

La maîtrise de la langue,

une responsabilité partagée

Actes
du
séminaire
national
8 et 9
décembre
2003

Ministère de la Culture et de la Communication
Délégation générale à la langue française et aux langues de France
Centre international d'études pédagogiques
en collaboration avec le ministère de la Jeunesse,
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Cet ouvrage présente les travaux du séminaire
organisé les 8 et 9 décembre 2003
par le ministère de la Culture et de la Communication

et le Centre international d'études pédagogiques,
en collaboration avec le ministère de l'Education nationale.

Ce séminaire a réuni, dans une succession de tables rondes,
des élus, des responsables des administrations centrales
et territoriales et des représentants de la société civile
et des médias.

Interventions et débats ont été suivis par
trois "grands témoins", sociologues et sociolinguiste,
qui ont réagi de manière personnelle à l'issue
de chacune des deux journées.

On s'est attaché, en établissant le texte, à rester aussi proche
que possible du style parlé des interventions.

Sommaire

OUVERTURE

ALBERT PRÉVOS, P...
directeur du Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

MESSAGE DE JEAN-PIERRE RAFFARIN,
Premier ministre

BERNARD CERQUIGLINI, P...
délégué général à la langue française et aux langues de France, ministère de la Culture et de la Communication.

UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE PAR LES ADMINISTRATIONS DE L'ÉTAT Table ronde animée par Bernard CERQUIGLINI, délégué général à la langue française et aux langues de France, ministère de la Culture et de la Communication.

JEAN-PAUL DE GAUDEMAR, P...
directeur de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

GÉNÉRAL JEAN LEBOURG, P...
directeur du service national, ministère de la Défense.

LAURENCE BASSANO, P...
sous-directrice de l'accueil et de l'intégration, Direction de la population et des migrations, ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité.

CLAUDE LANVERS, P...
délégué interministériel adjoint à la Ville, ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale.

MICHEL THIBIER, P...
directeur général, Direction générale de l'enseignement et de la recherche, ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche et des Affaires rurales ; intervention présentée par Monsieur Jean-Joséph Michel, adjoint au directeur général.

FRANÇOISE DUBREUIL, P...
sous-directrice de l'action éducative et des affaires judiciaires, Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), ministère de la Justice.

MARIE-THÉRÈSE GEFFROY, P...
directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI).

QUELS PARTENARIATS ENTRE L'ÉTAT ET LES COLLECTIVITÉS ?

Table ronde animée par Abraham BENGIO, délégué général adjoint à la langue française et aux langues de France.

FRANÇOIS KOSCIUSKO-MORIZET, P...
maire de Sèvres.

JACQUES BRUHNES, P...
député des Hauts-de-Seine, ancien ministre.

ELISABETH GAUTIER- DESVAUX, P...
directrice régionale des Affaires culturelles de Bretagne.

BERNARD BOUCAULT, P...
préfet de la région des Pays de la Loire, préfet de la Loire-atlantique.

DANIEL BANCEL, P...
recteur de l'académie de Versailles

L'INTÉGRATION PAR LA LANGUE DANS LE MONDE DU TRAVAIL ET LA SOCIÉTÉ CIVILE

Table ronde animée par Marie-Thérèse GEFFROY, directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI).

CÉDRIC DE TORCY, P...
*directeur des opérations de solidarité, Croix-Rouge française
Intervention présentée par Madame Marie Paindorge,
responsable des actions de lutte contre l'illettrisme.*

BERNARD FALCK, P...
*directeur de l'éducation et de la formation, Mouvement des
entreprises de France (MEDEF).*

JEAN-PIERRE BURDIN, P...
*conseiller confédéral, Confédération générale du travail
(CGT).*

CLAUDE COCHONNEAU, P...
*vice-président, Fédération nationale des syndicats d'exploitants
d'agricoles (FNSEA).*

CHRISTINE CANDIDE, P...
*chargée de mission, Direction de la formation et de l'emploi,
Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte
contre les discriminations (FASILD).*

Catherine WIHTOL DE WENDEN ET Jean-Louis CHISS, "GRANDS TÉMOINS"

CATHERINE WIHTOL DE WENDEN, P...
*sociologue, directrice de recherche, Centre d'études et de
recherches internationales (CERI), Centre national de la
recherche scientifique (CNRS)*

JEAN-LOUIS CHISS, P...
*linguiste, professeur à l'Université Paris 3-Sorbonne
Nouvelle*

MESSAGE DE Jean-Jacques AILLAGON, Ministre de la Culture et de la communication

LE RÔLE DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

**Table ronde animée par
Michel RABAUD, chef de la mission
maîtrise de la langue et lutte
contre l'illettrisme, délégation générale
à la langue française et aux langues
de France, ministère de la Culture
et de la Communication.**

CHRISTIAN SCHIARETTI, <i>directeur du Théâtre national populaire (TNP), Villeurbanne.</i>	P. . . .
RICARDO MONTSERRAT, <i>écrivain.</i>	P. . . .
CHRISTINE JUPPÉ-LEBLOND, <i>inspectrice générale de l'Éducation nationale.</i>	P. . . .
THIERRY DELCOURT, <i>directeur de la médiathèque de l'agglomération troyenne.</i>	P. . . .
ERIC FAVEY, <i>secrétaire national de la Ligue de l'enseignement.</i>	P. . . .
JEAN-CLAUDE VAN DAM, <i>directeur régional des affaires culturelles de Poitou- Charentes.</i>	P. . . .
DANIEL MAXIMIN, <i>Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle, Direction de l'enseignement scolaire (DESCO), ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.</i>	P. . . .

LES MÉDIAS ET LA LANGUE

**Table ronde animée par Jean LEBRUN,
journaliste.**

ROBERT SOLÉ, <i>médiateur au Monde et écrivain.</i>	P. . . .
EMMANUEL DAVIDENKOFF, <i>journaliste à Libération et France Info.</i>	P. . . .
PHILIPPE MAUGER, <i>directeur des antennes régionales de France 3.</i>	P. . . .
XAVIER LAISSUS, <i>directeur de l'antenne de Fun Radio.</i>	P. . . .
MICHEL MEYER, <i>directeur général adjoint de Radio France, directeur du réseau France-BLEU.</i>	P. . . .
FARIDE HAMANA, <i>secrétaire général de la Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques</i>	P. . . .
NICOLE GENDRY, <i>chargée de mission au Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA).</i>	P. . . .

COMMENT UNE ÉCOLE POUR TOUS LES ÉLÈVES PEUT ASSURER PLEINE- MENT SA MISSION D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

**Table ronde animée par
Bernard MACCARIO, sous-directeur
des enseignements des écoles et des
formations générales et technologiques
des lycées et collèges, ministère
de l'Éducation nationale, de
l'Enseignement supérieur et de la
Recherche.**

ANNE ARMAND, <i>inspectrice générale de l'éducation nationale.</i>	P. . . .
CLAUDINE GARCIA-DEBANC, <i>professeure en sciences du langage, IUFM Toulouse.</i>	P. . . .
MARLÈNE GUILLLOU, <i>inspectrice pédagogique régionale de lettres.</i>	P. . . .

Michel WIEVIORKA, "GRAND TÉMOIN"

MICHEL WIEVIORKA, <i>directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales.</i>	P. . . .
--	----------

CONCLUSIONS

BERNARD CERQUIGLINI, <i>délégué général à la langue française et aux langues de France.</i>	P. . . .
--	----------

ANNEXES

*Direction de l'enseignement scolaire (DESCO), ministère
de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de
la Recherche - "La maîtrise de la langue, première priorité
de l'école".* P. . . .

*Direction du service national, ministère de la Défense -
Cartes "aide aux jeunes" et "jeunes détectés aux tests QO",
janvier à octobre 2003.* P. . . .

*Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) -
communiqué du 6 novembre 2003
- Les premiers résultats de l'enquête sur l'information et la
vie quotidienne de 2002* P. . . .

*Délégation à la langue française et aux langues de France
(DGLFLF)
Culture et maîtrise de la langue*

Ouverture

ALBERT PRÉVOS,
directeur du Centre international d'études pédagogiques (CIEP)

Le Centre international d'études pédagogiques est très heureux d'accueillir et d'avoir contribué à organiser ce séminaire sur "La maîtrise de la langue, une responsabilité partagée" qui est dû à l'initiative de la délégation générale à la langue française et aux langues de France, du ministère de la Culture, en collaboration avec le ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Je me réjouis tout particulièrement de ce choix pour au moins deux raisons. D'abord parce que cette opération met le CIEP dans une situation de partenariat avec le ministère de la Culture. C'est, je crois, une première pour notre institution et je souhaite vivement que nous n'en restions pas là. Ensuite, parce que le thème du séminaire s'inscrit dans le cadre des actions menées par nos deux ministères contre l'illettrisme et dans le droit fil des préoccupations et des missions du CIEP qui intervient dans le domaine de la coopération en éducation et dans celui de l'apprentissage des langues, langue française pour les étrangers, langues étrangères en France.

Les questions de maîtrise de la langue, de sécurité ou d'insécurité linguistique, le rôle et le poids de l'environnement linguistique irriguent aujourd'hui toute la réflexion sur le français langue étrangère.

La diversité des situations d'enseignement du français, selon qu'il s'agit de pays totalement non-francophones ou de pays réputés francophones a conduit le CIEP à monter avec divers partenaires des actions de formation et d'expertise adaptées, à l'étranger, où elles constituent le socle de référence traditionnel de notre activité mais aussi, de plus en plus souvent aujourd'hui, en France même.

De plus en plus d'enseignants français s'inscrivent en effet dans nos formations traditionnellement destinées à des publics étrangers et il devient impossible d'esquiver aujourd'hui la priorité à donner à la formation des enseignants français en français langue seconde.

De la même façon, je crois que l'expérience acquise par cet établissement en matière d'évaluation et de certification en langue française à travers les diplômes DELF et DALF – diplôme d'études de langue française et diplôme approfondi de langue française – et le TCF – test de connaissance du français –, le conduit à être étroitement associé à la réflexion en cours sur les certifications et les tests qui pourraient être utilisés pour les publics d'adolescents ou d'adultes primo-arrivants.

Ce savoir-faire nous a conduits, par exemple, à mener d'intéressantes évaluations des compétences en langue avec le CASNAV de Paris (centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des gens du voyage).

Nous sommes bien, avec l'évaluation et les certifications, dans le sujet de la "maîtrise de la langue".

J'ajouterai simplement que, dans les domaines d'activités qui sont les siens, cet établissement aime à se présenter comme un ensemblier, un rassembleur de compétences et de savoir-faire. C'est l'ambition qui sous-tend sa participation à ce séminaire. A ce titre, nous nous situons aussi dans le registre de la "responsabilité partagée".

Vous devinez donc combien nous serons attentifs aux conclusions auxquelles aboutiront ces travaux et aux propositions d'actions concrètes qui pourront en résulter.

"La langue est l'outil premier par lequel les hommes désignent et comprennent le monde qui les entoure. Elle fonde le lien social entre eux en leur permettant de s'informer, de communiquer et de débattre. Maîtriser sa langue, c'est donc accéder au monde, aux autres et à la pensée ; c'est pouvoir comprendre autrui et se faire entendre de lui ; c'est réussir son intégration dans la vie sociale professionnelle et civique. Il s'agit d'un apprentissage continu depuis le plus jeune âge et dont le perfectionnement ne connaît pas de limites. Or, notre pays compte à ce jour entre deux et trois millions d'illettrés et un nombre encore plus grand de personnes mal à l'aise dans leur langue. Permettre à chaque citoyen d'améliorer ses capacités de lecture, d'écriture, de compréhension et de pratique de la parole, afin d'habiter sa langue aussi confortablement que possible, est donc un objectif impérieux de l'action civile et publique.

C'est pourquoi, dès 2002, j'ai désigné la maîtrise de la langue comme une priorité pour l'ensemble du gouvernement. Le Président de la République a tenu à rappeler, lors de son intervention télévisée du 14 juillet 2003, que la maîtrise de la langue et son corollaire, la lutte contre l'illettrisme, sont des priorités nationales. Ce vaste chantier auquel tous sont appelés à travailler comprend l'enseignement du français aux étrangers, l'accès linguistique à la culture et la formation du jugement critique. Cela concerne au premier chef le système scolaire responsable de la formation initiale, mais aussi tous les acteurs sociaux et culturels susceptibles de mettre en œuvre des moyens d'améliorer la maîtrise partagée de notre langue.

Je suis heureux que le ministère de la Culture, en collaboration avec celui de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche, et en partenariat avec le Centre international d'études pédagogiques, ait organisé ce séminaire qui abordera la responsabilité partagée de la maîtrise de la langue sous différents angles, celle de l'État et des collectivités territoriales, comme celle de la société civile, du monde du travail et des médias.

Je souhaite que ces deux journées contribuent à définir des convergences et à dessiner de nouvelles pistes d'action en rassemblant tous les partenaires concernés par cette question.

L'engagement de tous est vital. Il doit inscrire dans les faits un meilleur partage de la maîtrise de la langue par l'ensemble de nos concitoyens."

Le Premier ministre a exprimé dans son message le thème du séminaire. Il en a dégagé la problématique et comme esquissé le plan. Nous allons nous consacrer à la question de "la maîtrise de la langue, une responsabilité partagée".

Tout d'abord, pourquoi choisir cette expression "maîtrise de la langue", contestée par certains ? Pour deux raisons : elle est consacrée et figure dans les textes ; ensuite, elle est soigneusement ambiguë. L'expression maîtrise de la langue constitue en effet un excellent exemple de ce qu'on appelle en grammaire un génitif objectif et subjectif. On tente de maîtriser la langue – génitif objectif – dans le temps même qu'elle nous maîtrise – génitif subjectif. La tension d'une double maîtrise est celle même de la production du sens, qu'exemplifie admirablement le travail de l'écriture. Tension du sens, de notre émergence au monde et de notre activité par le langage : tenter de dépasser ce que la langue nous donne pour, par elle, s'exprimer autrement. Maîtriser la langue qui nous maîtrise.

Au sein de cette dialectique, c'est, on l'aura compris, l'aspect objectif que nous allons privilégier : si l'on reste esclave d'une langue pauvre, d'une langue faible, on n'aura aucun moyen de dépasser cette pauvreté, de s'enrichir et de s'exprimer au-delà. Ceci explique que nous prenions "maîtrise de la langue" dans sa plus grande extension, depuis la lutte contre l'illettrisme jusqu'à ce dont doit disposer l'orateur pour prendre la parole devant une audience. C'est donc toute la chaîne, Hugo dirait "toute la lyre", de la maîtrise de la langue qui va nous réunir aujourd'hui. Il y a là une exigence de dynamisme social et de démocratie. Pour prendre un exemple, le volet linguistique du contrat d'accueil et d'intégration, que met au point la délégation générale sur demande du gouvernement, va être conçu comme le premier degré d'une progression continue de la performance linguistique, dans toute l'ampleur du terme. La certification qui lui sera attachée fera partie intégrante d'un ensemble cohérent et bien lié.

Nous allons donc aborder la langue sous de multiples aspects : l'oralité, le vocabulaire, l'expression, l'argumentation tout autant que la lecture et l'écriture ; car avec la langue, à travers la langue, grâce à elle et en la dépassant, il s'agit de comprendre, de raisonner, de discuter, de juger avec précision et exactitude, afin d'affermir sa pensée, de construire sa place dans la société et le monde du travail, et de vivre pleinement sa citoyenneté.

Il nous a semblé qu'il convenait de nous réunir pour réfléchir à tout cela. Nous savons le rôle de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme dans l'effort de convergence des actions contre l'illettrisme. Mais beaucoup reste à faire pour la cohérence des actions envers les divers types d'enseignement du français. Cet enjeu de cohérence, il convient de l'inscrire avec plus de force au sein des multiples opérations existantes ou à créer.

Les mots clés de notre rencontre seront donc coopération, convergence, partenariat. Tous en effet sont concernés, personne ne peut revendiquer de compétence particulière en ce domaine ; mais personne ne peut non plus se défaire de sa responsabilité. La langue, comme l'univers de Pascal, est un cercle dont le centre est partout et la circonférence nulle part.

Dès lors, le public de ce séminaire est tel que nous le souhaitons. Sont ici représentés : les rectorats, la direction aux enseignements scolaires, presque toutes les directions régionales des affaires culturelles, les services centraux du ministère de la culture et de la communication, les fédérations d'éducation populaire, les associations de lutte contre l'exclusion, les services culturels des collectivités.

Le programme est éloquent, je ne le commenterai pas : chaque table ronde pourrait faire l'objet d'un colloque. Nous allons débattre du partenariat entre l'État et les collectivités, de l'intégration par la langue, du rôle de l'éducation artistique, des médias, du rôle de l'école. Et nos débats auront une suite : nous réfléchissons ensemble aujourd'hui, afin d'agir ensemble demain.

UNE RESPONSABILITÉ POLITIQUE PARTAGÉE PAR LES ADMINISTRATIONS DE L'ÉTAT

TABLE RONDE ANIMÉE PAR BERNARD CERQUIGLINI,
délégué général à la langue française et aux langues de France, ministère de la Culture et de la Communication.

JEAN-PAUL DE GAUDEMAR,
*directeur de l'enseignement scolaire, ministère de Education nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.*

GÉNÉRAL JEAN LEBOURG,
directeur du service national, ministère de la Défense.

LAURENCE BASSANO,
*sous-directrice de l'accueil et de l'intégration, Direction de la population et des migrations,
ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité.*

CLAUDE LANVERS,
délégué interministériel adjoint à la Ville, ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale.

MICHEL THIBIER,
*directeur général, Direction générale de l'enseignement et de la recherche, ministère de l'Agriculture,
de l'Alimentation, de la Pêche et des Affaires rurales ;
intervention présentée par Monsieur Jean-Joseph MICHEL, adjoint au directeur général.*

FRANÇOISE DUBREUIL,
*sous-directrice de l'action éducative et des affaires judiciaires, Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ),
ministère de la Justice.*

MARIE-THÉRÈSE GEFFROY,
directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCL).

La maîtrise de la langue, une responsabilité politique partagée par les administrations de l'Etat

JEAN-PAUL DE GAUDEMAR,
directeur de l'enseignement scolaire,

Ministère de Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Je voudrais évoquer ce que l'Éducation nationale fait pour que la maîtrise de la langue soit une réalité dans le champ de compétences qui est le sien, et j'insisterai sur le thème de la responsabilité et celui de la responsabilité partagée.

C'est une évidence, d'une certaine manière, de dire que l'éducation nationale est responsable de la maîtrise de la langue, au moins dans le champ de sa compétence première qui est la formation initiale. Mais on ne saurait réduire notre responsabilité à ce niveau-là. Il s'agit en effet d'assumer cette idée que, non seulement nous avons à apprendre la langue, mais que nous devons aussi faire en sorte que ce soit le socle de la réussite scolaire.

Il fut un temps où le problème principal était peut-être celui d'accéder à l'école pour avoir une chance de bien maîtriser sa langue et de réussir son parcours. Cette époque est révolue et nous avons relevé avec succès ce pari qui n'était pas gagné d'avance, consistant à accueillir tous les enfants à l'école, tout au moins jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire, voire au-delà. Aujourd'hui, la demande vis-à-vis de l'école s'est, à l'évidence, transformée. Les formes actuelles de la demande sociale vis à vis de l'institution scolaire ne se limitent plus à la seule question de l'accueil par l'école, mais s'étendent à la notion plus ou moins explicite de la réussite scolaire. Toutes les conceptions de la réussite scolaire convergent ainsi vers l'idée de maîtrise des fondamentaux que sont la lecture et l'écriture. Or, l'école accueille des enfants qui ont peut être plus que d'autres des difficultés à parvenir à cette maîtrise, ce qui nous oblige à nous interroger sur nos modalités de fonctionnement et nos méthodes d'enseignement. De ce point de vue, on serait presque tenté de dire que notre responsabilité ne consiste pas seulement à affirmer que nous sommes chargés de l'éducation nationale et des apprentissages fondamentaux dans le cadre de la formation initiale, mais que l'école aujourd'hui, l'école du début du XXIème siècle, faillirait à sa mission si elle ne se donnait pas comme objectif premier ce niveau de maîtrise de la langue qui est la condition de tout le reste pour tous ceux qu'elle accueille. Employer ces termes quand on parle de prévention de l'illettrisme, c'est aller au-delà de l'usage commun de cette expression.

Le terme de prévention est un terme surgi depuis relativement peu de temps dans le domaine des politiques publiques et si l'on retrace l'histoire d'un certain nombre de politiques sociales, il est intéressant de voir comment s'opère, à la fin du XIXème siècle, le passage de ce qu'on appelait à l'époque la prévoyance, à la notion de prévention.

Quelle différence y a-t-il entre ces deux termes ? Une différence essentielle. On parle de prévoyance, et, vis-à-vis des institutions, c'est le terme qui prévaut jusqu'à la fin du XIXème siècle, quand il arrive quelque chose à quelqu'un, un accident. Dans ce cas, on a plutôt tendance à penser que c'est d'abord la responsabilité des individus victimes qui est

en cause. La notion de prévention émerge au moment où l'institution accepte l'idée qu'elle a une responsabilité par rapport à ces accidents.

On le sait, dans l'histoire du droit notamment, la première grande loi sur les accidents du travail, celle de 1898, constitue un moment très important. Cette loi qui est tout à fait essentielle dans la culture même de nos institutions en matière de prévention, énonce et accepte le fait qu'une entreprise puisse être responsable d'un accident du travail. Ce n'est pas simplement l'ouvrier qui a mal manipulé sa machine, ce n'est pas simplement telle faute qui a été commise par l'individu mais l'institution reconnaît sa responsabilité. Je fais volontiers une analogie, que je n'aurais sans doute pas faite il y a 30 ou 50 ans, avec notre institution scolaire même si cette analogie n'est pas simple à assumer. Je crois que nous devons accepter l'idée aujourd'hui, en tant que responsables de l'éducation nationale, qu'un élève qui ne réussit pas à l'école porte sans doute une part de responsabilité individuelle, sans doute ne travaille-t-il pas assez, mais que l'école est aussi responsable de cet échec. Elle est en partie responsable dans sa non-capacité à mettre en place les dispositifs adéquats pour un certain nombre d'entre eux. Parler de prévention de l'illettrisme, c'est accepter cette responsabilité. Je dirais même plus, la notion de prévention a, dans un certain nombre de cas, cédé le pas à ce qu'on appelle aujourd'hui le " principe de précaution ".

Quand parle-t-on de principe de précaution et quelle différence avec la prévention ? On parle de principe de précaution lorsqu'on passe d'un domaine où l'on pense les causes parfaitement connues et, par conséquent, les remèdes eux-mêmes parfaitement connus, où l'expertise scientifique nous donne les clés du problème à résoudre, à un domaine où, à l'inverse, l'expertise scientifique ne nous donne qu'une partie des clés, où il y a place pour l'incertitude, pour le doute, pour l'erreur, par là même dans le choix des politiques. En matière de prévention de l'illettrisme, nous nous situons probablement quelque part entre cette prévention assez rassurante sur le plan intellectuel puisque nous connaissons toutes les causes, à un domaine qui, à mes yeux, relève du principe de précaution, à savoir des causes que nous ne maîtrisons pas ou qu'imparfaitement, des causes qui méritent qu'il y ait une confrontation organisée entre l'expertise scientifique et le débat démocratique et public. S'il y avait une bonne raison au débat national actuel sur l'avenir de l'école, c'est d'installer les conditions de cette confrontation.

Dire la manière dont l'école est amenée à se positionner par rapport à cette question, c'est à la fois accepter pleinement cette responsabilité, avec toutes ses conséquences, dans le double sens de la prévention mais aussi tenir compte d'un certain nombre de principes de précaution, parce qu'il y a des éléments que nous ne maîtrisons pas.

Cette responsabilité doit être évidemment partagée. A l'intérieur même de notre façon de procéder, qu'il s'agisse de notre champ plein et entier de compétences ou qu'il s'agisse a fortiori d'un champ de compétences dont nous ne sommes qu'un des acteurs, je veux parler de ce qui se passe après la formation initiale, nous ne pouvons à la fois assumer notre responsabilité et un certain nombre de principes de précaution, que parce que nous sommes capables d'organiser un partenariat. Tout ce que nous faisons est à référer à cette vision-là.

Assumer sa pleine responsabilité, cela veut dire se donner des objectifs en termes d'apprentissage de base qui, au-delà de l'apprentissage technique de la langue, cherchent à donner à la langue sa pleine dimension.

S'il fallait que j'apporte une pierre supplémentaire, je me référerais volontiers à la métaphore monétaire qui, dans le domaine linguistique, est probablement l'une des plus fécondes, à travers ce rôle à la fois de valeur d'usage et de valeur d'échange, d'équivalent universel. Lorsque j'entends "maîtrise de la langue", je suis immédiatement aspiré vers une autre question : celle des langues, des langages, à la fois tous les langages qui sont ceux de notre enseignement, mais également les langues. Je ne peux pas m'empêcher d'évoquer la langue comme une sorte de monnaie universelle par rapport à laquelle il faut être capable de donner les taux et les modalités de change vis-à-vis des autres monnaies. Et, à cet égard, je suis, pour ma part, convaincu de longue date que la maîtrise de la langue française est et sera de plus en plus inséparable de la maîtrise d'autres langues. Je crois qu'on comprend et qu'on maîtrise d'autant mieux sa langue qu'on a aussi été confronté à ce qu'est l'apprentissage d'une autre langue. On comprend d'autant mieux toutes les questions qui se posent aux publics vis-à-vis desquels nous avons le plus de difficulté à assumer nos responsabilités que nous sommes nous-mêmes confrontés à l'apprentissage d'une langue, à la fois dans sa technicité mais également dans l'expression et la compréhension d'une autre culture, d'une autre façon de vivre, surtout quand on se préoccupe de construire ensemble un nouvel espace qui s'appelle l'Europe.

Répondant à une interrogation de la salle sur la question de la baisse du niveau,
JEAN- PAUL DE GAUDEMAR
a précisé les objectifs de sa direction.

Si vous regardez nos programmes de l'enseignement secondaire aujourd'hui par rapport à cette ancienne "le niveau baisse", ce qui frappe, tant dans le domaine des langues que dans le domaine des savoirs scientifiques ou des sciences humaines, c'est l'extraordinaire évolution des exigences. Les nouveaux programmes scolaires n'énoncent pas seulement un certain nombre de champs cognitifs que les enseignants doivent traiter devant leurs élèves mais formulent également des niveaux d'exigence et de compétence. Comment peut-on atteindre ces niveaux ? Telle est la question qui nous est posée. C'est pour cette raison d'ailleurs que, dans le domaine linguistique, *le Cadre européen commun de référence pour les langues* est important : il permet d'introduire la notion de seuils de compétence, référent qui doit avoir des conséquences sur notre système d'évaluation.

