioritairement les apprentissages scolaires ; il a une dominante disciplinaire mais aussi des composantes méthodologiques et comportementales.[...]. Dans sa composante disciplinaire, le PPRE peut induire une approche centrée sur les compétences stratégiques sans lesquelles aucun apprentissage ne peut se construire [...]. »

« Référé au socle commun, il vise plutôt l'acquisition des compétences c'est à dire les connaissances, capacités et attitudes plutôt que les acquisitions liées strictement aux programmes. »

« Il apparaît ainsi que l'objectif de l'aide est bien davantage de faire acquérir des stratégies d'apprentissage plutôt que des notions purement disciplinaires. »

#### **A qui s'adresse-t-il ?**

Élèves rencontrant des difficultés dont la nature laisse présager qu'elles sont susceptibles de compromettre, à court ou moyen terme, leurs apprentissages. Il ne s'adresse pas aux élèves rencontrant des difficultés graves et durables (prise en charge spécifique : SEGPA). Les difficultés prises en compte sont prioritairement d'ordre scolaire.

#### **Des pistes de réflexion**

##### *Piste de réflexion n°1*

La démarche des PPRE s'invente aussi, au cours même de son application sur le terrain. Les structures et les outils évoluent avec les expériences concrètes mises en place. *Si la contractualisation impose une rigueur dans les objectifs et les actions mises en place, une certaine souplesse doit permettre d'éviter de s'accrocher à des « fausses » bonnes idées ou d'enfermer l'élève dans une pratique qui ne convient pas. Elle doit également permettre d'éviter aux enseignants de s'enfermer dans une tâche lourde ou même irréalisable.*

### *Piste de réflexion n°2*

Le pilotage est celui du professeur principal dont une des missions devient la mise en place des PPRE. (Par exemple , en 6ème, pour le professeur principal de 6ème, : réception des dossiers et des paliers de validation du primaire ; travail diagnostique à mener ; mise en place des premiers P.P.R.E).

Leur coordination doit être la garante d'une vue et d'une prise en charge globale de la difficulté de l'élève.

*Ce pilotage par le professeur principal doit permettre l'investissement de toute l'équipe éducative dans le P.P.R.E et éviter la délégation des P.P.R.E. à des « spécialistes » ou à des « exécutants » qui n'auraient pas une vue globale de l'élève. Ce pilotage doit également permettre de placer les actions du P.P.R.E au centre des cours.*

### *Piste de réflexion n°3*

L'atelier disciplinaire de remédiation peut difficilement être le lieu privilégié du PPRE.

On ne « met » pas un élève en PPRE mais un élève « a » un PPRE. Le PPRE est une prise en charge « particulière » et collective d'un élève dans les situations d'apprentissage mises en place dans les cours. Conséquence : on ne parlera pas « d'heures PPRE », de créneaux PPRE.

Le P.P.R.E peut utiliser l'atelier disciplinaire qui devient un outil du PPRE. si cet atelier travaille une compétence stratégique sans laquelle aucun apprentissage ne peut se construire.

*Cette distinction met en garde contre la dérive d'une assimilation du PPRE au soutien disciplinaire « classique » et contre une dissociation du travail de classe. La compétence ciblée et travaillée doit ainsi être transférable d'une discipline à une autre.*

### *Piste de réflexion n°4*

Les cours sont le lieu privilégié des actions du PPRE. Les applications du PPRE ont lieu essentiellement dans le cadre des cours (ce qui n'exclut pas des actions hors-classe qui seront des « outils » du PPRE). Les actions choisies sont ainsi prises en charge par plusieurs/chaque membre(s) de l'équipe pédagogique. Les actions sont ainsi suivies et régulières. En ce sens, les variations pédagogiques (un regard/recul sur nos pratiques) peuvent répondre à certains objectifs de PPRE.

*Ce principe essentiel évite certains écueils « classiques » de la prise en charge de la difficulté et de l'aide aux élèves : surcharge de l'emploi du temps, dissociation de l'aide et des situations d'apprentissage offertes en classe, installation de « la compétence transférable » au centre des enseignements et du PPRE*

### *Piste de réflexion n°5*

L'aide fournie par le P.P.R.E doit être basée sur la valorisation de l'élève et la mise en relief de ses compétences. Cette valorisation passe par une implication de l'élève (entretien d'explicitation ; mise en place des objectifs ; auto-évaluation)

En ce sens, il faudrait sans doute dissocier l'évaluation de la progression (en rapport avec l'objectif initial du PPRE) et l'évaluation notée qui sanctionnera la compréhension du cours.

*La stigmatisation et la « discrimination » des élèves en difficulté, autres écueils de l'aide individualisée, doivent être une préoccupation des acteurs du PPRE. Renvoyer une fois de plus l'élève à un échec, l'exclure des situations d'apprentissage de la classe ou l'exclure du groupe classe sont des freins à la motivation et donc à la croyance en sa possible progression. Plus que jamais, ces élèves ont besoin de situations complexes d'enseignement où ils pourront s'appuyer sur leurs compétences réelles.*

### *Piste de réflexion n°6*

L'humilité doit diriger le PPRE. Humilité des objectifs qui doivent être ciblés, simples et évaluable. Ils sont la réponse à une question initiale : quels sont les obstacles à l'« accès » aux cours, aux apprentissages ?

Il est souvent préférable de ne suivre qu'un objectif à la fois par P.P.R.E. L'humilité doit également se retrouver dans la durée de l'action. Un PPRE qui s'éternise doit sûrement être

« réinterrogé » : choix et nombre des objectifs ? Actions mises en place ? Investissement des uns et des autres dans la durée ?

*Si le constat de départ débouche sur un diagnostic trop vague, les objectifs poursuivis le seront également. On aura alors tendance à « surcharger » les attentes au risque de perdre l'investissement de tous les acteurs et la multiplication d'objectifs ne pourra que diluer les actions. La clarté de l'objectif visé mobilisera plus facilement les acteurs du PPRE.*

*Piste de réflexion n°7*

La gestion des P.P.R.E nécessite une prise en charge effective des « acteurs » (regard ; contrôle ; actions) et un enseignant de collège a plusieurs classes et beaucoup d'élèves. D'où certaines réflexions ...

Il sera compliqué pour le professeur principal de mettre en place et de suivre beaucoup de P.P.R.E à la fois au sein de sa classe. Il pourrait être compliqué pour les enseignants de gérer un grand nombre de P.P.R.E dans une même classe. Les priorités pourraient alors être imposées par le socle et une hiérarchisation faite par l'équipe pédagogique). Selon les actions mises en place, il peut sembler compliqué de demander à chaque enseignant le même investissement. Mais le regard croisé de tous reste essentiel. Il est essentiel d'éviter la multiplication des réunions.

*La multiplication de PPRE risque de déboucher sur une modélisation stéréotypée avec des actions superficielles et non adaptées à la difficulté de l'élève. De la même manière, cette multiplication peut amener un suivi irrégulier des acteurs et une perte de vue des objectifs.*

*Piste de réflexion n°8*

Les parents ont bien sûr un rôle à jouer. Mais celui-ci peut être plus ou moins important. Si l'implication des parents est nécessaire, il peut aller de la simple information à la participation active sur une ou plusieurs actions installées. Le parent devient alors « un acteur » du P.P.R.E par son regard, ses actions, son contrôle et sa coopération avec l'équipe éducative.

*Sans ce contrat qui met chaque partenaire sur un pied d'égalité, il serait rapide de reporter la responsabilité de l'échec sur les parents ou à l'inverse sur le collègue. « Surinvestir » les parents, tout comme les « oublier » serait un obstacle à la réussite du P.P.R.E. Les leviers de réussite existent aussi hors de l'école mais ils ne peuvent soutenir en majorité le P.P.R.E. qui reste un projet d'amélioration des compétences scolaires de l'élève en rapport avec le socle commun de compétences.*

## **Etapes du PPRE**

*Le constat*

Un professeur attire l'attention du professeur principal sur un élève et sur une difficulté. Point de départ : l'attention d'un enseignant est éveillée. Ce constat devra être traduit en un objectif PPRE lors de la phase 2.

*Le diagnostic*

Chacun participe à l'affinement du constat pendant une semaine (en observant et en discutant avec l'élève, en recueillant des traces du dysfonctionnement). Rédaction précise et fondée si possible sur des situations relevées, des traces écrites. Evaluations diagnostiques devant permettre de faire émerger les « blocages ».

Entretien d'explicitation avec l'élève fait par le Professeur Principal .

(Possible) rencontre de la famille.

L'entretien est effectué par l'équipe qui propose ses hypothèses au Professeur Principal (en direct ou par courriel)

Le Professeur Principal peut interpellé d'autres membres de la communauté éducative et assure un lien avec les autres structures qui existent au sein de l'éducation Nationale pour venir en aide à l'élève en difficulté.

Si dans l'idéal (légal), les parents assistent à la contractualisation du PPRE, leur absence

ou leur indisponibilité ne doit pas remettre en cause le bien fondé de celui-ci, ni son démarrage dans les plus brefs délais pour le bien de l'enfant. Le diagnostic est traduit en un objectif PPRE.

### **Prendre en charge la difficulté dans nos cours – Pratiques**

Les PPRE trouveront donc, dans le cours, un champ d'investigation pertinent. Ils mettent en relief les pratiques enseignantes et leur réelle nécessité de prendre en charge la difficulté scolaire et de refuser les systématismes didactiques.

A propos de l'illettrisme, les représentations du monde enseignant varient. De quoi parle-t-on ? Déchiffrer ? Comprendre ? Comprendre une consigne ? Comprendre tout le texte ? Ecrire comme « Hugo » ? Ecrire sans faute ? Ecrire, au moins, pour évoluer comme un adulte à part entière dans notre société ?

« Lire, c'est raisonner. » Nos situations d'apprentissage doivent permettre à nos élèves de raisonner. La compréhension de l'écrit se fonde sur la capacité de comprendre et d'interpréter des textes de types très divers, de construire du sens à partir des documents écrits, en les reliant aux contextes dans lesquels ils sont proposés.

En ce sens, le socle commun de compétences devient un repère essentiel pour l'enseignant. Et les PPRE sont la traduction de la remédiation aux dysfonctionnements dans l'acquisition de ce socle commun de compétences.

Les PPRE trouveront donc dans cette compétence de la maîtrise de la langue un champ d'investigation privilégié.

*Voici trois pistes de réflexion pour créer des PPRE au cœur de nos séances*

#### **□ Reconnaître à nos élèves des compétences**

*Les élèves n'arrivent pas au collège « vierges » de lectures et d'écrits. Les capacités, les postures et les compétences varient certes d'un élève à l'autre mais elles existent chez chacun, actives ou « en sommeil ». S'appuyer sur ces acquis, c'est dire à nos élèves leur légitimité dans nos situations de cours.*

- Mobiliser les compétences en variant les entrées dans les textes et dans les activités.

Certains élèves ont sans aucun doute besoin d'être préparés à entrer dans les textes. Un travail en amont du texte permet de mobiliser leur intérêt en mobilisant leurs compétences : un dévoilement progressif pourra par exemple « éviter le flot des mots ». Quelques loupes sur des moments clés éclaireront le texte avant de l'aborder dans sa globalité. Enfin, laisser l'élève faire des choix d'activités dans la manipulation du texte lui permettra de mettre en œuvre et donc de prendre conscience de ses compétences.

- Adapter et varier les supports et les modes de lecture.

Il semble illusoire de croire que le travail sur un seul type de support avec un traitement qui serait toujours le même convient à tous les élèves tant ils sont différents les uns des autres. Ils n'apprennent pas de la même manière, ils ne comprennent pas de la même manière, ils n'entrent pas tous de la même manière dans les apprentissages.

