

A black and white photograph of a person walking away on a dirt path through a wooded area. The path is flanked by bare trees, and the scene is captured from a first-person perspective. A large black circle is overlaid on the right side of the image, containing the word "LECTURE" in white, bold, sans-serif capital letters. The person walking is wearing a dark jacket and a patterned hat, and their legs and feet are visible in the lower right corner.

LECTURE

PIRLS 2011: PASSER AU RÉVÉLATEUR!

Thierry OPILLARD

Le 11 décembre dernier, PIRLS rendait son verdict : une érosion des résultats de la France. Sans être grand clerc, nous l'avions prévu dans un précédent article sur les évaluations internationales¹.

Mais que nous arrive-t-il à nous Français, éminent peuple civilisateur et porteur de valeurs universelles, pour être classés comme nous le sommes dans le dispositif PIRLS ?

C'est simple, le concept anglo-saxon de littératie (*literacy*) se répand, et rend de plus en plus inefficace le dogme de l'alphabétisation sur lequel notre enseignement est construit. Les autres en tiennent compte ou essaient de s'y employer. nous, ...

Bref historique

On peut retracer l'histoire des études internationales des compétences et des acquis des élèves et des systèmes d'enseignement en trois grandes étapes.²

En 1952, naissait, sous l'égide de l'UNESCO³, l'**Institut international de l'éducation**, basé à Hambourg. Constitué de chercheurs de la communauté scientifique travaillant dans le domaine de l'éducation, il lança sur une dizaine d'années les premières recherches méthodologiques « *nécessaires pour concevoir, planifier, organiser et développer des enquêtes sur des échantillons représentatifs de populations d'élèves, les méthodes pour construire les échantillons avec des marges d'erreurs réduites pour ne pas mettre en doute leur valeur représentative, les techniques pour permettre le déroulement d'enquêtes comparables sur le plan international, les modèles à appliquer dans l'analyse et le traitement des données ainsi que les formes de présentation des résultats* »¹ pour aboutir à une première enquête pilote d'envergure.

Face au succès de cette première étude et vus les moyens humains et financiers nécessaires à son développement, en 1961, fut créée une structure spécifique, l'**IEA** (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), dont le siège fut établi auprès de l'Institut International de l'éducation de Hambourg. Elle existe toujours, avec aux commandes toujours la communauté scientifique, et met en œuvre à l'heure actuelle **PIRLS** et **TIMSS**⁴.

1988, début de reprise en main des politiques. L'administration fédérale américaine, jusqu'alors principale pourvoyeuse de fonds de l'IEA, décide

1. Évaluations internationales : déplacement des lignes, www.lecture.org/revues_livres/actes_lecture/AL/AL102/AL102p029.pdf **2.** Merci aux auteurs de ce très intéressant texte : **La France et les évaluations internationales**, Norberto Bottani, Pierre Vignaud, 2005, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000359/0000.pdf **3.** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), www.unesco.org/new/fr/unesco/ **4. PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study), **TIMSS** (Trends in International Mathematics and Science Study), timss.bc.edu/

de mandater l'Educational Testing Service de Princeton (ETS) pour la réalisation d'une enquête internationale sur les acquis des élèves, concurrentielle à celle de l'IEA, l'affaiblissant d'autant. Dès 1993, l'OCDE⁵ s'engouffre dans la brèche et « *commence à réfléchir sur l'organisation d'une enquête internationale sur les acquis des élèves, pour obtenir une source régulière de données sur les résultats de l'enseignement capable d'alimenter l'ensemble d'indicateurs internationaux que l'OCDE avait commencé à produire en 1992.* » Elle met en œuvre à l'heure actuelle PISA⁶, pour ce qui est du domaine de l'éducation.

La philosophie qui préside à ces évaluations est bien définie, elle relève d'objectifs économiques sous couvert d'objectifs humanistes de développement de la personne et d'insertion sociale ; les finalités de productivité et de généralisation de l'économie de marché à toutes les strates de toutes les sociétés sont réelles, personne n'est dupe ; cette philosophie s'ancre loin dans le temps avec l'ERT.⁷ La lecture est vue comme un capital individuel à acquérir et non comme la conquête sociale et individuelle du pouvoir de se penser et penser l'environnement dans lequel on est inséré (Cf **La lecture, moteur de changement**, note de synthèse de PISA 2000⁸) : globalement, la vision qui préside est assez utilitariste. Malgré ce bémol, il résulte de ce pragmatisme intéressé une conception tirée vers le haut par le concept de littératie, plus proche de la lecture réelle que celle, erronée, qui s'appuie sur l'alphabétisation. Dans cette histoire des évaluations internationales, la France est à la remorque et a dû se couler dans les dispositifs inventés par d'autres : c'est peut-être pour elle une chance.

