

Littératie scolaire : ambitions exigeantes, difficultés de mise en œuvre

Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/7011>

DOI : [10.4000/pratiques.7011](https://doi.org/10.4000/pratiques.7011)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier, « Littératie scolaire : ambitions exigeantes, difficultés de mise en œuvre », *Pratiques* [En ligne], 183-184 | 2019, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 10 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/7011> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.7011>

Ce document a été généré automatiquement le 10 octobre 2020.

© Tous droits réservés

Littératie scolaire : ambitions exigeantes, difficultés de mise en œuvre

Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier

- 1 Les évolutions sociétales ont conduit aux modifications curriculaires que l'école connaît depuis une vingtaine d'années, et qui sont sensibles dans les évaluations internationales des jeunes, comme le PISA¹, qui concerne des élèves de 15 ans (donc à la fin du collège ou en seconde pour ce qui est des jeunes français), ou le PIRLS², qui concerne des élèves qui sont en quatrième année d'école après le début de l'apprentissage de la lecture. Le PISA et le PIRLS évaluent des compétences en littératie d'ordres et de niveaux différents, et qui concernent des degrés de littératie différents (Privat, 2006) : chercher des informations, interpréter les textes, apprécier les choix énonciatifs ou de genre qui les sous-tendent notamment. Ces évaluations successives, depuis la première en 2000, mettent au jour la difficulté, pour les élèves français (mais pas seulement), et plus particulièrement pour ceux scolarisés en ZEP ou en REP³, à aller au-delà de la recherche d'informations, compétence qu'en revanche ils maîtrisent bien, de façon générale. Pourtant, les modifications curriculaires, qu'il s'agisse des programmes, du socle commun, des pratiques pédagogiques et didactiques préconisées, invitent à maîtriser l'ensemble des compétences en littératie. Il s'agit en effet, de préparer les élèves à intégrer une société du document (Olson & Lejosne, 2006) et du multi médias où l'écrit est omniprésent, et dès lors de le considérer dans le cadre scolaire non plus seulement en termes de technique ou comme fin en soi (une production, une tâche à effectuer), mais comme une ressource pour penser, réfléchir, mettre en relation des données différentes, et même pour parler, pour argumenter, pour élaborer des savoirs et des connaissances.
- 2 Certains élèves ont déjà acquis pour partie ces habitudes langagières et cognitives, à travers les usages du langage auxquels ils ont déjà été confrontés, de manière informelle, réitérée dans le milieu familial ; pour les autres cependant, qui représentent une grande partie de la population scolaire, il s'agit de les découvrir, et de se les

approprié dans le cadre scolaire, alors que, relevant de la construction individuelle et sociale des élèves, elles ne font pas partie en tant que tels des programmes. Si l'école en effet préconise ces usages littéraires de l'écrit (nous le montrerons plus loin), qui sont évalués, et inscrits de fait dans les situations de travail auxquelles les élèves sont confrontés, ils ne le sont cependant pas ou peu en tant qu'objet d'apprentissage explicite, comme ils ne le sont guère en tant que contenu de formation initiale ou continue des enseignants. Or, la seule confrontation aux situations de travail ne suffit pas, en particulier lorsque celles-ci ne prennent pas en compte les contraintes linguistiques et langagières susceptibles de permettre l'identification par les élèves de ces usages peu familiers

- 3 Cette contribution est donc sous-tendue par un double objectif. D'une part, il s'agit de mettre en évidence les ambitions de l'école dans le domaine de la littératie, ce qui nous conduit à définir la littératie scolaire, puis proposer une analyse des programmes de 2015. D'autre part, suite à nos travaux de recherche, d'accompagnement d'équipes d'établissement et d'observations dans les classes, nous présentons des hypothèses concernant les facteurs concourant à maintenir, voire aggraver, les difficultés d'une grande partie des élèves, telles qu'elles peuvent se construire et se manifester au sein des pratiques de classe, accroissant ainsi les inégalités sociales à l'école.