Leur profil cognitif varie et cela implique de jouer sur la typologie des écrits, sur la variété des documents. Le C.D.I devient alors un lieu privilégié pour faire des choix. Du texte au livre mais aussi du livre, du « bain » de livres, au texte.

Cela implique également de ne pas négliger la culture de l'élève et de l'associer, de la fonder dans la culture de l'école. Ou de faire entrer la culture de l'école dans leur culture personnelle. Faire écrire pour lire. Lire pour écrire.

Jouer sur l'imbrication des compétences qui se soutiennent les unes les autres, donc conserver des tâches complexes, c'est offrir à ses élèves la possibilité d'entrer dans les situations d'apprentissage.

- S'appuyer sur les compétences d'une lecture.

Quand le texte devient le support de l'exercice scolaire, l'élève peut avoir l'impression d'un « monument » inaccessible réservé aux initiés et dont le sens est caché sur la feuille du

professeur, posée là sur le bureau. Ne refusons-nous pas parfois une tentative de l'élève, une piste offerte par l'élève, prisonnier de la réponse tant souhaitée ?

Ainsi pouvons-nous favoriser le « ce que j'ai compris... » par rapport au questionnaire dirigiste qui accompagne souvent, pour ne pas dire qui côtoie systématiquement, le texte. Réfléchir à la pertinence des questionnaires, du questionnement, des modalités de traitement du texte doit permettre à l'élève de faire des choix et donc de mobiliser ses compétences et ses capacités. De la même manière, faire écrire par l'élève sa propre synthèse de l'activité qui vient de s'achever doit pouvoir remplacer parfois « la leçon » dont la rédaction professorale peut être parfois hermétique à certains.

#### □ **Faire de l'hétérogénéité un atout**

*Vivre en classe, vivre une séance d'apprentissage peut ne pas être l'opposition « frontale » de celui qui sait et transmet et de ceux qui reçoivent et assimilent. Autant que les autres, plus que les autres, les élèves en difficulté ont besoin de construire leur savoir.*

- La coopération entre élèves, binômes et autres groupes, doit permettre l'interrogation entre élèves, la recherche mutuelle, la coopération plus que la compétition. Voir faire l'autre, écouter l'autre qui est si proche, qui est un pair, est formateur.
- « Il a besoin de temps pour comprendre... » On a souvent entendu cela. Du temps certes mais du temps pour la reformulation, la reprise, la coopération. Les rythmes des cours sont parfois « destructeurs » pour l'élève en difficulté. Donner un rôle à... c'est donner le temps de faire.
- L'évaluation peut être un problème. Peut-on évaluer différemment les élèves d'une même classe ? L'argument de l'égalité est vite sorti semblant régler le sort à cette question. Mais les pistes existent pour différencier et aider dans le cadre d'un P.P.R.E. Voici quelques pistes de réflexion : jouer sur le volume des évaluations ; permettre l'anticipation d'une évaluation (séance bilan ; évaluation « zéro » avec analyse personnelle des erreurs) ; accompagner l'élève pendant l'évaluation ; se méfier des consignes nouvelles que l'élève n'aurait pas rencontrées dans les séances de préparation de l'évaluation ; permettre la reprise et l'amélioration avant de noter ; valoriser les réussites.

#### □ **Créer des moments « individualisés »**

*Dans nos cours aussi, le « tête à tête » pédagogique est un « accélérateur » de progression pour les élèves en difficulté. Une individualisation dans la prise en charge peut être un moteur pour l'élève.*

- Le tutorat, ou plutôt des moments de tutorat, peuvent être organisés dans nos séances d'enseignement. Il suffit parfois de quelques minutes de présence à côté de l'élève (pour lancer le travail par exemple ; pour accompagner les premières minutes d'une évaluation) pour amorcer l'entrée et la réussite, totale ou partielle, d'une activité. C'est aussi un moment privilégié pour le professeur qui lui permet de faire émerger les blocages. Cela peut devenir une action commune des enseignants dans le cadre d'un P.P.R.E.
- La salle pupitre en particulier, les nouvelles technologies en général, offrent aussi des occasions d'individualiser l'enseignement et d'accompagner l'élève. Par exemple, le suivi de l'écrit, les aides à la lecture (audio, hyperliens pour « voir », ce que l'on lit, éclairage lexical et culturel) ou encore l'aide à l'observation par la vidéo-projection.
- Enfin, il est possible de provoquer une implication de la famille dans nos cours en les associant à une démarche. Le cours s'invite à la maison pour créer des moments d'échange à la maison...autres que les devoirs et les leçons.

Intervention de **Paula DEI CAS**, directrice de l'Institut d'orthophonie de Lille et de **Coraline SOULIER**, professeur de lettres au Lycée Pasteur Lille

### Projet COM'ENS en cycle 2

#### **Proposition d'un outil d'identification de l'école primaire jusqu'au baccalauréat : le PIAPEDE**

Dès le début de l'apprentissage de l'écrit, de nombreux enfants ont des difficultés pour apprendre à lire et à écrire, difficultés risquent de les conduire dans une spirale de l'échec scolaire, voire vers l'illettrisme. Même si l'origine sociale et l'environnement linguistique sont des facteurs cruciaux, ils ne suffisent pas à expliquer l'ensemble des difficultés d'apprentissage rencontrées. Il est important de pouvoir différencier le plus précocement possible les troubles spécifiques des apprentissages, d'origine structurelle, des autres origines de difficultés scolaires pour pouvoir y apporter des réponses adaptées. Dans la lutte contre l'échec scolaire et la prévention de l'illettrisme, les milieux pédagogiques et les orthophonistes peuvent développer des partenariats pour favoriser la mise en place de pédagogies différenciées.

Dans le même temps, les textes officiels permettent aujourd'hui aux élèves dont le trouble spécifique d'apprentissage est reconnu suffisamment invalidant de bénéficier d'aménagements d'examens. Or, il n'est pas aisé de déterminer quel type d'aménagement d'examens est adapté. De plus, on sait que les aménagements d'examens ne sont efficaces que s'ils ont été préparés à l'école. L'aménagement d'examens doit donc être envisagé dans la continuité de l'aménagement pédagogique selon une démarche harmonisée, si possible sur l'ensemble du parcours scolaire de l'élève.

Face à ces problématiques, nous avons bâti un outil pratique visant à identifier l'aménagement pédagogique correspondant à un élève en difficulté à l'écrit, et l'aménagement d'examen si un diagnostic de dyslexie-dysorthographe invalidant est confirmé : le PIAPEDE. Nous l'avons décliné en cinq protocoles couvrant l'ensemble du parcours scolaire du CE2 jusqu'au Baccalauréat dans l'optique d'harmoniser les pratiques.

Nous nous sommes ensuite engagés dans une première phase de validation de cet outil auprès de divers professionnels de l'Education Nationale du Nord-Pas de Calais, avec lesquels des partenariats ont pu se mettre en place. Les résultats encourageants de cette première étude nous ont conduits à élaborer une version plus aboutie du PIAPEDE.

#### **Annexes :**

[Protocole d'identification](#) de l'aménagement pédagogique correspondant à un élève en difficulté à l'écrit - PIAPEDE -

PIAPEDE [Manuel de l'utilisateur](#) (18 janvier 2010)

## Atelier 5 : Incitations à la lecture et à l'écriture

Animateur : Daniel Lequette, IA-IPR Lettres

[Retour au tableau des ateliers](#)

Magalie Coquebert Michel Pellerin	Ecole Salengro Courcelles les Lens 62	<i>Cahier d'écrivain en CP/CE1</i>
Peggy Dumont	Professeur de lettres Collège Jules Ferry - Anzin 59	<i>Utiliser des détours culturels : entrer en poésie ... De l'image au sens</i>
Marie-Pierre Clarys	Principale	<i>Utiliser des détours : entrer en littérature ... De la littérature de jeunesse aux œuvres patrimoniales</i>
Alexandra Pulliat	Professeur de lettres Collège Langevin - Avion 62	
Marie Tancrez	Professeur de lettres Lycée professionnel Michel Servet - Lille 59	<i>Valoriser les élèves et la voie professionnelle choisie (l'hôtellerie) par la pratique artistique</i>
Isabelle Valdher	Professeur documentaliste Collège Cassin - Loos-en-Gohelle 62	<i>Pratiques d'incitation à la lecture au collège et en particulier pour les élèves dyslexiques</i>

### Problématique : Comment motiver à la lecture et à l'écriture par des entrées culturelles ?

Les activités présentées dans cet atelier ont en commun de viser à inciter à la lecture en établissant entre les élèves et les livres, imprimés ou numériques, un rapport différent de celui que propose en général l'école. Les exercices scolaires présentent en effet la lecture comme une série de tâches (répondre à des questions, réaliser un travail d'écriture) impliquant la maîtrise préalable de savoirs et de pratiques : notions grammaticales et stylistiques, respect des consignes. Or ce dont les élèves ont besoin, avant d'aborder ces tâches avec conviction, c'est de comprendre ce que peut leur apporter la lecture comme enrichissement personnel et possibilité d'insertion sociale. Les projets présentés ici visent - en établissant des liens entre le monde environnant (social et professionnel) et la lecture - à rassurer les élèves dans leur capacité à accéder à l'écrit et particulièrement au livre, à leur faire prendre conscience de l'intérêt de la lecture et de l'écriture pour mieux se comprendre soi et mieux comprendre autrui, pour exprimer sa sensibilité, son imagination et son intelligence.

**Magali COQUEBERT et Michel PELLERIN**, professeurs des écoles (classes de CP et CE1) école Salengro Courcelles les Lens

#### « Pas un jour sans une ligne » Cahier d'écrivain en CP/CE1

Chaque semaine chaque enfant doit raconter une anecdote qu'il conçoit à partir de lectures effectuées en classe et de ses expériences vécues ; il dicte son histoire à son enseignant puis il recopie le texte noté sous sa dictée. Pendant qu'un élève travaille avec le professeur, les autres illustrent leur propre récit ou préparent le suivant. Les écrits aboutis sont conservés dans le cahier d'écrivain et dans certains cas mis en ligne. L'élaboration passe par un travail coopératif qui incite l'élève à verbaliser sa pensée et lui permet de prendre conscience des contraintes de la communication écrite. Cette approche, venue des pratiques de formation des adultes en situation d'illettrisme, permet de constituer progressivement un rapport à l'écrit fondé sur l'usage, les buts

de communication. Elle permet d'éviter de faire de la maîtrise du code un préalable à la découverte du monde de l'écrit.

Transposable au collège : un élève peut venir à l'oral raconter son histoire, un autre peut être son secrétaire. On peut préciser des contraintes pour la conception de l'histoire.

**Isabelle VALDHER**, professeur documentaliste au collège René Cassin Loos en Gohelle

### **Atelier de lecteurs**

Des élèves identifiés comme ayant un rapport difficile avec l'écrit sont invités à participer à des activités diverses autour du livre qui vont des pratiques de lecture aux activités d'une bibliothèque ou d'une librairie : restitution de lecture, fabrication de marque page, de post it « coups de cœur », sélection de livres ou de collections (ex. : Des mots à l'endroit), participation à des forums ou des blogs.

Tous les genres de livre sont acceptés : fiction ou documentaire, BD, mangas. La démarche inspirée de *Comme un roman* de Pennac, vise à dépasser la catégorisation en lecteur et non lecteur, à aborder la lecture comme une expérience à partager. L'accent est mis sur le partage et on varie les moyens de communiquer sur ses lectures sans les préalables qui, dans le cas d'élèves mal à l'aise avec l'écrit, sont plutôt dissuasifs (hiérarchie culturelle, lecture en intégralité, en temps limité, questionnaire de compréhension, de contrôle, etc.).