Si, aujourd'hui, vous lancez un débat en France sur la question de savoir s'il faut seulement dix épreuves au baccalauréat, là où bien des pays en Europe se contentent de trois ou quatre épreuves, on devine les réactions, y compris en termes de discours très inspirés et très savants sur la baisse du niveau général de notre population. Cette question, centrons-la sur la maîtrise de la langue qui est le cœur du réacteur. Je crois que tout le monde conviendra facilement qu'un jeune qui ne maîtrise pas la langue n'a aucune chance de maîtriser quoi que ce soit d'autre. Cette affirmation a été confortée, il y a quelques années, par l'analyse des résultats de l'évaluation à l'entrée en 6ème qui a démontré la très forte corrélation entre les résultats de français et ceux de mathématiques, s'expliquant principalement par des difficultés de compréhension des énoncés. Je voudrais insister sur un point : les objectifs que nous nous assignons, les dispositifs que nous mettons en place n'ont de sens que si, dans le même temps, et c'est peut-être là-dessus que nous avons le plus évolué récemment, nous installons un maximum d'occasions d'apprécier exactement où nos élèves en sont, des moments d'évaluation dans le parcours scolaire de l'élève qui sont susceptibles de déclencher autant de moments de remédiation.

Depuis deux ans, nous avons un premier moment d'évaluation à la fin de l'école maternelle juste avant les premiers apprentissages fondamentaux, au sens d'apprentissage réel de la lecture et de l'écriture. Nous avons ainsi progressé en matière de prévention, notamment parce que nous pouvons repérer des difficultés qui peuvent être traitées quand l'enfant entre en CP. Pour mesurer la qualité et l'efficacité de l'apprentissage en CP, un dispositif nouveau d'évaluation en début de CE1 est à l'étude. Actuellement, l'évaluation CE2 joue ce rôle de mesure qui permet de mettre en place pour les élèves en difficulté les réapprentissages nécessaires tout au long du cycle 3.

Notre objectif est d'agir le plus en amont possible pour que cette maîtrise de la langue s'inscrive petit à petit dans un processus de développement naturel et s'enracine profondément. Combien d'enfants qui, en fin de CP, peuvent être considérés comme étant "au niveau" et qui, deux ou trois ans plus tard, ont désappris à lire, tout simplement parce qu'on n'a pas pris la précaution de suivre l'évolution de leurs performances et de mettre en place les dispositifs nécessaires.

L'évaluation à l'entrée en 6ème a les mêmes finalités et, petit à petit, se dessine une espèce de scansion du parcours scolaire pour qu'à tout moment l'école puisse avoir les moyens de la remédiation.

Lorsque les jeunes sortent du système scolaire, ceux qui sont encore en grande difficulté sont détectés lors des journées d'appel et de préparation à la défense (JAPD) et récupérés par notre propre dispositif interne, la Mission générale d'insertion. Ce même rôle, à la fois de détection et de remédiation, est également exercé par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme.

Si je reviens à la question de la baisse du niveau, je dirais que ce à quoi nous assistons peut-être, c'est à un étirement de l'éventail, à un accroissement de la dualité ou des formes de dualité. Je crois qu'il y a de plus en plus de jeunes étonnamment brillants et performants et de plus en plus de jeunes à l'autre bout. Avec l'élargissement de la scolarisation, cet écart de niveau s'est creusé depuis 20 ans et il n'est pas très facile de le maîtriser. C'est pourquoi la notion de formation tout au long de la vie a du sens. Nous savons bien que la formation initiale est paradoxalement une condition de plus en plus nécessaire du point de vue de la réussite mais qu'elle devient de moins en moins suffisante pour réussir la suite.

L'éducation nationale a une responsabilité essentielle mais en même temps elle sait que l'enjeu, c'est la distribution des rôles sociaux.

Plus nous réussissons notre pari, plus nous délivrons des compétences de base à tous les jeunes, plus la répartition dans les rôles sociaux se fait sur d'autres critères. Il faut déplacer le regard vers l'au-delà de l'école, en tout cas de l'enseignement scolaire, vers tout ce qui est au-delà de la scolarité obligatoire ou de son prolongement immédiat. Et c'est là qu'apparaît l'importance du travail partenarial avec les collectivités locales mais aussi avec le monde économique.

Dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme, l'action du ministère de la Défense n'est pas une action isolée. Elle se fait en synergie interministérielle totale et tout particulièrement avec la direction de l'enseignement scolaire du ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche.

Les actions très concrètes que je vais vous présenter vont sans doute pouvoir être rapidement étendues. On travaille, au ministère de l'Agriculture, à établir un protocole en vue d'engranger, dans le périmètre de l'action que nous menons, les jeunes gens qui ressortissent de l'enseignement agricole et avec l'enseignement privé sous contrat et ses 20% d'élèves. Ce que je voudrais dire avant de rentrer un peu plus dans le détail, c'est que l'action du ministère de la Défense n'a pas pour but de remédier à l'illettrisme, ce n'est pas notre travail, à chacun son métier. Notre travail est bien de donner une dernière chance à tous les jeunes gens quand ils viennent à la JAPD - journée d'appel de préparation à la défense -, vers l'âge de 17 ans 1/2, avant qu'ils n'entrent effectivement dans la vie professionnelle, et dans la vie d'adulte. Il s'agit de repérer ceux qui sont en difficulté d'illettrisme, voire d'insertion professionnelle ou d'insertion sociale, de les convaincre qu'ils sont dans une situation difficile même s'ils n'en sont pas toujours conscients et, enfin, de les orienter vers les organismes chargés de les aider (l'éducation nationale, à travers les missions générales pour l'insertion et, pour ceux qui ne sont plus scolarisés, les missions locales).

Je vais présenter notre dispositif, son bilan et quelques perspectives.

La journée d'appel de préparation à la défense concerne tous les jeunes gens vers l'âge de 17 ans 1/2. En 2003, nous en avons reçu plus de 780 000 et, depuis que la journée a été créée, près de 3 millions et demi (3 150 000 en métropole et 124 000 en outre-mer). Nous recevons les garçons et les filles. J'insiste sur les filles ; un parlementaire a posé, le 20 novembre, une question sur l'accession à la citoyenneté européenne, suggérant à Madame Lenoir d'aller au-delà dans les actions au sein de la JAPD qu'elle prépare, en regrettant que cette action soit très limitée, car elle ne concernerait que les garçons ! Comme cette question date du 20 novembre 2003, je crois que nous avons encore des efforts de communication à faire !

La JAPD dure une journée. En ce qui concerne la lutte contre l'illettrisme, le dispositif comprend deux volets. Le premier fait parfois débat, c'est la **mesure**, pour reprendre le terme de la Direction de l'évaluation et de la prospective de l'éducation nationale (DEP), **des compétences en lecture** des jeunes. Le second volet est l'**action concrète au profit des jeunes qui ont été détectés en difficulté**.

La "mesure des compétences des jeunes" s'appuie sur des tests qui ont été préparés par la DEP et qui sont administrés sur une cinquantaine de sites à l'échelon national aux fins d'établir un échantillon significatif de mesures de compétences en lecture. Les résultats servent à établir un bilan annuel, diffusé par l'Education nationale.

Pour l'action elle-même, le dispositif comprend plusieurs étapes :
Une **détection des jeunes en difficulté**, effectuée grâce à un test unique, également conçu par l'Education nationale, administré à tous les jeunes sur tous les sites.

En fonction des résultats à ces tests, les jeunes sont reçus en **entretien d'orientation** par le personnel du Service national, militaire, comme civil, spécialement formé à cet effet. Selon la gravité des difficultés que nous avons décelées, le jeune bénéficie d'un entretien plus ou moins long qui peut aller jusqu'à 30 minutes.

Au cours de ces entretiens, le personnel du Service national militaire ou civil, - un gendarme, un aviateur, un marin, un fonctionnaire civil - va d'abord essayer de mettre les jeunes en face de leurs difficultés. On leur montre les résultats, qui ont été corrigés entre midi et deux heures, et on essaie ensuite de les convaincre d'accepter une aide. Si les jeunes gens sont encore scolarisés ou scolarisés depuis moins d'un an, on leur propose de les envoyer à l'éducation nationale, à la mission générale d'insertion. S'ils ne sont plus scolarisés depuis plus d'un an, on leur propose de les envoyer aux missions locales. Ils acceptent dans une proportion qui était de l'ordre de 45% il y a un peu plus de deux ans et qui aujourd'hui dépasse les 60%. Pourquoi sont-ils plus nombreux à accepter ? Parce que tout le personnel a été formé longuement et spécialisé dans ce travail.

Ensuite, nous **transmettons les coordonnées** de ces jeunes gens à ces organismes. Pour l'éducation nationale, nous les transmettons aux inspecteurs d'orientation des académies, dans un délai de 48 heures après la JAPD. Nous faisons de même avec les Missions locales, soit par fax, soit par Internet. Pourquoi avec un délai si court ? Parce que nous souhaitons vivement, et je pense que tout le monde sera d'accord sur cette nécessité, que les jeunes gens soient pris en charge par ces organismes spécialisés le plus vite possible après la JAPD. Ensuite, nous avons mis au point ensemble des **actions systématiques de relance** des jeunes car il peut arriver, lorsque nos spécialistes sont un peu trop insistants pendant l'entretien, que le jeune, de guerre lasse, dise "oui, j'irai, vous êtes content, je signe". Alors que fait-on ?

On a conçu un système de coupon-réponse qui commence à bien marcher. Si l'on n'a pas reçu de coupon réponse au bout de deux mois, on relance le jeune et l'on espère, avec cette lettre de relance, attirer l'attention des parents, car c'est une lettre très officielle. Pour les mineurs, depuis 6 mois, on envoie une lettre aux parents, dès la fin de la JAPD, en leur signalant qu'on a reçu leur fils ou leur fille et constaté qu'ils étaient en difficulté, et qu'on leur a proposé une aide : "Vous êtes parents, il est mineur, à vous le soin de le convaincre de se laisser aider". Ces lettres provoquent des réactions diverses et variées. Quelques unes sont des réactions totalement outragées mais je pense que tous les enseignants qui sont ici sont habitués à des réactions de ce type. Et puis, parfois, on observe des réactions extrêmement touchantes : "On va nous aider, qu'est-ce qu'on peut faire ? Est-ce qu'on peut venir vous voir ?". La semaine dernière, une maman a écrit : "Ecoutez, ma fille ce jour-là avait une grippe, elle aurait pu réussir ces tests, alors je vous la ramène pour que vous voyez que c'est une fille très bien !". Ces lettres ont donc de l'effet sur les parents.

Bilan actuel des actions conduites

Le dispositif que je viens de vous décrire a été remanié et approfondi en coopération interministérielle pour que la priorité soit donnée à l'aide proposée aux jeunes détectés et non plus seulement à la mesure de l'illettrisme.

Dans ce cadre, tous les jeunes détectés en difficulté sont maintenant reçus en entretien et non plus seulement la moitié. En outre, tout le personnel de la direction du service national (plus de 600 personnes) chargé des entretiens a été formé spécifiquement à cet effet. Enfin des relations étroites ont commencé à s'établir aux niveaux locaux pour relayer et

concrétiser les directives des administrations centrales en développant les synergies entre les partenaires concernés.

Le résultat est clair : le nombre de jeunes reçus en entretien a plus que doublé, parce que le dispositif a un tamis plus fin. En 2003, nous allons en détecter 55 000. Sur les 55 000, nous allons en envoyer 32 000 aux organismes d'aide. Ce chiffre était de 11 000 il y a deux ans.

Je suis bien conscient, quand je vois les difficultés que peuvent avoir les missions générales d'insertion et certaines missions locales, qu'ils ont exactement les mêmes moyens pour un triplement du flot en deux ans. Il va leur falloir du temps pour s'adapter.

	2001	2002*	2003 (estimations) ¹
Nombre de jeunes détectés	77 000	67 500	65 000
Nombre de jeunes reçus en entretien	22 800	31 900	55 000
Taux d'acceptation des aides	47,7%	53,2%	58,2%
Nombre de jeunes ayant accepté une aide	11 000	17 000	32 000

(1) sur la base des résultats des 10 premiers mois de l'année

* changement de mode d'administration

Quelques mots sur les perspectives

Nous allons continuer à améliorer ce dispositif.

Un nouveau test de détection, spécifiquement conçu par la DEP pour mieux préparer les entretiens, va être mis en place en janvier 2004. Il a été expérimenté en 2003, il doit nous permettre de déterminer exactement quelle est la nature des difficultés que les jeunes gens rencontrent. En fonction de leurs résultats au test, nous leur administrerons un entretien long ou court ciblé, adapté à leurs difficultés. Ce test pourra donner lieu à des bilans régionaux relativement précis, qui n'existaient pas jusqu'à maintenant.

Le ministère de l'Agriculture et l'enseignement privé sous contrat devraient intégrer ce dispositif pour que leurs jeunes soient mieux pris en compte.

Une expérimentation de la détection de la dyslexie va être conduite dans l'Indre et Loire avec l'Institut interrégional pour la santé. Elle vise à détecter, lors de la JAPD, les jeunes qui pourraient être dyslexiques et à leur proposer un diagnostic complet à la charge de l'IRSA, puis, si nécessaire, des stages de remédiation (40 heures) gratuits.

Le personnel de la Direction du service national continuera à être formé avec pour objectif d'atteindre un taux d'acceptation des aides de l'ordre de 70%, contre 60,6% aujourd'hui.

Les actions locales continueront à être développées pour que les structures d'aide traitent les jeunes, ainsi détectés, en priorité en les mettant "sur le dessus de la pile" dans les dossiers en attente.

Je voudrais conclure en soulignant notre motivation. Parmi les actions qu'ils mènent lors de la JAPD, les personnels sont particulièrement motivés par tout ce qui a trait à l'insertion des jeunes, parce qu'ils sentent réellement qu'ils peuvent faire quelque chose. Ces jeunes gens en difficulté sont un peu en marge de la société. Ils ont déjà subi des échecs mais ils se sont néanmoins comportés en bons citoyens. Ils se sont fait recenser spontanément -

ce qui n'est pas obligatoire aujourd'hui, ils sont venus en JAPD. Ils ont subi un test qui ne leur a pas fait plaisir parce qu'on leur a dit les yeux dans les yeux : "Pas terribles vos résultats. Est-ce qu'on ne pourrait pas vous aider, parce que vous n'êtes pas en très bonne situation ?" Nous avons un véritable devoir vis-à-vis de ces jeunes gens auxquels on a encore une fois rappelé qu'ils étaient dans une spirale de l'échec, le devoir de les traiter en priorité et d'essayer de les mettre "sur le dessus de la pile".

LAURENCE BASSANO,
sous-directrice de l'accueil et de l'intégration
Direction de la population et des migrations
Ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité

La responsabilité du ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité est de faciliter la promotion sociale et professionnelle individuelle et l'insertion durable dans la société grâce à la maîtrise des savoirs de base au premier rang desquels figure bien entendu l'acquisition de la langue française.

Pour notre ministère cette maîtrise de la langue constitue véritablement une priorité gouvernementale et cette priorité a été réaffirmée avec beaucoup de force à l'occasion du comité interministériel à l'intégration qui s'est tenu au mois d'avril 2003 et qui a développé un plan pour l'intégration en 55 mesures au nombre desquelles la langue est véritablement en position centrale.

L'action de notre ministère se déploie dans deux domaines d'intervention privilégiés : la contribution à la politique de lutte contre l'illettrisme à travers le volet "illettrisme" du programme "IRILL" (insertion/réinsertion, lutte contre l'illettrisme) et puis, bien entendu, un deuxième domaine extrêmement important qui est celui de la politique publique d'accueil et d'intégration en faveur des migrants et des personnes issues de l'immigration. Il s'agit bien entendu de champs de compétences partagés qui reflètent des politiques transversales, interministérielles, de plus en plus territorialisées et qui nécessitent la contribution, la mobilisation de chacun.

Aujourd'hui la politique publique de notre ministère en matière d'apprentissage de la langue française a été puissamment réorientée à partir d'un triple constat : des besoins en formation linguistique très importants, des réponses qui sont tout à fait insuffisantes et surtout une prise de conscience collective de l'enjeu que constitue l'apprentissage linguistique et une convergence de vues véritable qui doit être soulignée entre tous les acteurs qui font qu'il y a un véritable consensus aujourd'hui et que l'on peut donc avancer véritablement sur cette question de la langue.

J'irai assez vite sur l'action du ministère en matière d'illettrisme puisque c'est une question qui va être très largement évoquée par d'autres intervenants. Je souhaite simplement préciser que, s'agissant de notre ministère, cette action est conduite dans le cadre d'un programme d'actions déconcentrées qui est porté par les directeurs régionaux du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle et qui porte sur deux points principaux : le développement d'un environnement favorable à l'accès aux formations, à travers l'action des 50 centres de ressources " illettrisme " et la mise en œuvre d'une offre de formation qui couvre l'ensemble du territoire et répond à un principe d'universalité d'accès (on ouvre le dispositif à tous les publics en situation d'illettrisme quel que soit leur statut).

Les principales orientations pour 2003 de cette politique de lutte contre l'illettrisme sont d'une part la structuration d'un dispositif d'information, notamment à partir de ces centres ressources, il y en a au moins un par région, et d'autre part l'outillage des services publics de proximité au premier repérage des besoins et à l'orientation vers des réponses de proximité adaptées. Enfin, c'est l'appui à l'émergence ou à la structuration d'une offre de formation

locale, cette fois-ci, en faveur des salariés, notamment de ceux qui ont un bas niveau de qualification, naturellement en partenariat avec les OPCA (organismes paritaires collecteurs agréés) et les entreprises.

Je voudrais maintenant évoquer un peu plus précisément l'action du ministère en matière d'accueil et d'intégration des immigrés et de leurs descendants puisque c'est une politique qui a fait l'objet récemment d'une véritable refondation, à la fois par le Président de la République et par le Premier ministre. Cette politique est marquée par une priorité absolue donnée à l'apprentissage de la langue. Elle répond à un double enjeu : faire évoluer la perception de cette question par les migrants eux-mêmes, et améliorer quantitativement et qualitativement l'offre de formation.

Je voudrais vous préciser les orientations qui ont été retenues tout récemment pour répondre à ces enjeux.

- Il s'agit tout d'abord de la volonté de cibler les interventions publiques sur des catégories de bénéficiaires qui paraissent devoir être les plus aidées et accompagnées pour que l'action soit plus efficace. Parmi ces publics considérés comme prioritaires, nous avons naturellement les **nouveaux arrivants** auxquels est proposé systématiquement un contrat d'accueil et d'intégration. Au titre des prestations offertes dans le cadre de ce contrat, les primo-arrivants dont la communication est jugée soit impossible soit difficile sont orientés vers une formation linguistique. L'objectif poursuivi dans ce cadre est de permettre l'acquisition d'un niveau minimal de maîtrise du français, et ce le plus rapidement possible puisque l'on considère que la phase de l'accueil est absolument déterminante dans le long processus d'intégration.

Deuxième public jugé prioritaire, ce sont tous les **candidats à la naturalisation** dont la demande est parfois ajournée ou rejetée pour ce que l'on appelle un défaut d'assimilation linguistique. Nous estimons qu'il faut que les personnes qui se voient refuser la naturalisation pour cette raison (environ 2000 par an) puissent bénéficier d'un dispositif spécialisé de formation linguistique.

Troisième population qui constitue aussi une cible de cette politique rénovée de la langue, ce sont les **demandeurs d'emploi** ou les **personnes inactives adultes** qui présentent des bas niveaux de maîtrise linguistique ou un faible niveau de scolarisation.

Le budget du FASILD (Fond d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations), qui est l'opérateur principal s'agissant de l'organisation et du financement de ce dispositif linguistique, a été puissamment réorienté en 2004 pour faire face à cet impératif.

- Deuxième orientation extrêmement importante, c'est la volonté de **reconnaître et de valoriser les compétences linguistiques** acquises dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration. Dans ce contexte, une attestation ministérielle de compétence linguistique a été mise au point. Elle reconnaît un niveau de maîtrise du français oral de base, qui pourra être valorisé ultérieurement dans le cadre de la procédure de naturalisation, puisque les personnes qui auront cette attestation ministérielle seront dispensées de l'examen des connaissances linguistiques prévu. Par ailleurs, la nouvelle loi sur l'immigration (loi n° 2003-1119 du 26 novembre 2003) indique qu'un des critères de l'intégration

républicaine sera précisément la maîtrise de la langue française. On peut donc anticiper qu'il y aura un lien tout à fait essentiel entre ces critères d'intégration républicaine et la maîtrise du français dans le cadre, notamment, du contrat d'accueil et d'intégration.

- Troisième orientation importante : **l'inscription de l'apprentissage de la langue dans le code du travail**. C'est une avancée importante. Cette inscription est prévue dans le cadre du projet de loi sur la formation tout au long de la vie et le dialogue social. Désormais figureront explicitement au nombre des actions de formation entrant dans le champ de la formation professionnelle continue au titre de l'éducation permanente, toutes les actions de formation linguistique. C'est donc une évolution très importante qui va permettre au salarié de pouvoir suivre, à son initiative, une formation linguistique rémunérée et c'est donc bien l'affirmation d'une véritable responsabilité de l'entreprise dans ce champ.
- Enfin dernière orientation qui nous paraît très importante, c'est la conception, avec les autres départements ministériels intéressés et sous l'égide de la DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France), d'un dispositif global d'évaluation et de validation des compétences langagières qui soit adapté à l'ensemble des publics migrants et qui puisse conduire à une certification nationale.

Je crois que ces orientations illustrent bien le fait qu'il s'agit d'une responsabilité partagée par les différents départements ministériels qui mettent en commun leurs ressources et leurs compétences pour faire avancer cette grande cause nationale que constitue pour nous l'acquisition et la maîtrise de la langue française.

Les questions relatives à la maîtrise de la langue dans la politique de la ville sont des questions importantes, et si nous ne pouvons apporter toutes les solutions, d'ores et déjà, nous connaissons toutes les difficultés.

La délégation interministérielle à la ville travaille sur les territoires "critiques" de la République. Cela peut paraître un grand mot, mais nous savons que la maîtrise de la langue française, comme son accès, sont des enjeux fondamentaux de développement social, mais aussi de reconnaissance et de valorisation pour les 5 à 6 millions de personnes qui résident dans ses quartiers.

Souvent mis en valeur par les uns et par les autres, voire médiatisés pour le meilleur et plus souvent pour le pire, ce sont des territoires où se croisent beaucoup de peines et de souffrances. On en oublie vite qu'ils recèlent aussi beaucoup de métissages, de nouveaux langages, de nouvelles pratiques, beaucoup de joies et de créativité. La tension est forte entre les différentes images données et la réalité.

La question de la maîtrise, de l'accès à la langue, en fait du droit à la langue, se pose de façon pleine et entière dans ces quartiers, à la fois avec les meilleures intentions qui sont les nôtres, celles de donner à ces citoyens le plein accès à notre République, le droit d'être des hommes et des femmes libres, de penser et d'agir, mais aussi parfois avec les plus mauvaises intentions. Je suis toujours frappé de voir que ceux qui aujourd'hui prônent des valeurs un peu moins républicaines, un peu plus totalisantes, totalitaires ou intégristes, maîtrisent parfaitement la langue et savent l'utiliser de plus en plus. Comme ailleurs, sur ces territoires, la langue aussi est un pouvoir : celui de libérer ou celui d'enfermer.

Notre outil principal de travail avec les collectivités territoriales sont les contrats de ville. Si l'on jette un regard rétrospectif sur les contrats actuels (2000/2006), on remarque que cette question de la maîtrise de la langue, de l'accès à la langue, aux langues, aux langages, a été abordée de façon assez fréquente (dans 75% des contrats), ce qui démontre bien que tous les signataires ont perçu les difficultés d'accéder ou de maîtriser la langue française dans les quartiers sensibles comme un handicap à l'intégration sociale, culturelle et économique.

Cependant le mouvement est créé et notre ambition est d'approfondir la connaissance des mots et de ce qu'ils induisent pour mieux organiser ce mouvement.

Car, paradoxalement, au moment où le non accès à la langue est reconnu comme la première des exclusions sociales, dans le même temps, et vraisemblablement par défauts de connaissance et de définitions de concepts clairs, par volonté aussi de faire correspondre des besoins et des publics avec des objectifs et des lignes de financements, l'objet de la langue s'est dilué, et les actions peuvent apparaître éparées.

Pour avoir été sous-préfet chargé de la politique de la ville il y a quelques années à Lyon, je dois avouer qu'entre "allophones", "illettrés", "analphabètes", "français langue étrangère", "savoir-faire", "faire savoir", "formation linguistique", etc., je sais qu'on a souvent mélangé tous ces termes, les publics et les actions qu'ils recouvrent. Ce manque de précision se

retrouve dans certains contrats de ville et de fait, dans la conception et la mise en œuvre des actions.

On retrouve aussi une approche assez classique et assez utilitaire de la maîtrise de la langue. Cette approche, qu'il faut dépasser, est souvent reliée (c'est un constat et non pas un jugement) aux questions de l'insertion professionnelle beaucoup plus qu'à des visions plus culturelles, plus sociales ou plus sociétales, qui feraient appel à l'imaginaire et à la culture. S'occupant de public en difficulté, on oublie que la langue n'est pas seulement un support de communication, mais aussi un support d'identité, de construction, le véhicule d'émotions, de sentiments. Sans doute est-ce lié à la question du poids du chômage, tellement importante dans ces quartiers, mais peut-être cela dénote-t-il aussi un manque de réflexion abouti sur ce que peut représenter la langue au-delà de la question de l'accès à l'emploi et du fait de remplir quelques formulaires.

C'est évidemment beaucoup plus, il nous faut insister là-dessus.

Nous sommes aussi frappés, dans ces contrats, par l'insuffisante connaissance des situations. Je n'ai pas d'obsession du chiffre, mais, puisque c'est souvent au café du commerce que se fait la politique de la ville, il vaudrait mieux que l'on sache de quoi l'on parle exactement. Sans vouloir dépenser plus d'argent pour l'élaboration de bases de données que pour l'action, il nous paraît important d'améliorer les moyens d'observation de ces zones urbaines sensibles dans lesquelles la statistique infracommunale est assez rare.

Cependant, même si elles sont paradoxales, ambiguës, insuffisamment reliées entre elles peut-être, les actions sont nombreuses.

Le travail mené par quelques sites en fonction des besoins linguistiques des habitants a permis d'affiner les distinctions, et de proposer des offres de formation plus individualisées en fonction des compétences premières des personnes, de leur objectif de formation - emploi, voire lire le livret scolaire des enfants -, et de leur disponibilité physique et intellectuelle.