1. La littératie scolaire : une pluralité de pratiques

- 4 L'analyse des travaux visant à définir la notion de littératie (Barré de Miniac, Brissaud & Rispaïl, 2004), fait apparaître une constante : il n'y a pas une littératie mais *des* littératies, ou une littératie plurielle. Il s'agit donc de penser les pratiques d'écriture et la mobilisation des ressources écrites non pas comme une compétence uniforme que certains maîtriseraient et d'autres non, mais bien en tant que correspondant à des contextes sociaux, impliquant des modes de socialisation langagière et cognitive variés. Cette pluralité de pratiques de l'écrit, en lecture comme en écriture, qui va, dans une société fortement scolarisée comme la société française, du prélèvement d'information explicite à la mise en relation d'objets disjoints pour élaborer des significations complexes, contribue sans doute à entretenir, chez les enseignants comme chez les élèves, une illusion. En effet, les cas d'élèves qui sont dans l'incapacité de lire et de comprendre un texte dans son sens littéral sont rares au cycle 3, et dès lors, tout se passe comme s'il suffisait d'utiliser cette même compétence dans des tâches plus complexes, avec des textes ou documents eux-mêmes complexes, pour que les élèves effectuent les activités attendues.
- 5 Or, tel n'est pas le cas, car les usages littéraires sont très variés. Ainsi Nonnon (2007) fait-il observer que dans une société qui sait très largement lire et écrire au sens technique du terme, on peut savoir lire et écrire sans que cela témoigne de changement dans la manière de se saisir des documents ou d'y faire référence. J. Goody (2007 [2000]) souligne qu'à l'école, il peut y avoir « un fossé culturel à l'intérieur de la littératie ». Dans le même sens, Y. Reuter (2006) distingue la littératie définie par les usages de l'écrit tels que le stockage, la mémorisation, etc. et ce que *permet* l'écrit du fait de ses composantes structurelles comme la décontextualisation, le décrochage de la situation immédiate, à savoir plus largement, comme le dit D. R. Olson (1994), l'exploitation des ressources culturelles de l'écrit.

- 6 Ces distinctions nous paraissent particulièrement importantes pour comprendre et analyser les enjeux des situations scolaires de productions langagières aujourd'hui, et la place des pratiques littératiées dans toute leur diversité en classe. Ainsi, dans la société française contemporaine, le plus grand nombre peut avoir accès, même sans trop de difficultés, à la littératie restreinte et fonctionnelle ; mais lorsque on prend en compte les évaluations comme le PISA et le PIRLS, et plus généralement lorsqu'on observe les pratiques contemporaines de travail scolaire, c'est en réalité une littératie d'un tout autre ordre et d'un tout autre niveau, comme définie plus haut, qui est attendue et évaluée (mais pour autant peu enseignée), et qui est, en outre celle de la société dans laquelle vivent les élèves et vivront les adultes qu'ils vont devenir. Ainsi peut-on observer des constantes : les élèves travaillent à partir de documents, le plus souvent de nature hétérogène, qu'ils sont certes censés comprendre, mais pour lesquels une compréhension littérale ne suffit pas. Ces documents doivent être pris en compte, étudiés et exploités pour répondre à des questions, mais aussi – et surtout – pour susciter des questionnements, pour apprendre à construire des problèmes, auxquels ils ne pourront répondre qu'en s'appropriant les concepts et notions que présente le document concerné ou qui le sous-tendent. Ces apprentissages ont pour ambition d'amener les élèves, selon les disciplines, à comprendre des phénomènes complexes, à critiquer, interpréter, apprécier des textes de natures diverses. Ces documents, au-delà des informations qu'ils contiennent, constituent alors des ressources pour un nouvel écrit, mais tout autant pour les échanges oraux dans la classe qui visent à construire la réflexion et à résoudre les questions soulevées.
- 7 Comme le souligne J.-L. Chiss (2004) « l'extension de la littératie [...] emprunte une voie complémentaire : celle de la problématisation de l'espace intellectuel ». Mais les élèves ne peuvent se saisir de la diversité des pratiques littératiées – plus particulièrement de celles qui sous-tendent les apprentissages scolaires contemporains – que s'ils ont conscience de leur existence et de leur spécificité ; encore faut-il que celles-ci soient présentes en classe et sans doute, qu'elles le soient explicitement comme objet d'enseignement et d'apprentissage. Nous nous intéressons donc à l'écart entre la nature des composantes de la littératie scolaire visée par les textes et attendus des programmes, ainsi qu'aux difficultés liées à leur mise en œuvre ordinaire dans la classe.

2. La littératie dans les programmes de 2015 pour l'école et le collège (cycles 2, 3 et 4)

- 8 Tout d'abord, notons que le terme *littératie* n'apparaît pas dans ces programmes, ce qui peut nous paraître emblématique, en quelque sorte, de l'opacité des réquisits scolaires, ou du moins d'une partie d'entre eux, et par conséquent de l'ambiguïté de l'école vis-à-vis de la notion. Pour autant, les composantes attendues de la littératie scolaire (et au-delà) y figurent bien, en filigrane si ce n'est explicitement.
- 9 Ainsi observe-t-on une double conception de l'écrit et des visées de son apprentissage comme de ses usages : l'écrit *en soi*, c'est à dire l'écrit dans ses normes scolaires syntaxiques, lexicales ; et l'écrit *situé*, c'est-à-dire d'un écrit inséparable des enjeux cognitifs de sa réalisation, qui varie donc en fonction des disciplines. Ces deux conceptions coexistent sans être cependant explicitement mentionnées, ce qui peut contribuer à opacifier les enjeux des activités écrites en classe pour les élèves, mais aussi pour les enseignants. On relève par exemple des formules où l'écrit apparaît