**Marie TANCREZ**, professeur de lettres au lycée professionnel Michel Servet Lille

### **Ecriture d'un texte théâtral avec des expressions culinaires. S'appuyer sur le choix de formation pour consolider l'intérêt pour l'écrit et utiliser la création littéraire pour valoriser la voie choisie.**

Les élèves doivent écrire une pièce en utilisant le langage de la gastronomie et la représenter sur une scène. Le travail, mené en partenariat avec une scène nationale, est l'occasion de découvrir l'univers du théâtre à travers une œuvre, la visite des lieux et la rencontre avec les professionnels.

Associer lecture et écriture, vie professionnelle et expérience artistique, permet de remettre en question la représentation de la voie professionnelle comme éloignée de la culture artistique. Cela permet aussi de montrer que la culture n'est pas un domaine scolaire ou séparé de la vie mais qu'elle se nourrit du quotidien et peut l'enrichir.

---

Intervention d'**Alexandra PULLIAT**, professeur de lettres au collège RAR Langevin Avion

### **Comment faire entrer en littérature des élèves qui éprouvent des difficultés allant des problèmes de déchiffrage à la non-compréhension de tous les niveaux de lecture d'un texte littéraire ?**

#### **L'entrée en littérature par un roman de littérature jeunesse : *Malo de Lange*, de Marie-Aude Murail**

Il s'agit d'utiliser un texte inspiré des personnages et des univers de romans du 19<sup>ème</sup> siècle pour initier les élèves à l'histoire littéraire et les familiariser avec l'esthétique et l'univers des grands romans. La démarche vise à partir du proche pour aller vers le plus distant : entrée par les personnages et leurs caractéristiques langagières plutôt que par l'histoire littéraire ou le genre.

Le projet trouve son point d'orgue dans une rencontre avec l'auteure qui tient à la fois de l'entretien et de l'atelier d'écriture et permet d'approcher de manière concrète le travail de

création littéraire. Les élèves peuvent ainsi développer et mettre en œuvre une conscience critique de l'écriture créative.

La démarche vise, en atténuant les frontières entre les différentes catégories littéraires (savante/populaire ; adulte/jeunesse), à ménager des médiations pour aboutir à l'exploration des textes patrimoniaux qui apparaissent alors comme un trésor commun, partageable, et non comme un enjeu de sélection scolaire ou de distinction sociale.

### **Déroulement du stage**

Dans le cadre d'une FIL inter-degrés entre enseignants du primaire et professeurs de lettres du collège, nous avons choisi l'an dernier en 2010 de réfléchir à la mise en œuvre d'une lecture active en classe de textes patrimoniaux avec nos élèves.

Notre choix s'est porté sur une double rencontre, celle d'un écrivain actuel et de son œuvre.

En l'occurrence, nous nous sommes appuyés sur la lecture de *Malo de Lange* de Marie-Aude Murail, livre de littérature jeunesse qui repose sur l'intertextualité et permet un va et vient constant avec la littérature classique du 19<sup>ème</sup> siècle, en particulier française et anglaise.

L'originalité de la formation a résidé dans la venue au sein de notre formation d'enseignants de classes témoins du collège et de CM2 qui ont vécu avec nous des séances de lecture proposées par les enseignants en présence de l'écrivain.

La séance a été préparée au collège auprès de deux classes de 4<sup>ème</sup> en amont de la venue de l'auteur. L'étude orale de la couverture a permis de dégager certaines des problématiques du livre, son époque, son genre probable et la nature de ses personnages. On a proposé la lecture orale alternée profs/ élèves des premiers chapitres afin qu'elle débouche sur la compréhension orale des éléments de l'histoire qui se met en place mais aussi sur la formalisation écrite d'impressions de lecture plus fines.

Le « je » du narrateur se donne pour vrai, des personnages de papier apparaissent au fil de pages qui font vrai eux aussi, tant ils sont caractérisés par leur lieu d'habitation, leurs occupations, leur langage.

On peut alors aborder le réalisme comme courant littéraire prédominant de l'époque dans laquelle se situe le roman : le 19<sup>ème</sup> siècle.

L'humour est très présent dans ce roman mais il demande pour se laisser apprivoiser de faire preuve d'une bonne dose de subtilité. Le maître guide les élèves dans des recherches sur les noms des personnages, on trouve par exemple l'Abbé voleur Pigrièche. A ce propos, l'argot des voleurs du 19<sup>ème</sup>, siècle que Marie-Aude Murail a souhaité mettre à l'honneur dans ce livre, participe à cette atmosphère bien particulière qui règne dans ce roman décalé.

La rencontre avec l'auteur a permis ensuite de remonter le fil de sa création à travers les explications fournies sur sa démarche et ses recherches documentaires.

L'auteur a déplié son vieux plan de Paris de l'époque et nous a prouvés que « l'Auberge du Lapin volant » a bel et bien existé. Elle nous a confirmé que l'humour de son écriture fait partie de l'hommage qu'elle souhaite rendre à la littérature du 19<sup>ème</sup> siècle classique ou populaire.

Avec la classe de CM2, on a creusé la piste directe de l'intertextualité. Marie-Aude Murail propose la comparaison de deux passages très proches de *Malo de Lange* et d'*En famille* d'Hector Malot. Les changements subtils opérés par l'écrivain moderne dans le ton donné au passage récrit sont étudiés par des travaux de groupes.

### **Marie-Aude Murail a ouvert les portes des pistes de travail qui seront creusées de retour dans les classes.**

A travers la lecture relativement aisée et jubilatoire de *Malo de Lange*, on peut aborder les grandes figures de la littérature du 19<sup>ème</sup> siècle et proposer un réseau de lecture, par exemple autour du portrait du forçat, de Vautrin à Vidocq en passant par Valjean. On peut définir les caractéristiques du réalisme et les vérifier dans des extraits de la littérature classique qu'on peut mettre en regard de certaines pages de *Malo de Lange*. On peut aussi s'amuser à classer les œuvres et les auteurs que Marie-Aude Murail s'est fait un malin plaisir de citer dans ses sources sans classement particulier. Peut-on mettre sur le même plan Hector Malot, Balzac, Vidocq et

Charles Dickens en tenant compte de leurs conditions de production et d'édition ainsi que de leurs lecteurs ? On peut du même coup aborder la classification des œuvres et la naissance de la littérature de jeunesse et sa grande diffusion au 19<sup>ème</sup> siècle.

L'expérience de lectrice puis d'écrivain de Marie-Aude Murail se révèle totalement transférable à la condition de nos élèves à qui nous demandons de lire pour s'imprégner et retranscrire ensuite ce vécu de lecteur. L'élève, malgré ses difficultés avec notre langue, doit devenir un lecteur et un producteur de textes conscient de ses sources et des effets produits : c'est ce vers quoi nous tendons dans les compétences de lecture, de compréhension et d'expression écrite que nous souhaitons faire acquérir à nos élèves.

Il semble avec du recul que cette expérience de lecture menée en commun avec écrivain, enseignants et élèves a permis de surmonter les difficultés d'entrée dans la lecture patrimoniale par une approche plus vivante, plus actuelle et plus motivante pour des élèves en grosses difficultés de lecture et de compréhension.

Présentation du [Stage avec des enseignants](#) (à Avion, près d'Arras - 25-26 février 2010)

---

---

Intervention de **Peggy DUMONT**, professeur de lettres au collège Jules Ferry Anzin

### **Mettre en images un texte poétique : *Le Dormeur du Val* d'Arthur Rimbaud**

Enseignant à une population souvent en difficulté, les professeurs rencontrent trois problèmes majeurs dans leur pratique pédagogique, quelle que soit la matière enseignée :

- Mettre au travail les élèves et les garder motivés.
- Rendre les élèves autonomes.
- Dispenser des savoirs abstraits.

Par ailleurs en cours de Français, face à un public très hétérogène (ce qui est le cas de mes 2 classes de 4<sup>ème</sup>), l'une des difficultés majeures est de permettre à chaque élève, quelles que soient ses compétences d'écriture, de formuler ses hypothèses de lecture, de produire un document qui prouve sa compréhension du texte. En effet, les compétences de lecture sont loin de correspondre aux compétences d'écriture et un élève pourra avoir parfaitement lu et compris un texte, sans être pour autant capable de répondre à un questionnaire de lecture. Ce handicap à l'écrit dispense alors une bonne partie de nos élèves des activités de lecture et de relecture dans un contexte d'enseignement "traditionnel". Le recours à la production d'images par les élèves me permet pour une grande part de surmonter « ponctuellement » ces difficultés.

La créativité est en effet une manière de remotiver des élèves que rebutent les activités métalinguistiques en déplaçant l'intérêt sur une approche active, pratique faisant appel à l'imagination mais aussi à la technique. Il se met en place un autre rapport à l'écrit, à la construction langagière, qui devient l'objet d'un choix entre plusieurs moyens de communiquer pensées et émotions.

### **Déroulement de l'activité**

L'activité présentée consiste en la transposition d'un poème en film d'animation. Elle s'est déroulée dans une classe de 4<sup>ème</sup> du collège Jules Ferry à Anzin.

Les élèves illustrent chaque vers du poème par un dessin puis on réalise un montage des illustrations retenues avec un logiciel. L'examen des illustrations permet de réfléchir aux problèmes de représentation par les images (pertinence, effet, anachronisme, etc.).

Le montage cinématographique, conçu collectivement, implique de véritables lectures analytiques. La transposition d'un langage dans l'autre rejoue la distribution des compétences : un élève bon dessinateur ou imaginaire ou lecteur assidu de BD pourra trouver une occasion de valoriser ces compétences en lien avec une expérience de lecture ambitieuse.

## **Séance 1 : Apprendre et réciter**

*Etape 1* : Je distribue aux élèves le poème *Le Dormeur du Val* de Rimbaud et leur demande de l'apprendre par cœur dans un délai de 15 jours.

*Etape 2* : Les élèves récitent le poème et la classe choisit la ou les interprétation(s) qui mérite(nt) d'être enregistrée(s).

## **Séance 2 : Illustrer le poème (travail fait à la maison)**

*Etape 3* : Après récitation, les élèves doivent préparer un projet de story-board, à raison d'une image par vers, chaque vers devant être recopié sous chaque illustration.

*Etape 4* : J'évalue ensuite les productions.

*Etape 5* : Je sélectionne quelques illustrations qui proposent des interprétations variées. A partir de ces illustrations, je réalise un montage *Windows Movie Maker* associant les images produites par les élèves, l'enregistrement de la récitation choisie par la classe et une musique de fond.

## **Séance 3 : Interpréter le poème d'après les différentes illustrations produites par les élèves**

*Etape 6* : Je projette aux élèves les 6 montages réalisés à partir de 6 story-board différents. Le produit fini valorise ainsi l'effort d'interprétation à l'oral aussi bien qu'à l'écrit : les élèves peuvent juger des différentes lectures et interprétations du poème, lectures propres à chaque élève.

*Etape 7* : Comme précédemment, après la projection, la classe réagit aux différentes interprétations. Les auteurs expliquent leur choix tandis que les camarades (ou parfois moi-même) les interrogent.

Il ne s'agit en aucun cas de juger du meilleur dessin ou de la meilleure lecture, mais de comprendre ce que les mots ont suscité chez les élèves.

Cet échange argumenté permet de construire non pas une, mais plusieurs interprétations de ce poème, chaque interprétation étant acceptable du moment qu'elle se justifie.

## **Séance 4 : Réalisation d'un film d'animation collectif**

*Etape 8* : A partir des différentes interprétations données précédemment, la classe élabore un story-board commun.

*Etape 9* : La classe réalise un film d'animation en ombres chinoises à partir du scénario commun.

## **Commentaires et évaluation de l'activité proposée**

Au terme de ces travaux, la production d'images ne peut être envisagée comme une activité anodine se limitant à l'illustration du classeur de Français.