Le travail mené a aussi permis d'avoir une réelle conscience de la nécessité d'une offre pédagogique adoptée : la personne qui souhaite apprendre le français comme une langue étrangère n'a pas la même attitude par rapport à l'apprentissage que la personne illettrée, et souvent honteuse de l'être, qui dira avoir oublié ses lunettes pour qu'on l'aide à remplir son chèque..., ni que la femme étrangère qui en France depuis 20 ans parle le français, mais ne sait pas écrire, y compris dans sa langue première !

Dans le débat sur la politique de la ville, on s'interroge en ce moment pour savoir s'il faut poursuivre l'initiative de l'état, une solidarité nationale qui s'incarne au plus près dans des contrats ou des conventions, ou s'il faut décentraliser dans la mesure où la proximité et le lien social sont maintenant l'affaire des collectivités, des maires, au plus près du terrain. Quelle que soit la forme qui sera retenue, il ne faudra pas perdre au passage les milliers d'associations qui travaillent sur ces questions, les associations de femmes, les associations de soutien scolaire, même si elles peuvent apparaître maladroites ou inexpérimentées. Elles témoignent aussi d'une expression du lien social.

Peut-être, pour conclure, quelques pistes qui nous paraissent utiles et possibles à atteindre. La première concerne la connaissance : il faut qualifier sur ce sujet les acteurs qui travaillent au plus près du terrain, les chefs de projet, les élus, les associations, les sous-préfets.

Pour ne pas perdre le travail déjà engagé, il nous semble aussi que nous devrions travailler à une dimension plus culturelle de la maîtrise de la langue, dépasser la seule vision utilitaire de la langue qu'induit (à juste titre) la lutte contre le chômage, pour aborder la question de la langue comme un moyen d'être un homme et une femme libre de sa conscience dans des quartiers qui en ont bien besoin.

Nous souhaitons aussi développer des centres de langues, en appui de la décision du comité interministériel à l'intégration, en donnant une dimension positive à la manière d'enseigner, de pratiquer la langue (les langues), de former sur la langue pour sortir de l'image de la "cave du centre social" où l'on enseigne après 21 heures un peu d'alphabétisation. Faire cela bien sûr, mais aussi l'associer aux formations en anglais ou dans d'autres langues dispensées par les chambres de commerce, ou à celles proposées dans les langues d'origine. Faire traverser des flux dans ces quartiers, faire venir des gens, créer de la mixité et donner une vraie dimension positive, conquérante à la question de la maîtrise de la langue.

Nous avons essayé par le passé de promouvoir également une approche particulière de la maîtrise de la langue et de la question des femmes. Peut-on parler, par exemple, de l'accès à la langue pour les primo-arrivants sans prendre en compte la situation des femmes, des mères souvent, qui, au bout de vingt ans, ne maîtrisent toujours pas le français oral ou écrit ? Quelques propositions ont été faites, sans grand succès.

Enfin, et de façon plus générale, comment changer les représentations de ces quartiers ? Comment faire pour que le bilinguisme français/wolof ou français/arabe d'un enfant soit mis sur le même plan que le bilinguisme français/anglais ou français/allemand ? Certains ici ont évoqué le verlan : "meuf" ou "femme" ? Ce qui est inquiétant, ce n'est pas l'utilisation du verlan, c'est la difficulté à maîtriser plusieurs registres de la langue française et de savoir culturellement et socialement à quel moment employer l'un ou l'autre mot.

L'enjeu de la maîtrise de la langue française, aujourd'hui, pour la délégation interministérielle à la ville, c'est comme dans beaucoup d'autres domaines, donner aux habitants le droit d'accéder à capital culturel qui leur permette d'avoir le choix.

MICHEL THIBIER,
directeur général,
Direction générale de l'enseignement et de la recherche
Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche et des Affaires rurales.

L'INTERVENTION DE MICHEL THIBIER,
empêché, a été présentée par Monsieur Jean-Joseph MICHEL, adjoint au directeur général.

L'Enseignement agricole

Les établissements d'enseignement relevant du ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche et des affaires rurales accueillent, dans plus de 1000 sites de formation, publics et privés, répartis sur l'ensemble du territoire national, plus de 170 000 élèves, 20 000 étudiants, près de 30 000 apprentis et de nombreux stagiaires adultes.

Les formations dispensées présentent non seulement le mérite de conduire les jeunes à l'emploi dans des métiers très diversifiés mais constituent également une voie efficace de promotion scolaire et jouent un rôle de remédiation, particulièrement pour les publics des milieux ruraux.

La réussite de l'enseignement agricole tient à la qualité de l'enseignement que reçoivent les apprentis, les élèves, les étudiants et les stagiaires. Elle tient aussi à ses différentes missions, formation, animation du milieu rural, développement, expérimentation et recherche appliquée, insertion et coopération internationale.

L'insertion scolaire, sociale et professionnelle, une des cinq missions de l'Enseignement agricole

La loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 et l'article L 811-1 du Code Rural ont défini la mission d'insertion comme une priorité de l'Enseignement agricole. Les circulaires du 7 juin 2002 et du 11 mars 2003 ont précisé les orientations de la mission d'insertion et les conditions de la mise en œuvre des programmes régionaux d'animation et d'actions, relatifs à la mission d'insertion, soutenus par l'Etat, en cofinancement avec le fonds social européen. La place particulière des établissements d'enseignement agricole dans le monde rural explique certaines difficultés spécifiques de l'insertion et définit celle-ci comme une priorité : tissu économiquement faiblement diversifié qu'il convient de renforcer pour multiplier les emplois nouveaux ; déficit global des services ; nécessité de soutenir tout particulièrement la créativité et l'autonomie.

Favoriser l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes suppose que chacun, au niveau institutionnel, local, régional, national, s'implique de façon active dans l'élaboration de projets et d'actions innovants. Cela conduit nécessairement à un renforcement du travail d'équipe et du partenariat.

L'insertion professionnelle en chiffres : l'enquête consacrée, par exemple, aux diplômés de BEP agricole montre un taux d'insertion en hausse depuis 2000 : 80% (+ 5,1 points), un taux de chômage en baisse : 10,9% (- 2,1 points). Il en va de même pour les anciens apprentis ou pour les BTS agricole qui maintiennent une insertion professionnelle très favorable de 92,7%.

Les activités pédagogiques et éducatives des établissements participent à cette mission d'insertion. Chaque projet d'établissement comporte obligatoirement un volet relatif à l'insertion. Il s'agit par exemple de mettre en œuvre des actions liées à l'éducation, à la citoyenneté, à l'éducation socio-culturelle, à l'éducation à l'environnement et au développement durable, à la citoyenneté et à la coopération internationale. Ces actions trouvent naturellement leur cadre dans l'architecture des référentiels de formation et d'évaluation de l'Enseignement agricole : modules d'initiative locale, Projets Initiative et Communication, Projets d'Utilité Sociale... Le développement de ces projets pluridisciplinaires contribue à renforcer la maîtrise de la langue française, orale et écrite. Les activités d'animation rurale, d'insertion professionnelle, les activités artistiques et pluridisciplinaires ou les activités de coopération internationale nécessitent en effet une bonne pratique de la communication, un usage croissant des technologies de l'information et permettent aux élèves de devenir ou de redevenir des lecteurs et des scripteurs actifs, motivés, autonomes. Le goût, le plaisir de lire, d'écrire, de s'exprimer sont en effet au centre de ces projets éducatifs : actions autour du livre, de l'écriture, du théâtre, du conte, de l'image : réalisation d'un vernissage en Terminale de Bac technologique STAE (sciences et technologies de l'agronomie de l'environnement), création d'un café littéraire ou d'un salon du livre en espace rural en BEP, d'un atelier théâtre mettant en scène des spectacles pour la commune en BTS, installation et animation d'une ferme pédagogique, mise en place, promotion, animation d'un festival du court métrage sur le développement durable, ateliers francophones dans le cadre de la coopération internationale...

Par la mise en place de ces chantiers, il ne s'agit évidemment pas de faire l'économie d'un apprentissage méthodique de l'oral et de l'écrit mais de donner les moyens, aux jeunes qui se mobilisent sur un projet socio-culturel, de mesurer concrètement la nécessité de cet apprentissage et de son perfectionnement.

Ajoutons que nombre d'actions sont réalisées hors du temps d'enseignement, dans le cadre de la vie scolaire, nos établissements disposant pour la plupart d'internats qui accueillent une majorité d'élèves et d'étudiants.

Activités éducatives et pédagogiques spécifiques à l'enseignement agricole et maîtrise de la langue

L'interdisciplinarité constitue un savoir-faire spécifique de l'enseignement agricole depuis les années 80. La rénovation des programmes a concrétisé un système d'enseignement découpé non plus en disciplines, mais en modules pluridisciplinaires. Cette démarche pluridisciplinaire a permis de privilégier un système d'enseignement et d'activités lié à la communication écrite et orale et au traitement de l'information. Centrée sur la pédagogie de projet, la formation favorise l'implication et l'autonomie des élèves en les confrontant au "terrain". L'enseignement agricole s'affirme ainsi comme un enseignement professionnel qui vise, dans la construction des situations d'apprentissage, à développer chez l'élève une intelligence de l'action. Dans ce dispositif innovant, la maîtrise de la langue, compétence transversale essentielle, est constamment valorisée. L'éducation à l'environnement social et culturel, aux pratiques artistiques, à la communication humaine et à l'animation est mise en œuvre à travers des activités pluridisciplinaires en particulier prises en charge par le professeur de Lettres et le professeur d'éducation socio-culturelle.

Mettre en place une pédagogie qui prépare les élèves à l'intelligence de l'action suppose

par ailleurs le respect de la cohérence entre les objectifs de la formation et les démarches d'évaluation utilisées. Le contrôle en cours de formation (CCF), généralisé dans toutes les filières à partir de 1985, permet d'apporter une réponse pertinente à ce problème : l'écriture des référentiels de formation, en formalisant le passage des connaissances aux compétences, favorise la rédaction de référentiels d'évaluation définissant avec efficacité des épreuves qui attestent des compétences attendues. Si le contrôle terminal évalue des objectifs terminaux et transversaux, le contrôle en cours de formation permet quant à lui, de diversifier et d'apprécier des compétences plus difficilement évaluables en épreuves terminales : toutes matières confondues, l'écrit ne représente que 50% des CCF, l'oral, 7%, l'évaluation de pratiques, 6% et les situations combinant plusieurs formes, 31%. 70% des épreuves proposées en cours de formation ne ressemblent pas aux épreuves terminales. Citons pour illustrer notre propos quelques modalités d'évaluation mettant en jeu la maîtrise de la langue : argumentation orale ancrée dans une situation de communication, projet initiative et communication, développement d'une problématique artistique à partir de supports spécifiques...

Outre cette diversification positive des modalités d'évaluation et des compétences évaluées, le contrôle en cours de formation contribue à la réussite des élèves, dans leur apprentissage de la langue par exemple, par une pratique raisonnée de l'évaluation. L'obligation de rendre des comptes sur ses pratiques d'évaluation conduit nécessairement le formateur-examinateur à afficher des critères détaillés de réussite, en amont comme en aval.

Les actions de l'Enseignement agricole en matière de maîtrise de la langue et de lutte contre l'illettrisme, en partenariat avec différents ministères

Le ministère de l'agriculture s'inscrit dans la politique prioritaire de lutte contre l'illettrisme. Membre du conseil d'administration de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, il participe au projet de l'Agence, inscrit dans le premier plan d'action concertée. Ce plan prévoit un travail sur les outils d'apprentissage mis à la disposition des formateurs. La Sous-direction de la formation professionnelle et des actions de développement et de coopération internationale des établissements ainsi que l'Inspection de l'Enseignement Agricole participent activement aux travaux de l'Agence et ont assisté aux réunions du groupe rendant compte de la première étape : l'étude des principaux référentiels utilisés aujourd'hui. Cette étude trouvera son aboutissement dans l'élaboration d'un guide méthodologique favorisant la diffusion, l'appropriation et le choix de ces référentiels. Ces travaux, nous le souhaitons, devraient permettre de disposer de repères communs sur les compétences de base et de donner, en particulier aux formateurs des établissements agricoles, des outils efficaces en matière de remédiation.

Les enjeux pour demain

La mise en place de l'insertion scolaire, sociale et professionnelle doit donc, afin de continuer d'être efficace, s'accompagner d'un travail relatif à l'évaluation de cette mission. L'évaluation est indispensable en effet pour que nous puissions confirmer, infléchir ou modifier les objectifs définis.

Il convient également de renforcer la mobilisation en faveur de la maîtrise de la langue et d'accentuer les moyens de lutte contre l'illettrisme. Sur ce point, les actions de formation continue des enseignants doivent prendre en compte les demandes des agents et des équipes en analysant les besoins exprimés. Chaque établissement est invité par ailleurs à examiner et à répondre aux appels d'offre de différents prescripteurs afin de mettre en œuvre des actions en matière de remédiation et de lutte contre l'illettrisme.

La formation des enseignants, au plan régional comme au plan national doit continuer de privilégier les actions liées à la maîtrise de la langue (pédagogie de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale, interactions lecture/écriture, pratiques théâtrales en classe...).

Il est nécessaire de développer, à l'attention des formateurs, des outils performants en matière de remédiation et de développer des actions comme celle de TUTOFOP (dispositif de formation de formateurs ouverte et à distance). En ce sens, nous devons soutenir l'animation nationale du réseau des centres de documentation et de ressources des établissements, avec l'appui du bureau missions formations ouvertes et technologies nouvelles. Ainsi seront développées des actions de soutien scolaire, d'aide personnalisée et de mise à disposition d'outils de remédiation et d'auto-formation pertinents.

Les équipes enseignantes, les partenaires locaux doivent pouvoir compter sur un appui constant du ministère de l'agriculture, afin de multiplier et de mener à bien les initiatives innovantes. La généralisation au plan local, des projets éducatifs d'animation et d'initiation aux pratiques artistiques, reste en effet un moyen irremplaçable pour développer de réelles compétences en matière d'expression et de communication écrite et orale.

Enfin, le partenariat, à tous les échelons, est une condition indispensable au développement des actions du ministère de l'Agriculture. Ces partenariats sont d'ores et déjà nombreux et pour certains d'entre eux, très formalisés. J'en voudrai pour preuve, puisque c'est le ministère de la Culture qui est à l'initiative de ce colloque, la convention culture - agriculture de 1990 et plus récemment le protocole d'accord du 15 avril 2002 pour l'éducation artistique et culturelle dans les établissements de formation agricole qui devrait être, nous le souhaitons, un tremplin pour renforcer nos échanges en matière de maîtrise de la langue.

Le ministère de la Justice prend en charge deux types de population : la population incarcérée d'une part, la population mineure ou jeune majeure d'autre part, c'est-à-dire un public très en difficulté, les jeunes majeurs étant une population de 18 à 21 ans.

Comme vous le savez, l'illettrisme est un handicap beaucoup plus fort quand il s'adresse à un public fragilisé puisqu'il est un obstacle majeur à l'insertion sociale et professionnelle de l'intéressé. Cette lutte contre l'illettrisme représente donc un axe tout à fait prioritaire pour le ministère de la Justice et cette politique est conduite bien évidemment en collaboration très étroite avec les ministères concernés dont l'éducation nationale, la culture et la formation professionnelle. Les problématiques sont néanmoins différentes du fait de l'incarcération précisément.

La lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire

L'illettrisme est un handicap encore plus fort en détention que dans la vie sociale ordinaire et il constitue un obstacle pour une future réinsertion. La lutte contre l'illettrisme s'inscrit donc comme une priorité dans la politique de l'administration pénitentiaire en coopération étroite avec les services de l'éducation nationale et de la formation professionnelle qui interviennent en prison.

Le repérage des illettrés

Le dispositif de repérage des personnes illettrées répond au phénomène d'invisibilité de l'illettrisme en provoquant une rencontre systématique entre les détenus les plus démunis et les formateurs. Initié depuis 1995, il a concerné au cours de l'année 2002, plus de 40 940 personnes détenues rencontrées par les enseignants à l'accueil sur 159 sites différents.

Un tiers des personnes qui entrent dans les prisons françaises échoue au bilan lecture proposé par les services de formation

- 18,3% sont en situation d'illettrisme grave ou avéré au regard du bilan lecture.
- 13,9 autres% échouent au test du fait de difficultés moindres.

Par ailleurs, le repérage révèle que :

- 3,3% sont non- francophones.
- 45% seulement étaient en activité professionnelle avant la détention.
- 1% n'a jamais été scolarisé.
- 38% des personnes sont issues de cursus courts ou d'échec du système scolaire (primaire, enseignement spécialisé, CPPN - classes préprofessionnelles de niveau -, collège avant la 3ème).
- 54% sont sans diplômes,

Du repérage de l'illettrisme aux formations de base

Les formations proposées à ce public prioritaire se heurtent aux difficultés habituelles de repérage et de mobilisation de personnes qui ont connu un échec scolaire massif, mais

aussi aux multiples obstacles que génère le contexte carcéral : flux permanent d'entrants et de sortants, discontinuité dans les actions de formation et limite du nombre d'heures proposées, groupes de formation très hétérogènes, manque de disponibilité mentale des personnes détenues préoccupées par leur situation personnelle, pénale, et par la recherche de moyens de subsistance notamment par un travail rémunéré.

Dans ce contexte, la politique mise en œuvre, tente de répondre à l'ensemble des contraintes repérées et de fournir un cadre favorisant la mobilisation des personnes détenues et des intervenants.

La construction d'outils d'évaluation et de formation des détenus de bas niveau de qualification, la formation des acteurs impliqués dans la lutte contre l'illettrisme, l'organisation d'une coopération entre les services et la définition d'outils de suivi des parcours de formation sont les principales dimensions de la politique mise en œuvre pour répondre aux conditions spécifiques de ce milieu.

Une action inter-ministérielle

La formation des personnes illettrées est assurée en priorité par les enseignants spécialisés exerçant en milieu pénitentiaire dans le cadre des unités pédagogiques régionales. Des organismes de formation professionnelle interviennent en complément lorsque l'encadrement de l'éducation nationale ne suffit pas.

Ainsi et malgré les difficultés signalées, en 2002, sur 31717 détenus scolarisés 18361 détenus (58%) ont suivi une formation de base, et 1900 personnes ont réussi le certificat de formation générale (CFG).

Les formations de base comprennent des actions d'alphabétisation (de personnes n'ayant pas été scolarisées de manière durable), des actions de FLE (français langue étrangère) pour les bas niveaux dans leur langue d'origine, des actions de lutte contre l'illettrisme pour des personnes qui ont été scolarisées mais ne maîtrisent pas à l'âge adulte les savoirs de base. Et des actions de remise à niveau pour des publics sans diplôme ni qualification qui ne peuvent préparer des diplômes de niveau 5.

Par ailleurs, dans le cadre d'un protocole d'accord datant de 1986, l'administration pénitentiaire a développé avec le ministère de la culture les activités culturelles, les ateliers d'écriture et les pratiques de lecture en prison : chaque établissement possède une bibliothèque et 73% d'entre-elles sont en accès direct.

Dans plus de 70% des établissements, une bibliothèque de lecture publique (bibliothèque municipale ou bibliothèque départementale) dessert la bibliothèque de la prison.

L'action de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse.

Différentes enquêtes montrent que la grande majorité des jeunes confiés aux services de la protection judiciaire de la jeunesse n'ont pas acquis au cours de la scolarité primaire les savoirs fondamentaux et notamment une maîtrise de la langue orale et écrite qui leur permettent de communiquer, de participer à la vie de leur groupe social et culturel, de comprendre les processus complexes et diversifiés de la vie quotidienne et professionnelle, d'acquérir de nouveaux savoirs, d'atteindre une autonomie sociale, professionnelle, économique...

Par ailleurs, les professionnels de l'éducation observent fréquemment que les déficits de maîtrise de la parole, de la lecture et de l'écriture conduisent certains jeunes à des com-

portements exacerbés, voire violents, parce qu'ils n'ont pas les mots ou les bons mots, les arguments et la manière de dire pour se faire entendre et qu'ils ne perçoivent pas ce que nous attendons d'eux. Ainsi dès que l'on sort d'un contexte de connivences, de "déjà connu" où la langue ne sert qu'à dire ce que l'autre sait déjà ou peut comprendre à demi-mots, une forme d'insécurité linguistique s'installe et peut conduire au repli sur soi ou à casser et meurtrir pour se donner l'illusion d'exister

En difficulté de conceptualisation et d'argumentation, sans pouvoir saisir les subtilités de la langue, ces mêmes jeunes seront facilement enclins à adhérer à toutes les formes d'extrémismes politiques ou religieux qui prétendent apporter des réponses simples à la complexité du monde.

C'est pourquoi, en 1997, le Garde des Sceaux a confié à Alain Bentolila, professeur à l'université René Descartes-Paris V, une mission d'appui à la direction de la protection judiciaire de la jeunesse en matière de lutte contre l'illettrisme.

Dans ce cadre, pendant deux ans, une équipe de linguistes et d'enseignants a expérimenté avec une quarantaine de services de la protection judiciaire de la jeunesse un dispositif d'évaluation du savoir lire, EVALIRE, qui est aujourd'hui disponible pour toutes les structures qui travaillent avec des jeunes en difficulté (services de la protection judiciaire de la jeunesse, missions locales, organismes de formation, ateliers pédagogiques personnalisés, dispositifs relais, collèges, lycées professionnels, associations, bénévoles...)

Afin d'aller au delà du diagnostic, la direction de la protection judiciaire de la jeunesse et la direction de l'enseignement scolaire se sont engagées dans l'élaboration d'outils pédagogiques spécifiquement destinés à des adolescents en "situation d'apprentissages tardifs".

Six principes ont présidé à leur élaboration :

- renoncer à l'ambition du comblement systématique des lacunes qui se cumulent depuis le début de la scolarité ;
- sortir d'une pédagogie de la répétition qui produit peu d'effets ;
- faire le pari que l'intelligence qui, pour diverses raisons, a été "mise en friche" reste mobilisable à travers des situations complexes et des vraies questions scientifiques, mathématiques, littéraires ou culturelles ;
- permettre des apprentissages individualisés (au niveau où en est chacun) mais reposant sur une pédagogie de groupe. Installer un débat socio-cognitif entre les jeunes à propos des savoirs permet de développer le raisonnement, la mobilité de la pensée, l'anticipation, l'argumentation et participe grandement à des processus de socialisation ;
- choisir des contenus de savoirs qui apparaissent fondamentaux dans le cursus du collège et qui peuvent être supports d'une véritable activité intellectuelle ;
- privilégier des thèmes ou des concepts qui traversent l'histoire des disciplines et qui comme le dit Philippe Mérieu, "s'attachent à ce qui dans les grandes œuvres touche aux invariants anthropologiques et relie un être singulier à ses semblables".

On peut ainsi estimer que du point de vue de la didactique, de la pédagogie, des méthodes et des outils, de grandes avancées ont été réalisées ces dernières années pour améliorer les compétences en lecture de ces jeunes et leur permettre d'acquérir une meilleure maîtrise de la langue.

Par ailleurs, considérant que les grandes œuvres de notre culture favorisent l'accès à la dimension symbolique et permettent que les questionnements et les inquiétudes de chacun

deviennent partageables, certaines équipes ont fait le choix d'ancrer leurs pratiques pédagogiques et éducatives sur des questions ambitieuses qui traversent les préoccupations de tous les hommes, à travers toutes les époques, telles que les questionnements de la philosophie, les grandes lois physiques, l'évolution des sciences et techniques, l'histoire des hommes...

Ainsi, avec ces jeunes, en situation grave d'échec scolaire, voire en refus d'apprentissage, pratiquer d'emblée une pédagogie de "comblement des lacunes" fondée sur la répétition des apprentissages, apparaît peu opérant. Il semble plus profitable dans un premier temps de les entraîner dans des "aventures culturelles", littéraires, théâtrales, musicales, scientifiques, technologiques qui les mobilisent fortement et leur permettent de reprendre confiance en eux. Ils découvrent alors que la langue, les mathématiques, les sciences, les arts, ne se réduisent pas aux programmes scolaires dans lesquels ils ont toujours échoué.

Plus concrètement, monter un spectacle, observer le ciel, réaliser une émission de radio, vivre un atelier d'écriture, construire un objet technique, s'initier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, sont autant d'occasions de travailler sur les savoirs de base, d'inscrire l'activité dans l'histoire du monde et de l'homme qui essaie de le comprendre et ainsi, de faire entrer des jeunes dans des processus de socialisation et de développement personnel.

Il importe aussi d'élaborer des stratégies d'actions visant à les réconcilier avec le livre. En effet, suite à des défaillances dans l'apprentissage de la lecture, à des échecs dans le parcours scolaire ou de formation et, plus généralement, à un rapport au livre et à la lecture distant, emprunt de méfiance, voire quasi impossible parfois, certains adolescents ne lisent pas ou plus.

Le recours à des médiations culturelles de la part de bibliothèques, d'associations et de professionnels du livre, des initiatives comme le prix "Bulles en Fureur" contribuent à faire naître le plaisir et le désir de lire.

Il n'en demeure pas moins que l'accès à la lecture solitaire, celle des rapports intimes où une voix parle au lecteur seul et doit alors se faire comprendre doit rester une ambition forte car quels que soient l'âge et les circonstances de la vie, elle ouvre un accès à l'un des vecteurs essentiels de notre héritage culturel et de l'imaginaire contemporain.

L'Agence nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, sa place et ses méthodes dans une politique en faveur de la maîtrise de la langue

MARIE-THÉRÈSE GEFFROY

Directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme

L'ANLCI :

- Un Groupement d'Intérêt Public (GIP), ayant pour mission de rassembler et fédérer les responsabilités,
- une méthode participative et interactive,
- un "Cadre national de référence de la lutte contre l'illettrisme".

Illettrisme et formations linguistiques des migrants :

Deux secteurs d'une politique en faveur de la maîtrise de la langue française, cloisonnés au niveau national. Un partage de responsabilité à construire à la lumière des réalités des territoires, pour répondre aux besoins de toutes les personnes ne maîtrisant pas la langue commune

L'ANLCI

Le thème du séminaire auquel vous nous conviez, "La maîtrise de la langue, une responsabilité partagée", est un thème qui résonne tout particulièrement avec notre conception de l'action publique.

En effet, c'est cette notion de **responsabilité partagée** qui est à la base même de la création du groupement d'intérêt public qu'est l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme (GIP /ANLCI) pour relancer la lutte contre l'illettrisme. Le choix même de cette forme juridique en atteste, comme **le choix de sa méthode de travail : participative et interactive.**

Mais adopter comme principe d'action le partage de responsabilité ne suffit pas pour obtenir les résultats que nous en escomptons en terme d'efficacité, vis à vis des personnes auxquelles notre action est destinée.