PIRLS

PIRLS est l'acronyme de *Progress in International Reading Literacy Study*. Il est souvent traduit, de façon non littérale, dans le but évident de respecter cet acronyme, par *Programme International de Recherche en Lecture Scolaire*, qui finalement rend assez bien compte du contenu, mais partiellement seulement,

car l'étude n'est pas que scolaire. On trouve parfois cette traduction : *Progrès dans la compréhension de la lecture à 9 ans* (CM1). Cette formulation est redondante, puisque la lecture, c'est la compréhension, ou, la compréhension, c'est la lecture, et pas autre chose. Mais c'est symptomatique de la nécessité de bien marquer où se place l'enjeu : la compréhension et non une quelconque évaluation des processus mis en jeu précédemment et censés y conduire. PIRLS est donc une enquête internationale⁹ qui vise à mesurer tous les 5 ans les compétences en lecture des enfants de 9 ans. En 2011, 54 pays ou provinces y ont participé, 291 709 élèves de 10 539 écoles, dont 4 438 élèves français de 174 écoles (277 classes). Elle permet des comparaisons entre pays, et leur rangement par ordre croissant de leurs résultats.

Voici comment les rédacteurs de la note de synthèse des résultats 2011 de la DEPP⁸, c'est-à-dire la voix officielle du Ministère français de l'Éducation nationale, définissent PIRLS :

PIRLS est conçu pour évaluer la « compétence en lecture ». Celle-ci est définie comme : « L'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit que requiert la société ou qui sont importants pour l'individu. Les jeunes lecteurs peuvent construire du sens à partir de textes très variés. Ils lisent pour apprendre, pour s'intégrer dans une société où la lecture joue un rôle essentiel et pour leur plaisir. ». Le lecteur mobilise toute une gamme de capacités, de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que ses connaissances préalables des objets abordés. L'étude pose comme hypothèse que la compétence en lecture est directement liée aux raisons qui incitent le lecteur à lire. C'est pourquoi l'épreuve dans son ensemble a été bâtie sur le croisement de deux aspects : les compétences en lecture et les objectifs du lecteur.

On retrouve quasiment mot pour mot la définition de la lecture donnée dans les évaluations PISA, qui concernent les élèves de 15 ans et sont administrées par d'autres commanditaires que ceux de PIRLS. Une lecture réinscrite dans le social, plus conçue comme une technique désincarnée. Et on perçoit clairement les réticences françaises à admettre cette conception : elle est livrée comme extérieure à nos propres façons de penser, comme venant d'ailleurs, elle est qualifiée d'hypothèse. Raisons de lire et lecture seraient donc liées ? Un lecteur aurait donc des objectifs quand il pose ses yeux sur de l'écrit ? Il faudrait en tenir compte ? Quelle découverte ! « Une évaluation qui vise les compétences en lecture et les objectifs donnés à la lecture » comme l'annonce l'intertitre. Comme si c'était dissociable. Enfin, ce n'est qu'une hypothèse...

5. « L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) a, en 1961, succédé à l'Organisation européenne de coopération économique (OECE), fondée en 1948 pour gérer l'aide américaine d'après-guerre (plan Marshall). L'OCDE regroupe une trentaine de pays : toute l'Europe occidentale et l'Amérique du nord, plus le Japon, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, la Corée et, depuis 1995 et 1996, certains pays d'Europe centrale (République tchèque, Hongrie, Pologne). L'OCDE est le principal rassembleur de statistiques sur les pays développés. L'OCDE siège à Paris. » (source INSEE, www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/organismes-cooperation-dev-eco.htm) 6. PISA (Programme for international Student Assessment), www.oecd.org/pisa/pisaenfrancais.htm 7. Voir assoreveil.org/ert.html pour les propos de l'ERT sur l'éducation et la synergie avec l'UE et l'OCDE. Voir également **Mondialisation et projet**, de Nico Hirt, Actes de Lecture n°88, déc. 2004, p.13, www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL88/page013.PDF 8. www.oecd.org/edu/preschoolandschool/programme-for-international-student-assessment/pisa/33690971.pdf 9. Pour plus de détails méthodologiques, voir la note de la DEPP : pour 2011, cache.media.education.gouv.fr/file/2012/68/0/DEPP-NI-2012-21-PIRLS-2011-Etude-internationale-lecture-eleves-CM1_236680.pdf, pour 2006, cache.media.education.gouv.fr/file/2008/75/3/ni0814_25753.pdf 10. La longueur des textes utilisés dans PIRLS est en moyenne de 850 mots, elle varie de 600 à 1 000 mots selon les cas. Les textes sont présentés en général sur trois ou quatre pages contenant également des illustrations ou des documents. Pour chaque texte, entre 13 et 16 questions sont posées aux élèves. En 2011, PIRLS contient 135 questions.