comme homogène ou monolithique, quand « *production d'écrit* » se décline au singulier (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2015, p. 28, 41, 110, 25) quand on parle de « *la syntaxe de l'écrit* » (*ibid.*, p. 16), de « *la fonction de l'écrit* » (*ibid.*, p. 11), de « *mieux maîtriser l'écrit* » (*ibid.*, p. 13), ou encore d'un « *rapport à la norme écrite* » (*ibid.*, p. 111). Mais on observe également d'autres formulations, qui font écho à des pratiques d'écriture situées : il est notamment question des « *écrits scolaires* » (*ibid.*, p. 18), de « *production d'écrits* » (*ibid.*, p. 20), de « *produire des écrits variés* » (*ibid.*, p. 99), de « *situations d'écriture à partir de supports variés* » (*ibid.*, p. 21). On note par ailleurs que l'écriture est envisagée également dans sa dimension cognitive, où l'écrit, loin d'être le seul « produit fini », structuré et correctement écrit, qui a longtemps traversé l'usage scolaire de l'écriture, peut être aussi un écrit de travail : les « *situations de réécriture et de révision* » sont mentionnées à plusieurs reprises, (*ibid.*, p. 110, 245, 247) et la notion « *d'écrits intermédiaires* » apparaît (*ibid.*, p. 7, 21, 238).

10 Au-delà de mentionner cette ambiguïté, il s'agit de mettre en évidence les exigences littératiées telles qu'elles apparaissent dans ces programmes de 2015. Les évaluations du PISA et du PIRLS définissent quatre items permettant de distinguer les compétences requises en matière d'activités littératiées, qui sont intéressants pour l'enseignement dans la mesure où ces items permettent justement de faire la différence entre les compétences acquises ou partiellement acquises par l'ensemble des élèves, et celles qui ne le sont pas. Mais ces items permettent aussi de mieux comprendre ce qui fait différences entre les élèves : certains dont les modes de socialisation sont en connivence avec l'école, sont de plain-pied avec les attendus scolaires et progressent dans les usages littératiés auxquelles ils sont confrontés en situation scolaire, tandis que d'autres, moins familiers de ce type de compétences, ne les identifient pas comme objet d'apprentissage (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012 ; Bautier & Rayou, 2009) et progressent alors trop peu pour développer les compétences nécessaires dans les activités scolaires auxquelles ils sont confrontés, et par conséquent dans la société dans laquelle ils vivent. Nous donnons ci-dessous la définition de ces quatre items, à savoir *prélever*, *inférer*, *interpréter* et *apprécier*, qui correspondent aux processus de compréhension tels que définis par Colmant & Le Cam (2012) :

- « Prélever des informations explicites (**Prélever**) : repérer les informations directement liées à l'objectif de la lecture ; chercher des éléments précis ; chercher la définition de mots ou d'expressions ; repérer le contexte de l'histoire (époque, lieu) ; trouver l'idée principale (si elle est exprimée explicitement).
- Faire des inférences directes (**Inférer**) : déduire que tel événement a entraîné tel autre ; déduire l'élément principal d'une série d'arguments ; déterminer le référent d'un pronom ; repérer les généralisations présentées dans le texte ; décrire la relation entre deux personnages.
- Interpréter et assimiler idées et informations (**Interpréter**) : déduire le message global ou le thème d'un texte ; envisager une alternative aux actions des personnages ; comparer des informations du texte ; saisir l'atmosphère ou le ton du récit ; trouver une application concrète aux informations contenues dans le texte.
- Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (**Apprécier**) : évaluer la probabilité que les événements décrits se passent réellement ; décrire la manière dont l'auteur a amené la chute ; juger de l'intégralité ou de la clarté des informations fournies dans le texte ; décrire comment le choix des adjectifs modifie le sens. » (Colmant & Le Cam, 2012, cité par Schillings, Hindryckx, Ungaro & Dupont, 2016, p. 9-10).