Pour avancer dans la lutte contre l'illettrisme, nous avons acquis la conviction que **ce sont surtout nos méthodes de travail qui doivent évoluer.** Créée en novembre 2000, l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme a donc pour mission de rassembler et fédérer toutes les forces vives. Dix ministères siègent à son conseil d'administration, aux côtés de représentants des trois niveaux de collectivités territoriales, de la société civile, du monde économique, pour développer ensemble des stratégies d'intervention plus coopératives et plus cohérentes. La lutte contre l'illettrisme ne peut réussir que si tous s'y engagent conjointement et en bonne intelligence. Fait notoire, elle été inscrite dans la Loi d'orientation de lutte contre les exclusions de 1998. Et le GIP / ANLCI, a été renouvelé et conforté dans sa mission interministérielle en septembre 2002, par le Premier Ministre.

En France, aujourd'hui, plusieurs millions d'adultes et jeunes adultes rencontrent des difficultés importantes face à l'écrit. C'est ce que révèle la dernière enquête réalisée en novembre 2002 par l'INSEE, intitulée "Information et vie quotidienne" (dite "IVQ", voir en annexe le Communiqué du 6 novembre 2003). Rappelons que, parmi ces adultes, sont dits

"en situation d'illettrisme" ceux qui, ayant été scolarisés en français, ont insuffisamment appris, ou mal consolidé les savoirs de base, au premier rang desquels, la lecture et l'écriture, ou les ont peu à peu "désappris", en perdant la pratique. On retrouve, à des degrés divers, ces mêmes réalités dans l'ensemble des pays "développés" qui s'en croyaient à l'abri de par l'existence de systèmes scolaires obligatoires inscrits depuis longtemps dans leurs institutions nationales. (Cf. le colloque international organisé par l'ANLCI : "L'évaluation des bas niveaux de compétence à l'écrit". Lyon, novembre 2003).

Les personnes en situation d'illettrisme ont une caractéristique commune : elles ne disent rien, elles ne réclament rien, elles ne manifestent pas. Et elles s'organisent, au quotidien, pour cacher leurs difficultés, parce que nous sommes dans une société où le fait de ne pas savoir lire et écrire peut être vu comme une faute qui pèse lourd. Où le poids de la notation du système scolaire poursuit durant toute leur vie ceux qui ont échoué à l'école. Comment oser dire alors qu'on ne sait pas lire et écrire, même si l'on existe en tant que père, en tant que mère de famille, en tant qu'opérateur dans une entreprise, en tant que chef d'équipe parfois, **même si l'on a développé tout un patrimoine de compétences sans appuyer sur la culture de l'écrit.**

Face à ces situations humaines souvent difficiles, l'ANLCI a la très forte volonté, avec de nombreux partenaires, de faire changer les représentations. Certes, l'illettrisme n'est pas acceptable. Mais il n'est pas pour autant une "maladie", ni un "fléau", comme on l'entend encore trop souvent. Ces représentations ont malheureusement la vie dure. Elles renforcent la stigmatisation et éloignent les personnes en situation d'illettrisme des solutions proposées par les acteurs de terrain pour les aider à en sortir.

Depuis plus de vingt ans, des citoyens, des associations, des mouvements d'éducation populaire, des entreprises ainsi que les pouvoirs publics nationaux et territoriaux ont pris de multiples initiatives pour lutter contre l'illettrisme. Si ces efforts et ce patrimoine d'expériences et de compétences, n'ont pas suffi à faire reculer l'illettrisme, ils nous ont appris qu'il fallait **agir sur tous les fronts**. Car les personnes en situation d'illettrisme ne forment pas un public, mais des publics, de tous âges et qui vivent dans des situations très différentes les unes des autres. Il y a des gens insérés. Il y a des gens en situation d'exclusion. D'autres en risque d'exclusion, lorsque la méthode de travail change dans leur usine et qu'ils ne savent pas remplir le bon de commande ou de restitution du processus de travail nouvellement exigé dans la chaîne. Il y a des personnes âgées qui un beau jour se disent : "Je ne sais plus remplir ma feuille de sécurité sociale", qui se déshabituent du lire et écrire.

Le terrain nous apprend également que, chaque cas nécessite de mobiliser des moyens d'action et des ressources variés, de caractère social, culturel, éducatif, sanitaire. Toutes sont nécessaires pour construire des solutions appropriées et personnalisées. C'est donc une responsabilité qui doit être assurée collectivement. L'engagement de tous, bénévoles et professionnels, décideurs et acteurs de terrain, est vital.

L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, convaincue qu'il fallait insuffler un esprit et des pratiques de décloisonnement pour transformer les méthodes de travail à tous niveaux, a produit en septembre 2003 un *Cadre national de référence de la lutte contre l'illettrisme*. Ce cadre de travail a été élaboré avec la participation active de plus d'une centaine d'institutions représentatives des services de l'Etat, des collectivités territoriales, des entreprises,

de la société civile et de la communauté scientifique, toutes membres de ses instances. En s'appuyant sur l'ensemble de leurs points de vue et expériences, il fixe des repères utiles à chacun pour situer son niveau de responsabilité et définir ses modalités d'action concrètes, en fonction de son cœur de métier ou d'engagement (en ligne : www.anlci.gouv.fr).

Sur cette base, l'agence a aujourd'hui pour priorité la mise en place, sur le terrain, là où se réalise le travail concret, en rapport avec les situations humaines réelles, de **Plans régionaux de lutte contre l'illettrisme**, pour trois ans (2004-2006). Coordonnés par les chargés de mission régionaux de l'ANLCI placés auprès des Préfets de région (Secrétariat Général des Affaires Régionales), ces plans régionaux seront bien évidemment transversaux. Ils permettront de coordonner l'analyse des besoins et la mutualisation des ressources et des moyens sur les territoires.

Illettrisme et formations des migrants à la langue française : travailler au partage des responsabilités, dans l'intérêt de toutes les personnes ayant des difficultés face à l'écrit

Nous observons que toutes les préoccupations d'accès au savoir de base, aux compétences de base que sont la lecture et l'écriture pour les personnes en situation d'illettrisme, rejoignent la problématique de l'alphabétisation et de l'acquisition du français comme langue seconde ou étrangère, pour les migrants faiblement scolarisés dans leur pays de provenance.

Pourtant, force est de faire le constat, au niveau national, de séparations administratives, de cloisons relativement étanches, peut-on dire, entre les différentes catégories d'actions de formations linguistiques - illettrisme, alphabétisation, français langue seconde, français langue étrangère - destinées aux adultes et jeunes adultes.

Quel est le constat de l'ANLCI ?

- Les publics diffèrent, mais ont en commun des besoins voisins par rapport à la langue française.
- Les réponses et les moyens sur les territoires – centres de bilan linguistique, dispositifs et organismes de formation, acteurs de terrain - sont, dans la réalité, bien souvent les mêmes. Autrement dit, globalement, l'appareil de formation est commun. Ceci est un fait majeur.
- L'offre didactique au sein des organismes de formation peut être distincte, ou commune à certains moments du parcours de formation. Cela relève de l'adaptation pédagogique aux besoins réels des personnes.
- Les politiques menées sont séparées au niveau national, parfois reliées ou articulées dans un certain nombre de régions. Mais le plus souvent l'action publique distingue les publics sur un même territoire et, partant, les financements. Cette situation nous semble préjudiciable car elle ne résulte pas d'un partage réfléchi et lisible des responsabilités, mais d'une situation de fait héritée, strate par strate, de politiques parallèles évoluant sans tenir suffisamment compte l'une de l'autre, ou seulement par défaut.

Avec ces questions, nous sommes au carrefour de trois pôles de tensions : celle de la maîtrise de la langue française, celle des compétences de base, celle de la langue française avec les autres langues en présence. Ces pôles de tension sont, précisément, au cœur de ce séminaire sur la maîtrise de la langue française.

Si le choix français de politiques séparées – intégration d'un côté, illettrisme de l'autre – a son histoire et sa logique, il est impératif de les relier en matière de formation. Et cela appelle des décisions de type politique plus que technique.

Aussi préconisons-nous, au niveau des territoires une mutualisation des moyens institutionnels, mutualisation qui serait fondée sur les besoins réels de l'ensemble des personnes d'un même territoire, illettrées et migrantes. Besoins qui varient avec l'évolution de la population d'un canton, d'une ville, d'un quartier.

Il y aurait un gain de souplesse pour l'adaptation des réponses sur les lieux de vie ou de travail, et un gain de rationalité pour la gestion des organismes de formation, contraints, aujourd'hui, à de nombreux jonglages entre les financements fléchés par publics.

Argument économique : cette mutualisation devrait aussi permettre d'économiser les moyens affectés à des politiques voisines les unes des autres.

Certaines régions travaillent déjà dans ce sens telle la Lorraine, avec un partenariat entre le ministère du travail (direction régionale du travail et de la formation professionnelle), le FASILD et le Conseil régional, inscrit au contrat de plan Etat - Région.

L'initiative de la délégation interministérielle à la ville (DIV) de créer dans les quartiers des centres d'apprentissage du français, va déjà dans ce sens, puisque ces centres de langues, doivent regrouper dans un même lieu, ouverts à tous les publics, migrants, illettrés ou autres personnes désirant se former, les services de repérage, de bilan de compétences linguistiques et formations existantes dans une même proximité.

L'existence de cloisonnements entre secteurs de l'action publique nous semble en partie à l'origine des tensions d'ordre organisationnel, et souvent budgétaires dont font état nombre de témoignages des responsables et acteurs de terrain. C'est d'ailleurs une caractéristique de notre pays, par rapport à d'autres, tel la Belgique, qui ne font pas la distinction à ce niveau de l'action publique, mais dans les réponses didactiques concrètes offertes par les mêmes acteurs de terrain.

Pour travailler au décroisement et à l'articulation entre les différents niveaux de responsabilité, l'ANLCI a donc défini une action spécifique dans son Plan national d'action concerté, intitulée "Convergences et divergences des formations linguistiques", action que nous menons avec la DGLFLF, et à laquelle ce séminaire en faveur d'une responsabilité partagée, fait pleinement écho.

Ce partage de responsabilités doit être explicite, se baser sur des évaluations concertées des besoins. Et s'il faut, au terme d'un processus commun de travail, garder des spécificités, il nous faut impérativement, ensemble, les rendre lisibles pour tous les acteurs de terrain qui le demandent avec raison.

Cela devrait concerner, non seulement les structures encore séparées de l'Etat, mais aussi, bien entendu, les collectivités territoriales.

C'est une des conditions qui permettront de faire progresser concrètement l'action au bénéfice des personnes, qu'elles soient en situation d'illettrisme ou qu'elles aient à acquérir notre langue pour s'intégrer.

Ce séminaire est pour l'ANLCI l'occasion de réaffirmer l'importance de politiques transversales pour développer le partage des responsabilités. Mais aussi et peut-être surtout, l'importance de forger des méthodes de travail nouvelles, qui secouent les habitudes et les pesanteurs de nos organisations administratives traditionnelles. La coordination interministérielle de la politique linguistique française est un élément-clé dans le paysage actuel, pour rassembler autour d'une table tous ceux qui doivent résoudre les problèmes linguistiques complexes auxquelles notre société est aujourd'hui confrontée.

Nous remercions la DGLFLF et le CIEP pour leur initiative et comptons sur la DGLFLF pour aller plus loin, tant au niveau central qu'au niveau déconcentré, vers une véritable dynamique de décloisonnement, associant les collectivités territoriales et la société civile.

Le Groupement d'Intérêt Public, qu'est l'ANLCI, s'engage à l'y aider, de sa propre place transversale.

QUELS PARTENARIATS ENTRE L'ÉTAT ET LES COLLECTIVITÉS ?

TABLE RONDE ANIMÉE PAR ABRAHAM BENGIO,
*délégué général adjoint à la langue française et aux langues de France,
ministère de la Culture et de la Communication.*

FRANÇOIS KOSCIUSKO-MORIZET,
maire de Sèvres.

JACQUES BRUHNES,
député des Hauts-de-Seine, ancien ministre.

ELISABETH GAUTIER-DESVAUX,
directrice régionale des Affaires culturelles de Bretagne.

BERNARD BOUCAULT,
préfet de la région des Pays de la Loire, préfet de la Loire-atlantique.

DANIEL BANCEL,
recteur de l'académie de Versailles

Quels partenariats entre l'État et les collectivités ?

ABRAHAM BENGIO,
*délégué général adjoint à la langue française et aux langues de France,
ministère de la Culture et de la Communication.*

Après avoir débattu du partenariat et de la coopération entre administrations de l'État, nous allons maintenant aborder la question de la responsabilité partagée entre l'État et les collectivités territoriales.

Pour commencer, je m'interroge sur l'expression même de responsabilité partagée. Au risque d'être taxé de passéisme ou de moralisme, je me demande en effet si la responsabilité se partage ou si cette notion n'est pas entachée de contradiction.

Je pense que la responsabilité s'assume seul, ou bien alors qu'elle se transfère à quelqu'un d'autre. Face à la question de l'exclusion en général et de l'exclusion linguistique en particulier, je crois que chacune de nos administrations, chacune de nos collectivités exerce une responsabilité particulière dans le domaine qui est le sien et qu'à cet égard, chacune est irremplaçable. Mais bien entendu, elles se doivent de coopérer entre elles : c'est en ce sens là, peut-être, qu'on peut parler d'une responsabilité partagée. Celle-ci n'en demeure pas moins paradoxale, un peu comme l'amour maternel dans le fameux vers des "Feuilles d'automne" de Victor Hugo : "Chacun en a sa part et tous l'ont tout entier". De même, chacun d'entre nous a sa part de responsabilité, mais nous l'assumons tous pleinement.

Nous allons donc à présent nous demander si et comment les collectivités territoriales et l'État coopèrent pour combattre l'exclusion linguistique. Les intervenants sont tout à fait libres, bien entendu, d'aborder le sujet sous l'angle qu'ils souhaitent. Les organisateurs ont fait l'hypothèse que le partenariat autour du fléau de l'exclusion linguistique est possible et qu'il est même fructueux, mais, comme toutes les hypothèses, celle-ci est avancée pour être éventuellement falsifiée comme diraient les épistémologues.

Pour ouvrir le débat, les intervenants sont donc invités à nous faire part de leur expérience en matière de partenariat en abordant les aspects positifs et les outils les mieux adaptés, sans négliger pour autant les difficultés à surmonter.

FRANÇOIS KOSCIUSKO-MORIZET,
maire de Sèvres

Je suis très heureux d'être ici, étant en quelque sorte le représentant régional de l'État. La problématique abordée est essentielle pour le maire. Vous posiez la question de savoir si la responsabilité se partageait. Je vous dirais, pour être exposé régulièrement à des questions de sécurité dans différents domaines, que cela ne se partage pas et qu'il faut un responsable. Les gens le savent d'ailleurs très bien, car ils s'adressent au maire pour des problèmes de toute nature. A charge pour nous ensuite d'appeler l'inspecteur d'académie ou le rectorat. En revanche, les partenariats existent bel et bien.

Je voudrais essayer d'illustrer mon propos en prenant deux types d'exemples. Tout d'abord pour vous donner un ordre d'idée, Sèvres est une ville d'un peu moins de 23 000 habitants qui compte de nombreux établissements publics et quelques établissements privés. Ma réflexion s'articule autour de deux questions : que faisons-nous en matière d'apprentissage de la langue et, plus précisément, que faisons-nous en partenariat ?

Pour ce qui est des élèves en difficulté, il existe de nombreux dispositifs allant du plus simple au plus complexe. Tout d'abord, nous avons bien entendu pour tous les élèves du primaire qui le souhaitent une garderie le matin mais surtout une étude le soir avec, notamment, l'association de promotion et d'organisation des études scolaires (APOES). Cette association, liée à la Ligue de l'enseignement, travaille avec la commune dans le cadre d'une convention ; 220 enfants en moyenne en bénéficient. A titre indicatif, Sèvres compte environ 2100 élèves en maternelle et élémentaire (150 dans le privé) et 1000 au collège.

Puis il y a le soutien scolaire. Nous comptons quatre associations aidées à des niveaux divers par la ville qui travaillent dans ce domaine et qui ont chacune des spécificités. L'Association de solidarité avec les travailleurs immigrés (ASTI), par exemple, est plus orientée vers des populations d'origine immigrée. Cela représente à peu près 170 élèves. Ce sont des associations qui reposent essentiellement sur du bénévolat.

On trouve ensuite des formes de partenariat plus élaborées. Nous avons dans les Hauts-de-Seine, un programme d'aide à la lecture (PAL) qui a été mis en place en 1989 et formalisé par une convention entre l'éducation nationale, le Conseil général et la ville. Géré par le Conseil général, son but est l'accompagnement scolaire et éducatif des élèves qui ont des difficultés d'ordre moyen. Ils sont choisis par les instituteurs dès les classes de maternelle et en élémentaire. Cela permet de renforcer les divers apprentissages en dehors du temps scolaire, soit pendant la pause de midi, ou éventuellement le soir après la classe. La ville participe financièrement, entre autres, en mettant à disposition les salles des écoles qui sont maintenant toutes équipées en informatique. La coordination pédagogique est sous la responsabilité d'un ancien inspecteur d'académie.

Il existe ensuite le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). C'est une structure du ministère en charge de l'éducation nationale qui existe depuis une trentaine d'années. Les intervenants ont suivi une formation particulière de psychologue ou de rééducateur. Rattachés à un groupe scolaire, ils interviennent dans l'ensemble des écoles publiques. Ce dispositif, qui repose sur une bonne collaboration, fonctionne à la demande des enseignants, des parents, des enfants. La ville participe financièrement, notamment à travers la mise à disposition de locaux spécialisés équipés en informatique.

Enfin sur un autre registre, il y a deux classes d'adaptation à Sèvres mais il ne s'agit plus de partenariat.

Il existe d'autres types de partenariat moins directement liés à l'enseignement, que la mairie soutient. Il y a trois ans, nous avons entièrement rénové la bibliothèque-médiathèque et réorganisé l'accueil, notamment celui des élèves et des écoles qui le souhaitent. Sur nos six ou sept écoles maternelles (privé inclus), cinq fréquentent régulièrement la bibliothèque-médiathèque, soit une cinquantaine de séances pour un total de onze classes. Il en va de même pour les écoles élémentaires, puisque quatre sur six envoient régulièrement des classes. Cela tient probablement au fait que nous avons ouvert une section jeunesse. Les inscriptions individuelles s'élèvent à 7000 personnes de tous les âges, soit 30 % de la population. Les deux tiers viennent régulièrement et la moitié a moins de 16 ans. Cette tranche d'âge ne vient pas simplement emprunter des bandes dessinées. Or, quand on parle d'apprentissage de la langue, la fréquentation de la bibliothèque médiathèque constitue aussi un élément important du dispositif.

Par ailleurs, nous essayons de temps en temps d'organiser des concours littéraires orientés, en tout ou partie, vers les jeunes. Il y a quelques années, nous en avons organisé un, en

collaboration avec des professeurs du collège, pour des élèves de 3ème qui devaient rédiger une lettre à la manière de Madame de Sévigné. Les cinq ou six gagnants ont eu droit à une visite au Château de Cesson en Bretagne, où ils ont été reçus par un descendant de Mme de Sévigné qui leur a remis leur prix. Ce concours a suscité une forte participation des élèves et un vif intérêt de leur part. En 2002, nous avons organisé un concours littéraire intitulé " Têtes de l'art " - le prochain aura lieu en 2004 - et un salon du livre. Il y a eu également un concours de nouvelles sur le thème de la porcelaine, le prochain portera sur le thème " Mesure(s) et démesure ! ". Cela permet aux écoles de développer des projets pédagogiques stimulants.

Avant de parler de mon expérience à Gennevilliers, je tiens à vous livrer deux remarques préliminaires. La première, c'est que l'apprentissage de la langue ne saurait seulement se réduire à un apprentissage utilitaire, à une simple débrouillardise quotidienne. Comme vous l'avez fort bien suggéré dans un document : "Apprendre la langue, c'est exister", "la langue c'est tout ce qui fait un citoyen actif, un citoyen non vulnérable". La deuxième c'est qu'apprendre une langue est d'autant plus difficile que le public est issu de milieux défavorisés. On entrevoit alors la nécessité d'une pédagogie adaptée, d'enseignants compétents et de ce que j'appellerais des "coopérations utiles", notamment dans le cadre de la politique de la ville.

En guise de présentation, Gennevilliers est une ville d'environ 45 000 habitants dont la population est l'une des plus modestes de la région parisienne (6ème sur 111) avec une forte population immigrée. C'est donc une ville difficile. Or, nous sommes rompus à des coopérations puisque dès 1982, avec le développement social des quartiers (DSQ) et Hubert Dubedout, nous nous sommes inscrits dans ces actions. On ne peut plus gérer une ville dans les limites de son simple territoire. Il est nécessaire de travailler en coopération avec tous les acteurs. Nous avons été parmi les premiers à nous inscrire dans le cadre des contrats de ville, des grands projets urbains.

Je crois que Gennevilliers constitue un bon exemple, nous bénéficions d'une longue expérience dans un grand nombre de dispositifs : du DSQ jusqu'au grand projet urbain de 1996. Les programmes en cours sur la langue française concernent des domaines extrêmement variés qui vont de l'alphabétisation à l'accompagnement à la scolarité, en passant par l'insertion par l'expression orale et écrite ou l'insertion sociale des femmes et des enfants. Une association comme l'IFE organise huit ateliers de remise à niveau en français.

Il s'agit de projets en partenariat, ce qui implique un certain partage des responsabilités, en tout cas avec le Conseil général. Il convient de souligner le travail remarquable effectué avec celui-ci, ainsi qu'avec tous les services de l'État et de plus en plus avec le Conseil régional.

A ce propos, je tiens à signaler la signature imminente d'une convention d'objectifs inter-institutionnelle pour la construction d'un parcours linguistique dans la boucle nord des Hauts-de-Seine. Elle implique l'ensemble des acteurs présents sur ce territoire : Gennevilliers, Villeneuve-la-Garenne, Colombes, Asnières et Clichy, l'État, le Fonds d'action sociale et d'insertion locale (FASIL) d'Ile-de-France, le Conseil général, le Conseil régional. C'est d'autant plus important que dans ces quartiers prioritaires, le taux de chômage - supérieur à la moyenne départementale - se concentre dans une population de faible niveau de qualification et de formation, dont une partie importante ne maîtrise pas la langue française.

Dans ces quartiers, toutes les entreprises qui employaient un fort taux de main d'œuvre ont disparu. Pour ne prendre que deux exemples, il y avait 3000 ouvriers chez General Motors, 4000 chez Chausson, il n'y en a quasiment plus aujourd'hui. Il reste 200 personnes chez Chausson qui ferme en 2004. Nous avons toutefois gardé à peu près le même nombre

d'emplois qu'au moment du grand développement, à savoir un peu plus de 30 000 emplois pour 45 000 habitants. C'est dire le travail effectué par la municipalité, mais ce n'est plus le même emploi. Ceux qui travaillaient à la fonderie chez Chausson ou sur les chaînes chez General Motors ne retrouvent pas forcément d'emploi dans le tertiaire qui a supplanté l'activité productrice en région parisienne. Il a fallu faire face à des problèmes de chômage liés à un faible niveau de qualification et de formation. Vous comprendrez notre intérêt pour les prochains partenariats dont l'utilité n'est plus à démontrer.

Je voudrais terminer par deux remarques liées à l'incertitude des programmes locaux de formation linguistique et à la crise de l'éducation nationale. Le gel des crédits dans le domaine de la formation, je pense non seulement au budget mais aussi à ce que nous voyons en tant que parlementaires, ne donne pas de garantie pour l'avenir. Je suis particulièrement inquiet de constater la baisse des crédits pour les associations, la baisse des crédits pour le FASIL (moins 40 % en 2004). Ajoutons que la nouvelle réglementation qui instaure que le FASIL passe des commandes en matière de formation linguistique va, de fait, exclure les petites associations de quartiers qui ne pourront pas gagner ces marchés publics et se verront privées de financement. Parlementaire depuis vingt-cinq ans, rapporteur du budget de l'éducation pendant cinq ans, je constate que ce budget est l'un des plus inquiétants que j'ai connu. C'est l'avis personnel et non-partisan de quelqu'un qui s'intéresse à l'éducation depuis toujours puisque je suis aussi enseignant de formation.

La politique de décentralisation ou la tentative de se défaire sur les collectivités locales des missions de l'État, y compris dans le secteur de l'éducation (le transfert des ATOS, la suppression d'emplois-jeunes, etc.) pose problème. En d'autres termes nous sommes tous d'accord pour des coopérations utiles mais je pense que des principes généraux, même mille fois répétés, peuvent ne rester que des vœux pieux. Oui à un partenariat, mais il ne faut pas sous-estimer ses limites et oublier la responsabilité primordiale de l'État dans l'enseignement qui devrait être un secteur régalien en raison de son rôle dans la construction de l'identité républicaine.

Ma dernière réflexion débouche sur un constat : le dernier recensement en Ile-de-France mérite une attention minutieuse, notamment de la part des responsables de l'éducation nationale et de tous les élus. Cette photographie montre le risque de marginalisation de territoires en voie d'appauvrissement et de paupérisation, notamment dans les banlieues de traditions industrielle et ouvrière. Dans un article intitulé "Haute muraille pour ville de riches, un nouvel apartheid social" publié dans Le Monde diplomatique, un sociologue explique comment, sur la Côte ouest des États-Unis, on entre badgé dans certaines villes.

Lorsque j'ai eu l'honneur de recevoir le Premier ministre à Gennevilliers en janvier 2000, j'ai eu l'occasion de lui expliquer que la photographie du recensement de l'Ile-de-France témoignait que nous étions dans un véritable apartheid social, en passe de devenir un apartheid spatial. Quand vous observez le recensement vous voyez que ce phénomène part de la Seine-Saint-Denis, s'étale maintenant dans le nord des Hauts-de-Seine et tend à progresser vers l'Ouest jusqu'à la limite des beaux quartiers. Il s'exerce dans des stratégies de peuplement qui concentrent les familles en difficulté en un même lieu par des politiques de gestion des patrimoines sociaux très inégalitaires et par la volonté de certains bailleurs et de certaines villes de se désengager du logement social. La diversification est ainsi entravée. Ces comportements et ces politiques ont des conséquences dramatiques :

vacances de logement, départs de famille qui peuvent envisager un autre avenir, homogénéisation des quartiers vers le bas, stratégies d'évitement, et donc dégradation de la situation. Paradoxalement, je crains que les efforts gigantesques fournis par les associations, les élus partenaires, les collectivités et les moyens considérables consentis à la politique de la ville, ne disparaissent dans un tonneau des Danaïdes.