L'épreuve contient dix textes¹⁰ à partir desquels est évaluée la maîtrise de quatre grandes compétences :

- prélever des informations explicites (Prélever) (22% du barème) : repérer les informations directement liées à l'objectif de la lecture ; chercher des idées précises ; 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) (28% du barème) : 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) (37% du barème) : 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) (13% du barème) : 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.

Il est à noter que ces quatre compétences sont hiérarchisées dans leur degré de complexité et que chacun des dix textes proposés aux élèves est couvert par une combinaison de questions qui visent à évaluer l'atteinte de chacune d'entre elles.

Nous retrouvons quasiment la nomenclature que la DEPP avait tenté de populariser il y a quelques années, puis abandonné, on ne sait pourquoi : les compétences de bases, les compétences approfondies et les compétences remarquables. Nous ne retrouvons par contre aucune compétence relative à l'appareil pédagogique de l'alphabétisation ou des comportements qu'elle induit. C'est normal, toutes les langues ne sont pas alphabétiques, tous les petits enfants du monde n'ont pas à déchiffrer ou à apprendre à déchiffrer, le B-A-BA n'est pas un préalable ni un prérequis pour assurer la rencontre avec l'écrit et son utilisation. Cependant, pas

encore de compétences remarquables qui pointent que l'on sait synthétiser un écrit en le titrant ou en le résumant, situer le texte dans un courant littéraire, juger des intentions de l'auteur, traquer son implicite... Est-ce encore trop tôt à 9 ans pour en parler, pour travailler ces compétences ? Est-ce que les évaluations test en ont vu si peu la trace qu'il a été jugé que ce n'est pas de leur âge ou de leur « stade de développement » ? C'est dommage, cela aurait pu donner des idées aux enseignants qui les faisaient passer. Encore un effort mesdames et messieurs PIRLS, pour penser que ces compétences peuvent être exercées dès la maternelle et constituer le sel et le contenu quotidien de la vie des enfants. Sinon, quand sera-ce le moment ? Quand apprendra-t-on à faire ce qu'il faut faire pour avoir une chance de pouvoir le faire ? Encore un effort pour comprendre que les réelles compétences de base en lecture sont en fait les compétences remarquables. Encore un effort pour partager l'idée que c'est le plongeon dans la complexité et le traitement de la complexité par la mobilisation des stratégies intellectuelles de haut niveau qui va construire par nécessité motivée les autres compétences de moindre exigence intellectuelle.

Simultanément, quasiment à parts égales, ces textes évaluent la manière d'entrer dans les textes narratifs et les textes documentaires, deux des objectifs les plus fréquents donnés aux élèves pour leur lecture à l'école et ailleurs :

- lire pour accéder aux textes littéraires (cinq textes, 52% du barème), la forme des textes utilisés principalement dans ce contexte est la fiction narrative. Le lecteur aborde le texte pour s'investir dans des événements, des situations, des actions, des conséquences, des personnages, une atmosphère, des sentiments, des idées imaginées et pour apprécier la langue en soi.