- 11 Ces quatre items se déclinent un peu différemment dans le PISA (Organisation de coopération et de développement économique, 2017, p. 38), mais recouvrent les mêmes processus de compréhension :
- Localiser et extraire l'information ;
 - Comprendre le sens global d'un texte ;
 - Développer une interprétation ;
 - Réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer ;
 - Réfléchir sur la forme d'un texte et l'évaluer.
- 12 L'item *apprécier* du PIRLS est, dans le PISA, scindé en deux, l'appréciation de la *forme* et du *contenu* d'un texte étant distingués. Ces cinq processus sont cependant regroupés au sein de trois catégories d'items :
- Localiser et extraire ;
 - Intégrer et interpréter ;
 - Réfléchir et évaluer (Organisation de coopération et de développement économique, 2017, p. 39).
- 13 Du côté des programmes de 2015, on observe que les formulations utilisées dans les analyses du PIRLS et du PISA, *prélever* et *inférer*, mais aussi *interpréter* et *apprécier* ou *évaluer* y sont bien présentes, dans des contextes variés.
- 14 Ainsi s'agit-il de « prélever des informations sur une carte » au cycle 2 (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2015, p. 69), de « prélever et organiser les informations nécessaires à la résolution de problèmes » au cycle 3 (*ibid.*, p. 198), de « prélever des données numériques à partir de supports variés » (*ibid.*, p. 203), et bien sûr de prélever « des informations dans un texte » en langue vivante étrangère par exemple (*ibid.*, p. 130). Le terme *inférence* ou l'un de ses dérivés apparaît à plusieurs reprises également, à propos des textes littéraires en fin de cycle 3 (*ibid.*, p. 105), mais aussi plus généralement dès le cycle 2, où les élèves doivent être amenés à mobiliser « différentes formes de raisonnement (par analogie, par déduction logique, par inférence) » (*ibid.*, p. 9). La notion d'*interprétation* est également très présente, du cycle 2 au cycle 4 : à propos des textes qui sont donnés à lire aux élèves, dès le cycle 2 (*ibid.*, p. 18), à propos du vivant, où il s'agit de présenter aux élèves des modèles permettant d'*interpréter* et d'expliquer les phénomènes (*ibid.*, p. 65) ; en mathématiques, quand il s'agit « d'interpréter les noms des nombres » (*ibid.*, p. 76) ; et plus généralement, pour le cycle 3, quand les élèves doivent apprendre à *interpréter* les œuvres littéraires, théâtrales, cinématographiques notamment (*ibid.*, p. 97) ; ou pour le cycle 4, où les sciences forment à l'*interprétation* des données (*ibid.*, p. 224), et les arts à l'*interprétation* du monde (*ibid.*, p. 224). Enfin, dès le cycle 2, il s'agit d'*apprécier* les textes (*ibid.*, p. 4), mais plus généralement d'*apprécier* le degré d'acceptabilité d'un énoncé au cycle 4 (*ibid.*, p. 237), ou d'*apprécier* les effets produits lors de modifications apportées à un texte (*ibid.*, p. 240).
- 15 Les références à la *réflexivité*, à la *distanciation*, la *critique*, la *problématisation* et au *questionnement* qui constituent le fondement tant de la littérature scolaire que des visées des apprentissages contemporains traversent donc l'ensemble des cycles, et l'ensemble des disciplines : les programmes sont bien partie prenante des exigences littéraires de la société actuelle, tant dans le domaine littéraire que dans celui des textes à visées informatives.

- 16 Cependant, les résultats commentés des évaluations du PIRLS 2016 (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2017) et du PISA (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2016) identifient des différences importantes entre les compétences réellement acquises par les élèves ; elles montrent que si les élèves français parviennent sans trop de difficulté à *prélever* des informations dans un texte, et à faire des *inférences simples*, il n'en va pas de même pour les items *interpréter* et *apprécier* ou *évaluer*, qui sont beaucoup plus échoués qu'ils ne l'étaient déjà en 2001. Autrement dit, ce sont les processus de compréhension les plus complexes qui sont le plus massivement échoués au primaire et au secondaire, et surtout, que les élèves français maîtrisent nettement moins bien que lors de l'évaluation précédente, en 2011. La note d'information de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2016) indique ainsi que « depuis 2000, en France, l'augmentation de la part d'élèves dans les bas niveaux (de 15,2 % à 21,5 %) ainsi que dans les hauts niveaux (de 8,5 % à 12,5 %) est significative ». En 2017, elle précise que « les performances basées sur la compréhension de textes informatifs baissent davantage (-22 points) que celles des textes narratifs (-6 points). Les processus de compréhension les plus complexes (“interpréter” et “apprécier”) baissent davantage (-21 points) que les plus simples (“prélever” et “inférer”, -8 points) ». Enfin, elle signale que « les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit ».