La première des vertus de cet exercice est de stimuler et motiver la lecture, en faisant produire aux élèves des images destinées à être vues par d'autres et, par là même, de valoriser leur travail. Cette stratégie est primordiale, à mon sens, lorsqu'on enseigne en milieu scolaire défavorisé à des élèves pour qui l'obtention d'une bonne note (et à terme la réussite scolaire) n'est pas toujours un objectif suffisant pour les mettre efficacement au travail.

Néanmoins, motiver la mise au travail n'est pas ici le seul intérêt que présente cette démarche. La production d'images à partir d'un texte littéraire relativement complexe (notamment poétique) a permis à tous les élèves :

- de proposer et produire une interprétation personnelle du texte ;
- de confronter son interprétation avec celles de ses camarades et de justifier ses choix à

l'oral ;

- de comprendre la multitude des lectures possibles d'un texte et, par là, de prendre conscience que la richesse sémantique d'un texte contribue à sa richesse littéraire ;
- de comprendre l'enjeu du travail littéraire, notamment de détecter les procédés littéraires qui donnent un sens au-delà du sens littéral.

Ainsi, par cette situation d'apprentissage ancrée dans une situation de communication concrète, l'élève est au centre de ses acquisitions : la démarche littéraire qu'il est indispensable de mener prend un sens nouveau puisqu'il peut en vérifier immédiatement l'efficacité, à travers la pertinence de dessins destinées à être vus par d'autres. Par ailleurs la confrontation entre l'image littéraire et l'image picturale semble un moyen efficace d'en montrer la profonde différence, la mise en images d'un texte littéraire consistant en la traduction, dans un autre langage artistique, d'images propres à la littérature. Plus que la production elle-même, c'est bien ce travail de traduction qui intéresse le professeur de Français.

## Atelier 6 : Des dispositifs spécifiques et innovants

**Animateur : Marie Verriez, IA-IPR, chargée de mission SEPIA**

[Retour au tableau des ateliers](#)

Régis Portier Olivier Cassar	IA 59 (DISCO) IEN-IO 62	Dispositif relais
Alain Bernard	Formateur au CASNAV	CLA-NSA
Pierre Boisseleau	Professeur des écoles auprès des enfants tsiganes	Antenne scolaire mobile
Michèle Mathé	Directrice de l'Ecole de la 2 <sup>nd</sup> e chance	Dispositif E2c Roubaix
Hervé Mille EPIDe	Directeur de l'EPIDe- centre de Cambrai	EPIDe
Nelly Jaskolski et Hervé Forgez	Formateurs à l'EPIDe- centre de Cambrai	

### **Problématique : Quelles sont les caractéristiques des dispositifs spécifiques prenant en charge la difficulté ?**

Les dispositifs présentés ont pour spécificité de prendre en compte la culture, la langue et/ou les valeurs d'origine des publics accueillis, ainsi que leur histoire scolaire, pour leur permettre de s'approprier ou de se réapproprier les références scolaires. Au sein de l'atelier, on s'efforcera de mettre en évidence les caractéristiques de cette démarche pour identifier dans quelle mesure l'Ecole, dans son ensemble, peut se l'approprier.

L'ordre de présentation choisi va permettre d'aller du dispositif le plus proche de l'école au dispositif le plus éloigné.

Intervention de **Régis PORTIER** (IA 59, DISCO) et **Olivier CASSAR** (IEN-IO 62)

### **Les Dispositifs relais**

#### **Deux types de dispositifs relais**

En fonction de sa situation, l'élève peut être admis en Classes Relais ou en Ateliers Relais. Ces deux dispositifs ont les mêmes objectifs (accueil de 6 à 12 jeunes...) depuis septembre 2006 mais se différencient par le partenariat et la durée du séjour.

- Les classes relais reposent sur une coopération avec le Ministère de la Justice (PJJ) et assurent une prise en charge d'une durée de quelques semaines à 1 an.
- Les ateliers relais font appel à des associations agréées complémentaires de l'enseignement public ou des fondations reconnues d'utilité publique et assurent une prise en charge d'une durée 4 à 16 semaines.

#### **Profil des élèves concernés**

Élèves du second degré encore sous obligation scolaire mais rejetant l'institution scolaire et les apprentissages. Ces jeunes sont en voie de déscolarisation et de désocialisation. Ils ne relèvent pas de l'enseignement adapté ou spécialisé, ni des mesures prévues pour l'accueil des élèves non francophones nouvellement arrivés en France.

#### **Un triple objectif**

- aider l'élève à se réinvestir dans les apprentissages ;
- réinsérer l'élève dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle ;
- favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences dont les

compétences civiques.

### **Le projet pédagogique et éducatif**

Le projet pédagogique et éducatif du dispositif relais est élaboré conjointement entre les divers partenaires pédagogiques, éducatifs, sociaux et de santé. Le séjour en dispositif relais est l'occasion pour les parents de renouer des contacts réguliers et confiants avec la communauté éducative.

### **Le projet pédagogique se développe autour de 6 axes**

- pédagogie différenciée au sein du groupe classe ;
- parcours individualisés qui peuvent proposer une découverte du monde du travail ;
- nombre restreint d'élèves, de 6 à 12 par session ;
- emploi du temps évolutif, adapté au cas par cas ;
- articulation avec les dispositifs extra-scolaires (accompagnement éducatif, opération «École ouverte» dispositif de réussite éducative...);
- carnets de suivi mentionnant le programme dispensé, les progrès de l'élève, les commentaires des enseignants et, dans la mesure du possible, les observations du jeune et de sa famille.

### **Le professeur tuteur**

Pendant toute la durée de la prise en charge, un professeur issu de l'équipe pédagogique de la classe d'origine du jeune endosse le rôle de tuteur (rôle défini par une charte académique). Le professeur tuteur est l'interlocuteur privilégié de l'équipe du Dispositif Relais. Ce professeur permet de faire le lien avec l'E.P.L.E. d'origine du jeune de façon à préparer au mieux son retour.

### **Textes de Références :**

- Circulaire n° 2006-129 du 21 août 2006 (BO n° 32 du 07 septembre 2006)
- Notes de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance)
- Site Eduscol – Rubrique « collège » - « Dispositifs Relais »
- Centre Alain Savary (Centre INRP) – Rubrique « Prévention du décrochage scolaire »

## [Présentation des dispositifs relais](#)

---

Intervention de **Alain BERNARD**, formateur au CASNAV, CLA-NSA

### **Les élèves nouveaux arrivants Non Scolarisés Antérieurement (NSA)**

Notons au préalable que nous ne traiterons ici que des élèves d'âge scolaire second degré, seuls concernés par la notion de NSA, définie par les circulaires de 2002.

#### **Les ENA (Elèves Nouvellement Arrivés)**

Les ENA-NSA sont d'abord reconnus dans l'Éducation Nationale comme des ENA, et c'est à ce titre que peut s'enclencher pour eux l'attribution des moyens spécifiques prévus dans les circulaires nationales. Dans le second degré, il s'agit de jeunes avec un niveau d'âge du collège (12 à 16 ans) relevant de l'obligation scolaire. Ce sont des « adolescents nouvellement arrivés en France pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire ».

#### **Le dispositif général pour les ENA**

Deux cas de figure coexistent : il peut s'agir d'élèves isolés, c'est-à-dire de jeunes inscrits dans des établissements dans des secteurs qui ne reçoivent ce type d'élèves qu'épisodiquement. Aucun moyen lourd (création de poste d'enseignant qualifié) n'est donc envisageable. Après évaluation d'un formateur du CASNAV, un projet individualisé d'intégration est élaboré, et un contingent d'heures supplémentaires peut être attribué pour un enseignant du secteur.

Dans les secteurs de fort regroupement, les ENA sont inscrits dans leur établissement de rattachement géographique, et affectés ensuite dans le dispositif CLA (Classe d'Accueil) le plus proche pour une prise en charge à temps partiel en FLS (Français Langue Seconde). Les ENA peuvent donc être scolarisés dans 2 établissements lorsque le dispositif CLA n'est pas implanté dans leur collège de secteur.

On se référera utilement à la circulaire n° 2002-100 du 25-04-2002 : « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ».

### **Les NSA (Non Scolarisés Antérieurement)**

Les NSA sont, parmi les ENA, de jeunes adolescents qui n'ont pas (ou très peu) bénéficié d'une scolarisation dans leur pays d'origine. De ce point de vue, ils ne sont donc pas des illettrés. Nous parvenons à les distinguer au cours de l'évaluation initiale que doit passer chaque élève nouvellement arrivé en France. Pour mesurer le degré de scolarisation antérieure de ces jeunes, nous utilisons, d'une part, des tests de compréhension écrite dans la langue de scolarisation d'origine, et d'autre part, une série de tests de niveaux en mathématiques. Le niveau des connaissances ainsi évaluées constitue un excellent indicateur d'une scolarisation antérieure. Les jeunes qui ne parviennent à répondre aux items d'entrée des tests (qui correspondent généralement à un niveau de dernière année d'école maternelle française) peuvent être considérés comme « Non Scolarisés Antérieurement ». Pour résumer, il s'agit de jeunes non-lecteurs dans la langue de scolarisation de leur pays d'origine, et ne maîtrisant pas les techniques opératoires.

### **Qu'est-ce qui caractérise scolairement ce public ? Quelles difficultés rencontre-t-il ?**

Cultures d'origine, niveaux et parcours scolaires, conditions de vie, contextes politiques, histoires de vie individuelles, tout peut les différencier les uns des autres. Certains ont dû interrompre leur scolarisation pour raison de guerre, de déplacements de population, ou de fuite devant des régimes dictatoriaux. D'autres fuient la misère et l'absence d'avenir dans leur pays. Ils peuvent être demandeurs d'asile, avoir emprunté les voies de l'immigration clandestine ou être entrés en France dans le cadre légal du regroupement familial. Ils peuvent être membres de communautés pourchassées ou minoritaires dans leur propre pays, communiquant dans un dialecte local.

Leur connaissance de la langue française est elle aussi très variable : certains sont non-francophones totaux quand d'autres ont une maîtrise au moins partielle de notre langue à l'oral.

### **La carence de pré-requis scolaires**

Mais ils ont en commun la méconnaissance de "l'école" : règles, usage, matériel scolaire, tout est à découvrir et à apprendre, avant même de rentrer dans le b-a-ba des apprentissages.

Et encore est-il nécessaire de travailler au départ sur les pré-requis (le langage, notion de code, latéralisation, ...) pour leur permettre d'accéder peu à peu aux capacités de base nécessaires aux apprentissages fondamentaux.

### **Quel dispositif ?**

Sept établissements de l'académie bénéficient d'un dispositif dit de « CLA-NSA » : Classe d'Accueil pour élèves Non Scolarisés Antérieurement. Il correspond à l'attribution d'un équivalent

temps plein d'enseignant. Les élèves y sont regroupés pour 18 à 21 heures d'enseignement par semaine, complétées par quelques heures en intégration partielle dans des classes ordinaires.

Par ailleurs, ces 7 établissements sont dotés d'un dispositif CLA "standard" (à mi-temps) pour les élèves scolarisés antérieurement.

Les NSA représentent environ 40 % des effectifs des ENA pris en charge dans ces collèges à double dispositif CLA et CLA-NSA.

### **Quels objectifs pour ces élèves ?**

En respect avec les circulaires de 2002, l'objectif fixé pour les NSA est l'acquisition des connaissances de base correspondant au cycle 3 de l'école primaire, dans une perspective ultérieure de pouvoir intégrer une formation professionnelle courte (CAP, BEP).