Les textes narratifs proposés dans PIRLS sont des histoires ou des épisodes complets appuyés par des illustrations. Ces cinq textes proposent des histoires contemporaines ou traditionnelles et couvrent une variété de contextes, on y rencontre le plus souvent deux personnages principaux et une intrigue avec un ou deux événements centraux. Les styles

utilisés sont variés et on y trouve des éléments narratifs tels que l'utilisation de la première personne, l'humour, les dialogues, voire du langage figuratif. Les thèmes des textes sont eux aussi divers ;

- lire pour acquérir et utiliser des informations (cinq textes, 48% du barème), les textes informatifs prennent de nombreuses formes ; ils peuvent présenter l'information suivant ou non une logique chronologique. Au moyen de ces textes, le lecteur s'informe sur des aspects de l'univers réel pour comprendre le monde tel qu'il est, mais il peut également aller plus loin et appliquer les informations obtenues à un raisonnement ou à une action. Les cinq textes sont structurés par séquence ou par sujet, ils sont présentés avec, ou organisés autour de schémas, de cartes, d'illustrations, de photos, d'encadrés, de listes, de tableaux. Les textes sont proposés par les pays participants puis retenus après un long processus de sélection ; ils ont une syntaxe et un lexique bien adaptés à l'âge des élèves et correspondent aux prescriptions des programmes du cycle 3 de l'école élémentaire.

Enfin, bizarrement, un troisième aspect de l'évaluation PIRLS est absent des comptes-rendus qu'on peut lire en France. Il faut aller lire celui du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, du Gouvernement du Québec¹¹, qui précise le cadre conceptuel qui préside à ces évaluations :

Il importe de retenir de cette orientation que dans l'optique du PIRLS la lecture est un processus interactif entre un lecteur et son texte. Outre qu'ils font appel à leurs connaissances préalables, les lecteurs construisent le sens de leur lecture à l'aide de stratégies cognitives et métacognitives. L'expérience de lecture se situe dans un contexte précis stimulant l'engagement et la motivation à lire.

L'épreuve porte sur trois aspects de la compétence en lecture : les processus de compréhension, les objectifs de la lecture ainsi que le comportement et les attitudes à l'égard de la lecture. Si les deux premiers sont évalués à l'aide de l'épreuve elle-même, le dernier l'est au moyen du questionnaire soumis aux élèves. D'ailleurs, d'autres questionnaires

sont distribués aux parents des élèves, aux enseignants et aux directions d'école pour recueillir toute l'information nécessaire sur l'expérience vécue par les élèves à la maison et à l'école concernant le développement de leur compétence en lecture.

L'environnement familial, scolaire, social de l'élève est donc exploré pour déterminer les conditions par lesquelles advient le comportement de lecteur, les conditions qui président à la construction des raisons de lire. L'importance primordiale des conditions sociales comme paramètre explicatif est confirmé par la note de l'INSEE¹¹ *L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années* :

Au-delà du niveau de performances, la comparaison des disparités sociales, observées à différentes périodes, renseigne sur l'évolution du degré d'équité du système éducatif. Ainsi, l'enquête PISA permet non seulement de situer les élèves français sur une échelle internationale mais elle offre également des éléments pour analyser l'équité du système éducatif français par rapport à ceux des autres pays de l'OCDE, à travers des indicateurs mesurant le lien entre les performances des élèves et leur milieu social. En France, ce lien se renforce depuis une dizaine d'années, traduisant un accroissement des disparités sociales.

L'écart de scores moyens entre les élèves socialement défavorisés et les élèves socialement favorisés augmente en France entre 2000 et 2009 et se situe désormais à 96 points, significativement au-dessus de la moyenne de l'OCDE qui n'a pas évolué. Plus précisément, les performances en compréhension de l'écrit sont comparées pour deux

groupes d'élèves : le quart des élèves aux indices socioéconomiques de statut professionnel (HISEI) les plus élevés (dernier quartile), et le quart des élèves aux indices HISEI les plus faibles (premier quartile). En 2000, l'écart entre les scores moyens de ces deux groupes était de 83 points en France, comparable à celui de 80 points qui concerne l'ensemble de 26 pays de l'OCDE ayant participé à PISA 2000 et 2009. Il faut noter que l'accroissement de cet écart s'explique principalement par la baisse des résultats des élèves les moins favorisés en termes de statut professionnel des parents : le score moyen des élèves appartenant au premier quartile sur l'échelle de l'indice a baissé de 14 points entre les deux cycles d'évaluation tandis que celui des élèves du dernier quartile est resté stable.

Le lien entre origine sociale et performances est donc renforcé. En France, le statut économique, social et culturel (SESC) des parents explique une plus grande part de la variation des scores des élèves qu'en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Cet indice est significativement plus corrélé aux performances des élèves que dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Ainsi, l'écart de score associé à la variation d'une unité de l'indice SESC est de 51 points en France contre 38 points en moyenne dans l'OCDE.