J'ai dit au Premier ministre que notre action nous permettait d'éviter le pire. Je m'adressais alors, compte tenu de ma position très à gauche de l'échiquier politique, à un premier ministre de gauche, tout comme je m'étais adressé précédemment à ceux qui étaient d'une autre couleur politique et comme je continue à le faire aujourd'hui. C'est un problème global, c'est un énorme problème de société. Le moindre mal peut-il tenir lieu de politique, voire même de projet de société ? je ne le crois pas. Ce sont les raisons pour lesquelles je ne vous cache pas que devant l'ampleur de la tâche, il faudrait que l'on s'y attelle vite. Pour ma part, je ne suis pas très optimiste.

C'est pour moi un véritable plaisir d'être parmi vous aujourd'hui, tant les missions de lutte contre la fracture linguistique sont inscrites au cœur de la vocation des directions régionales des affaires culturelles (DRAC). En guise de préambule, je souhaiterais vous livrer une remarque liminaire sur la perplexité que suscite en moi le terme de "maîtrise de la langue", induisant la présomption d'existence "en soi" d'un média de communication oral et écrit qu'il s'agirait de "dompter" pour le plier aux besoins d'échange, et d'insertion sociale. C'est bien plutôt, me semble-t-il, une dynamique de découverte, d'appropriation et de pratique linguistiques qu'il s'agit de favoriser auprès de publics jeunes et adultes, en suscitant et accompagnant une démarche volontaire d'accession à l'autonomie.

La coopération avec les collectivités constitue un enjeu majeur dont l'ampleur suppose bien naturellement une mobilisation concertée de toutes les énergies et de tous les moyens publics et privés, même si la connotation pédagogique de cette mission tendrait à la rattacher, de prime abord, aux instances éducatives de l'État.

Pour ce faire, la détection et l'étude des besoins à pourvoir supposent avant tout une connaissance fine des territoires et des populations prioritaires et, mieux que quiconque, les collectivités – et singulièrement les communes, en contact quotidien avec leurs habitants, dans des unités aussi fines que les quartiers ou les écarts ruraux – sont en mesure de déployer des informations actualisées et fiables à cet endroit.

Constatons enfin que les relais d'une intervention souple et adaptée, au contact des populations concernées, sont à trouver au sein d'équipes diversifiées mobilisant travailleurs sociaux comme pédagogues et professionnels de la culture, selon des approches alliant le recours à des disciplines aussi variées que l'audiovisuel, les arts plastiques, la musique...

Les voies de contractualisation

Que ce soit à l'échelle des agglomérations ou des pays, on le voit aujourd'hui, les formes de contractualisation territoriale, réservant aux découvertes et pratiques orales et écrites une place importante, dans le droit-fil des contrats-villes-lecture (CVL) initiés en Provence-Alpes-Côte d'Azur avec le soutien du ministère de la Culture et de la Communication, puis généralisés dans toutes les régions françaises, constituent une voie privilégiée d'irrigation linguistique. Dans ce type de dispositif, un volet spécifique peut être consacré à la maîtrise de la langue, souvent en étroite coopération entre les bibliothèques départementales de prêt (BDP), sous l'égide des Conseils généraux, les bibliothèques municipales et les centres de loisirs, maisons de jeunes et de la culture (MJC), maisons de quartiers, foyers ruraux et autres établissements de proximité.

Les bibliothèques

Bien naturellement, les bibliothèques constituent les premières alliées de ces missions, surtout lorsque, travaillant "hors les murs", notamment avec des médiateurs du livre, médiateurs multimédias, agents de développement culturel et autres animateurs de quartiers

ou de secteurs ruraux, elles sont en mesure de se projeter au-delà des espaces dédiés dont l'accès peut en rebuter plus d'un.

Trois inflexions importantes sont de nature à soutenir ces initiatives :

- La capacité à doter ces établissements de véritables espaces multimédia, compléments indispensables aux découvertes livresques, dont l'aspect ludique et interactif place chacun en position dynamique et non passive ;
- La création de services éducatifs liés aux services des publics, favorisant une attention spécifique envers les publics jeunes, en partenariat étroit entre Education, Culture et collectivité (5 services de ce genre ont ainsi été créés en Bretagne en 2004, dans des bibliothèques municipales) ;
- Le recrutement et la formation des professionnels compétents, dont il importe qu'ils puissent se trouver dans une relation étroite avec leurs publics. C'est dans cet esprit que peut être envisagée la pérennisation de plusieurs emplois jeunes créés lors de la mise en œuvre des contrats villes-lecture, ou la création spécifique de postes ancrés dans une double filière de formation, aux métiers du livre et à l'animation.

Le contact avec la création

Mais au-delà de toutes les "techniques" d'apprentissage et de pratique, on le sait, c'est le goût de la langue qu'il nous faut savoir communiquer, le goût de la langue en création, avec la notion de chantier permanent qu'implique ce processus :

- Les ateliers d'écriture, conduits sur la durée, au sein des établissements précités, en milieu scolaire, en milieu pénitentiaire, constituent autant de micro actions dont l'efficacité n'est pas à démontrer, et qui supposent à la fois des moyens financiers d'indemnisation des intervenants, mais aussi d'aménagement d'espaces d'ateliers et de diffusion des réalisations, par voie de publication notamment, comme autant de soutiens à l'émulation ;
- Les résidences d'artistes, souvent initiées en relation avec des ateliers d'écriture dont elles constituent le ferment, combinent souvent à la fois un événement déclenchant à l'échelle d'un territoire, par leur effet médiatique, et une intervention en profondeur transformant le rapport à l'oral et à l'écrit. Je pense notamment à des résidences telles que celles de Gilles Cendrey initiée dans le quartier de la Grâce de Dieu à Caen, de Ricardo Montserrat (qui interviendra demain) dans des foyers ruraux, auprès de bénéficiaires du revenu minimum d'insertion (RMI), grâce au concours de la DRAC de Bretagne, mais aussi et surtout de la ville de Châteauneuf-du-Faou. Bien naturellement, l'écrivain n'intervient alors ni en éducateur ni en professeur, mais sa relation singulière à la langue lui permet de travailler à la frontière entre l'intime et l'environnement social, là où se joue le rapport personnel que chacun entretient avec le monde.
- Ces initiatives peuvent alors prendre un effet de mobilisation générale autour des enjeux de maîtrise de la langue. Ainsi, sur le modèle des trois semaines que dure ce qui est improprement qualifié de festival, et qui relève davantage d'un temps fort partagé entre

tous les intervenants concernés, les fédérations d'éducation populaire, comme les bibliothèques et les librairies, dans le cadre de "Paroles d'hiver", à l'initiative du Conseil général des Côtes d'Armor.

- Elles peuvent aussi prendre une forme plus pérenne, lorsque se crée un centre de ressources pour l'aide au montage de projets liés à l'écriture (sous toutes ses formes), tel qu'initié avec La Maison Louis Guilloux à Saint-Brieuc, par le Conseil général du Finistère, la ville de Saint-Brieuc, la DRAC de Bretagne et le Rectorat, dont les actions se développent auprès du public scolaire mais aussi de publics en réinsertion : pour ceux-ci, le problème se pose en terme de ré-apprentissage et donc bien en amont, de réflexion sur les moyens de susciter un nouveau rapport à la culture et à la formation.

Le soutien à l'édition et à la librairie

On le voit bien, c'est une approche globale, sur l'amont et sur l'aval de l'oral et de l'écrit qu'il s'agit de favoriser, et cette responsabilité incombe aussi pour une bonne part aux relais privés de la chaîne de l'écrit, éditeurs et libraires, dans un secteur économique fragile où le soutien public est plus que jamais indispensable. A cet égard, l'impulsion donnée par les collectivités régionales au maintien et au développement des secteurs de l'économie du livre apparaît irremplaçable.

En conclusion, on le voit, une responsabilité partagée entre l'État et les collectivités, où les relais associatifs d'éducation populaire jouent un rôle déterminant. Une responsabilité ancrée de surcroît sur une bonne connaissance du terrain, menée sur tous les temps de la vie et où tous les acteurs ont partie liée. Une responsabilité, enfin, dont l'objectif nécessaire de généralisation ne doit jamais émousser l'acuité de l'initiative singulière : on le sait, en effet, d'une infinité de micro projets naîtra seule la pertinence et l'efficacité d'une tâche de cette ampleur.

Je commencerai mon allocution en essayant de dresser un panorama des différents types d'actions partenariale qui existent au niveau régional. Je poursuivrai en évoquant certaines réussites sur cette terre d'engagement associatif, de solidarité, où les fractures sociales, y compris linguistiques, sont peut-être moins profondes qu'ailleurs mais existent néanmoins, avant de conclure sur quelques propositions. Région du "petit Liré", berceau de Joachim du Bellay, et de Saint-Florent-le-Vieil où vit Julien Gracq, les Pays de la Loire ont une légitimité certaine à participer à ce débat.

Mon propos portera essentiellement sur la périphérie de l'école, étant entendu que l'apprentissage de la langue est la mission première de l'éducation nationale qui s'en acquitte d'ailleurs bien, même si elle n'est pas toujours armée pour faire face à certaines situations. Je peux d'ailleurs témoigner, ayant été préfet de la Seine-Saint-Denis pendant quelques années, du travail remarquable mené par des enseignants d'un collège difficile qui avaient entrepris de réécrire des ouvrages scolaires pour leurs élèves et obtenu de très bons résultats.

Indépendamment de la qualité du travail, il est nécessaire d'assurer une certaine continuité au-delà de l'école, du collège ou du lycée, auprès de jeunes adultes ou d'adultes plus âgés qui peuvent se retrouver facilement en situation d'isolement et d'exclusion. L'insuffisance de la maîtrise de la langue ne s'avoue pas et peut parfois constituer une entrave sur le tard, par exemple, à l'occasion de l'évolution technologique d'une entreprise.

L'éventail des actions, souvent ludiques, organisées pour donner aux jeunes et aux moins jeunes le goût de la lecture et de l'écriture, est fort large. Les initiatives émanent des communes, des associations, des services de l'État, notamment des chefs de projet dans le cadre des contrats de ville, qui ne ménagent pas leurs efforts. L'intercommunalité a constitué très tôt un formidable atout. Aujourd'hui, par exemple, dans beaucoup des communes du département de Loire-Atlantique qui la pratiquent, la question de la maîtrise de la langue chez les enfants et chez les jeunes est une préoccupation. Par ailleurs, le tissu associatif particulièrement riche et actif et les partenariats entre associations, collectivités locales et État constituent un élément moteur du dispositif. Quant à l'État, quelle que soit l'ampleur de la décentralisation, il joue toujours en ce domaine un rôle nécessaire, d'animation, d'accompagnement ou d'"assembler". Depuis près de trente ans que j'exerce dans l'administration territoriale, je pense qu'il ne peut pas en être autrement ; car comme le disait M. Bruhnes, il s'agit d'une question de citoyenneté, de cohésion sociale : maîtriser la langue c'est pouvoir participer à la vie d'une communauté, y exercer ses droits et connaître ses devoirs.

Pour compléter le panel, il convient de citer un autre partenaire fort précieux, resté absent du débat, à savoir l'Europe et le Fonds européen de développement régional (FEDER). Il met à la disposition des porteurs de projet à l'échelle d'un canton, d'une commune, d'un quartier des moyens substantiels. Au-delà de cet aspect, le FEDER permet de conforter la conscience européenne de nos concitoyens.

Cette grande diversité de partenariats montre que notre pays n'est pas aussi centralisé qu'on le dit, qu'il est capable de s'adapter au terrain.

Le premier type de partenariat que j'aimerais aborder est le contrat de ville, en l'illustrant

par une vaste opération de rénovation urbaine (125 millions d'euros) actuellement en cours dans le quartier de Malakoff à Nantes. L'opération impliquait d'importants travaux de démolition, de reconstruction, de réhabilitation d'équipements publics, de sorte qu'il a fallu organiser une large concertation pour prendre en compte l'avis des habitants et obtenir leur adhésion. Pour réussir cette concertation, une association a mis au point, avec le concours de l'État, de la ville, du Conseil général et du Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD) un atelier à destination des adultes et des jeunes pour leur permettre de s'exprimer sur leur quartier, de décrire ses caractéristiques et ses atouts, et de comprendre comment son désenclavement allait se traduire. Un autre projet de politique de la ville dans un quartier d'Angers a donné lieu à des opérations de soutien scolaire massives et positives, avec la participation de parents. A Cholet, l'opération "écoles ouvertes", financée par la municipalité et soutenue par l'éducation nationale, a réuni avec succès 80 élèves de collège à qui l'on a proposé de réaliser un roman-photo pendant les vacances de février, et un atelier "cinéma et maîtrise de la langue" pendant les vacances de printemps. On a, en effet, utilisé des techniques qui les séduisaient plus que le livre pour les amener vers la lecture et l'écriture.

Je passerai très vite sur le deuxième type de partenariat, le contrat éducatif local, qui rencontre un large succès dans la région des Pays de la Loire. Parmi l'ensemble des partenaires qu'il engage, je souhaite souligner le rôle essentiel joué par la jeunesse et les sports, notamment en terme de formation des animateurs à l'apprentissage de la lecture, via la préparation au Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur de centre de vacances et de loisirs (BAFA).

Par ailleurs, la politique du livre et de la lecture de la direction régionale des affaires culturelles (DRAC), évoquée par Elisabeth Gautier-Desvaux, s'exerce également en partenariat avec, par exemple, l'administration pénitentiaire ou des comités d'entreprise. J'aimerais ajouter quelques mots sur les conventions que l'État, c'est-à-dire la DRAC, signe avec des structures artistiques. Il me semble important que dans le cadre de scènes conventionnées ou nationales mobilisant d'importants moyens financiers, des ateliers d'écriture, d'initiation à la lecture et à l'écriture soient organisés, à travers le théâtre par exemple, comme au Manège à la Roche-sur-Yon. Ces actions ne sont pas l'apanage des villes ; j'en veux pour preuve, en zone rurale, les animations littéraires autour des œuvres de Julien Gracq ou encore le travail réalisé par un écrivain en résidence et les élèves d'un lycée professionnel autour du thème des mutations économiques de la région. Enfin, je citerai également comme exemple de réussite la véritable politique éditoriale menée par l'association départementale de lutte contre l'illettrisme en Maine-et-Loire, en partenariat avec un éditeur, qui consiste à concevoir des livres pour des adultes ayant des difficultés d'écriture.

Ne souhaitant pas sombrer dans l'autosatisfaction, je mettrai en garde contre le risque que ces actions en restent à un stade expérimental. Pour pouvoir garantir une certaine continuité, il faut pouvoir procéder à des évaluations qui les structurent, les confortent et justifient éventuellement des demandes de moyens supplémentaires.

Pour conclure, il me paraît indispensable de poursuivre les partenariats fondés sur des financements conjoints, d'impliquer davantage les structures culturelles et artistiques qui bénéficient d'un financement pluriannuel, de veiller à ce que l'intervention de l'État reste suffisamment souple et déconcentrée pour permettre aux acteurs locaux de s'engager.

Pour commencer, j'aimerais vous livrer quelques éléments sur le fonctionnement de l'éducation nationale, de façon à bien cerner la façon dont les choses se passent dans nos écoles et dans nos établissements. Je terminerai sur une remarque d'ordre budgétaire.

Aujourd'hui, les établissements du second degré sont dotés d'une certaine autonomie pédagogique. Cela veut dire que, dans le cadre de textes qui fixent les programmes, les horaires, on laisse aux établissements des capacités d'adaptation, de stratégies pédagogiques. On ne considère donc plus qu'un établissement fonctionne bien parce qu'il respecte toute une série de normes et se tient au plus près des textes et des prescriptions, mais parce qu'il sait à la fois s'appuyer sur les ressources internes, les ressources des équipes pédagogiques, et sur les ressources de son environnement, de façon à proposer aux élèves des stratégies qui les conduisent à la réussite. Cela n'est pas contraire au respect des programmes, des horaires et d'un certain nombre de textes.

L'éducation nationale est caractérisée par un régime de compétences partagées, ce qui rejoint bien là nos préoccupations. Etant probablement le seul recteur en exercice à avoir connu l'avant et l'après décentralisation, puisque je suis rentré en fonction avant l'entrée en vigueur des textes en 1985, j'ai acquis la conviction que l'essentiel n'était pas de veiller au bon partage des compétences, au bon respect des frontières. Nous avons chacun une obligation commune et permanente, dans un domaine qui nous est propre, de contribuer à la réussite des élèves. On ne peut donc pas renvoyer les partenaires que sont les collectivités seules face à leurs responsabilités : les municipalités aux écoles, les départements aux collèges, les régions aux lycées. Toutes ces collectivités élues, qui représentent d'une certaine manière nos concitoyens, ne peuvent pas rester insensibles au fait que l'éducation, la formation est la préoccupation première des Français. Je suis par principe favorable à un engagement commun, en utilisant les compétences comme des leviers et en les préservant. Il me semble indispensable d'engager les établissements dans des partenariats avec les collectivités territoriales.

D'après les chiffres que m'a communiqués M.Gérard Vigner, qui s'occupe de maîtrise de la langue à l'académie de Versailles, au début du 20ème siècle, un jeune sur deux vivait dans une famille où l'on pratiquait le français. Un nombre important de jeunes arrivait à l'école pour apprendre une langue dont ils n'avaient absolument pas connaissance dans leur famille. Aujourd'hui on est tombé au-dessous des 10%. La difficulté est que la langue que certains jeunes français pratiquent dans leur famille ou dans leur environnement est une langue essentiellement orale, assez réduite par rapport à celle qui se pratique à l'école, fondée davantage sur l'écrit. On doit, par conséquent, les former de telle sorte qu'ils aient une certaine flexibilité et qu'ils soient capables de pratiquer la langue très cultivée qu'on souhaite leur apprendre en classe tout en continuant à pratiquer celle de leur environnement, qui peut être différente. Nous devons prendre en compte ce décalage, sans donner pour autant aux enfants le sentiment qu'il existe, qu'il y a une langue qui est validée par l'école et, au contraire, une langue qui relève de pratiques qui seraient contestables. On a tout intérêt à leur montrer que ce n'est pas uniquement la prérogative de l'école, qu'on pratique aussi une forme du français similaire au sein d'institutions comme les bibliothèques.

Les partenariats autour de la langue, qui puisent leur source au niveau communal dans les années soixante-dix (actions des bibliothèques municipales, salons du livre, etc.) se sont révélés extrêmement bénéfiques. Ils se sont ensuite assez naturellement développés autour de l'intercommunalité, capable de mobiliser des ressources humaines importantes. J'en profite pour saluer l'action très dynamique menée par les quatre départements de mon académie : les Yvelines, les Hauts-de-Seine, l'Essonne et le Val d'Oise. Les établissements ont besoin de puiser dans des ressources élaborées au niveau départemental, intercommunal ou communal. Avec les départements, par exemple, on peut engager des actions ambitieuses, comme certaines formations réunissant enseignants et acteurs de la pratique de la langue. J'ajoute que la réflexion commence à s'engager au niveau régional.

Pour conclure sur les moyens qui nous sont attribués, je dirais que nous ne devons pas ignorer les marges de manœuvre dont nous disposons, que la quantité n'est pas nécessairement synonyme de résultat et qu'il faudrait, sans prôner toutefois une politique d'austérité, réhabiliter la notion de stratégie. Quand on multiplie les enseignements sans stratégie, on réduit la chance de réussite des élèves. Il faut, par exemple, concevoir les enseignements de seconde, non pas sous la forme d'une carte la plus large possible dans laquelle les élèves puisent jusqu'à satiété, mais plutôt en les intégrant dans une véritable politique d'offre de formation. Une stratégie bien portée par l'établissement a des répercussions très positives pour les élèves.

L'INTÉGRATION PAR LA LANGUE DANS LE MONDE DU TRAVAIL ET LA SOCIÉTÉ CIVILE

TABLE RONDE ANIMÉE PAR MARIE-THÉRÈSE GEFFROY,
directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI).

CÉDRIC DE TORCY,
directeur des opérations de solidarité, Croix-Rouge française

INTERVENTION PRÉSENTÉE PAR MADAME MARIE PAINDORGE,
responsable des actions de lutte contre l'illettrisme.

BERNARD FALCK,
directeur de l'éducation et de la formation, Mouvement des entreprises de France (MEDEF).

JEAN-PIERRE BURDIN,
conseiller confédéral, Confédération générale du travail (CGT).

CLAUDE COCHONNEAU,
vice-président, Fédération nationale des syndicats d'exploitants d'agricoles (FNSEA).

CHRISTINE CANDIDE,
chargée de mission, Direction de la formation et de l'emploi, Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD).

L'intégration par la langue dans le monde du travail et la société civile

MARIE-THÉRÈSE GEFFROY,

directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme

Nous avons demandé à des représentants de grandes associations et de confédérations de donner leur point de vue et de nous dire ce que représente pour eux la langue comme élément d'intégration dans le monde du travail et dans la société civile. Qu'il s'agisse de langue orale, qui est un vecteur de communication, d'intégration, de création du lien social, de l'esprit d'équipe ou de l'esprit d'entreprise, ou de langue écrite.

CÉDRIC DE TORCY,

directeur des opérations de solidarité, Croix-Rouge française

L'intervention de Monsieur Cédric de Torcy, directeur des opérations de solidarités, empêché, a été présentée par Madame Marie Paindorge, responsable des actions de lutte contre l'illettrisme.

Dans le domaine des actions sociales, la Croix rouge française se met au service des populations en situation de grande précarité.

Notre objectif, à terme, est de les aider à s'intégrer - ou se réintégrer - dans la société civile. Or la langue française donne l'accès à l'éducation, à l'autonomie sociale, et contribue à réduire les différences. C'est pourquoi la maîtrise de la langue française s'inscrit comme une des priorités.

Dans le cadre de nos actions nous accueillons des personnes qui cumulent des difficultés. Aux problèmes d'expression et de compréhension écrites et orales viennent s'ajouter des problèmes d'ordre social ou économique. Une prise en compte de la personne dans sa globalité est donc nécessaire.

C'est pourquoi la Croix rouge s'inscrit dans une démarche d'accueil et d'accompagnement social global.

Il nous paraît primordial que les personnes soient accueillies et écoutées afin de comprendre leurs problèmes, avant de rechercher ensemble des solutions à apporter.

Vous ne pouvez pas proposer une remise à niveau en français ou l'apprentissage de la langue à quelqu'un qui ne sait pas où dormir ce soir, ou à une personne qui ne sait pas comment nourrir sa famille d'ici la fin de la semaine. Les problèmes d'existence et de vie courante de ces personnes ne favorisent pas la concentration et l'apprentissage serein. Il faut que l'ensemble de ces aspects soit pris en considération pour que la personne choisisse, et surtout accepte, de s'engager dans une démarche de maîtrise de la langue française.

A la Croix Rouge française, l'accueil et l'accompagnement sont tout aussi importants que l'action proposée.

La première difficulté consiste à repérer les personnes qui ont des problèmes linguistiques par le biais des activités sociales que les délégations de la Croix-Rouge française mènent, par exemple dans les épicerie sociales. Les personnes en situation d'illettrisme présentent rarement une demande directe d'apprentissage de la langue. Nous agissons donc de façon indirecte, par le biais de nos épicerie sociales.

Les épicerie sociales sont des lieux qui permettent aux personnes accueillies d'avoir un accès à des produits alimentaires variés, moyennant une faible participation financière. Mais ces épicerie, qui sont à vocation pédagogique, ne se limitent pas à cette seule pres-

tation. Elles proposent des ateliers qui donnent l'occasion de participer, d'échanger et d'apprendre. C'est dans ce cadre que nous proposons, notamment, des activités destinées à mieux maîtriser la langue française.

Nous appliquons cette méthode à travers l'ensemble des actions sociales qui sont menées par la Croix rouge, c'est à dire les épiceries sociales mais aussi les espaces mères/enfants, les vesti-boutiques, les vestiaires, les accueils de jour.

En raison de la spécificité du public accueilli, qui est la plupart du temps un public en situation de précarité, quatre objectifs prioritaires sont poursuivis :

- revaloriser l'image de soi par la prise de conscience qu'on est capable d'apprendre ;
- aider à mieux parler, écrire, compter, tout ce qui est lié à la maîtrise de langue ;
- favoriser l'accession à l'autonomie personnelle et sociale ;
- retrouver le plaisir d'apprendre et de réussir.

L'objectif de la maîtrise de la langue est évidemment l'un des objectifs prioritaires mais ce n'est pas le seul. Il est important de reconstruire la personne et de l'aider à sa reconstruction.

Pour atteindre ces objectifs, il est important, à notre sens, d'adopter des méthodes souples, attractives, combinant une approche globale et un suivi personnalisé, en privilégiant une pédagogie active basée sur les gestes de la vie quotidienne.

Nous nous attachons à nous adapter à nos élèves, à tenir compte de leur vécu, de leurs connaissances et surtout de leurs besoins premiers. C'est pourquoi nous nous appuyons sur des aspects très concrets de la vie quotidienne : s'orienter dans une ville avec un plan, lire des panneaux, lire des recettes de cuisine, remplir des papiers administratifs, etc.. . Tous ces gestes simples de la vie quotidienne qui peuvent vite devenir très complexes lorsqu'on a des difficultés à la fois à l'écrit et à l'oral avec la langue.

Ces méthodes se retrouvent dans l'ensemble des actions de lutte contre l'illettrisme qui, traditionnellement et pour brosser un tableau rapide, sont l'alphabétisation, le français langue étrangère (FLE) et l'accompagnement scolaire.

Ainsi, et pour conclure, les méthodes adoptées par nos bénévoles sont diverses. Les outils sont adaptés à chaque bénéficiaire. Notre objectif principal reste l'accès à l'autonomie sociale, indispensable pour pouvoir s'insérer dans notre société.

Nous avons aujourd'hui deux axes de perfectionnement :

- la qualité de formation de nos bénévoles, à travers des modules de formation que nous essayons de développer ;
- la qualité des outils pédagogiques utilisés par nos bénévoles qui nous paraissent perfectibles et, notamment, particulièrement d'alphabétisation.

Est-ce que vous pouvez nous dire comment, dans une entreprise, se pose le problème de la langue : quels sont les différents niveaux qui sont indispensables pour bien s'intégrer dans le monde du travail et quels sont les niveaux de performance qu'attend l'entreprise pour pouvoir accomplir ses missions et être, elle aussi, performante ?