### **Index**

- CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage ; service de l'Académie de Lille ; il forme les enseignants à l'intégration scolaire des ENA, participe à la gestion des dispositifs spécifiques CLIN et CLA, et à l'affectation de leurs élèves ; il évalue les ENA isolés et aide les établissements à les intégrer. Il apporte par ailleurs son expertise aux responsables éducatifs de l'académie. Contacts : ce.casnav@ac-lille.fr ; 03.28.38.96.30 ; [site](#)
- [Guide pour la scolarisation](#) des élèves nouvellement arrivés en France
- Les 2 circulaires nationales de référence :
  - Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ; circulaire n° 2002-100 du 25-04-2002 ;
  - Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés ; circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002

---

Intervention de **Pierre BOISSELEAU**, professeur des écoles auprès des enfants tsiganes

### **« Antenne scolaire mobile »**

En ce qui me concerne, je fais partie d'un dispositif de trois professeurs des écoles rattachés à l'établissement scolaire Saint-Adrien (Villeneuve d'Ascq) et Cardinal Liénart (Villeneuve d'Ascq) qui enseignent en Antennes Scolaire Mobiles (Camions école) auprès des enfants du voyage de la métropole lilloise élargie.

Ces postes, créés en 1989 pour scolariser les enfants non scolarisés du terrain d'accueil des gens du voyage de Villeneuve d'Ascq, sont ensuite intervenus sur les terrains de Lille et Wattignies, puis, à la demande de l'IEN ASH de l'époque (2000), uniquement sur les terrains spontanés pour permettre de mettre en place une scolarisation en école « en dur » pour les familles stationnées sur les terrains officiels.

A ce jour, et grâce à l'association ASET (Aide à la scolarisation des enfants tsiganes) qui permet l'achat des véhicules, nous travaillons toujours sur les terrains spontanés de la métropole, auprès de familles manouches, roms françaises et roms roumaines.

Nous travaillons sous la responsabilité de M. Guillet (IEN ASH) ainsi qu'en coordination avec le CASNAV de Lille. Nos objectifs sont de permettre un premier contact avec l'école pour ces familles qui en sont encore éloignées, de favoriser la scolarisation ensuite vers les écoles « en dur » en accompagnant les familles et les élèves, mais également les équipes pédagogiques par le biais de ressources diverses (matériels, conseils, interventions d'aide ou de soutien ...).

Vous pouvez découvrir notre travail sur notre [site national](#) : et plus spécifiquement sur la [page du nord](#)

---

---

Intervention de **Agnès PICART**, formatrice à l'école de la 2<sup>e</sup> chance de Roubaix

## **Dispositif Ecole 2<sup>e</sup> chance**

### **Historique des Ecoles de la 2<sup>e</sup> Chance et de l'e2c Grand Lille**

Nées d'une initiative européenne lors du sommet des Chefs d'Etat à Madrid en 1995, les Ecoles de la Deuxième Chance sont l'un des outils proposés par la Commission Européenne pour investir dans l'intelligence et réduire le nombre de jeunes n'ayant pu accéder à des études ou à une formation.

A l'initiative de la Chambre de Commerce Lille Métropole, une nouvelle école est créée à Roubaix, afin d'y accueillir des jeunes de 18 à 25 ans, sans diplôme, sans qualification professionnelle mais qui ont une volonté farouche de s'en sortir. Leur implication est la caractéristique première de cette formation qui n'est pas imposée mais choisie.

### **Présentation du dispositif**

#### *Un parcours individualisé d'une année*

- Pour des jeunes de 18 à 26 ans, sans diplôme ni qualification, sortis du système scolaire depuis plus d'un an et à la recherche d'un emploi.
- Un recrutement mené avec les équipes pédagogiques et les entreprises partenaires.
- Une alternance maximale.
- Une réponse sur mesure pour les jeunes concernés.

#### *Un savoir-faire et savoir-être*

- Un partenariat pédagogique constitué de personnes expérimentées pouvant apporter une contribution à la démarche innovante de l'école.
- Des projets innovants pour découvrir et exploiter des aptitudes dans d'autres domaines (capacités à s'organiser, monter des projets, travailler en équipe, exprimer sa créativité).
- Des nouveaux repères : respect mutuel, codes sociaux et responsabilisation.

#### *Un partenariat gagnant/gagnant*

L'e2c Grand Lille s'appuie à la fois sur la volonté des jeunes et sur la mobilisation des entreprises, qui peuvent choisir de s'engager :

- pour faire découvrir leurs métiers
- en qualité de tuteur ou de parrain
- par un apport en nature
- pour des projets de recrutement
- pour un soutien financier..

Les modalités de ces différentes actions sont négociées avec chacune des entreprises, en fonction de leur plan de charge, pour s'inscrire dans une opération gagnant/gagnant.

[Présentation](#) de l'école de la 2<sup>ème</sup> chance Grand Lille

[Site de l'École de la 2e chance Grand Lille](#)

[Site de la Fondation des Ecoles de la 2e Chance](#)

[Site du réseau des Ecoles de la 2e Chance](#)

## **EPIDe et dispositif « Défense, 2<sup>ème</sup> chance »**

**EPIDe** : Etablissement **P**ublic d'**I**nsertion de la **D**éfense

L'EPIDe est un établissement public administratif (EPA) civil.

Créé par l'ordonnance du 2 août 2005, il est placé sous la triple tutelle des ministères chargés de la Défense, de l'Emploi, de la Ville. Il pilote le dispositif « Défense, 2<sup>ème</sup> chance ». Il est agréé au titre du Service Civil Volontaire par l'Agence pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (ACSE).

Depuis 2008, il appartient aux dispositifs dits « deuxième chance » soutenus dans le cadre du plan « Dynamique Espoir Banlieues ».

### **Sa mission**

- Assurer l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté scolaire, en risque de marginalisation et volontaires au terme d'un projet éducatif global.
- Favoriser leur entrée dans la vie active en leur proposant un parcours adapté, la formation dispensée contribuant à une insertion durable.

60.000 jeunes sur un total de 800.000 sont identifiés chaque année comme étant dans cette situation, lors des Journées d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD).

Pour réaliser cette mission, l'EPIDe crée et gère des centres de formation civils (les centres EPIDe), organise les programmes pédagogiques dispensés dans ces centres et accueille et héberge les jeunes en internat dans le cadre de ce parcours qui peut durer de 8 mois à 2 ans.

### **Profil des stagiaires accueillis dans les centres**

- Être Volontaire.
- Être âgé de 18 à 25 ans révolus.
- Être sans qualification professionnelle, ni emploi.
- Être en règle avec la JAPD et avoir été identifié en situation d'échec scolaire.
- Être apte médicalement.

Les jeunes gens et jeunes filles sont civils et volontaires : ils signent un contrat avec le centre, non assimilable à un contrat de travail. L'EPIDe accepte les jeunes de nationalité étrangère, sous réserve que leur situation leur permette d'accéder à l'emploi.

### **Statut des stagiaires**

Les stagiaires sont internes : logés et nourris du dimanche soir au vendredi après-midi. Ils disposent d'une couverture sociale et médicale. Ils sont dans l'obligation de porter une tenue uniforme visant à éliminer tout risque de discrimination sociale. Ils sont sans qualification professionnelle, ni emploi. Ils doivent respecter le règlement intérieur des établissements.

Les jeunes perçoivent une allocation de 150 € / mois à laquelle s'ajoute, à partir du 3<sup>ème</sup> mois, une prime capitalisée de 150 € par mois remise en fin de formation. L'hébergement comme la formation dispensée sont gratuits.

Un diaporama reprenant les principaux points en formation générale: ses différents aspects, l'admission et les évaluations, les modalités d'apprentissage (importance de l'individualisation), la progression, les résultats.

## Un parcours très encadré

Une discipline stricte est définie par le règlement intérieur, les cours sont à effectif réduit : 12 à 15 élèves en moyenne, l'organisation structurée dédiée à chaque établissement : un directeur, des enseignants, des chargés d'insertion, une équipe d'encadrement des jeunes et un personnel administratif.

Le personnel pédagogique et d'encadrement représente 40% de l'effectif des stagiaires accueillis dans un centre.

## Un programme pédagogique qui comprend 3 modules :

- Une remise à niveau des fondamentaux scolaires : français, mathématiques, vie sociale et professionnelle,...
- Une éducation civique et comportementale composée de cours et mise en pratique quotidienne, incluant une formation aux premiers secours, à la sécurité routière et au Code de la route.
- La mise en œuvre d'un projet professionnel en concertation avec les employeurs et les structures existant localement, devant favoriser l'embauche dans des secteurs d'emploi en tension : hôtellerie/restauration, BTP, services à la personne, transport & logistique, services aux entreprises....

## Les objectifs du programme

Faire acquérir aux jeunes le niveau du Certificat de Formation Générale (= *niveau de l'ancien Certificat d'Études*), une attestation d'initiation à l'informatique et à Internet (PCIE) ainsi qu'une attestation de formation civique. La préformation professionnelle doit permettre l'apprentissage d'un métier et offrir aux jeunes la possibilité :

- soit de poursuivre leur apprentissage dans une filière de formation classique,
- soit de les aider à trouver un emploi : contrat en alternance, CDD (égal ou supérieur à 6 mois), CDI.

L'objectif poursuivi par l'EPIDE est d'insérer un jeune sur deux au terme d'un parcours de 12 mois.

## L'approche pédagogique

La répartition des jeunes en petits groupes afin de permettre un suivi personnalisé de chaque volontaire. Un accompagnement constant, notamment pour aider le jeune à déterminer, construire et s'approprier son projet professionnel. Une pédagogie fondée sur le respect, le dialogue et l'écoute afin de redonner confiance aux volontaires.

## Profil du personnel pédagogique et d'encadrement

Titulaires ou contractuels de l'Éducation Nationale, en charge de la formation scolaire et générale, cadres dédiés à l'encadrement des jeunes et à l'enseignement de la formation civique et comportementale, parmi lesquels se trouvent d'anciens militaires et des éducateurs.

Équipe en charge de l'insertion professionnelle qui accompagne le jeune dans la définition et la validation de son projet professionnel en liaison avec les structures et entreprises partenaires du centre.

Tous volontaires et motivés par l'enjeu pédagogique et social du projet, les personnels des centres EPIDE reçoivent en interne une formation spécifique initiale complétée par des stages réguliers afin de disposer d'une bonne connaissance de ce public et de pouvoir assurer leur mission le plus efficacement possible.

## Les partenariats avec les entreprises

En matière de formation : prêt ou don de matériel et/ou d'équipement, mise à disposition de formateurs et/ou délivrance de formations

En vue de l'insertion professionnelle : présentations de métiers aux jeunes, stages de découverte des métiers, contrats en alternance (apprentissage ou professionnalisation), embauches : CDI, CDD = ou > 6 mois.

De nombreux partenariats noués sur le terrain entre un centre et des entreprises locales.

[Présentation de l'EPIDe](#)

[Plaquette de l'EPIDe](#)

## Atelier 7 : Actions en partenariats - réseaux associatifs

**Animateur : Pascale Ramat, chargée de mission SGAR à la préfecture de région Nord-Pas de Calais et chargée de mission ANLCI**

[Retour au tableau des ateliers](#)

Djamel Rahaoui	Directeur adjoint du Bureau du Service national Valenciennes	<i>Le repérage des difficultés par les tests JAPD</i>
Dominique Walter	DDCS du Nord - Mission jeunesse, sports et loisirs socio éducatifs	<i>Incitation à la lecture dans les temps péri et extrascolaires</i>
Latifa Labbas	Conseil régional Nord-Pas de Calais - Direction des formations initiales	<i>Actions des associations</i>
Francesca Dhellemme	« Lire et faire lire » - Ligue de l'enseignement	
Frédéric Delattre	AFEV	
Juliette Campagne	« Lis avec moi »	
Sonia Moussay	La CLE	
Corinne Treffel	Association FCP Préfo Atelier - Hellemmes Apfée	
Francis Montuelle		

### **Problématique de l'atelier : Quels avantages du partenariat et quelles conditions pour sa réussite ?**

La complémentarité des modes d'intervention permet d'établir des liens renouvelés entre l'école, l'élève et son environnement extérieur et peut constituer une ouverture culturelle supplémentaire (exemple de sorties en bibliothèques organisées par les étudiants de l'Afev avec les enfants dont ils assurent le suivi).