3. Dans les classes, des difficultés de mises en œuvre d'enseignement et d'apprentissage d'une littératie complexe

- 17 Dès lors la question qui se pose est bien celle des pratiques de classe qui ne semblent pas permettre aux élèves de satisfaire ces exigences, notamment chez les élèves qui, éloignés familialement des modes de socialisation scolaire, ont principalement l'école pour connaître et s'appropriier ces usages langagiers scolaires. Il s'agit en particulier des usages qui reposent sur des habitudes de raisonnement fondées sur des mises en relation d'éléments hétérogènes coprésents ou non dans le moment de travail, renvoyant le plus souvent à des documents écrits (fiches, manuels...), des habitudes d'argumentations ou de justification construites sur le même modèle. À ces usages s'ajoute, pour les élèves, l'emploi de la langue dite de scolarisation, celle des disciplines, qui correspond à la nécessité de s'appropriier un lexique, des formes syntaxiques et des postures énonciatives qui permettent de penser les propriétés des concepts disciplinaires, des catégories qui permettent de penser le monde et ses phénomènes et de comprendre ainsi le sens des savoirs scolaires (leur « saveur », Astolfi, 2008). Or, parler ou écrire des textes impliquant des savoirs disciplinaires semble être d'une grande difficulté pour de nombreux élèves, dès lors qu'il ne s'agit plus seulement de restituer des savoirs appris mais bien de raisonner, d'argumenter avec ces savoirs. Ce travail de construction dialogique, de tissage de son propre discours avec le discours d'autrui ne fait pas ou peu explicitement l'objet d'apprentissage, n'est pas explicitement élément de programme et pourtant, il s'agit d'une pratique particulièrement difficile, aussi bien aux cycles 3 et 4 de l'école élémentaire, qu'au collège, au lycée (Bianco, 2018), et même à l'université (Delarue-Breton, 2016).

- 18 Les résultats de ces évaluations, nos précédentes recherches (Brederode, 2016), permettent l'hypothèse d'une insuffisante formation des enseignants dans le domaine des usages littératisés du langage pour apprendre à l'école⁴, autrement dit l'insuffisante formation à des usages de la langue qui n'aient pas pour seul objectif le respect de ses normes structurelles, ou la pratique considérée comme correcte d'une langue socialement marquée, contribue à rendre compte des difficultés qu'ils rencontrent eux-mêmes pour y former les élèves, afin qu'ils deviennent familiers à tous. Dès lors qu'un élève est en mesure de parler ou d'écrire, l'école semble attendre de lui ces apprentissages spécifiques par simple confrontation à des situations. Non seulement tel n'est pas le cas, mais l'analyse des interactions en classe, des écrits d'élèves et plus généralement de leurs productions langagières laisse apparaître des pratiques fréquentes qui, à l'insu des enseignants, vont à l'encontre des apprentissages nécessaires ou les évitent. Deux domaines – notamment – ont fait l'objet de recherches permettant de mieux comprendre les faiblesses identifiées dans les évaluations : la compréhension des textes et documents, et les pratiques d'écriture, plus précisément la nature de la dimension littératisée des écrits telle qu'elle se donne à voir dans les traces des activités consignées par les élèves dans les cahiers en classe de 6^{ème}. Elles sont rapidement évoquées ci-après.

L'ambiguïté du travail de compréhension

- 19 Nous l'avons vu, il ne s'agit pas seulement pour comprendre un texte d'être en capacité de répondre à des questions en « qui », « quoi », « où », « quand », donc d'identifier les informations, mais bien d'identifier des éléments qui permettent de construire une interprétation du texte, une signification globale, ou des raisonnements, d'élaborer des connaissances nouvelles à propos de phénomènes, de maîtriser les processus inscrits dans des cadres disciplinaires. Il s'agit également d'identifier des intentions, et de prendre en considération des éléments implicites afin d'interpréter les actions et sentiments des personnages de fiction notamment. La plupart des activités confrontent les élèves à des documents complexes, hétérogènes (y compris d'ailleurs quand le support de travail est un album de jeunesse dans l'enseignement primaire, voir notamment Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012 ; Bonnéry, Crinon, & Simons, 2016). Qu'il s'agisse donc des supports de travail ou des visées de l'activité, les situations proposées convoquent des usages littératisés variés, sur le plan cognitif et langagier. Cependant, ignorant cette diversité des usages, les dispositifs pédagogiques se développent comme s'il existait une compétence « savoir lire » indépendante des activités disciplinaires, qui sollicitent certes de prélever des informations, mais requièrent d'aller bien au-delà : il s'agit en effet d'effectuer une sélection, une hiérarchisation et une ressaisie de l'ensemble des éléments pertinents, et de les mettre en relation pour contribuer à la construction des significations visées, d'ordre conceptuel ou notionnel.
- 20 À défaut d'un travail d'enseignement de la compréhension des documents, les modalités de travail quotidiennes font courir le risque à une grande partie des élèves de passer à côté de ces visées. Une recherche sur les supports de travail (Bonnéry, Crinon, & Simons, 2016) a porté sur ces modalités pédagogiques et fait ressortir l'absence d'explicitation des visées cognitives et langagières du travail de ces écrits, qui demeurent donc opaques pour certains élèves et peut-être considérées par les enseignants comme allant de soi. Pourtant, le travail à partir de documents divers

apparaît aujourd'hui comme un principe organisateur de nombre de pratiques de classe, sans doute sous tendues par la valorisation de la mise en activité des élèves, de la préconisation du travail de groupe, et de l'importance attribuée dans ces préconisations aux échanges avec et entre les élèves, qu'il s'agisse d'aider les élèves à s'exprimer, à communiquer dans un groupe ou devant un groupe.