BERNARD FALCK,

directeur de l'éducation et de la formation, Mouvement des entreprises de France (MEDEF)

Peut-être avant d'évoquer la situation dans l'entreprise, quelques réflexions à caractère plus général. Ce qui me frappe c'est que dans trois langues majeures parlées sur notre continent, le français, l'anglais et l'allemand, le français est le seul qui utilise le même mot pour l'organe de la parole et pour la langue au sens du langage. En allemand, très clairement, la langue, c'est la parole "die Sprache" sachant que la langue en tant qu'organe est un terme différent. Seul l'anglais utilise une terminologie différente qui permet d'évoquer le langage écrit, parlé et lu. Je crois que c'est un des éléments extrêmement important et qui montre bien qu'entre la langue lue, écrite, parlée, il y a des registres et des différences tout à fait considérables.

Le premier constat est qu'il faut relativiser. La maîtrise de la langue dans une entreprise, dans un secteur d'activités, est bien évidemment éminemment variable en fonction de la technicité du domaine dans lequel on évolue, de la spécificité du langage qui est utilisé, des métiers qui sont menés. On peut très bien, dans un secteur d'activités avec des spécificités extrêmement importantes, avoir des difficultés de compréhension, d'expression, d'écriture, même à un niveau de responsabilité élevé.

Le deuxième constat c'est que, et c'est peut-être un peu provocateur d'évoquer cela ici, dans les entreprises, la maîtrise de la langue, dans ses différents registres, est un élément qui est tout à fait déterminant. Quand je dis de "la langue", je pense à la langue française. Il est intéressant que dans le débat national sur l'école on évoque aussi cette problématique-là, ce n'est pas simplement la maîtrise du français qui est importante dans le monde des affaires, dans l'économie européenne et internationalisée dans laquelle nous nous trouvons aujourd'hui, mais aussi la maîtrise de langues étrangères, et en particulier de l'anglais. Ne nous voilons pas la face c'est un élément qui est extrêmement important et quand j'évoque la maîtrise d'une langue, à nouveau, il y a différents registres, il y a différents niveaux.

Bien évidemment, chacun n'a pas à maîtriser une langue technique ou littéraire extrêmement complexe, mais il y a une nécessité selon les métiers d'avoir une pratique de plus en plus large.

Force est de constater que les jeunes sont de plus en plus confrontés, c'est une banalité que de le dire, à une société où la langue écrite, parlée, lue, évolue de façon tout à fait considérable. Les sollicitations pour le jeune qui sort de l'école avant d'aborder l'écriture et le livre, sont extrêmement importantes, entre la télévision, la vidéo, les CD, les DVD, les jeux interactifs. Bien évidemment, l'écriture arrive souvent bien loin, ce qui n'est pas sans poser ensuite, dans l'exercice d'une vie professionnelle, quelques difficultés. En effet, parallèlement, dans l'entreprise, l'écrit acquiert une importance de plus en plus grande parce qu'on formalise les procédures. Les démarches de certification, les démarches qualité nécessitent de rédiger, de comprendre ce qui est écrit. Un certain nombre d'équipements sont de plus en plus complexes et il faut comprendre les notices. Un certain

nombre de données, d'instructions ne sont plus des données verbales mais fonctionnent par courriel ou par internet et ce, à tous niveaux de responsabilité. Il y a donc bien nécessité d'une maîtrise de plus en plus forte de la langue écrite, à la fois en lecture et en compréhension, mais aussi à l'écriture.

Ce que l'on note de façon globale c'est qu'à tout niveau les jeunes qui intègrent l'entreprise sont sans doute plus habiles dans la langue orale. Ils arrivent effectivement à s'exprimer, à communiquer sans doute plus facilement. En revanche on remarque que la pratique de la langue écrite est de plus en plus difficile et je ne veux pas simplement parler là des qualités de grammaire ou des qualités de langue.

L'entreprise, bien évidemment, est amenée à s'intéresser de près à cela, qu'elle le veuille ou non, même si elle considère que c'est au système éducatif, au sens large du terme, de prendre en charge cet apprentissage et de faire en sorte que les jeunes ou les salariés puissent s'adapter au contexte du langage qui est celui de l'entreprise.

L'entreprise, qu'elle le veuille ou non, est amenée à s'intéresser à la pratique de la langue parce qu'une mauvaise maîtrise de la langue représente des coûts cachés qui sont tout à fait considérables, par manque de prise de décision, par manque d'initiative, de productivité. On constate que trop rares sont aujourd'hui les entreprises qui effectivement intègrent dans un plan de formation un apprentissage de la langue. Pour des raisons diverses et variées. Parce que cela n'apparaît pas de façon spontanée comme une véritable priorité. Parce que, ceux qui en ont le plus besoin ne sont pas toujours capables d'exprimer ce besoin et de le faire reconnaître dans l'entreprise, même si effectivement un certain nombre de secteurs d'activités ont mené des actions tout à fait exemplaires, comme ceux du bâtiment, de l'industrie alimentaire, de la propreté, du travail temporaire. Une véritable prise de conscience de l'ensemble des acteurs et, en particulier, de l'encadrement le plus rapproché est sans doute nécessaire à cet égard.

Si l'on analyse les facteurs clé de succès des actions de formation qui ont été menées dans des entreprises, on peut citer un certain nombre de facteurs, d'abord une pédagogie qui s'appuie sur l'expérience, à la fois, de la vie dans l'entreprise, mais aussi au sens plus large du terme, de la vie sociale de l'individu concerné, en dédramatisant les difficultés d'apprentissage. Le deuxième facteur, c'est une implication très forte de l'encadrement pour mettre en œuvre extrêmement rapidement, et de façon concrète, ce qui a été acquis par l'expérience. Un autre facteur qui est souvent déterminant, c'est la capacité dans l'entreprise à formaliser un certain nombre d'éléments qui ne le sont pas, notamment des savoir-faire.

Il faut aussi savoir évaluer et se fonder sur un parcours progressif de requalification. Il faut savoir se fixer des objectifs, des paliers et ne pas viser d'emblée un objectif trop ambitieux.

Comme vous le savez, les partenaires sociaux ont signé fin septembre dernier un accord national interprofessionnel sur la formation. Il me semble que nous pourrions peut-être tous ensemble réfléchir à ces nouveaux outils qui nous permettront effectivement dans le cadre des grandes catégories de formation, à la fois d'adaptation au poste de travail, de maintien et d'évolution dans l'emploi, mais aussi de développement des compétences, de voir de quelle façon nous pouvons mieux accompagner les efforts des salariés pour leur permettre d'améliorer leur connaissance de la langue. Peut-être même, d'ailleurs, ce nouveau droit individuel à la formation pourra-t-il être utilisé à cet égard par ceux qui en ont la volonté mais encore faudra-t-il qu'ils en aient véritablement conscience, que cette conscience soit révélée, qu'ils puissent effectivement mettre en œuvre cela.

MARIE-THÉRÈSE GEFFROY

Nous venons de voir les efforts faits pour situer la maîtrise de la langue aux différents niveaux qui sont requis dans une perspective qui s'appuie sur les compétences des salariés, y compris de ceux qui n'ont pas de compétences particulières à l'écrit.

Je crois que les esprits ont beaucoup évolué en la matière afin que toutes les personnes qui ne sont pas familiarisées avec l'écrit ne soient pas écartées, notamment, de la validation des acquis de l'expérience et puissent faire valoir, de manière pleine et entière, ce nouveau droit individuel à la formation tout au long de la vie. On sait très bien, en effet, que la formation, dans les entreprises publiques comme privées, va le plus souvent à ceux qui sont déjà les plus formés, puisque ceux qui ne le sont pas ont beaucoup de mal à formaliser leur demande.

Est-ce que vous pouvez nous dire comment vous voyez ce rôle de la langue dans l'intégration dans le monde du travail et dans la société civile puisque il est bien évident que ce qui est acquis au travail sert dans la vie.

JEAN-PIERRE BURDIN,

conseiller confédéral Confédération générale du travail (CGT)

Je voulais remercier les organisateurs d'avoir pensé au monde du travail parce que c'est quelque chose de rare. Le travail est une activité essentielle pour chacun d'entre nous. Ceux qui en sont privés le ressentent très bien, comme en creux. Et cette activité humaine, par définition lieu de créativité technique, sociale, est souvent oubliée lorsqu'il s'agit de parler de culture et de langue. Pourtant que de transformations, d'échanges, de langue, au travail !

Pour nous, le monde du travail est riche de pratiques langagières. Au travail s'expriment des rapports sociaux, des pratiques professionnelles et techniques, tout cela dans une grande variété de langages. J'étais très content tout à l'heure qu'on cite Joachim du Bellay et je le cite avec plaisir à mon tour "les ouvriers ne pourraient conserver leur métier s'ils n'usaient de mots à eux usités et à nous inconnus" (1549). C'est à méditer !

Je voulais dire la richesse de savoirs et d'expressions qui se perdent aujourd'hui à un moment où le monde du travail, les salariés et leurs organisations collectives sont confrontés, dans le bruit et la fureur, à des violences sociales et économiques que nous voyons tous sur nos écrans de télévision et lisons dans la presse.

Nous sommes confrontés à des mutations industrielles, techniques, sociales, culturelles et les mots nous manquent pour dire, sentir, comprendre, nommer, penser, imaginer, prévoir. C'est de ce point de vue que la CGT se situe. C'est à dire que nous sommes une organisation syndicale. Nous avons pour mission de permettre, non pas de conduire, l'émancipation des salariés et des travailleurs, et à ce titre-là, il nous semble extrêmement important de partir du travail et de ce qui ce qui s'y joue.

La littérature évoque peu ces mobilités ; ces batailles dans les langues sont aussi au travail. Peut-être parce que le langage, comme le monde du travail lui-même, est aujourd'hui beaucoup plus kaléidoscopique, même si paradoxalement, surtout si nous n'écoutons pas bien, il paraît s'uniformiser et s'appauvrir. Il y a là un paradoxe qui mériterait d'être creusé. On a l'impression à la fois de langages très variés, mais qui circulent peu entre les différents groupes sociaux et du même coup s'appauvrissent.

Nous avons quitté depuis longtemps la figure de proue et de gouaille du mécanicien cheminot, de l'ouvrier métallurgiste parisien qu'incarnerait Gabin. Il faut dire qu'il a eu une bonne carrière, puisqu'il a fini Président, comme chacun le sait !

Mais les formes langagières des différents groupes sociaux existent bien, nous le voyons tous les jours à l'entreprise, entre les générations, entre les hommes et les femmes, entre les différents services, les différents ateliers, dans la division hiérarchique, dans les cultures de l'immigration. L'arrivée des jeunes dans le collectif de travail le rappelle autant aux organisations syndicales qu'aux employeurs, car il faut bien que l'équipe de travail communique. Dans beaucoup d'endroits nous sommes confrontés à cette difficulté d'échange dans le comportement mais aussi dans le " parlé " du comportement.

D'autant plus que dans le monde du travail, surtout dans sa partie la plus liée à l'activité industrielle - c'est sans doute moins vrai dans les sociétés de services - le langage est chevillé au corps, très lié au comportement et à l'action. On peut bavarder, et beaucoup, dans le monde ouvrier, mais le bavardage n'est pas reconnu comme une pratique valorisée, opératoire. La valeur de ce qui se pratique et se parle dans le quotidien du travail n'est pas reconnue et est toujours, la plupart du temps, niée jusque par les locuteurs eux-mêmes.

Il ne s'agit pas pour nous de fermer, de clore ces langages sur les identités qui les portent et les forgent mais de permettre qu'ils se constituent et se reconnaissent dans l'altérité et la confrontation entre eux et avec la langue commune dont nous sommes des composantes, déjà traversée, de multiples sources. L'apport de termes techniques, professionnels, sociaux, esthétiques même, dans le langage commun, est énorme. Les langages du travail sont composés aussi des différentes langues des peuples de l'immigration.

Je pense qu'il faut que nous portions toutes ces mosaïques si nous voulons parler de maîtrise de la langue. On ne peut pas accepter une conception dominatrice de la langue où une pratique langagière dominerait des groupes sociaux dans leur entier. Il y a donc bien là un partage de la langue. Comment favoriser cette rencontre ? C'est une grande interrogation que je porte devant vous.

Nous nous inscrivons donc dans la tradition de notre organisation syndicale et certainement plus largement d'ailleurs en proximité des autres confédérations. Nous ne prétendons pas être dépositaire de la bonne pensée sur ces questions.

Il s'agit pour nous d'intervenir et d'agir pour l'émancipation du monde au travail et donc pour sa libération, son indépendance, son insertion et son intervention. C'est en ce sens que la maîtrise du langage, telle que vous semblez l'entendre, est pour nous quelque chose d'essentiel. L'homme est par essence un être de langage et un être social mais les deux sont indissociables.

"Emanciper les travailleurs, c'est bien les faire sortir de l'état de minorité, prouver qu'ils appartiennent à la société, qu'ils communiquent avec tous dans un espace commun, qu'ils ne sont pas seulement des êtres de besoin, de plainte ou de cris, mais des êtres de raison et de discours, qu'ils peuvent opposer raison à raison et construire leur action comme une démonstration. S'émanciper ce n'est pas faire sécession, c'est s'affirmer comme co-partageant un monde commun. Le chemin étroit de l'émancipation passe entre l'acquiescement au monde séparé et l'illusion du consensus". Pardonnez moi cette citation de Jacques Rancière, un peu longue mais combien pertinente.

Cela a toute sa traduction au niveau de la langue, pratique sociale au fondement des cultures.

La maîtrise de la langue apparaît bien comme fondamentale, tant du point de vue des constructions sociales, de l'insertion dans les formations sociales et dans les organisations, que des activités et des formations professionnelles.

Une organisation syndicale a sans nul doute des responsabilités particulières sur ces questions. Elle peut articuler son action à l'interface des pratiques sociales et langagières, que reflètent la riche diversité des différentes composantes du monde du travail et la nécessaire insertion dans l'espace commun, public dont je parlais tout à l'heure, car nous faisons et nous voulons faire société. La pratique syndicale, l'exercice de responsabilité à tout niveau favorisent cela. L'histoire l'a montré à travers quelques belles figures du mouvement ouvrier mais ces figures ne doivent pas cacher la forêt d'une multitude d'acteurs sociaux, beaucoup plus obscurs, qui sont dans les entreprises. Parler, prendre la parole... quelle émotion dans la prise de parole, soit dans une assemblée, soit devant un employeur ! Prendre la parole, négocier, gérer un comité d'entreprise, argumenter, écrire, instruire un dossier, faire une formation syndicale, convaincre. L'adhésion, l'insertion, l'engagement, la responsabilité syndicale sont déjà en eux-mêmes, par les exigences dont ils sont porteurs, vecteurs d'une meilleure maîtrise de la langue et appelant encore à davantage de maîtrise parce que cela libère des potentialités humaines tout simplement.

Mais surtout voyons bien la place du syndicat, c'est-à-dire du regroupement solidaire et citoyen, pour mettre en mouvement très largement dans les collectifs de travail de tels processus. Dans le collectif de travail, et plus encore dans le syndicat, les travailleurs sont à égalité et entre pairs, ils ne se dominent pas entre eux. Ces échanges de paroles, de compréhension, ces appuis partagés, sont extrêmement importants, sources déjà de transformation sociale.

Ils trouvent là dans le partage de la vie, dans un lieu commun, ce qui leur permet de construire cette émancipation fondant et exigeant une plus sûre maîtrise de la langue. Le travail est bien un creuset de créativité, à la condition justement de le parler et d'ancrer la maîtrise de la langue dans la richesse même des pratiques langagières qui s'y tissent.

La maîtrise de la langue ne peut s'articuler que sur l'arrachement d'une parole émancipée. A l'école et dans la formation initiale il en est certainement ainsi aussi, mais sous d'autres modalités. Sur quoi s'appuie-t-on à l'école pour apprendre la langue, s'approprier des savoirs ? Je ne sais en parler. C'est une question que je soulève au passage. J'ai l'intuition que c'est peut-être assez proche à certains égards.

Après l'école et les formations initiales, c'est bien au travail et toute la vie durant que tout se joue. De nombreux militants syndicaux en sont un exemple : l'école n'est pas qu'un échec irrémédiable. Il y a d'autres facteurs de construction de soi et heureusement tout ne s'arrête pas à 12 ans ou à 16 ans. Parce que la vie est riche de rencontres et de potentialités, qu'il faut saisir.

Cela nécessite donc des actions spécifiques à mener, de reconnaître les compétences acquises. Disons-le tout net, sans ambages et avec courtoisie, les moyens ne sont pas à la hauteur des enjeux. Du côté du patronat, bien peu, trop peu, même si les choses chan-

gent timidement, sous le coup des nécessités, est entrepris. Ou alors en tentant d'instrumentaliser les choses au profit d'une adaptation, a minima. Un minimum linguistique requis, en quelque sorte, par les nécessités professionnelles. Je ne suis même pas sûr que cela réponde pleinement aux besoins d'entreprises confrontées aux évolutions techniques qu'il ne s'agit pas de nier. Mais cela ne peut répondre en rien, là c'est certain, au besoin d'émancipation auquel les salariés, bien sûr, mais la société dans son ensemble, sont confrontés. Nous ne pouvons pas faire comme si nous n'étions pas confrontés à une crise, qui n'est pas que sociale et économique, violente. Il nous faut trouver les moyens de la surmonter et de la dépasser et donc de la maîtriser dans l'échange de la parole. Si l'on en reste à la seule adaptation au poste on éteint le souffle, on enfonce encore un peu plus dans la domination et le silence, dans la souffrance, l'absence de sens.

Les efforts des comités d'entreprise sont rendus difficiles, vu leur peu de moyens logistiques, financiers, culturels et, de plus, chacun sait qu'ils ne regroupent qu'une part infime du salariat. Songeons donc que le salariat, pour faire face au défi d'aujourd'hui dans les conditions qui appellent des efforts culturels inouïs, qu'on lui demande d'ailleurs de faire pour surmonter les difficultés économiques et sociales du pays, ne dispose que des moyens et droits acquis en 1946, et nous sommes en 2003 ! Le paysage social, économique, technique, industriel, culturel n'est évidemment plus le même. L'intervention syndicale, pour trouver sa force doit puiser à d'autres connaissances, avec d'autres mots que ceux dont avait besoin l'ouvrier métallo incarné par Gabin. Le monde du travail doit trouver les figures nouvelles de sa représentation.

Songeons aussi par exemple aux efforts constants qu'il nous faut faire pour animer nos bibliothèques, proposer des lectures scénographiées, animer un atelier d'écriture dans les conditions de locaux, de formation, si limitées, avec si peu de moyens, de temps. Mener une politique envers l'enfance et la jeunesse ? Reconnaître et combattre l'illettrisme ? Permettre à un écrivain de venir en résidence ? De quoi disposons-nous pour le faire ? En termes de financement, de temps, d'expertise, de formation ?

Pourtant nous sommes très bien placés pour le faire, pour les raisons que j'ai données tout à l'heure, puisque nous sommes entre égaux et en partage et en même temps attentifs au vaste monde.

Pour maîtriser la langue, nous avons encore beaucoup de choses à construire dans l'entreprise.

Qu'en est-il de l'effort des entreprises en matière de formation sur ces questions ?

L'accord signé peut et pourra débloquer des choses mais il faut voir aussi d'une façon beaucoup plus large. De quel apport, de quelle rencontre avons-nous aujourd'hui besoin pour qu'effectivement se construisent d'autres choses et autrement, qui permettent émancipation et transformation sociale ?

Voilà quelques questions qui se posent dans l'entreprise et je dois reconnaître qu'il faut rendre hommage aux comités d'entreprises. On ne parle pas assez des efforts qu'ils font, on ne les connaît pas. Et je dois dire, en même temps, que là où des comités d'entreprise disposent d'un peu de moyens d'actions permettant d'avancer dans ces directions, les entreprises sont souvent plus innovantes techniquement et même socialement.

J'ai parlé du patronat mais disons aussi que les pouvoirs publics, très souvent, ont déserté

le champ du travail. Je terminerai en disant qu'il est très rare qu'on se soucie du monde du travail. Des choses ont été faites sur le monde de l'exclusion. Avec le monde des publics "empêchés" comme on dit, prisons, hôpitaux. C'est bien, et je ne m'y oppose évidemment pas, mais c'est précisément dans le monde du travail que se creuse l'exclusion. C'est d'abord là, avant qu'elle s'effectue, qu'il convient de se donner les moyens de la combattre.

Je crois qu'il est grand temps que les pouvoirs publics d'état et de territoires - institutions publiques, écoles, universités, ministères de la culture et de l'éducation mais aussi des affaires sociales - mettent la maîtrise de la langue française en rapport avec les collectifs et les collectivités de salariés

Ceci nous renvoie aux responsabilités partagées. Je crois que l'heure est au travail partagé entre les collectifs de salariés - comités d'entreprise ou assimilés, monde associatif de l'entreprise, syndicats -, les employeurs qui ont une responsabilité et qui sont concernés par cette question, mais aussi les pouvoirs publics et les mouvements d'éducation populaire. Tout ce monde-là doit absolument se confronter à ce problème en s'appuyant sur la dynamique des collectifs de travail et des organisations syndicales.

MARIE-THÉRÈSE GEFFROY

On a vu que la maîtrise de la langue était un moyen de rapprochement au sein de l'entreprise pour permettre, aussi bien aux représentants du patronat que des salariés, d'échanger. Plus la maîtrise est partagée, plus l'échange est égal.

Avant de parler la parole à Claude Cochonneau, je voudrais simplement rappeler une chose : le temps n'est pas très loin où l'on disait que la lutte contre l'illettrisme, qui est un des éléments de la maîtrise de la langue, faisait partie intégrante du plan de formation de l'entreprise ; cela date seulement de la loi de lutte contre les exclusions de 1998. Et il est vrai qu'avant même cette loi, certains partenaires sociaux avaient déjà commencé à travailler pour permettre à leurs salariés de mieux maîtriser la langue dans l'exercice de leur profession. Nous sommes au début d'une nouvelle démarche en matière d'acquisition de maîtrise de la langue et de consolidation de ces acquis.

Claude Cochonneau représente ici la Fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles qui est une fédération importante où les problèmes en matière de maîtrise de la langue se posent d'une manière toute particulière parce que il y a un certain nombre de travailleurs et d'opérateurs dans vos entreprises, dans les exploitations, et même un certain nombre de futurs responsables d'exploitation qui ont besoin de compétences de base ou d'une maîtrise de plus en plus élevée pour faire face à leurs tâches ou à leurs responsabilités.

CLAUDE COCHONNEAU,

vice - président, Fédération nationale des syndicats d'exploitants d'agricoles (FNSEA)

Dans l'agriculture on avait, on a toujours maintenant, une tradition de l'oral très appuyée mais, comme l'a dit le représentant du MEDEF, l'agriculture est soumise aussi à une évolution, à plus de traçabilité, à plus de qualité, ce qui veut dire plus de cahiers des charges, plus d'enregistrements. On est donc en train de glisser d'une tradition de l'oral vers une pratique de plus en plus importante de l'écrit.

Par ailleurs, le développement et le conseil techniques dans l'agriculture se sont faits dans des réunions de groupes où le conseiller venait donner un conseil oral aux agriculteurs sur leurs pratiques de culture. Maintenant, de plus en plus, le conseil évolue. On a de moins en moins la possibilité de faire ce genre de réunion et, par conséquent, dans la conduite même de l'entreprise - et là je parle du chef d'entreprise - il faut soit lire des revues spécialisées, soit aller sur internet et donc, obligatoirement, maîtriser le français.

Si l'on regarde du côté des salariés, notre particularité dans l'agriculture, c'est d'avoir une majorité de salariés saisonniers et, sans ce que cela soit péjoratif, des publics immigrés, mais là c'est un cas un peu particulier. Mais on rencontre aussi des personnes qui ont des réelles difficultés de lecture et même de compréhension.

On travaille beaucoup dans le domaine de l'illettrisme parce qu'on y est vraiment confronté et qu'on s'aperçoit qu'il est indispensable de progresser parce que les consignes, même écrites, sont importantes quand on fait un guide saisonnier. Nous considérons qu'il est important de donner à ce public saisonnier les informations les plus précises sur leurs droits, leurs missions, les premiers secours, tout ce que doit connaître un salarié dans une entreprise. Cependant, lorsque l'on rédige ce guide saisonnier, on s'aperçoit qu'on bute sur un problème réel, c'est que tout n'est pas compris. On fait donc un guide vraiment adapté à ce public. On s'entoure de conseils pour le réaliser dans de bonnes conditions et, évidemment, on le fait aussi traduire, au moins en arabe et en polonais.

C'est au travers de ces actions-là qu'on se rend compte combien la personne qui n'a pas une bonne maîtrise du français part avec un handicap lorsqu'elle recherche un emploi mais aussi lorsqu'elle veut garder un poste, parce qu'il faut comprendre les consignes qui sont données.

D'autre part les exploitations agricoles sont encore, pour un certain temps, à la campagne et on est obligé de constater que, dans la vie en milieu rural, il faut aussi avoir recours à une communication écrite, par exemple pour demander un renseignement alors que dans une ville la personne qui prend le bus va demander oralement le renseignement. Nous constatons que certaines personnes se retrouvent en régression parce qu'elles préfèrent rester chez elles plutôt que d'avoir à faire une démarche pour demander à quelqu'un de lire ou de leur écrire une lettre.

Je suis maire de ma commune et nous gérons différents dossiers mais nous gérons aussi la tradition orale. Par exemple, des gens me disent : "mais si, je vous assure, mon oncle ou ma grand-mère m'avaient dit ça". Je leur réponds, par exemple pour une concession dans le cimetière, "ça ne suffit pas que votre grand-mère vous l'ait dit, qu'elle voulait bien que vous soyez enterré avec elle ; il faut une preuve écrite parce que si le tribunal administratif me tombe sur le dos, votre parole ...". Il y a des personnes qui se fâchent parce que je mets en doute leur parole. Il faut que je prenne beaucoup de précautions et je fais écrire en pensant que ceux qui me succéderont trouveront au moins une trace dans un dossier. On constate, même chez les plus jeunes, qu'il y a vraiment un décalage très important entre ce que les gens pratiquent à l'oral et leur capacité à se mettre devant une feuille pour écrire et traduire ce qu'ils nous ont dit. Il y a là une vraie difficulté et je suis très sensible à ce problème-là parce que je considère que pour les plus jeunes, c'est un véritable handicap.

Si on en cherche les raisons, j'en vois quelques unes. Il y a sans doute un problème au niveau de l'apprentissage, mais ce n'est pas le seul. Derrière, il y a un enchaînement d'événements, notamment la place qu'a prise l'image dans la vie des enfants. Inévitablement l'image capte leur attention et leur évite de faire l'effort de la lecture ou de la compréhension parce que, même s'ils ne comprennent pas, elle leur donne à peu près le sens de ce qui est exprimé.