Pour les élèves en difficulté, le rapport à l'écrit se limite souvent au cadre scolaire et renvoie souvent à la notion de contrainte. L'intervention d'acteurs extérieurs à l'école permet d'établir une relation à l'écrit qui diffère de la relation habituelle « élève-enseignant ».

L'écrit peut également jouer un rôle intéressant de passerelle entre enfants d'une même classe (échanges autour de lectures communes), entre élèves d'établissements différents (lecture d'albums par des collégiens à des élèves d'écoles primaires organisée par l'association « Lis avec moi »), entre frères et sœurs.

La souplesse des temps d'intervention, avec la notion de « temps fécond » (à relativiser du fait de l'emploi du temps contraint des élèves), des lieux d'intervention (au sein ou en dehors de l'école, voire au domicile pour l'Afev) et des modalités d'intervention permet d'articuler approche individuelle et/ou collective (voire familiale en impliquant les parents). Cela permet, dans le cadre d'une démarche qui peut être globalisée, d'appréhender l'enfant,

citoyen en devenir, dans un projet personnel qui peut dépasser le cadre strictement scolaire.

### **Conditions de réussite et d'amélioration des partenariats**

La première d'entre elles impose que les enseignants et chefs d'établissement s'inscrivent et s'impliquent personnellement dans une logique de projet. Cela suppose une reconnaissance mutuelle des partenaires et une définition des missions respectives de chacun établie sur la base d'un état des lieux.

L'efficacité des dispositifs passe, en second lieu, par le rôle irremplaçable des coordonnateurs qui en assurent la cohérence et la pérennité, d'autant qu'il convient de souligner que les enfants concernés ont souvent des difficultés à cerner les missions respectives de l'enseignant, du chef d'établissement, du psychologue, de l'orthophoniste, de l'association... Un meilleur ciblage des établissements et enseignants fortement impliqués dans la durée doit être préféré à un saupoudrage et une dispersion de moyens qui rendent les actions peu lisibles, fragmentées et peu efficaces. Cela pose la question centrale du financement dans la durée de ces postes de coordonnateurs.

L'amélioration de la communication et de la diffusion de l'information semble indispensable. Nombre d'enseignants se sentent éloignés des sphères décisionnelles et privés d'informations sur les dispositifs et les ressources existantes, y compris au sein de l'Education Nationale.

Enfin se pose le problème des élèves en grande difficulté, scolarisés au sein d'établissements qui ne sont couverts par aucun des dispositifs (tels que projets de réussite éducative, programmes de réussite éducative, contrats locaux d'accompagnement à la scolarité...).

### **Présentation des actions conduites par les différents acteurs**

*Bureau du service national de Valenciennes ([BSN](#))*

Dans le cadre de la Journée d'Appel et de Préparation à la Défense (JAPD), qui deviendra fin Janvier 2011 la Journée Défense et Citoyenneté (JDC), le bureau du service national de Valenciennes soumet chaque année plus de 8100 jeunes de 18/25 ans à des tests d'évaluation des acquis fondamentaux de la langue française réalisés en partenariat avec l'Education Nationale.

Lorsque ces jeunes détectés en grande difficulté de lecture (environ 12 % dans la région Nord-Pas-de-Calais) sont déscolarisés, ils se voient proposer une démarche d'orientation (mission locale, Epide, Ecole de la Deuxième chance, réseau associatif..).

S'ils sont scolarisés, leurs coordonnées sont transmises à l'Inspection Académique (enseignement public), à la Direction Régionale de l'enseignement catholique (enseignement privé) ou au Service Académique de l'Inspection de l'apprentissage (SIA).

En tout état de cause, le BSN joue un rôle fondamental dans la détection et le repérage des jeunes en situation d'illettrisme.

*La Direction Départementale de la Cohésion Sociale du Nord ([DDCS](#)).*

Sur la thématique de la lecture, son action s'exerce principalement dans le cadre d'animations autour de la lecture en milieu périscolaire (centres sociaux, maisons des jeunes et de la culture, médiathèques)

*L'[AFEV](#) (Association Fondation Etudiante pour la Ville)*

Cette association réunit des étudiants volontaires qui se rendent au domicile d'élèves de maternelles, d'écoles primaires et de collèges (très peu de lycéens) pour y faire du soutien scolaire et de l'aide aux devoirs.

*Association « [La Clé](#) »*

Elle s'appuie aujourd'hui sur plus de 500 formateurs bénévoles qualifiés (au moins titulaires du baccalauréat ou équivalent), formés et accompagnés ; ils assurent chaque année des cours à plus de 600 apprenants dans les locaux de l'association.  
Le public de l'association se compose d'adultes (acquisition de savoirs de base ou remise à niveau professionnelle), d'étrangers souhaitant apprendre la langue française, d'enfants et adolescents souhaitant être accompagnés dans leur scolarité.

Association « [Lis avec moi](#) »

Elle intervient sous forme de lectures à voix haute en direction des tout-petits, des enfants, adolescents, adultes, parents invités à écouter des histoires avec leurs enfants.  
Elle agit en partenariat, notamment avec les bibliothèques, dans les lieux d'accueil de la petite enfance (crèches, haltes-garderies, centres PMI,...), les écoles maternelles, primaires, collèges, les foyers d'hébergement, les centres pénitentiaires...

Atelier [FCP Préfo](#) Marquette

Au-delà de prestations classiques de formation continue, cet organisme conduit des activités de lecture dans certaines classes de collèges, en liaison avec des coordonnateurs spécialement chargés de ce dispositif dit « 3 R » (« Rebondir – Remotiver – Réapprendre ») mis en place le mercredi.

[APFEE](#)- Association pour l'égalité des chances à l'école « coups de pouce clé »

Cette association, sur la base d'une contractualisation avec les familles et les établissements, met en place des actions de suivi d'élèves de cours préparatoire en difficulté scolaire. Ces actions se déroulent au sein de l'école pendant la pause méridienne ou le soir après les heures scolaires normales. Les parents des enfants concernés formalisent leur engagement en signant un contrat et le dispositif fait appel à des enseignants volontaires rémunérés.

[Flasen](#) Ligue de l'enseignement

Cet organisme a pour mission essentielle de former, sous habilitation du Ministère de la Jeunesse et des Sports, des animateurs et directeurs de centres de loisirs et de vacances.

## Atelier 8 : Actions de formation pour les parents

**Animateur : Eric Nedelec, chargé de mission national ANLCI**

[Retour au tableau des ateliers](#)

Eric Nedelec	Chargé de mission national ANLCI	<i>Actions Educatives Familiales (exemples)</i>
Maurice Monoky	Coordonnateur APP Arras	<i>Actions de formation pour les parents</i>
Anne Castanier	Formateur	
Olivier Herlemont	Directeur de l'UDAF Nord	<i>Exemples d'actions AEF</i>
Didier Dufour	Secrétaire de Réseau Ambition Réussite	<i>Actions autour du livre en maternelle</i>
Sandrine Archembault	Chargée de mission IA Pas de Calais	<i>Présentation du dispositif de la « Mallette des parents »</i>
Jean-Pierre Leclère	Maître de conférences honoraire en mathématiques	<i>Une expérience d'AEF : « L'école des parents »</i>

### **Problématique : en quoi l'information et la formation des parents peuvent-elles être un atout pour la réussite éducative des enfants ?**

Il y a en France, un peu plus de trois millions de personnes de 18 à 65 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, sont en situation d'illettrisme<sup>5</sup>. Cela signifie simplement que ces personnes, ces adultes qui sont, seront ou ont été des parents, ne sont pas en mesure de comprendre le sens d'un message simple de la vie quotidienne, dès l'instant où ce message est écrit.

Pour ces adultes en situation d'illettrisme, lire le petit mot que les enseignants laissent dans le cartable de l'enfant, lire le programme des activités culturelles que propose le centre social, répondre à l'invitation d'une association de parents d'élèves, toutes ces activités qui semblent banales sont, sinon impossibles à réaliser, tout au moins sources de véritables difficultés. L'absence de maîtrise avérée des savoirs de base handicape lourdement les parents dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants et dans les prises de décision concernant l'orientation de ceux-ci. Les échecs passés entretiennent aussi dans les familles une certaine méfiance à l'égard de l'institution scolaire.

L'objectif est donc d'une part de réconcilier les parents avec l'école par diverses actions telles que la mallette des parents ou encore dans un processus plus lourd qui consiste à mobiliser simultanément parents et enfants dans la (ré)appropriation des savoirs de base.

### **Annexes :**

[Le cadre national des AEF](#) et la [synthèse de l'évaluation](#) de l'expérimentation.

<sup>5</sup> Plaquette « des chiffres pour éclairer les décisions »

## **Actions Educatives Familiales**

### **Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme**

#### **Préambule**

L'expérimentation Actions Educatives Familiales, retenue par le Haut-Commissariat aux Solidarités actives, aborde la lutte contre l'illettrisme dans toutes ses dimensions et notamment dans la dimension prévention.

L'expérimentation se déroule sur plusieurs territoires en mettant l'accent sur des actions visant pour l'essentiel à montrer qu'il y a des interactions entre les actions de formation aux savoirs de base pour les adultes et les actions éducatives pour leurs enfants.

Des fragilités peuvent en effet apparaître, ou se développer dès lors qu'un enfant entre dans l'apprentissage des savoirs de base. Si ses parents ne peuvent l'accompagner dans sa scolarité, les risques d'échec sont importants.

C'est pourquoi il faut mobiliser simultanément les enfants élèves et les adultes parents et créer les conditions d'une familiarisation avec l'école pour les parents qui n'y sont pas à l'aise car eux-mêmes ne maîtrisent pas ce que leurs enfants découvrent.

Il s'agira à travers cette expérimentation, qui livrera ses conclusions à la fin de l'année 2010, de vérifier un certain nombre d'hypothèses et de mesurer l'impact qu'ont ces « actions éducatives familiales » sur la réussite éducative des enfants et sur l'efficacité des actions de formation pour les adultes.

L'objet n'est donc pas d'ajouter un nouveau dispositif de nouvelles pratiques mais de s'appuyer sur l'expérience accumulée en de nombreux territoires et de donner de la légitimité à ces actions en se donnant les moyens de les observer et de les évaluer et par là même de les reconnaître

#### **Actions Educatives Familiales : de quoi parle-t-on ?**

Ce sont des actions qui visent conjointement la prévention et la lutte contre l'illettrisme.

Des actions fondées sur :

- l'importance du rôle des parents, de l'environnement familial dans la construction par les enfants d'un rapport positif au savoir et aux apprentissages,
- leur implication dans l'accès à la maîtrise des compétences de base, des savoirs fondamentaux,
- l'importance du rôle des enfants, du facteur stimulant qu'ils représentent dans la construction ou la reconstruction par les adultes d'un rapport positif avec les savoirs de base,
- la préoccupation centrale que constitue pour les parents, dont les parents illettrés, l'accompagnement de leurs enfants vers la réussite scolaire.

Ces actions peuvent revêtir de multiples formes et proposer différents contenus à des adultes et à des enfants sur des temps disjoints et/ou partagés.

Ces actions permettent aux personnes à qui elles sont destinées, de trouver ou retrouver une place éducative. Elles modifient durablement le regard que l'environnement porte sur ces personnes ainsi que leur propre regard sur elles-mêmes.