Le travail sur documents composites

- 21 Nous ne reviendrons pas dans le cadre de cet article sur les analyses déjà publiées (notamment Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012 ; Delarue-Breton & Bautier, 2015a ; 2015b) des « lectures » socialement différenciées que les élèves font lors de leur confrontation avec des documents composites, ceux-là mêmes pourtant qui, dans les différentes disciplines dès les premières années de scolarité, sont censés les familiariser avec les habitudes langagières et cognitives de la littératie scolaire. Cependant, il est nécessaire, à partir de nos constats, de souligner que les démarches observées reposent souvent sur le découpage des difficultés visant à aider les élèves, et leur traitement successif, qui conduit les enseignants à décomposer les documents en fiches plus simples, mettant ainsi de côté leur complexité, ou à traiter séparément chacune des parties qui le composent, à faire faire les exercices, souvent proposés dans les manuels, sur chacune d'entre elles indépendamment des textes de savoirs qui sont présents, évitant ainsi les élaborations conceptuelles qu'ils proposent. Non seulement, cette segmentation ne permet pas aux élèves d'identifier les enjeux conceptuels et la pluralité des questionnements qui sous-tendent les objets de savoir, mais elle ne permet pas davantage un apprentissage des modes de lecture et de compréhension hautement littératiés que les documents composites supposent.

À côté de la compréhension littératiée de l'écrit, des usages de l'écrit littératié variables en fonction des populations scolaires

- 22 Les résultats d'une recherche qui s'achève⁵ portant sur les traces écrites des cahiers de 6^{ème} de 32 classes en français différenciant les pratiques en classe en REP, REP+ des pratiques en classes ordinaires permet, après traitement statistique des données (analyse multivariée), de mettre en évidence que ce qui fait l'objet central des différences dans les activités observées concerne précisément le type les composantes caractéristiques de la littératie scolaire telles que nous les avons définies précédemment. Dans les établissements en REP et REP+, l'accent est mis sur le lexique, le repérage des informations et les activités d'application dans des exercices répétitifs, exercices à trous à compléter le plus souvent, ce qui limite la production d'écrits à élaborer, et focalise l'activité des élèves sur des savoirs élémentaires. Dans les classes d'établissement hors REP, sont au contraire privilégiées les activités d'interprétation, de catégorisation et d'élaboration, les études de textes, et les activités impliquant des savoirs problématisés. Tout se passe comme si, pour aider les élèves qui en sont peu familiers, les activités complexes que supposent les activités littératiées scolaires étaient réduites à leur composantes d'écriture et de compréhension simples, ce que nous considérons comme une dénivellation des exigences littératiées pour une partie des élèves, ne permettant pas les apprentissages nécessaires et accroissant ainsi les inégalités, repérées par les évaluations du PIRLS et du PISA, mais aussi par les enseignants eux-mêmes dans le quotidien des classes.