Je terminerai sur une anecdote. J'avais, dans l'école de ma commune, une institutrice qui, lorsque sont arrivés les ordinateurs, était tout à fait contre. Je lui ai dit qu'elle devait essayer de s'y mettre. Elle a donc donné aux enfants un exercice de français. Les enfants ne le comprenaient pas mais avaient compris comment contourner le problème et finalement obtenir un bon résultat. Elle s'en est aperçue. Elle est venue me voir : "Je ne me sers plus de cet engin-là". Je lui ai répondu qu'il y avait au moins un point positif : certes ils n'avaient pas compris l'exercice en français mais au moins ils avaient compris le fonctionnement de l'ordinateur !

Pour en revenir à l'agriculture, il me paraît impératif de progresser dans ce domaine-là parce que, étant donné les techniques qu'on emploie aujourd'hui, il est indispensable de savoir lire et de savoir comprendre les documents qui accompagnent les produits et je ne vous cache pas que je suis un peu anxieux parfois de voir le comportement de certains utilisateurs de produits phytosanitaires, qui sont des produits dangereux, devant un texte assez fastidieux à lire. Je crois qu'il est indispensable qu'il y ait une bonne maîtrise du français.

CHRISTINE CANDIDE
chargée de mission

Direction de la formation et de l'emploi

Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD)

Je souhaite tout d'abord présenter l'établissement que je représente "le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations". Créé en 1958, le FASILD est un établissement public administratif national qui a vu sa dénomination changer et ses orientations se transformer pour mieux s'adapter à l'évolution de l'immigration. Les nouvelles missions qui ont été confiées au FASILD depuis 2001 résident dans le fait que les publics de l'établissement ne sont plus identifiés aux immigrés selon le critère de nationalité mais plus généralement aux personnes immigrées ou issues de l'immigration, ainsi qu'à la société d'accueil. Les missions du FASILD s'inscrivent dans les orientations fixées par les pouvoirs publics et s'articulent autour de deux axes : le soutien à l'intégration et la lutte contre les discriminations.

Le gouvernement a défini les grandes orientations de sa politique publique vis-à-vis de l'immigration. Celle-ci repose sur trois piliers majeurs :

- une politique d'accueil des immigrés arrivés légalement sur le territoire ;
- une politique d'intégration des migrants installés sur le territoire ;
- une politique de lutte contre les discriminations.

Concernant le premier volet on peut dire que la politique d'accueil s'adresse aux 100 000 personnes qui arrivent en France chaque année. Il s'agit bien sûr d'une immigration légale à laquelle s'ajoute environ 4000 réfugiés statutaires. La politique d'accueil repose essentiellement sur l'office des migrations internationale (OMI). Cet établissement a la charge d'organiser les plates-formes d'accueil des primo-arrivants sur l'ensemble du territoire. Depuis le 1er juillet 2003, la mise en œuvre du Contrat d'Accueil et d'Intégration ouvre un certain nombre de droits notamment l'accès à des formations civiques et linguistiques. La question de l'accueil des demandeurs d'asile est pour l'instant traitée indépendamment de l'OMI et doit faire l'objet de nouvelles directives.

Le deuxième pilier concerne le volet "intégration" pour lequel le FASILD est un opérateur privilégié. L'accent est mis sur l'accompagnement des personnes étrangères et des conjoints de Français rejoignant légalement le territoire. Les actions tendent à faciliter l'accueil, en privilégiant l'appréhension des valeurs républicaines et des droits sociaux et l'apprentissage de la langue. D'autres opérateurs agissent également : la Délégation interministérielle à la Ville, les services de droit commun, le tissu associatif, etc.

Le troisième pilier concerne la création d'une autorité administrative indépendante de lutte contre les discriminations chargée de traiter efficacement de toutes les formes de discriminations.

Pour revenir sur notre objet et parler précisément des questions qui méritent notre attention à savoir : "les situations d'illettrisme" et "l'apprentissage d'une langue étrangère ou d'une langue seconde", je dirai que d'un point de vue pédagogique ces situations doivent relever d'un traitement différencié.

Aujourd'hui, en France, si nous considérons que le problème des enfants français issus de l'immigration, scolarisés en France et en situation d'illettrisme, est le même que celui des primo-arrivants qui ne parlent pas français, nous ne serons pas en capacité de répondre à cette question particulière qui est celle de "l'apprentissage d'une langue nouvelle" par des personnes qui ne sont pas en situation de blocage scolaire et qui n'en véhiculent pas les échecs. C'est pourquoi il est très important de spécifier la cible, de la nommer et de décrire ses besoins pour y répondre. C'est ainsi qu'en 2004, pour la première fois, le FASILD a organisé un dispositif national qui articule une double approche :

- par catégorie de publics : nouveaux arrivants ("primo-arrivants") dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration ; candidats à la naturalisation ayant fait l'objet d'une décision négative pour défaut d'assimilation linguistique ; demandeurs d'emploi ; personnes inactives ;
- par niveau de maîtrise de la langue : personnes dont le niveau de maîtrise de la langue est le plus faible.

Compte tenu de ces choix politiques dont découle un élargissement de la problématique liée à l'apprentissage de la langue française, les acteurs impliqués dans l'accueil, l'orientation, l'accompagnement et le suivi sont confrontés aux problèmes de repérage des publics, d'identification des besoins et de positionnement dans les dispositifs de formation.

Pour fonder ses propos, l'établissement a demandé à l'INED de déterminer les besoins linguistiques de la population étrangère résidente en France. Cette enquête réalisée à partir du recensement de 1990 a porté sur un échantillon de 13 000 personnes. Celles-ci devaient estimer leurs propres compétences orales et écrites sur la base de questionnements. Les résultats ont été recueillis sur la base de leurs déclarations. Dans ce genre d'enquête les personnes ont toujours tendance à se sous-estimer néanmoins elle a montré que 1 200 000, à 1 400 000 personnes avaient besoin d'apprendre la langue, à des degrés divers. Des coefficients caractéristiques de maîtrise de la langue orale et écrite ont été produits par âge, sexe et origine géographique.

Nous savons que les populations migrantes aujourd'hui sont fondamentalement différentes de celles du recensement de 1990 sur lequel s'appuyait cette enquête, mais les premiers résultats du Contrat d'accueil et d'intégration montrent que 40% des primo-arrivants bénéficient d'une orientation vers une formation linguistique. Comme le diagnostic linguistique repose sur la connaissance orale de la langue, il est aisé de conclure que 40% de cette nouvelle immigration parle très peu ou pas du tout le français. Parmi celle-ci combien sait écrire en français ou dans sa langue d'origine ?

Pour bien situer l'évolution de la politique de l'établissement il est important de donner quelques chiffres de l'évaluation réalisée en 2002. L'évaluation de la politique de formation du FASILD en matière de formation linguistique a montré que 20% du budget de l'établis-

sement était consacré à ce domaine. Ces fonds permettaient de soutenir des actions pour 45 000 bénéficiaires par an, dont 50% d'entre eux bénéficiaient de 100 heures de formation linguistique et 75 % de 200 heures.

Je voudrais revenir sur les difficultés de vivre en France quand on ne parle pas la langue. Chaque année 2000 à 3000 personnes sont ajournées de la procédure de naturalisation pour défaut " d'assimilation linguistique ". Pour la plupart ces personnes vivent en France depuis dix à quinze ans et cependant leur connaissance de la langue orale ne va pas au-delà d'un niveau de communication difficile, voire impossible.

Nous voyons donc que l'accès à l'apprentissage de la langue, aujourd'hui en France, est soumis à l'aléatoire, à la débrouillardise, à un mode d'accès totalement inégalitaire. Parmi les ajournés de la procédure de naturalisation il y a principalement des femmes. Celles-ci représentent 70% des personnes touchées.

L'histoire de l'alphabétisation des populations immigrées remonte aux années 60. A cette époque l'alphabétisation des étrangers symbolisait pour un grand nombre de militants politiques la lutte contre l'exclusion. Porté à l'origine par des bénévoles, ce nouveau secteur se structure véritablement à partir de la loi sur la formation continue de 1971 et au fur et à mesure de l'arrivée sur le marché du travail de la nouvelle génération de métiers de la formation.

Ce sont les associations caritatives qui ont donné les premiers cours d'alphabétisation dans les foyers de travailleurs migrants. Foyers de travailleurs migrants qui accueillent, encore de nos jours, la nouvelle immigration.

Ces associations à caractère humanitaire se sont organisées après les premières lois de décentralisation, au moment de la récession économique et de l'émergence des "bas niveaux de qualification", dans les années 84, 85. C'est à cette période que la problématique de l'apprentissage de la langue par les migrants s'est totalement noyée dans celle des bas niveaux de qualification. Les compétences linguistiques ont été ignorées au profit des compétences professionnelles.

Il était illusoire de considérer que les compétences professionnelles remplaceraient les compétences linguistiques. Même en période d'embellie économique, la non-connaissance de la langue française à l'oral et à l'écrit bloque l'accès au monde du travail. Chacun a en tête des exemples, ici ou là. Les statistiques du service public de l'emploi l'attestent. Après dix, quinze, vingt ans de travail en France, on oppose un refus pour non-connaissance de la langue, aux migrants qui souhaitent accéder à l'emploi qu'ils occupaient jusqu'alors. De même ces médecins, ingénieurs, enseignants, etc., hautement diplômés dans leur langue d'origine se trouvent classés au plus bas niveau des compétences professionnelles lorsqu'ils deviennent demandeurs d'emploi en France. En dehors de l'absence d'équivalence de titre et de diplôme, la méconnaissance de la langue française devient un handicap lorsqu'il s'agit de repérer les compétences professionnelles transversales.

Il faut oser parler du "droit à l'apprentissage de la langue" pour les migrants, à l'instar du droit à la formation professionnelle tout au long de la vie, sans quoi nous véhiculons une forme de discrimination. La première. Celle qui précède les autres. Car celui qui ne fonctionne pas dans la langue du pays où il s'établit, est véritablement démuné, démuné du pouvoir linguistique et dans l'incapacité d'accéder aux codes sociaux du pays d'accueil.

On mesure ainsi tout le poids d'une certification nationale pour les niveaux élémentaires de langue. Certifier les bas niveaux ou les niveaux élémentaires de langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, permettra de valoriser les apprentissages et les efforts fournis par les bénéficiaires. On entend trop souvent dire que les migrants ne parlent pas la langue française parce qu'ils ne veulent pas l'apprendre. Rejetant encore une fois la faute sur le migrant, ses déficits, ses incompétences. Or nous disons au contraire que la motivation et les efforts fournis ne sont pas reconnus comme tels. Certifier les niveaux linguistiques élémentaires devrait permettre d'établir des équivalences en terme de compétences sociales et de compétences professionnelles.

CATHERINE
WIHTOL DE WENDEN
ET
JEAN-LOUIS CHISS,
"GRANDS TÉMOINS"

CATHERINE WIHTOL DE WENDEN,

sociologue, directrice de recherche, Centre d'études et de recherches internationales (CERI),

Centre national de la recherche scientifique (CNRS)

JEAN-LOUIS CHISS,

linguiste, professeur à l'Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle

Catherine Wihtol de Wenden et Jean-Louis Chiss, "Grands témoins"

CATHERINE WIHTOL DE WENDEN,
directrice de recherche

Centre d'études et de recherches internationales (CERI)
Centre national de la recherche scientifique (CNRS)

Je vous remercie de m'associer à vos travaux parce que je ne suis pas linguiste. En fait le regard extérieur est le privilège de ce genre d'exercice. Cela m'a suggéré deux ou trois remarques, articulées autour de trois points.

Depuis longtemps j'observe la politique de l'intégration à travers mes travaux sur l'immigration.

Tout d'abord ce qui m'a frappé, c'est un point de vue de langage : l'importance du terme, décliné de différentes façons, de contrat. On a parlé de formes diverses de contractualisations comme partie de la nouvelle définition de la politique de maîtrise de la langue et de lutte contre l'illettrisme.

Jean-Paul de Gaudemar a parlé ce matin de responsabilité partagée et aussi de principe de précaution. Laurence Bassano a parlé de refondation. On a également parlé du lien entre le credo républicain et la connaissance de la langue. On a parlé aussi de droit à la langue dans les contrats de ville, du partenariat. On a également parlé du partage de la langue. Donc ce terme de contrat, qui fait partie de la définition nouvelle du contrat d'intégration, était très présent à travers la façon dont les différentes expériences ont été montrées. Habituellement, quand on traite de la politique d'intégration et de la contractualisation avec toutes les formes de délégation de compétences auxquelles on a assisté dans les politiques publiques de l'intégration, un rôle très important est attribué aux associations, et là, on s'aperçoit que les associations ont un rôle assez limité.

Il y a 25 ans, les associations, surtout dans ce domaine d'alphabétisation, de lutte contre l'illettrisme, de suivi scolaire, avaient un rôle très important. C'était un peu la politique du faire faire, de la médiation, de la délégation de compétences et je constate une montée en puissance des politiques publiques dans la prise en charge de cette question mais en revanche le rôle des associations est plus estompé, en deuxième ou troisième position.

Une deuxième remarque que je ferai par rapport à l'immigration de masse, c'est la diversification des publics concernés. Cela a été dit à de nombreuses reprises au cours de la journée. On a parlé d'une part des nouveaux arrivants, avec une offre de formation linguistique dans le contrat d'accueil et d'intégration. On a parlé des candidats à la naturalisation qui sont aussi des personnes concernées par la maîtrise de la langue en fonction du niveau des personnes. On a parlé des demandeurs d'emploi à bas niveau de qualification linguistique. On a également parlé des publics pas nécessairement issus de l'immigration qui pouvaient être concernés, notamment à travers les Journées du Service national. On a parlé également des personnes qualifiées mais qui avaient des déficits linguistiques. Des saisonniers agricoles, etc. On a l'impression qu'il y a une mosaïque de publics concernés et ça rejoint deux choses : les difficultés à proposer des débouchés professionnels à des

gens qui étaient qualifiés, avec souvent une très mauvaise utilisation de leur qualification initiale, essentiellement pour des raisons linguistiques. Le déficit linguistique n'est pas nécessairement lié, pour des populations qui arrivent, à des problèmes d'apprentissage général (on le constate dans une association comme le CAIR qui essaie d'insérer ce qu'ils appellent des intellectuels réfugiés pour lesquels le problème linguistique peut être un problème très important).

Un autre aspect également, toujours dans la diversification des publics concernés, est de savoir si les migrants sont ou non concernés par la lutte contre l'illettrisme et la maîtrise de la langue. Je dirai "oui" et "non". Il est très important de préciser que les jeunes des banlieues, pour dire simple, ont une demande ou un besoin linguistique très différents de ceux qui arrivent et c'est fondamental. Il y a une différence de problématique essentielle entre les stocks qui sont des personnes installées mais dans des situations diverses d'exclusion, de discrimination, de désapprentissage, et puis de l'autre côté les flux c'est-à-dire les gens qui arrivent, qui sont de niveaux très divers, qui ont des besoins linguistiques très divers mais qui ne sont pas liés à l'exclusion et qui le deviennent éventuellement par suite d'un problème d'apprentissage linguistique. Les populations migrantes, celles aussi qui n'ont jamais migré, qui sont sur place mais qu'on désigne par commodité comme migrants correspondent à des besoins extrêmement différents.

Un troisième aspect qui m'a frappé aussi, c'est l'atomisation de l'offre linguistique proposée et des formes de lutte contre l'illettrisme qui correspond aussi à l'atomisation de la lutte contre l'exclusion, contre l'ethnisation des territoires, etc. Il y a plusieurs ministères concernés, plusieurs partenaires : sociaux, du monde de l'entreprise Il manque une politique d'ensemble et un projet commun en matière linguistique. Si on veut véritablement que ce projet linguistique fasse partie de la définition française du contrat social républicain peut-être faut-il véritablement unir les critères, les efforts, les politiques dans le sens d'une plus grande contractualisation, non seulement avec les individus, mais avec tous les partenaires possibles de ce qu'on appelle "la société civile".

Dans vos travaux, j'ai été intéressée aussi par les termes. J'ai relevé certains termes, la notion d'insécurité linguistique par exemple, "faire société" à propos des questions de langues. Travaillant sur la citoyenneté, je me suis sentie interpellée.

Pour découvrir les principales publications de Catherine Wihl de Wenden :
<http://www.ceri-sciences-po.org/cerifr/cherlist/wenden.htm>

La maîtrise de la langue : formulation commode d'une nécessité

Comme il est normal, la réunion de partenaires institutionnels différents implique le recours à des "lexiques" diversifiés pour appréhender le problème posé : celui de "la maîtrise de la langue". Le problème lui-même se dit en des termes qu'il s'agit d'interroger. Le périmètre ou la surface des objets traités sous "langue" est à circonscrire : s'agit-il du lire/écrire, de la communication orale, des capacités lexicales et syntaxiques sous-jacentes à ces activités ? S'agit-il de nommer un système abstrait ou de désigner les pratiques linguistiques dans leur variété qui serait elle-même à problématiser (registres, normes...) ? Peut-on justifier linguistiquement l'emploi de "langue des familles", "langues des métiers", "langue des jeunes" ? S'agit-il seulement de la langue française ou des compétences langagières telles qu'elles s'exercent à travers cette langue ou une autre ? N'est-on pas alors renvoyé aux différentes fonctions du langage où il faut discuter la part de l'"utilitaire" ou du culturel ? L'extension ne mène-t-elle pas à la métaphorisation, celle qu'on rencontre dans les "langages artistiques" par exemple ? La question des terminologies techniques recouvre en fait des débats théoriques et le problème est d'autant plus épineux que des "lexiques" idéologiques et politiques se mêlent inévitablement à la réflexion : intégration, assimilation, communauté nationale et communautarisme, etc...

Quant à l'emploi de "maîtrise" dans l'expression "maîtrise de la langue" ne porte-t-elle pas une ambivalence qu'on pourrait juger productive ? Si comme sujets parlants nous sommes pris dans une langue, alors l'objectif que nous nous assignons est plutôt d'acquérir une forme de maîtrise, à travers le système linguistique, des usages de la parole, des discours dans la diversité de leurs réalisations, les discours de la société comme les discours de l'école (d'où l'importance du français comme langue de scolarisation et d'enseignement). Mais "maîtrise" ne dit pas seulement capacité à construire et manier des discours : on sait que la question du pouvoir par la parole est posée. Le consensus s'obtient facilement sur la nécessité d'apprendre à débattre et à argumenter à l'école mais l'usage en est constamment problématique : de la séduction-fascination à l'endoctrinement. S'il s'agit de substituer la parole à la violence, c'est une banalité de noter que la parole contient sa propre violence et que nous devons être vigilants contre toutes les complaisances langagières et les langues de bois. La "maîtrise de la langue" ne peut se passer d'une éthique du langage et le travail sur la langue, dans la langue, va de pair avec la transformation des "représentations" qui portent sur les langues et les discours. Si nous devons nous méfier de toute culpabilisation des sujets en échec linguistique, la prise de conscience de ces sujets n'en est pas moins requise. La responsabilité est certes à "partager" entre les institutions mais tout autant entre les individus et les institutions.

Si la "maîtrise de la langue" a vocation à investir un terrain multiforme, où la communication orale ne saurait être passée sous silence, il est clair que notre société lettrée a tendance à l'associer d'abord au lire/écrire. C'est pourquoi le concept de "littératie" est plus proche de ce que nous avons pour l'essentiel débattu ici. Il s'agit bien des aptitudes, des capacités en lecture/écriture dans un continuum qui va des problèmes de l'alphabétisation et des premiers apprentissages scolaires vers une culture lettrée à la fois savante et créative en

passant par les savoir-faire de la vie quotidienne et de la vie professionnelle. Pour examiner ce trajet, il faut d'abord s'entendre sur la question des diagnostics en cessant la querelle des chiffres (le taux d'"illettrés") et en n'instrumentalisant pas sur le plan politique les constats sur les hypothétiques baisse ou hausse du niveau. Ensuite il faut trouver les moyens de concilier spécificités et transversalités : la prise en charge multiple et parfois convergente par différents organismes de "la maîtrise de la langue" peut se construire en politique d'ensemble. Mais le partage ne doit pas occulter la spécificité des problèmes : intégration linguistique et scolaire des enfants et adolescents nouveaux arrivants, accueil des adultes immigrés, difficultés linguistiques des enfants et adolescents natifs qui ont "décroché" de l'école, problèmes de littératie des adultes insérés professionnellement ou non pour qui les changements de modes de travail impliquent des problèmes linguistiques et cognitifs, on pourrait allonger la liste des ces "publics " qui demandent un traitement spécifié.

C'est dire aussi que l'effort du travail théorique et didactique doit porter prioritairement sur l'apprentissage continué de la lecture au collège et pourquoi pas au lycée (en ne séparant pas lecture et écriture), sur les contenus d'une didactique du français langue seconde pour élèves, adolescents et adultes immigrés, sur l'inscription du travail en langue française dans l'horizon du plurilinguisme et du pluriculturalisme (qui n'est pas le bouillon idéologique du "multiculturalisme"). S'il s'agit de s'occuper des réponses didactiques, pédagogiques, des problèmes de formation à tous les niveaux et sans doute "tout au long de la vie", la lucidité commande de penser que les exigences portées par l'expression floue mais commode de "maîtrise de la langue" se déploient dans un contexte de crise de la culture scolaire et éducative et, plus largement, de crise de la démocratie.

Pour découvrir les principales publications de Jean-Louis Chiss :
<http://www.cavi.univ-paris3.fr/lpga/ed/dr/jlcdr/pub.htm>

MESSAGE
DE JEAN-JACQUES
AILLAGON,
MINISTRE DE LA CULTURE
ET DE
LA COMMUNICATION

Jean-Jacques Aillagon, Ministre de la Culture et de la Communication

Je suis heureux d'ouvrir la seconde journée de ce séminaire national ; cette initiative que j'ai engagée en collaboration avec le ministre de l'Éducation nationale et le Centre international d'études pédagogiques montre toute l'importance que revêt à mes yeux la question de la maîtrise de la langue. Si le Président de la République en a indiqué le caractère fondamental, et si le premier ministre en a fait une priorité pour l'ensemble de son gouvernement, c'est bien que la France ne peut tolérer que plus de deux millions de ses concitoyens soient en situation d'illettrisme, qu'un nombre encore supérieur soit en situation que je qualifierais d'inconfort ou d'insécurité linguistique. Cette situation, vous le savez, est facteur d'exclusion.

La langue est en effet la maison commune où nous sommes accueillis à notre naissance, où nous grandissons, où nous étudions, où nous faisons l'apprentissage de la vie, de notre métier et de notre rôle de citoyen. Cette maison commune, tous doivent pouvoir y prendre leur place.

Force est de constater que tous ne sont cependant pas égaux face à notre langue.

Certains ne l'ont jamais apprise dans leur pays d'origine ; d'autres n'ont connu que l'échec à l'école et l'ont quittée sans les moyens nécessaires de compréhension, de vocabulaire, de lecture ou d'écriture. D'autres enfin maîtrisent bien le registre de langue de leur quartier ou de leur communauté mais se sentent dépourvus devant celui des études, de la connaissance, de la vie sociale et civique. Dans tous les cas, ne pas maîtriser la langue française, conduit à une marginalisation sociale, culturelle, professionnelle. C'est la raison pour laquelle l'apprentissage de la langue parlée, lue et écrite, est fondamental.

Elle se fait d'abord en famille ou à l'école. En prenant l'initiative d'un plan de prévention de l'illettrisme, le ministre de l'Éducation a souligné que l'État possède une véritable responsabilité dans ce domaine. Il doit assurer l'accès de tous les jeunes aux connaissances de base. S'agissant des adultes, l'apprentissage de la langue est d'abord question de formation. C'est pourquoi je me réjouis que le contrat d'accueil et d'intégration qui s'adresse aux migrants récemment arrivés dans notre pays comporte un important volet linguistique. Mais il faut aussi penser à ceux qui, chez nous depuis longtemps, n'ont pas eu les moyens, le temps ou la chance de bien apprendre notre langue. Ils doivent aujourd'hui être en mesure de respecter, de suivre et d'encourager la scolarité de leurs enfants. Pour ceux enfin, qui n'ont connu que la déception de l'école, il faut leur offrir des moyens de réparation linguistique originaux. C'est pour ceux-là sans doute que les actions culturelles et socio-culturelles peuvent jouer un rôle déterminant.

Le ministère de la Culture et de la Communication est investi à cet égard d'une nouvelle responsabilité. La délégation générale à la langue française, jusqu'alors un service du premier ministre a été rattachée à ce ministère en 1996. Dans un souci d'efficacité, j'ai souhaité que les missions de cette délégation s'expriment dans l'action régionale du ministère. C'est ainsi que la directive nationale d'orientation pose pour la première fois en 2003 la maîtrise de la langue comme objectif transversal de l'action déconcentrée.

L'objectif de maîtrise de la langue me semble l'un des axes majeurs de l'action culturelle. Bien des initiatives peuvent proposer aux personnes en état d'insécurité linguistique de renouer avec la langue par d'autres voies que celles de la formation traditionnelle. Je pense notamment aux contrats ville-lecture ou aux contrats de ville dont certains font d'ores

et déjà explicitement référence à cet objectif, mais bien d'autres pistes sont à explorer telles des actions conjointes avec les associations d'éducation populaire ou de lutte contre l'exclusion ou encore avec les services éducatifs des entreprises culturelles. J'attends beaucoup, à cet effet, des réflexions que vous conduirez dans le cadre de ce séminaire.

Pour développer la maîtrise de la langue française, il faut que tous les opérateurs, publics comme privés, mutualisent les compétences. A cet égard, le rôle de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme est crucial. Nombre de programmes de cette agence, tel celui sur les convergences des formations linguistiques visent déjà à rapprocher différents acteurs. En disposant d'un chargé de mission auprès du préfet dans chaque région, l'Agence va aider à coordonner au niveau local les initiatives. C'est ainsi que des plans régionaux précis contre l'illettrisme vont peu à peu se mettre en pace sur l'ensemble du territoire.

C'est, j'en suis convaincu, en menant ensemble une action en faveur de l'apprentissage de la langue française que nous parviendrons à en assurer une meilleure maîtrise par tous nos concitoyens.

LE RÔLE DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

**TABLE RONDE ANIMÉE PAR MICHEL RABAUD,
CHEF DE LA MISSION MAÎTRISE DE LA LANGUE
ET LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME, DÉLÉGATION GÉNÉRALE
À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE,
MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION.**

CHRISTIAN SCHIARETTI,

directeur du Théâtre national populaire (TNP), Villeurbanne.