Les activités proposées dans les actions éducatives familiales aident le parent à :

- éveiller son enfant au monde de la lecture et de l'écriture
- être un modèle positif en jouant son rôle de premier éducateur
- mieux communiquer avec l'école et les autres espaces éducatifs et culturels

## **Les objectifs des actions éducatives familiales**

### **Objectifs généraux**

- Prévenir les situations d'illettrisme.
- Lutter contre l'illettrisme.
- Favoriser et faciliter l'accès des personnes en situation d'illettrisme aux différents espaces et ressources présents dans les lieux où elles ou leurs proches vivent.

### **Objectifs pour les parents**

- Inciter les parents à s'engager, si nécessaire, dans une démarche de formation pour développer leurs propres compétences de base.
- Renforcer le sentiment de compétence éducative des parents en valorisant les compétences qu'ils mettent en œuvre dans leur quotidien.
- Améliorer la capacité des parents à aider leurs enfants dans leur scolarité.
- Aider les parents à avancer vers une relation constructive avec l'école.

### **Objectifs pour les enfants**

- Contribuer à installer un climat de confiance éducative.
- Faciliter l'entrée dans les apprentissages aux moments clés.
- Permettre aux enfants de profiter des ressources éducatives et culturelles existant dans l'environnement proche.

### **Objectifs pour les acteurs**

- Transformer le regard et les pratiques des professionnels.
- Faciliter la fréquentation des espaces éducatifs, culturels, sociaux en les rendant plus accessibles aux personnes qui en sont culturellement éloignées.

## **Les acteurs des actions éducatives familiales**

*Par acteurs on désigne :*

- ceux qui adhèrent aux propositions, les bénéficiaires adultes parents, enfants ;
- ceux qui les élaborent, les organisent (les organismes porteurs) ;
- ceux qui financent les actions ;
- ceux qui les prescrivent ou jouent le rôle d'aiguilleurs.

## **Les activités proposées**

Les activités proposées peuvent être multiples ; il y a une distinction à opérer dans les activités entre celles qui ont pour but :

- de susciter l'entrée dans l'action ;
- de susciter l'entrée dans un processus de formation ;
- de proposer des activités d'apprentissage ou de réapprentissage des savoirs de base.

Une autre distinction doit être proposée entre les activités à destination des adultes parents, celles destinées aux enfants, celles destinées aux intervenants.

Les actions éducatives familiales doivent mettre l'accent sur ce que nous pourrions appeler les activités interactives, celles qui sont a priori productrices d'effets multiples, qu'ils soient directs, indirects ou ricochets double effet. Elles sont la base essentielle des projets car elles permettent

la rencontre des acteurs autour d'un projet commun.

---

---

Intervention de **Maurice MONOKY**, coordonnateur APP Arras

### **Les Actions Educatives Familiales à Arras**

Mobiliser les adultes sur la réappropriation des savoirs de base nécessite pour un organisme de formation de droit commun, l'AFP2i qui s'inscrit dans les références de l'éducation permanente, de se positionner aux côtés de tous les autres partenaires. Cette stratégie partenariale qui se construit avec les acteurs locaux permet de mobiliser tous les leviers pour que les publics concernés entrent dans des parcours de formation. Mais il s'agit que chacun reste dans son champ de compétences et sur son cœur de métier.

#### **Actions Educatives Familiales**

Les Actions Educatives Familiales commandées par le Haut Commissariat aux Solidarités Actives (Martin Hirsch) et l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), sont menées sous la forme d'une recherche action.

Ces expérimentations, que l'agence va coordonner, feront l'objet d'une évaluation des impacts sur les personnes. Il s'agit de vérifier les hypothèses selon lesquelles il y a des interactions entre des actions en direction des adultes parents ne maîtrisant pas les savoirs de base et la réussite éducative de leurs enfants.

Ce projet a pour ambition de proposer une nouvelle approche de la prévention de l'illettrisme. Il s'agit d'intégrer la prévention de l'illettrisme dans le processus d'éducation et de formation tout au long de la vie

#### **Bilan quantitatif**

27 personnes ont bénéficié des actions menées sur les 2 quartiers (Arras Ouest et Saint Nicolas). Dans le cadre de l'incitation à la formation, il est à noter l'obtention du Timpass pour 4 personnes et l'entrée en formation générale pour 3 autres participants.

#### **Bilan qualitatif**

*Points positifs :*

- L'acte d'écrire a été dédramatisé (pour des personnes habituellement mal à l'aise en situation d'écriture): plaisir d'écrire, humour, créativité, imagination (écrire autrement, hors des exercices de types scolaires ou des actes sociaux et/ou administratifs).
- Image des parents auprès de leurs enfants mise en valeur et estime de soi de ces adultes renforcée.
- Plaisir d'avancer dans l'histoire, impatience de voir la réalisation et fierté d'expliquer à d'autres le cheminement suivi.
- Production valorisante et (re)prise de confiance en soi, autonomie.
- Reconsidération de certaines mamans en tant que personne pouvant prendre une place citoyenne.
- Beaucoup d'échanges
- Assiduité et satisfaction des participants de l'action et de l'organisation pédagogique.
- Développement et élargissement de compétences de base (informatique)
- Susciter l'envie de réapprendre : des parents qui veulent pouvoir aider leurs enfants dans leur devoir ont exprimé des besoins en formation et deux personnes se sont inscrites en formation générale.
- Formulation pour certains parents d'un projet professionnel

- Réseau des partenaires autour de l'action en développement

#### *Points négatifs*

- Renforcement des savoirs de base à travers la pédagogie du projet parfois peu lisible mais incitation à la formation réelle.
- Difficultés à mobiliser les parents et difficultés d'intégration de nouveaux arrivants

Nécessité d'une mobilisation des partenaires pour accroître communication sur les actions en cours et rendre action plus lisible par présentation des productions réalisés.

### [Présentation de l'AFP2i Arras](#)

Actions Educatives Familiales AFP2i

---

---

Intervention de **Didier DUFOUR**, secrétaire de Réseau Ambition Réussite

#### **Actions autour du livre en maternelle**

Mise en place dans un quartier pauvre, cette action a pour objectif essentiel de faire en sorte que les enfants se sentent bien à l'école avec le livre. Une équipe éducative stable, entretenant une relation avec les parents est une garantie de réussite. Il s'agit de prêter des livres et de mettre en place des temps de lecture avec les parents qui facilitent ensuite les échanges. Les parents qui participent à cette action ne se contentent pas de le faire ponctuellement, ils s'inscrivent dans cette démarche pendant plusieurs années.

Le document : [Le Kit l'album de jeunesse](#) (une littérature pour tous les publics)

---

---

Intervention de **Sandrine ARCHAMBAULT**, chargée de mission IA Pas de Calais

#### **La mallette des parents :**

Il s'agit d'une action qui s'intègre dans un dispositif national. Il s'agit à partir d'un matériel fourni par le Ministère de l'Education nationale de mettre d'abord en place dans les collèges des débats sur des thèmes choisis par l'académie. Ces débats doivent permettre pour certains parents d'être plus à l'aise pour suivre la scolarité de leurs enfants à un moment clé qui est celui de l'entrée en sixième. Dans les collèges qui participent à l'opération, ce sont surtout des familles pauvres particulièrement touchées par le chômage qui participent à l'opération ; il s'agit ainsi de les inciter par une meilleure connaissance du système scolaire d'avoir plus d'ambition pour leurs enfants et ainsi de sortir d'une espèce de fatalisme en ce qui concerne particulièrement les questions d'orientation.

On peut constater que le simple fait d'accueillir ces familles et de leur donner l'occasion de s'exprimer contribue à améliorer la relation avec l'établissement.

Documents :

[La présentation de la mallette des parents](#) et [la circulaire sur la généralisation](#)

---

---

Intervention de **Jean-Pierre LECLERE**, Maître de conférences honoraire en mathématiques

#### **L'école des parents : l'exemple de Mayotte**

Une forte demande d'apprentissage de la langue française de la part de la population adulte sans statuts et la nécessité d'accompagner la croissance des activités socio-économiques de l'île de Mayotte, ont conduit la DDTEFP (Direction du travail de l'emploi et de la formation professionnelle) en partenariat avec le GRETA Mayotte, à construire, en 2004, le dispositif "Ecole des parents".

Ces actions ont pour objectif d'affirmer la place des parents en situation d'illettrisme dans l'éducation de leurs enfants. Elles permettent l'acquisition de savoirs de base et provoquent des effets tangibles dans leur vie professionnelle ou dans la mise en place d'une perspective de cette dernière.

Ces actions offrent un rapport différent aux apprentissages. Elles favorisent les rencontres et partent des situations que vivent les habitants.

Il s'agit d'envisager la personne en formation dans sa globalité et non pas sur un point précis qui ne répondrait qu'à une demande de l'institution.

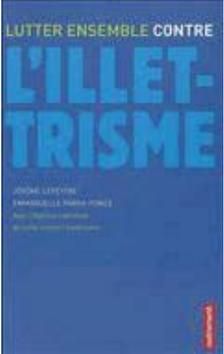
Les intervenants des écoles des parents doivent être des professionnels et avoir des objectifs précis.

Document : [le kit du praticien de Mayotte](#)

---

## La bibliographie du documentaliste

Sélection de ressources disponibles dans le réseau SCÉRÉN/CRDP Nord-Pas de Calais.

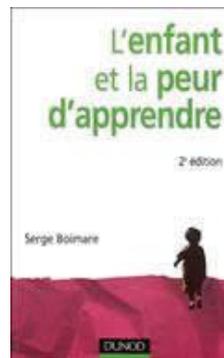
	<p><b>Lutter ensemble contre l'illettrisme</b> <b>Jérôme Lepeyre et Emmanuelle Parra-Ponce ; avec les données recueillies par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, ANLCI</b> Éd. Autrement, 2008. - 150 p.</p> <p>Suite à une concertation organisée de 2006 à 2008 par l'ANLCI, des professionnels de l'éducation, la formation, l'entreprise et la culture présentent et commentent leurs pratiques de lutte et de prévention de l'illettrisme chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte. Avec un état des lieux de l'illettrisme en France et des témoignages.</p>
---	--

### **Comprendre et accompagner les enfants en difficulté**

**Jean-Marc Louis, Fabienne Ramond**

Dunod, 2009. - 64 p.

À la fois une défense et une illustration des capacités de l'école à assumer pleinement sa mission éducatrice auprès de tous les enfants, et à assurer la prévention de l'échec scolaire en liaison avec les divers spécialistes de l'aide socio-éducative et médico-psychologique. Manuel pratique, cet ouvrage recense les principaux moyens d'action possibles.

	<p><b>L'échec scolaire : comment l'éviter et le surmonter</b> <b>Marc Loret</b> Favre, 2010. - 234 p.</p> <p>Des conseils pour lutter contre l'échec scolaire et la détresse qu'il provoque chez l'élève, ses professeurs et ses parents, adaptés aux différents troubles de l'apprentissage à combattre.</p>
---	---

### **L'enfant et la peur d'apprendre**

**Serge Boimare**

Dunod, 2004. - 196 p.

L'ouvrage est consacré aux principales techniques de remédiation psychologiques à mettre en œuvre auprès des enfants en situation d'échec scolaire grave. Là où les outils pédagogiques traditionnels restent inopérants l'auteur prouve l'efficacité des méthodes psychopédagogiques à caractère analytique pour permettre à l'enfant de mobiliser à nouveau ses processus cognitifs en surmontant inhibitions et blocages liés à la peur d'apprendre.

### **La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre**

**Cécile Delannoy, Jacques Lévine**

CNDP. - 159 p.

Secondée par les réflexions d'un psychanalyste, l'auteur met en rapport les structures du désir

enfantin avec la question du sens des apprentissages et montre comment le rapport au savoir s'établit en fonction d'une relation à soi et aux autres.

**La rage de faire apprendre : de la remédiation à la différenciation : un nouveau modèle pédagogique**

**Léonard Guillaume, Jean-François Manil**

Jourdan éd., 2006. - 207 p.