Problème de technique de lecture ? Problème de méthode de lecture ? Non, problème de terreau sur lequel ne peut pousser l'outil dont on n'a pas l'usage et les raisons de son usage.

Les résultats

Tous les articles à propos des évaluations PIRLS s'accordent à reconnaître le mauvais positionnement de la France. Ainsi la DEPP, dans le commentaire des résultats 2006, bien plus explicite que celui de 2011, pourtant légèrement moins bons :

Des résultats préoccupants. Face aux 45 pays de l'étude, la France n'est pas trop mal classée, mais, comparée aux pays de l'Union européenne participant à l'étude, la France n'a plus derrière elle que l'Espagne comme pays de taille comparable. Sur l'ensemble de l'évaluation, la France se situe de manière statistiquement significative au-dessus de la moyenne internationale : les élèves français obtiennent un score moyen de 522 [525 en 2001, 520 en 2011, NDLR], soit près d'un quart d'écart type au-dessus de la moyenne

11. Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2006 - Résultats obtenus par les élèves québécois de 10 ans, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ISBN : 978-2-550-51763-4 (PDF), www.mels.gouv.qc.ca/sanction/PIRLS/RapportPIRLS2006_f.pdf 12. L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années, INSEE, 2011, www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/FPORSOC11l_D1_Eleves.pdf

internationale fixée à 500. Nous avons réalisé un changement d'échelle en prenant en compte uniquement les vingt et un pays de l'Union européenne actuelle participants à l'étude. La France obtient alors un score de 482, ce qui est significativement inférieur à la moyenne fixée à 500.

Il n'y aurait donc que l'Espagne, dans les pays socio-économiquement comparables, qui serait derrière nous. Prenons un pari peu risqué : ça ne va pas durer. L'Espagne est en train de réaliser une vaste réforme de son système d'enseignement¹³ ; « les pratiques sociales du langage » sont analysées, l'école s'y ajuste, l'oral et l'écrit sont remis à leurs places respectives, les objectifs de l'enseignement sont repensés, tout cela sous l'impulsion des évaluations internationales qui ont fait entrer les décideurs dans de nouveaux paradigmes.

Ce qui apparaît maintenant que ces évaluations ont été passées plusieurs fois, sur un nombre d'années significatif, c'est la **tendance à la baisse**, corroborée par d'autres enquêtes internationales (PISA, PIMMS¹⁴), et nationales (LEC, CEDRE, SPEC6, etc.).

Comment cela s'explique-t-il ?

Serait-ce que les autres pays modifient des paramètres de leurs systèmes éducatifs et que nous ne changions rien ? Serait-ce que les changements que nous opérons sont d'ordre cosmétique et n'ont aucune influence sur le fond du problème ? Serait-ce que les détricotages successifs opérés dernièrement chez nous dans un grand immobilisme pédagogique mondial suffisent à nous faire reculer ? La note de synthèse de l'INSEE¹² fait le point sur les différents dispositifs d'évaluations, tant nationaux qu'internationaux, administrés aux élèves français ; il ressort de cette analyse que c'est l'accroissement du caractère inégalitaire de notre système, qui produit d'excellentes élites mais une masse de plus en plus importante d'élèves en difficulté face à l'écrit, qui explique prioritairement le recul de notre pays. La maîtrise des « mécanismes en lecture » est stable, mais le rapport à la langue en tant qu'outil de pensée et de communication se délite, mettant

ainsi en évidence que ces deux choses ne sont pas, par nature, liées. Nous le disons depuis longtemps et n'avons pas d'hésitation à le répéter : **ces mécanismes, parce que mécanismes, sont responsables du désintérêt pour la chose écrite, étant aux antipodes de la pensée dont ses supports sont le vecteur. L'alphabétisation stérilise la pensée, le goût pour la chose intellectuelle, l'appétit pour la beauté du raisonnement, l'attrait pour la gymnastique de l'esprit, la sensibilité à la langue, la conscience que lire-écrire libère, puisqu'elle asservit.**

Pour plus de détails, notamment sur les différences filles-garçons, public-privé, zep-hors zep, ou item par item, voir les synthèses de la DEPP⁸.