Pour conclure

- 23 Si l'enseignement de l'écrit est le fondement de l'enseignement scolaire depuis des décennies, les évolutions sociétales font apparaître une transformation du rapport à l'écrit des individus vivant dans les sociétés occidentales, devenu omniprésent, et imprégnant fortement certains usages de l'oral. La pluralité de ces usages littératisés est bien connue de la sphère scientifique, mais peine à être identifiée comme facteurs concourant à l'aggravation des inégalités dans la sphère scolaire. Car au-delà de la maîtrise des contenus et des différentes techniques requises par les exercices scolaires – en réception comme en production de texte – il s'agit aussi pour les élèves de s'approprier des ressources linguistiques et langagières permettant l'acquisition de compétences et de savoirs nouveaux.
- 24 Ces pratiques de traitement de l'écrit, qui conduisent à interpréter et à réfléchir/à raisonner sur et à partir de documents et de savoirs élaborés dans l'écrit, relèvent d'habitudes langagières et cognitives qui se construisent tout autant dans le travail oral interpersonnel ou collectif que dans la confrontation solitaire avec ces documents. Ainsi supposent-elles de considérer les documents non dans une transparence ou comme faisant l'objet d'une compréhension littérale, mais bien comme relevant d'un travail de construction de significations (Delarue-Breton, 2019), qui consiste à mettre en relation des éléments disjoints, pour apprendre à construire des problèmes autant qu'à les résoudre. Les items utilisés par les évaluations internationales, notamment *prélever des informations, inférer, interpréter et apprécier* (ou *évaluer*) pour le PIRLS, permettent de mettre en évidence les lieux précis de différenciation pour les élèves : si la plupart réussit globalement les deux premiers items, les deux seconds sont massivement échoués. Or, les compétences attendues des élèves du premier et du second degré telles qu'elles apparaissent dans les programmes de 2015 relèvent bien de l'ensemble de ces items, et les références à la réflexivité, la problématisation, à la distanciation critique y sont récurrentes, dans l'ensemble des disciplines scolaires.
- 25 Pour autant, l'observation des pratiques pédagogiques montre que si les documents complexes sont bien présents dans les classes, leur spécificité n'est cependant pas ou peu prise en compte dans le travail quotidien, et ne fait guère l'objet d'un apprentissage explicite, qui permettrait à tous les élèves d'en saisir les enjeux, notamment notionnels ou conceptuels. Plus encore, il semble que les pratiques pédagogiques se focalisent au collège sur les deux premiers items quand il s'agit d'élèves de REP ou REP+ – donc sur les compétences littératisées les moins exigeantes – tandis qu'elles se focalisent sur les deux derniers en contexte ordinaire.
- 26 Autrement dit, l'école se montre moins ambitieuse avec les élèves qui réussissent le moins. Or, ce qui permettrait aux élèves dont le mode de socialisation familiale est le plus éloigné de la socialisation scolaire d'entrer dans une littérature complexe, ce sont précisément les échanges langagiers oraux, tout autant que les activités écrites. Nous postulons que ce constat, sans doute contrintuitif pour nombre d'enseignants, que ce sont les interactions en classe, entre enseignant et élèves, mais aussi entre élèves – donc l'oral – qui contribuent à développer les compétences attendues à l'écrit, peut contribuer à rendre compte de ces difficultés à impliquer les élèves les plus en difficulté dans des activités de littérature exigeante. La question de la nature des interactions langagières en classe, et de leurs fonctions spécifiques dans le développement des

compétences littératiées d'ordres et de niveaux différents mérite sans doute d'être au cœur de la formation des enseignants, initiale comme continue (Bautier, 2016).

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI, J.-P. (2008). *La Saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : Éditions Sociales Françaises.
- BARRÉ DE MINIAC, C., BRISSAUD, C., & RISPAIL, M. (dir.) (2004). *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris/Budapest/Turin : L'Harmattan.
- BAUTIER, É., (2016). « Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? ». *Les dossiers de sciences de l'éducation*, 36, p. 109-29.
- BAUTIER, É., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. & MARIN, B. (2012). « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? » *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 45, p. 63-79.
- BAUTIER, É. & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BIANCO, S. (2018). *Écrire avec les savoirs : écart entre attentes scolaires contemporaines et productions des élèves. Analyse d'écrits d'élèves raccrocheurs issus des milieux populaires*. Thèse de doctorat soutenue à l'université Paris 8 le 28 nov. 2018.
- BONNÉRY, S., CRINON, J. & SIMONS, G. (dir.) (2016). « Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ? » *Recherches en Éducatons*, 25.
- BREDERODE, (van) M. (2016). *Savoirs scientifiques, malentendus et inégalités sociales à l'école : les formes disciplinaires des SVT en 6^{ème}*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, soutenue à l'université Paris 8.
- CHISS, J.-L., (2004). « La littératie: quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français ». In : C. Barré de Miniac, C. Brissaud & M. Rispail, *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris/Budapest/Turin : L'Harmattan, p. 43-53.
- COLMANT M. & LE CAM M. (2012). « PIRLS 2011. Étude internationale sur la lecture des élèves au CM1. Évolution des performances à dix ans », *Note d'information n° 12-21*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance , décembre 2012.
- DELARUE-BRETON, C. (2016). *Inégalité d'accès au savoir, ou inégalité d'accès au questionnement ? De l'étude du dialogisme du discours scolaire à l'étude de l'activité dialogique des élèves et des étudiants*. Note de synthèse pour le diplôme d'HDR, soutenue le 6 déc. 2016. En ligne : <https://hal-uepec-mlv.archives-ouvertes.fr/tel-01500276/>.
- DELARUE-BRETON, C. (2019). « Le dialogue scolaire, un genre discursif frontalier ». *Raison éducative* 23, p. 47-69.
-