Les auteurs offrent en lecture une trentaine d'activités tirées de leurs pratiques de classe. Des activités innovantes, originales, efficaces... qui ont été le point de départ d'un essai de modélisation de pratiques de différenciation qu'ils théorisent en référence à de nombreux auteurs pédagogiques connus. L'ouvrage se veut une piste de réflexions sur l'école actuelle, ses dérives, ses ambitions.

**Le langage et la parole chez l'enfant : 50 questions-réponses à l'intention des parents, des intervenants en petite enfance et des enseignants**

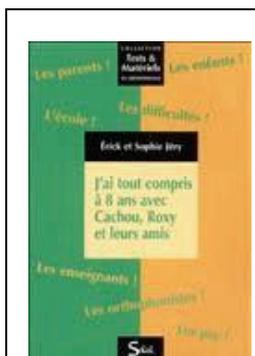
**Katherine L. Martin**

Chenelière éducation, 2009. - 135 p.

Ce guide, en 50 questions-réponses, permet à l'entourage de l'enfant de mieux comprendre le développement du langage et de la parole, et également de reconnaître les difficultés potentielles. Il propose en outre des moyens de stimulation efficaces. Les thèmes : le bégaiement, les troubles de l'articulation, les capacités d'écoute et de traitement auditif, le langage, la voix.

rubrique « Librairie et médiathèque » :

- retrouvez les **bibliographies du documentaliste**
- consultez les **coordonnées, horaires et contacts**
- de nos **5 médiathèques à Arras, Calais, Dunkerque, Lille et Valenciennes**



**J'ai tout compris à 8 ans avec Cachou, Roxy et leurs amis : recueil de fiches en français et en mathématiques à l'attention des éducateurs, rééducateurs et parents d'enfants présentant des troubles d'apprentissage**  
**Erick et Sophie Jéry**

Solal, 2008. - 96 p.

Véritable manuel scolaire destiné aux enfants en difficulté d'apprentissage du niveau CE1/CE2 sous forme de photos en couleurs et de dessins.

**Le plaisir de lire expliqué aux parents**

**Christian Poslaniec**

Retz, 2006. - 174 p.

Ce guide, à la fois théorique et pratique, offre aux parents des conseils et des moyens efficaces pour faire lire leurs enfants. À la lumière de la recherche actuelle en matière de lecture, il s'appuie sur des cas concrets rencontrés.

**Peut mieux faire : remotiver son enfant à l'école**

**Didier Pleux**

O. Jacob, 2008. - 273 p.

Guide pour apprendre à gérer la motivation scolaire de l'enfant, destiné aux parents et aux enseignants. Une grille de lecture de la démotivation permet l'analyse des symptômes et propose des solutions au cas par cas : attitude parentale, réalité scolaire et projet personnel, gestion du temps, comportements anxieux, intolérance aux frustrations, autodépréciation, etc.



**Sigles utilisés dans la brochure des Actes des  
Assises académiques de la Prévention de l'Illettrisme**

<b>AFEV</b>	<b>A</b> ssociation de la <b>F</b> ondation <b>E</b> tudiante pour la <b>V</b> ille
<b>Apféé</b>	<b>A</b> ssociation <b>p</b> our <b>f</b> avoriser l' <b>é</b> galité des chances à l' <b>é</b> cole
<b>APRIS</b>	<b>A</b> ssociation de <b>P</b> révention et de <b>R</b> éduction des <b>I</b> nsuffisances <b>S</b> ensorielles
<b>afp2i</b>	<b>a</b> telier de <b>f</b> ormation <b>p</b> ersonnalisée et d' <b>i</b> nsertion <b>i</b> ndividualisée
<b>ANLCI</b>	<b>A</b> gencé <b>N</b> ationale de <b>L</b> utte <b>C</b> ontre l' <b>I</b> llettrisme
<b>APP</b>	<b>A</b> teliers de <b>P</b> édagogie <b>P</b> ersonnalisée
<b>ASET</b>	<b>A</b> ide à la <b>S</b> colarisation des <b>E</b> nfants <b>T</b> siganes
<b>ASM</b>	<b>A</b> ntennes <b>S</b> colaires <b>M</b> obiles
<b>BSN</b>	<b>B</b> ureau du <b>S</b> ervice <b>N</b> ational
<b>CASNAV</b>	<b>C</b> entre <b>A</b> cadémique pour la <b>S</b> colarisation des <b>N</b> ouveaux <b>A</b> rrivants et des enfants du <b>V</b> oyage
<b>CLAIR</b>	<b>C</b> ollèges et <b>L</b> ycées pour l' <b>I</b> nnovation, l' <b>A</b> mbition et la <b>R</b> éussite
<b>Coup de Pouce Clé</b>	Dispositif de prévention des décrochages précoces en lecture-écriture
<b>DDCS</b>	<b>D</b> irection <b>D</b> épartementale de la <b>C</b> ohésion <b>S</b> ociale
<b>DPL3</b>	Dépistage-prévention-langage à 3 ans
<b>EPIDe</b>	<b>É</b> tablissement <b>P</b> ublic d' <b>I</b> nsertion de la <b>D</b> éfense
<b>FCP Préfo</b>	<b>P</b> révention <b>C</b> ulture <b>F</b> ormation – Atelier de <b>P</b> réformation
<b>FLE</b>	<b>F</b> rançais <b>L</b> angue <b>E</b> trangère
<b>FLS</b>	<b>F</b> rançais <b>L</b> angue <b>S</b> econde
<b>IA</b>	<b>I</b> nspecteur d' <b>A</b> cadémie
<b>IA-DSDEN</b>	<b>I</b> nspecteur d' <b>A</b> cadémie – <b>D</b> irecteur des <b>S</b> ervices <b>D</b> épartementaux de l' <b>E</b> ducation <b>N</b> ationale
<b>IA-IPR</b>	<b>I</b> nspecteur d' <b>A</b> cadémie - <b>I</b> nspecteur <b>P</b> édagogique <b>R</b> égional
<b>IEN</b>	<b>I</b> nspecteur de l' <b>E</b> ducation <b>N</b> ationale
<b>IEN-ASH</b>	<b>I</b> nspecteurs de l' <b>E</b> ducation <b>N</b> ationale chargés de l' <b>A</b> daptation <b>S</b> colaire et de la scolarisation des élèves <b>H</b> andicapés
<b>IEN-ET/EG</b>	<b>I</b> nspecteur de l' <b>E</b> ducation <b>N</b> ationale – <b>E</b> nseignement <b>T</b> echnique/ <b>E</b> nseignement <b>G</b> énéral
<b>IEN-IO</b>	<b>I</b> nspecteurs de l' <b>E</b> ducation <b>N</b> ationale chargés de l' <b>I</b> nformation et de l' <b>O</b> rientation
<b>L.E.A.</b>	Plan <b>L</b> ire <b>E</b> crire <b>A</b> gir
<b>PAPIES</b>	<b>P</b> rojet <b>A</b> cadémique de <b>P</b> révention de l' <b>I</b> llettrisme dans l' <b>E</b> nseignement <b>S</b> econdaire
<b>SEPIA</b>	<b>S</b> outien à l' <b>E</b> xpérimentation <b>P</b> édagogique et à l' <b>I</b> nnovation en <b>A</b> cadémie
<b>UDAF</b>	<b>U</b> nion <b>D</b> épartementale des <b>A</b> ssociations <b>F</b> amiliales



## Glossaire des actions et dispositifs

<a href="#">Antenne scolaire mobile</a>	Favoriser la scolarisation ensuite vers les écoles en accompagnant les familles et les élèves
<a href="#">Actions Educatives Familiales (AFP2i)</a>	Permettre aux personnes de trouver ou retrouver une place éducative.
<a href="#">Com'ens « Communiquer ensemble » et Com'ens en cycle 2</a>	Favoriser la confiance des parents en leur permettant de parler de leurs difficultés et de leurs inquiétudes à scolariser leur enfant
<a href="#">DPL3 « Dépistage et prévention du langage à 3 ans »</a>	Repérer dès 3 ans les élèves présentant des difficultés dans l'acquisition du langage oral
<a href="#">Dispositif « Ecole 2ème chance », e2c Grand Lille</a>	Réduire le nombre de jeunes n'ayant pu accéder à des études ou à une formation
<a href="#">EPIDe</a>	Assurer l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté scolaire
<a href="#">ENA et NSA</a>	Scolariser de jeunes adolescents qui n'ont pas (ou très peu) bénéficié d'une scolarisation dans leur pays d'origine
<a href="#">Lexique</a>	Donner du sens aux apprentissages, créer des liens entre les disciplines et la vie de tous les jours par un travail sur le lexique.
<a href="#">Mallette des parents</a>	Consolider le lien entre le collège et les parents d'élèves volontaires, en favorisant la compréhension du système éducatif et de son fonctionnement dans une dynamique de co-éducation.
<a href="#">MACLE</a>	Permettre aux élèves ayant des acquis fragiles en lecture au début du cycle 3 de réduire leurs difficultés tout en renforçant les apprentissages
<a href="#">PAPIES</a>	Prendre en charge ou plus exactement « accompagner » par des tuteurs retraités bénévoles de l'Education nationale des jeunes de 17 ou 18 ans qui ont été repérés en difficulté de lecture soit lors des J.A.P.D. (Journée d'Appel pour la Défense), soit par leur professeur de français ou leur professeur principal.
<a href="#">Dispositif Passage</a>	Donner une chance à des adolescents étrangers d'apprendre la langue française et de réaliser leur projet professionnel.
<a href="#">PIAPEDE en cycle 2 et PIAPEDE au collège</a>	Différencier le plus précocement possible les troubles spécifiques des apprentissages, d'origine structurelle, des autres origines de difficultés scolaires pour pouvoir y apporter des réponses adaptées.
<a href="#">Philosopher à l'école</a>	Développer la pensée critique et réflexive de l'enfant dans un monde où il y a perte de sens.
<a href="#">Classe Relais – Atelier relais</a>	Aider des jeunes sont en voie de déscolarisation et de désocialisation.
<a href="#">3 tapis</a>	Traverser une rivière grâce à des tapis magiques, sans se faire manger par le crocodile.



## Sommaire

Ouverture par <b>Marie-Jeanne PHILIPPE, Recteur de l'académie de Lille</b>	page 7	
Conférence de <b>Marie-Thérèse GEFROY</b> , Directrice de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI)	page 9	
Conférence de <b>Paul RAUCY</b> , inspecteur général de l'éducation nationale, groupe des lettres	page 15	
Conférence d' <b>Henriette WALTER</b> , professeur émérite de linguistique	page 23	
Conférence de <b>Véronique LECLERCQ</b> , professeur en Sciences de l'Education	page 28	
<a href="#">Atelier 1</a>	Le langage à l'école maternelle	page 35
<a href="#">Atelier 2</a>	Pratiques de classe pour renforcer les apprentissages	page 51
<a href="#">Atelier 3</a>	Continuités et liaisons : un facteur de réussite	page 61
<a href="#">Atelier 4</a>	Dispositifs d'aide et d'accompagnement dans le cadre scolaire	page 73
<a href="#">Atelier 5</a>	Incitations à la lecture et à l'écriture	page 87
<a href="#">Atelier 6</a>	Des dispositifs spécifiques et innovants	page 93
<a href="#">Atelier 7</a>	Actions en partenariats réseaux associatifs	page 101
<a href="#">Atelier 8</a>	Actions de formation pour les parents	page 104
<a href="#">La bibliographie du documentaliste</a> : sélection de ressources disponibles dans le réseau SCÉRÉN/CRDP Nord-Pas de Calais	page 111	
<b>Sigles utilisés dans la brochure</b>	page 113	
<b>Glossaire des actions et dispositifs</b>	page 115	