Martine Rémond, dans un article intéressant¹⁵, pointe d'autres explications : « *Des relations difficiles à la production de réponses écrites, une gestion insuffisante des tâches, une représentation rigide des tâches de lecture, un contrôle métacognitif insuffisant, un manque de flexibilité, des capacités inférentielles et interprétatives limitées, le manque de "réflexion critique"*. »¹⁶ Si on y regarde bien, elles ont toutes trait au manque d'habitude d'avoir rencontré des problèmes complexes, elles ont trait à la pédagogie programmatique et progressiviste dans laquelle ils ont été baignés. Martine Rémond écrit encore : « *PIRLS prend place au moment où les élèves passent de l'apprentissage de la lecture à la lecture au service des apprentissages (quatrième année de scolarisation obligatoire)* ». C'est inexact et c'est cette conception qui biaise la compréhension du problème en France. Nous écririons plutôt : « *PIRLS prend place au moment où les élèves passent de l'apprentissage du déchiffrement à la lecture au service des apprentissages.* » Il y a loin, trop loin, de l'un à l'autre pour qu'un quelconque pont puisse s'établir. Trop souvent, les enseignants en France n'ont pas conscience que l'apprentissage de

la lecture démarre au début du cycle 3 ; ils pensent que celui-ci est réalisé et font comme si les enfants savaient lire, ne se rendent pas compte qu'ils en sont chargés. Pourquoi ce concept de *lecture au service des apprentissages*, nous dirions *la lecture au service de l'accomplissement de soi dans et par le collectif*, n'est-il pas celui qui préside à toute action de conquête de l'écrit à l'école ? Comme la rencontre d'une complexité qu'on décrypte, dans laquelle on se fraie un chemin, dans laquelle on établit des règles de fonctionnement et d'utilisation, lesquelles règles englobent de plus en plus d'écrits et de situations, pour parvenir à des savoirs et des savoir-faire socialement utilisables. Une complexité sur laquelle on a de plus en plus prise, comme toutes celles qu'on a rencontrées depuis sa naissance.

Relativisation du dispositif

Que révèle PIRLS ?

On passera sur l'instrumentalisation qu'essaient d'en faire certains : les questionnaires de tous poils qui reviennent sur leurs vieilles lunes : guerre à la globale, vive la dictée, où est le bon vieux temps... ; ou celle du ministère de l'Éducation nationale en France¹⁷ où les communicants du ministre font dans l'étriqué revanchard : « *Plusieurs constats pré-*

occupants ressortent de cette enquête, qui met en évidence l'échec des politiques menées depuis 2007. La réforme des programmes, la semaine de quatre jours, l'assouplissement de la carte scolaire, la pression des évaluations n'ont pas permis les améliorations promises. » Comme si les difficultés du système éducatif ne s'ancraient pas dans ses conceptions choisies au 19^{ème} siècle...

L'enquête révèle d'abord la partition entre les pays riches dotés d'un système qui généralise la prise en charge scolaire au long court pour toute sa population et ceux qui n'en ont pas les moyens. Il confirme la relation entre niveau d'investissement dans l'éducation et résultats scolaires.

PIRLS mesure finalement le taux d'alphabétisation des pays, puisqu'ils fonctionnent tous, dans la phase d'apprentissage, sur un principe accumulatif et empiationniste d'éléments simples, et un principe de traduction oral-écrit. Il est à noter que tous les pays dont la langue n'est pas alphabétique sont dans le haut du classement. Il est à noter également que, parmi les pays de langue alphabétique, pratiquement tous les pays anglophones, c'est-à-dire dont la langue présente un ratio graphèmes/phonèmes très élevé par rapport aux autres, sont au-dessus. Comme si cette complexité des rapports graphèmes-phonèmes ne laissait d'autre choix que de développer des attitudes plus tournées vers la lecture. Comme si des « rapports simples » entre les deux entravaient l'accès à la lecture. PIRLS mesure le taux d'alphabétisation car, comme on l'a vu plus haut, la part des compétences remarquables entrant dans le score final n'est que de 13% dans la conception de départ des évaluations. Prenons l'exemple du score du Canada¹⁸ : 548. Ce score est grevé par la part francophone, le Canada anglophone s'élevant à 553, dans les 10 meilleurs mondiaux - rappelons que la France est à 520. Seuls 13% des élèves atteignent le niveau le plus élevé, celui des compétences remarquables (51% atteignent le troisième des quatre niveaux), c'est dire la part infime, même pour un pays prétendument dans la réussite en lecture, que représente les compétences les plus élaborées ; 13% des élèves s'élèvent jusqu'au 13% de ces compétences.