- DELARUE-BRETON, C. & BAUTIER, É. (2015a). « Nouvelles littératies scolaires et inégalité des élèves : une production de signification différenciée ». *Le Français aujourd'hui* 190, p. 51-60.
- DELARUE-BRETON, C. & BAUTIER, É. (2015b). « Restitution de récit et nouvelle littératie scolaire : Étude comparée de productions orales d'élèves issus d'établissements scolaires de milieux contrastés ». *SHS Web of Conferences* 16. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20151602003>.
- GOODY, J. (2007) [2000]. *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Trad. de l'anglais par C. Maniez. Paris : La Dispute.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2016). *Note d'information n° 16-38*, décembre.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2017). *Note d'information n° 17-24*, décembre.
- NONNON, É. (2007). « Goody Jack. *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* / Privat Jean-Marie, Kara Mohammed (coord.). "La littératie. Autour de Jack Goody" », *Revue française de pédagogie* 161, p. 123-12. En ligne : <http://journals.openedition.org/rfp/768>.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2015). « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) ». Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/node/257396>.
- Organisation de coopération et de développement économique (2016). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Résultats du PISA 2015*. En ligne : <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-France-FRA.pdf>.
- Organisation de coopération et de développement économique (2017). *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA pour le développement : Compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, version préliminaire*. Paris : Éditions OCDE. En ligne : https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_FRENCH.pdf.
- OLSON, D. R. (1994). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Trad. de l'anglais par Y. Bonin. Paris : Retz.
- OLSON, D. R. & Lejosne, J.-C. (2006). « Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody ». *Pratiques* 131-132, p. 83-94.
- PRIVAT, J.-M. (2006). « Un habitus littératien ? ». *Pratiques* 131-132, p. 125-130.
- REUTER, Y. (2006). « À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion ». *Pratiques* 131-132, p. 131-154. DOI : <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2124>.
- SCHILLINGS, P., HINDRYCKX, G., UNGARO, L. & DUPONT, V. (2016). *Inférer, interpréter et apprécier les textes : des compétences en lecture hors de portée de nos élèves de 4^e année primaire ? Analyse de réponses produites en lien avec eux textes de l'épreuve PIRLS 2011*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.

NOTES

1. PISA : Programme for International Student Assessment, traduit en français par Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.

2. PIRLS : Progress in International Reading Literacy, traduit en français par Programme International de Recherche en Lecture Scolaire.
 3. ZEP : zone d'éducation prioritaire ; REP : réseau d'éducation prioritaire
 4. Devant l'usage pérenne de la notion de « maîtrise de la langue » par l'institution, on peut s'interroger sur la constance avec laquelle elle maintient l'ambiguïté pour les enseignants comme pour les élèves entre la maîtrise des contraintes formelles du système linguistique et l'apprentissage des usages différenciés du langage, omettant le plus souvent leur relation indissociable mais qu'il est nécessaire d'apprendre et donc d'enseigner.
 5. ACCI (adaptations curriculaires contextualisées et inégalités), recherche sous la responsabilité de M. van Brederode effectuée dans le cadre de l'équipe EScol, université Paris 8 et du Réseau interuniversitaire RESEIDA.
-

RÉSUMÉS

Les évolutions curriculaires de l'école, en lien avec l'évolution de la société, ont conduit à promouvoir, aussi bien pour les élèves du premier que du second degré, le développement de compétences littératiées d'ordres et de niveaux différents, comme prélever des informations dans des textes divers, mais également interpréter ces textes, les mettre en relation afin de les utiliser comme ressources pour penser et élaborer des connaissances. Or, les évaluations internationales montrent que si les élèves scolarisés dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire parviennent à prélever des informations, ils sont loin de maîtriser l'ensemble des compétences attendues. La présente contribution vise ainsi d'une part à montrer, à partir d'une analyse du programme français de 2015 pour l'école élémentaire et le collège, l'ambition forte de l'école en matière d'apprentissages littératiés. Elle vise d'autre part à présenter un certain nombre d'hypothèses concernant les facteurs qui contribuent à maintenir, voire aggraver les difficultés d'une partie importante des élèves, au sein même de l'école.

Curricular developments in schools, in parallel with the evolution of society, have led to promoting, the development of literacy skills of different orders and levels for primary and secondary school pupils. Students have to be able to collect information in various texts, but also interpret and connect them, in order to use them as resources for thinking and developing knowledge. International assessments show that students enrolled in priority education schools are able to collect information. However, they are far from mastering all of the expected skills. Thus, using an analysis of the 2015 French curriculum for elementary and secondary schools, this contribution aims on one hand, at showing the strong ambition of school in terms of literacy learning and on the other hand, at presenting a number of hypotheses concerning the factors that contribute to maintain or even make worse the difficulties of a significant proportion of pupils within the school itself.

INDEX

Mots-clés : Littératie scolaire, programmes scolaires, exigences scolaires, inégalités

Keywords : school literacy, school curricula, educational requirements, inequality

AUTEURS

CATHERINE DELARUE-BRETON

Université de Rouen Normandie, , F-76130 Mont-Saint-Aignan, France

ÉLISABETH BAUTIER

Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, F-93526 Saint-Denis, France