13. Reforma Integral de la Educación Básica, http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo_2/conferencias_magistrales_2do_encuentro/practicas_soc_lenguaje_EAchugar.pdf 14. Même si cette enquête est centrée sur les mathématiques, on sait que les difficultés dans ce domaine relèvent fréquemment d'un déficit de maîtrise du français écrit, et/ou d'un déficit de maîtrise de la spécificité du langage mathématique. 15. Martine Rémond, **Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français**. rfp.revues.org/433 16. PIRLS (et PISA) pointent aussi « les problèmes d'estime de soi ». Nous pointerions volontiers « des capacités référentielles, culturelles, limitées », mais elles ne sont pas tracées. 17. www.education.gouv.fr/cid66526/pirls-2011-des-resultats-qui-confirment-lurgence-de-la-refondation-de-lecole.html 18. www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/294/PIRLS_2011_FR.pdf

Qu'advierait-il de l'échelle PIRLS, graduée de 300 à 600, si un pays, une entité territoriale repérée, se mettaient à enseigner la lecture, la littérature, directement, de 2 à 9 ans, pour en mesurer les effets : mesurer les effets de quelque chose qu'on enseigne et non pas mesurer les effets de quelque chose qu'on n'a pas encore enseigné à 9 ans ou si peu ? Mais au fait, ces entités ont été repérées : certaines classes sociales, certaines communautés confessionnelles dont l'éducation est basée sur la lecture critique des écrits, ont de tous temps exercé l'écrit comme un outil de pensée, et on comprend qu'elles veuillent continuer à ne fréquenter que les écoles qu'elles se sont créées pour éviter le débilitant julesferrisme.

Notre analyse des causes

Même si ce n'est pas à la mode, même si d'aucuns nous serinent que l'Histoire est terminée et que la lutte des classes n'existe plus, nous faisons toujours l'analyse que, fondamentalement, il est question d'une opposition idéologique, d'une vision du monde et de l'homme.

Dans un texte très éclairant, **Saussure, le signe, la démocratie**¹⁹, Roland Barthes analyse les fondements de la pensée du conservateur Saussure qui veut voir la langue comme un système figé, éternel : « *En éternisant la langue, Saussure donne en quelque sorte congé à l'Origine (d'où son indifférence à l'étymologie) : la langue n'est pas prise dans un procès de filiation, l'héritage y est dévalorisé ; la démarche scientifique cesse d'être explicative (filiale, recherchant la cause, l'antériorité), elle devient descriptive.* » Il explique ses variations par des phénomènes d'analogies, relevant de toute une sociologie de l'imitation : « *Cette promotion enthousiaste de l'analogie laisse lire en creux une hostilité profonde au génétisme. Avec Saussure, il y a changement épistémologique : l'analogisme prend la place de l'évolutionnisme, l'imitation se substitue à la dérivation. Ne dites pas, comme tout le monde, que « magasinier » vient de « magasin » ; dites plutôt que « magasinier/magasin » a été formé sur le modèle de « prison/prisonnier ». Ne dites*

pas que la science étymologique a pour objet de « remonter » d'une forme actuelle à une forme originelle ; contentez-vous de placer le mot dans une configuration de termes voisins, dans un réseau de rapports, que le Temps - c'est sa maigre puissance - ne fait que déformer topologiquement. »

Cette vision s'oppose à une vision dynamique de la langue, une vision historicisée. Une vision génétique, comme Chomsky l'a montré, s'opposant ainsi à Saussure. La langue est doublement génétique, d'abord au sens où elle procède de règles de dérivations qui expliquent sa capacité à former de nouveaux mots et de règles d'agencements de ceux-ci sur l'axe syntagmatique qui permettent une infinie combinatoire et une profonde richesse ; génétique également au sens où l'homme est génétiquement équipé, à la faveur de millions d'années d'évolution, de capacités de comprendre et de s'emparer du langage, à condition d'y être exposé dans de réelles interactions sociales. Cette génétique est à la fois porteuse de stabilité et de possibilités de variations ; elle autorise donc la créativité, principe que Chomsky oppose à l'analogie saussurienne.

Roland Barthes montre comment Saussure a projeté sur la langue un système de valeurs et d'interprétations lié à l'économie et à la politique : face à l'arbitraire du signe, synonyme pour lui de délitement possible, il faut, comme dans le commerce et le droit introduire un régime de réciprocité, un contrat social qui fixe les règles du jeu, ici structurales pour la langue. (Ce régime de réciprocité va entre autre aboutir à l'homothétie constituée entre l'oral et l'écrit.) « *La langue se rapproche du système économique à partir du moment où celui-ci abandonne l'éta-lon-or, et du système politique à partir du moment où la*

19. In *L'aventure sémiologique*, Seuil, 1985, originellement dans *Le Discours social*, n°3-4, avril 1973.

société passe de la relation naturelle (éternelle) du prince et de ses sujets au contrat social des citoyens entre eux. Le modèle de la linguistique saussurienne, c'est la démocratie : ne tirons pas argument de la situation biographique de Saussure, notable genevois, appartenant à l'une des plus anciennes démocraties d'Europe, et dans cette nation à la cité de Rousseau ; marquons seulement l'homologie incontestable qui, au niveau épistémologique, lie le contrat social et le contrat linguistique.

Un autre Saussure, existe, on le sait : celui des Anagrammes. Celui-là entend déjà la modernité dans le fourmillement phonique et sémantique des vers archaïques : alors, plus de contrat, plus de clarté, plus d'analogie, plus de valeur : à l'or du signifié se substitue l'or du signifiant, métal non plus monétaire mais poétique. On sait combien cette écoute a affolé Saussure, qui semble avoir passé sa vie entre l'angoisse du signifié perdu et le retour terrifiant du signifiant pur. »

À quoi répond l'arsenal des méthodes de lecture et de tout l'appareil pédagogique des Frères des écoles chrétiennes adopté par l'école de Jules Ferry, si ce n'est à cette angoisse du contrôle ? Contrôle des élèves, contrôle social. Peur du vide, peur des chemins que vont emprunter les enfants pour construire leurs savoirs. Cela renseigne sur la relation qu'entretient une société avec sa jeunesse. De la même manière qu'il a construit sa langue orale, l'enfant construit son écrit, non pas en accumulant des micro-savoirs qui se cristalliseraient en un savoir cible complexe, mais en l'exerçant directement, partiellement et parcellairement au départ, dans des situations le concernant, accompagné de pairs plus experts. Chacun a un parcours unique, toujours dans sa réalisation finale différent de n'importe qui d'autre, même le parcours contraint de l'enseignement n'y peut rien. Seuls ceux qui s'y soumettent complètement vont voir ce processus

créateur, génératif, se stériliser ; ils vont devenir ânonneurs, voire illettrés. Toute lecture, quelle qu'elle soit, sur quelque support qu'elle s'exerce, est un ensemble organisé de choix, un processus de création, d'interprétation sémantique, forcément différent pour chacun des lecteurs ; c'est le résultat stratégique de la manœuvre de régiments et d'armées sur un champ de bataille et non la mise au pas successive de chacune de ses compagnies. C'est un processus actif, proactif, non de réception, mais de projection d'une forme possible, d'une sémantisation probabiliste générée par l'interaction entre le support et le lecteur. L'enfant n'a pas à se conformer à l'utilisation d'une langue figée, mais à se former à la production de ses propres variations dans le champ possible de la langue, qui ne peuvent se faire qu'au frottement des productions existantes et non *ex nihilo* par l'empilement des règles d'un système pré-établi par des enseignants apeurés par la vie qui jaillit.

Ce que mesure PIRLS, c'est le degré de réussite de ce processus. Comme nous l'avons vu plus haut, l'enseignement de la lecture, ou son exercice non encadré car prétendument assimilé, commence au cycle 3, PIRLS arrive bien trop tôt pour mesurer des résultats satisfaisants. Mais, 6 ans plus tard, les évaluations PISA ne montrent pas d'évolution. Si ce n'est pas la preuve que ce qui s'est passé au cycle 2 a fait des dégâts irrémédiables que toute l'ardeur et la bonne volonté des professeurs ne peut rattraper...

Thierry OPILLARD

Dans les pays pauvres, un euro investi dans l'éducation permet à celui qui en bénéficie de générer 10 à 15€ de croissance parce qu'il va sortir du cercle de la survie et devenir plus facilement un acteur économique.

(Le Monde du 17.10.2012 - à propos du rapport mondial de l'UNESCO sur l'éducation).