RICARDO MONTERRAT,

écrivain.

CHRISTINE JUPPÉ-LEBLOND,

inspectrice générale de l'Éducation nationale.

THIERRY DELCOURT,

directeur de la médiathèque de l'agglomération troyenne.

ERIC FAVEY,

secrétaire national de la Ligue de l'enseignement.

JEAN-CLAUDE VAN DAM,

directeur régional des affaires culturelles de Poitou-Charentes.

DANIEL MAXIMIN,

*Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle, Direction de l'enseignement scolaire (DESCO),
ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.*

Le rôle de l'éducation artistique et culturelle

MICHEL RABAUD,

chef de la mission maîtrise de la langue et lutte contre l'illettrisme, délégation générale à la langue française et aux langues de France, ministère de la Culture et de la Communication.

L'éducation artistique s'adresse aux jeunes scolarisés, soit sur le temps scolaire soit en dehors. L'action culturelle s'adresse, elle, à tous les publics. Cela dit, ces deux champs d'action se recoupent dans la mesure où ils ont des problématiques communes.

S'agit-il d'accéder aux œuvres, dans une logique de démocratisation culturelle ? S'agit-il d'accéder aux outils de la compréhension des œuvres de la pratique culturelle dans une logique de démocratie culturelle ? Dans quelle mesure peut-on et doit-on former des publics ? Tout le champ que nous allons aborder est traversé par ces questions.

L'éducation artistique, pour ce qui la concerne, a été l'objet, depuis vingt ans de plusieurs accords de partenariats entre les ministères de la culture, de l'éducation et de l'agriculture. Il faut noter aussi que l'éducation artistique a diversifié ses genres au long de ces années ; des disciplines nouvelles sont venues rejoindre les disciplines plus traditionnelles du théâtre, de la musique et des arts plastiques. Du reste, les genres sont aujourd'hui si diversifiés que je dois signaler ceux qui manquent à cette table ronde. Des témoins par exemple de ce que font les institutions du Patrimoine et de l'architecture en matière de langue. Les archives également. Ou encore les musées dont beaucoup sont très en pointe, grâce à leurs services culturels, sur l'action en direction des publics les plus défavorisés, les plus éloignés de la culture. Mais aussi l'histoire de l'art, le cinéma, les arts plastiques et la culture scientifique et technique qui devraient être un vecteur important de développement de la maîtrise de la langue et de l'intelligence.

Nous avons ici, parmi les présents, ceux qui sont les plus proches je dirais de la langue. Qu'ils animent, comme l'écrivain Ricardo Montserrat, des ateliers d'écriture, ou qu'ils dirigent, comme Thierry Delcourt, des médiathèques.

Le théâtre naturellement pour tout ce qui concerne la langue saisie dans son oralité expressive et son rapport avec l'écrit.

L'éducation à l'image qui revêt aujourd'hui une importance extrême sous ses deux aspects d'approche du discours cinématographique que de décodage de la fabrication d'émissions audiovisuelles.

La ligue de l'enseignement présentera le point de vue d'une association majeure de l'éducation populaire, active auprès des adultes comme auprès des enfants en dehors du temps de l'école.

Nous passerons ensuite aux points de vue des administrations : comment la question se pose aux directions régionales et où en est la réflexion qu'a engagée la direction de l'enseignement scolaire.

La question qui nous rassemble, vous l'avez entendu dans le discours du ministre, c'est, pour ce qui concerne la culture, l'inscription de cet objectif de maîtrise de la langue dans l'ensemble de la politique contractuelle et, plus particulièrement, dans les registres de l'éducation artistique et de l'action culturelle.

Je voudrais que nous traitions du fond de la question entre nous, de l'action véritable plus que du budget ou des procédures proprement dites. Les finances ne sont pas copieuses actuellement mais cela ne doit pas être nous empêcher de réfléchir librement à la manière dont la culture peut et doit s'investir dans cet objectif de maîtrise de la langue.

Donc les deux questions de lancement seront les mêmes pour tous.

Comment l'éducation artistique et l'action culturelle contribuent-elles à la priorité qui est indiquée dans ce

séminaire, c'est à dire la remédiation ou l'amélioration de la pratique linguistique ? et puis, comment atteindre les plus démunis du point de vue de la maîtrise de la langue, c'est à dire ceux qui sont les plus éloignés de l'offre culturelle et qui s'en sentent exclus linguistiquement ?

Je suis nouvellement directeur du Théâtre National Populaire : j'en dirais deux mots. Parce que c'est au fond de ce débat qu'il s'agit. Je pense que le TNP s'est fondé au début du siècle et s'est réactivé après la seconde guerre mondiale sur un principe de théâtre d'art ; et le théâtre d'art français se détermine dans son rapport essentiel à la langue. La tradition du théâtre d'art français s'est faite dans un rapport exclusif au poète et à la langue. Un rapport de confiance absolue à la capacité d'émerveillement du public. Non pas une langue qui aurait besoin d'une aide scénique pour faire son œuvre : "je vais monter tel poète, je vais monter Paul Claudel, Paul Claudel va parler de cloches, je vais mettre une bande-son pour signifier les cloches". Voici un effet réducteur et que pratiquent beaucoup. Regardez la cour d'honneur d'Avignon. La cour d'honneur est étayée entièrement par des haut-parleurs qui sont situés sous vos sièges. Il y en a deux devant vous et un en dessous ce qui permettrait de jouer n'importe quoi, voilà c'est dit ! L'espace d'Avignon, lié à l'aventure du TNP, ne peut pas être un espace pour tout texte. C'est un lieu issu d'une conception gymnique de la langue, musclée, basée sur une confiance absolue de la résolution du sens dans le public. C'est à dire que la langue doit y œuvrer par elle-même, directement.

Le TNP a connu des malheurs divers et notamment en 1968 l'abandon de cette conception au bénéfice d'une conception basée sur le metteur en scène, le metteur en scène devenant un créateur en surplomb du texte, l'accompagnant de sa propre lecture. Devenant en quelque sorte un écrivain invisible et surtout inécrivain, c'est-à-dire n'écrivant pas, utilisant simplement les mots des autres. Cela peut aller très loin, jusqu'à réécrire à l'occasion de quelques rajouts modestes, des œuvres entières du répertoire dans une prétention totale.

Cette conception a ses conséquences bien sûr dans la relation que le théâtre entretient avec la société qui l'entoure. Le metteur en scène se sent dans une capacité de traduction du texte. Comme si la langue n'allait pas d'elle-même et qu'il fallait la traduire pour le public. Ainsi les acteurs, le metteur en scène (par fois ceux qu'on appelle les "théâtres") deviennent une sorte d'écran entre le public et l'effet immédiat, opaque de la langue. L'opacité doit rester justement un des vecteurs d'émerveillement plutôt qu'une sorte de clarification, parfois rapide, proposée entre le public et l'objet. Car l'exégèse scénique crée pour le théâtre des dépendances notamment dans ses relations actives avec le public. Ainsi ce qu'on appelle l'action culturelle crée finalement un rapport à la langue de l'ordre de l'explicite. Il faudrait expliquer ou justifier Sophocle pour pouvoir le jouer, il faudrait justifier Molière pour pouvoir le jouer. Comme s'il n'y avait pas un effet immédiat en soi du mot. A partir de là tout ce qui se décline, tout ce qui se fait, du plus simple au plus complexe, participe d'un malentendu profond sur ce que nous avons à faire. Je pense qu'en gros le théâtre est malade et, d'une certaine façon, le rapport au texte, d'un trop plein d'exégèse. Le spectacle étant lui-même conçu comme une sorte d'exégèse. C'est à dire qu'on aurait à vérifier scéniquement tous les signes que l'on met en jeu pour être sûr que l'on extrait d'un texte un sens vérifiable et vérifié. Alors qu'à mon avis ce sont précisément les sens, tous les sens possibles qu'il s'agit d'ouvrir et de faire entendre en se reposant sur une confiance absolue dans la capacité d'émerveillement et de compréhension complexe du spectateur quel qu'il soit.

C'est la même chose dans notre rapport, par exemple, au milieu scolaire. Bien des efforts que nous faisons dans le milieu scolaire oublient notre travail qui est fort simple qui est celui d'être un véhicule. On amène un effet d'écriture, on fait entendre et pas plus, et non pas une sorte de substitution au travail pédagogique, nous-même essayant d'expliquer ce qu'il faudrait entendre et ce que le citoyen moyen ne comprendrait pas parce ce qu'il serait dans l'incapacité précisément d'avoir cette lecture pertinente qui nous appartiendrait seul.

Je défendrai (et il faut qu'il y ait des militants de cette cause-là) deux choses principales : premièrement être convaincu que ce qu'on pourrait appeler opacité est en fait un des vecteurs de richesse de tout texte. Deuxièmement, que le rituel est essentiel.

Il faut être dans un rapport gymnique à la langue au quotidien. Une pratique quotidienne se suffit en elle-même. Je défends cette idée en ce moment même à Villeurbanne, de façon extrêmement modeste. J'ouvre ce soir même Les Langagières avec une lecture de textes de Jacques Copeau. Je démarre ainsi ce soir toute une pratique dans le champ théâtral dans la ville de Villeurbanne, dans les écoles notamment, d'un exercice quotidien de rapport brut à la langue défendu par les acteurs sans afféterie. Interventions de peu de temps mais qui se font à heure fixe et tous les jours. Pour ressentir le caractère sacré d'un texte, il y a deux choses à imposer : le risque de l'opacité et le rituel.

Maintenant pour les plus démunis, je pense que le théâtre par lui-même ne doit être le lieu d'aucun terrorisme dans le rapport à la langue. Ce qu'imposent parfois les gens de théâtre dans une attitude où ils seraient dépositaires d'un sens secret, est dangereux. On se doit déjà de faire comprendre que le lieu que nous défendons et ce que nous y défendons ne relève d'aucun terrorisme, avant même de se poser la question de l'accès. La simplicité et l'humour avec lesquels on peut aborder ces questions sont fondamentaux. Je suis pour, dans l'espace public, la coexistence entre un rapport lucide à la langue et ludique. Non élaboré quelquefois. Je pense par exemple à la chanson. C'est une tradition qui existait chez Vilar. Quand le TNP ouvre à Suresnes il y a dans le même temps "Mère courage" et "Le Cid", Maurice Chevalier et Yves Montand. Cette coïncidence est très importante car cela veut dire qu'on peut aimer Corneille et Yves Montand en même temps. Cela veut dire que d'une certaine façon on a l'humour de nos sophistications.

Une histoire d'histoires, les langues du non-dit

RICARDO MONTERRAT,
écrivain

On m'a souvent demandé comment on faisait pour écrire avec des analphabètes, avec des SDF. Je ne peux pas répondre puisque les gens avec qui j'écris savent écrire. S'ils sont "illettrés", c'est seulement dans le regard de ceux qui les ont exclus ou marginalisés. Double ou triple peine : s'ils sont au chômage ou dans la galère, c'est forcément parce qu'ils ne savent pas lire ou écrire, ou qu'ils ont été des cancre. Ou – toujours dans le regard de ceux qui vont bien – c'est que sous les coups du sort, de l'alcool, de la drogue ou de la déchéance, ils ont perdu par lambeaux les mots comme on peut perdre l'usage de la parole ou des jambes. (En fait, dans le seul atelier que j'ai mené avec des gens qui n'écrivaient pas mais qui parlaient, l'atelier des Mureaux, les femmes en alphabétisation s'exprimaient brillamment dans leur langue étrangère et les traducteurs traduisaient ou transcrivaient moins brillamment puisque la langue française n'a pas les subtilités mythiques du poulard ni la sensualité poétique de l'arabe, moins encore le baroque du créole... Ensuite les transcriptions étaient lues à haute voix, amendées et ramendées et s'effectuait un va et vient entre l'oral et l'écrit, jusqu'à ce que l'écrit soit aussi volubile et riche que l'oral.)

Cela dit, il n'y a pas de paradoxe. Ce n'est jamais une histoire de lettres et de mots. Je ne travaille que sur les histoires qui se disent ou peuvent se dire, sur les histoires qui se créent en les racontant. C'est à dire que je travaille sur le choc des histoires de chacun racontées à tous, le choc de la langue de chacun contre celle des autres. Chacun arrive dans l'atelier, avec ses mots, son peu de mots, son histoire, sa petite histoire, petite de son point de vue et aussitôt, se produit une collision entre son peu de mots et le peu de mots des autres, entre sa petite histoire et la petite histoire des autres. De ce choc de plusieurs histoires personnelles naît une histoire collective qui n'était pas là avant qu'elle soit exprimée ou écrite, ou qui était tapie car inexprimable. Seule cette histoire, seule cette langue commune peut être travaillée, enrichie, transformée,

Le texte brut, qu'il ait 200, 300 ou 500 mots ou quelques mots seulement, porte entre les lignes, sous la page, une telle charge émotionnelle, parfois une telle douleur, qu'on ne peut ni le juger, ni le travailler, ni l'améliorer. Il est là. De même, la langue de celui qui n'a que des larmes, des cris de colère ou qui n'a que les expressions de son visage pour s'exprimer, est hors de toute appréciation, tant qu'elle ne se mêle pas, ne se colle pas, ne s'insinue pas dans la langue de l'autre, tant qu'elle n'est pas destinée à partager avec l'autre ces émotions indicibles, et donc à accepter, pour ce faire, les émotions de l'autre, les mots de l'autre.

Dès que vous mettez en présence des gens différents, de langues et d'âges différents, d'expériences différentes - des chômeurs de 25 ans et des chômeurs de 55 ans, des femmes arabes et des femmes peuls, des fils de harkis et des enfants kabyles, des SDF et des privés d'emplois et des gens qui ont une maison et un travail -, ce choc-là, ce simple choc physique, ce simple affrontement, ce simple frottement, crée une tension, et cette tension une histoire qui ne peut se développer que dans un espace qui n'existe pas : le no man's land de la fiction. Ainsi, en Corse, avec Robin Renucci et les villageois de la montagne balagnaise, nous avons travaillé sur ce no man's land, c'est à dire sur cet espace qu'il y a entre la langue française et la langue corse, sur toutes les choses qui ne pouvaient plus se dire en corse,

qui ne peuvent pas se dire en français, parce qu'on ne sait plus le dire, parce qu'on n'a plus les mots, parce que, même si on possède le corse du café, on ne possède plus le corse littéraire, parce qu'on a peur, parce l'on plus qui on est. Il faut donc inventer des histoires qui permettent de dire qui l'on est mais aussi qui permettront à celui qui écoute de les comprendre. Utopie réussie puisque corsophones et francophones, nationalistes et autonomistes et bi-nationaux ont réussi dans cet espace à trouver une langue d'entente, des histoires qui les disent dans leur totalité, dans leurs contradictions, à vaincre le silence qui tue. Les seules disputes ont été orthographiques. Pour le reste, des mots et des phrases ont été trouvés pour dire la disparition, la corruption, la violence, l'héritage mutilé, l'humiliation...

En ce moment je mène avec Gérard Garouste le peintre et des enfants ayant été abandonnés ou retirés à leurs parents, donc des enfants en grande difficulté et avec les parents à qui on les a retirés, un atelier qui, pour moi, est un modèle d'utopie. Sont venus s'agréger à l'atelier, des parents d'accueil, des juges pour enfants, des éducateurs. Se retrouvent ainsi autour de la table des gens possédant des langues très différentes, mais aussi des silences très différents. La plupart s'étant tue une bonne partie de leur vie privée ou professionnelle. On est d'abord dans le monde du non-dit, dans ce que c'est indicible au sens propre du terme.

La littérature est donc une langue étrangère qui sert d'abord à cela, à inventer des histoires qui disent autrement ce qui ne peut pas se dire, des histoires suffisamment métaphoriques, poétiques, captivantes pour que n'importe quel lecteur ou auditeur puisse les entendre. Tout d'un coup, il y a des enfants qui racontent l'histoire qu'ils ont vécue d'une autre façon que celle qui a été écrite dans les dossiers officiels, que celle qui a été racontée par les parents, que celle qu'eux-mêmes ont racontée ou écrite quelques années auparavant. De leur côté, parents ou géniteurs, dix ans ou quinze ans après la séparation, racontent, disent "j'ai changé, mon histoire a bougé, j'ai une autre histoire à raconter" et chacun n'est plus victime d'une histoire, mais devient auteur d'une histoire partagée.

Au moment où les histoires se lisent à haute voix, on entend souvent la personne concernée par ce qui se joue en filigrane dans le texte : "Et alors ? Que se passe-t-il ensuite ?". La réponse est presque toujours la même : "Tu n'as qu'à l'écrire". En général, l'auteur de l'histoire, celui qui la commence, refuse de la continuer, pour des raisons évidentes mais comme cette histoire est partagée avec tout l'atelier, elle est reprise par celui qui, sur cette question-là, a une autre expérience, une histoire qui complète l'histoire du premier ou en modifie la vision. Et de choc en complément, une histoire complexe se tisse et s'écrit, riche en mots et en style, alors qu'au commencement, on n'avait pas de mots, qu'on n'avait jamais eu de façon de la raconter. Quand l'histoire ne peut plus s'écrire, alors arrive la peinture. Parce qu'une histoire, ce sont des mots mais avant tout des images, l'imagination, une capacité à changer les images qui disent le monde, Garouste et Olivier Masmonteil sont là soudain pour remplir ce non-dit de couleurs et faire apparaître de nouvelles histoires. En conclusion, (qu'on ne m'a pas demandée), je voudrais faire passer ici l'idée qu'il est possible avec des gens en grande déshérence culturelle d'inventer une langue commune, riche de leurs expériences, d'inventer les mots qui les disent et cette langue est faite de langues oubliées, de langues tuées ou humiliées, mais surtout de silences, de non-dits, de tabous et d'impossibilités de dire. Le combat contre l'illettrisme doit surtout être un combat pour qu'à travers l'écriture et la lecture ils puissent lire et écrire qui ils sont.

L'éducation à l'image est un ensemble complexe qui porte tantôt sur des œuvres d'art, tantôt sur des objets de communication. Elle se doit de tout prendre en compte afin d'aider l'enfant à distinguer puis à choisir et donc discriminer.

Avant d'aborder la question de l'éducation, il est bon de rappeler que si l'on peut apprendre à l'enfant à lire et à écrire on ne lui apprend pas à devenir écrivain.

L'auteur est. L'art ne s'enseigne pas.

On peut être artiste et illettré.

Par contre on ne peut pas être journaliste et illettré.

Etre illettré n'est pas un handicap artistique mais c'est un handicap social et économique.

L'art est un langage du troisième type. Un "langage sans langue" (Christian Metz).

Quant à l'éducation à l'image, elle peut certes prendre appui sur tous les langages, "beaux", moins "beaux", "laid" (notions ô combien subjectives !) car si la méthode est bonne, l'enfant en tirera bénéfice mais elle peut aussi gagner du temps sur la laideur et s'appuyer sur de grandes œuvres cinématographiques qui portent en elles tous les éléments utiles à l'apprentissage. Le plaisir du beau, en cadeau !

Par l'image de cinéma on peut atteindre toutes les autres images.

Pourquoi apprendre à lire les images et les sons ? qu'apprendre et comment ?

Il faut apprendre pour aiguïser sa conscience, étendre sa connaissance, aller plus vite au sens, au non sens, au contre sens.

Il faut apprendre aussi, comme l'écrit R. Barthes "pour passer du plaisir à la jouissance" du beau. Et ce n'est pas rien.

Apprendre le B+A BA de la composition iconique, de la recomposition du montage, de la perception du point de vue.

D'abord apprendre à lire et à comprendre : c'est l'exercice de l'analyse filmique.

Lire, c'est voir puis regarder, c'est trouver le sens caché des images et des sons. C'est entrer dans l'intimité du créateur et le suivre dans ses intentions

Trois exemples cinématographiques permettent de comprendre ce "creusement" du sens permis par l'analyse, elles ne sont pas les seules mais elles sont simples :

- Le cadre : cadrer c'est choisir, c'est séparer le champ du hors champ, c'est imposer son point de vue.

Dans *L'Atalante* Jean Vigo choisit de filmer les scènes de la cabine en plans serrés dans un cadre étouffant. Dans cette exigüité, le rapprochement des corps est contraint par l'espace du cadre : l'essayage de la jupe de Juliette par le père Jules, l'apparition du fameux tatouage autour du nombril "qui fume" provoque un trouble moite et crée un suspens croissant puisqu'on sait que hors cadre (ou hors champ), il y a quelque part, tout près, Jean, le mari jaloux de Juliette.

La perception de cet élément de langage n'est pas spontanée. Il faut y regarder de très près et "lire" lentement.

- Le montage : monter, c'est réécrire le film, réorganiser le récit, manipuler le spectateur. Le mythique effet Koulechov (effet de trois montages entre deux images dont seule la seconde diffère : un unique regard caméra juxtaposé à une assiette de soupe, une fillette morte et un femme alanguie) mis à l'œuvre par Eisenstein dans *Potemkine* ou *La grève* en est l'illustration extrême. La découverte et l'analyse de cet effet s'applique à toute séquence qu'elle soit extraite d'un journal télévisé ou d'un film classique. Là non plus, pas de savoir inné mais la connaissance de quelques figures fondatrices dont l'emploi se répète à travers l'histoire du cinéma et de l'audiovisuel.
- Le son : créer des sons c'est parfois aller contre l'image pour la rendre insolite et inattendue car "Ce qui est pour l'œil ne doit pas faire double emploi avec ce qui est pour l'oreille" (R. Bresson). Parfaits exemples de cet étrange et sublime décalage : la valse de Strauss dans le film culte 2001, *Odyssée de l'Espace* (S. Kubrick) ou la sonate de Beethoven dans le terrible et simple *Elephant* (Gus Van Sant). Découvrir cette tension contradictoire et chargée d'émotion entre l'oreille et l'œil s'apprend et se cultive, le changement de bande son change le sens de l'image : que de mystères alors résolus, chaque soir devant le petit écran, pour le spectateur attentif.

Ensuite, ou simultanément apprendre à faire. Mettre la "main à la pâte".

Tout enseignant sait que la pratique donne tout son sens à la théorie, l'incarne et la rend inoubliable.

Chacun de ces trois exemples peut donner lieu à une multitude de petits exercices de réalisation.

On peut cadrer avec un tube de carton, un appareil photo, quatre bouts de bois et constater les variations du sens de l'image par le cadre qui l'enserme. On peut monter des vignettes, des photos, des images déjà tournées, à l'envers, à l'endroit, dans le désordre et s'amuser des chocs provoqués.

Enfin en substituant le silence ou un autre son au son initial d'une séquence on peut faire rire ou pleurer sur la même scène.

L'enfant qui fait n'oublie pas.

Il sait ensuite adapter ses savoirs et ses savoir faire à toutes les situations. Il maîtrise un peu mieux cet étrange "langage sans langue" si proche et si périgant.

Il est armé d'un autre "lettrisme", celui qui, comme le dit Jean-Louis Comolli, "fait le lien entre le réel et son image". "Neolettrisme" ! dont les codes d'apprentissage sont loin d'être définitivement fixés !

Il a fait un pas décisif dans son éducation à l'image.

Je vais partir de l'exemple de la médiathèque de l'agglomération troyenne qui me semble assez représentatif de l'évolution des bibliothèques depuis plusieurs années.

C'est une grande médiathèque moderne qui dépend de l'agglomération et non plus de la ville de Troyes. Cela peut poser d'ailleurs un certain nombre de problèmes pour nos contacts avec l'enseignement primaire qui dépend toujours des communes, et ne résout pas les problèmes que nous pouvons rencontrer avec les collèges et les lycées qui, eux, ne dépendent toujours pas de l'agglomération.

Cette médiathèque associe un patrimoine exceptionnel, notamment un fonds ancien extrêmement riche issu de la bibliothèque de Clairvaux et les nouvelles technologies, intégrées dans toutes les dimensions de l'activité. L'action de la médiathèque s'appuie sur une volonté politique d'ouverture à tous les publics affirmée par les élus, le maire et président de la communauté d'agglomération, François Baroin. Cette volonté s'exprime d'ailleurs d'un point de vue architectural à travers un bâtiment extrêmement vitré, extrêmement ouvert sur son environnement urbain et également à travers un réseau de bibliothèques de proximité, qui ne portaient pas encore le nom de "ruches" mais qui sont des lieux de diffusion de la culture au contact immédiat des habitants, dans les quartiers ou dans les communes de l'agglomération.

Les médiathèques ne sont plus seulement, et depuis longtemps, des lieux où on vient travailler ou emprunter des livres et des documents d'autre nature. Ce sont aujourd'hui, à mon sens avant tout, des lieux de vie, des lieux ouverts à tous, en prise avec leur environnement culturel, éducatif, social et des lieux qui vont de plus en plus au devant des publics qui ne les fréquentent pas, qui ont encore une appréhension à franchir les portes, même si ces portes deviennent de plus en plus virtuelles grâce à l'architecture très transparente qui s'est imposée dans les bibliothèques depuis un certain nombre d'années.

Ces médiathèques sont aussi, et c'est un point très important, des lieux de mixité, de mélange. Aujourd'hui, il n'y a plus beaucoup de lieux dans les villes où se mélangent des classes sociales diverses, des tranches d'âge complètement différentes, du bébé lecteur au 4ème âge, des gens de niveaux éducatifs très variés. On se côtoie dans l'hypermarché, éventuellement à l'hôtel de ville, parfois dans la queue à la poste et puis dans les bibliothèques. Dans ce contexte, les bibliothécaires affirment de plus en plus leur fonction déjà ancienne de médiateurs culturels. Notre métier aujourd'hui, ce n'est plus seulement d'enrichir les collections, d'acheter des livres, de les cataloguer, de les conserver pour les transmettre aux générations futures. Ce sont toujours des missions importantes bien sûr, mais le cœur de notre métier consiste désormais à mettre en cohérence les collections que nous possédons et les attentes, exprimées ou non, des individus que nous touchons ou que nous souhaitons toucher. Et cette mission de mise en cohérence s'applique quels que soient les documents ou les supports, aussi bien pour les manuscrits médiévaux que pour les DVD, que pour la sphère Internet, etc. Et bien sûr pour les livres imprimés qui demeurent un support culturel important. Cette mise en cohérence ne peut réussir, à mon sens, que si les bibliothécaires établissent des partenariats étroits avec les structures qui œuvrent pour l'intégration culturelle et la lutte contre l'illettrisme.

A Troyes, comme dans beaucoup d'autres villes, ces partenariats s'appuient sur un contrat ville/lecture passé entre la communauté d'agglomération et la DRAC. Il permet le versement d'une subvention, mais surtout l'affichage de la volonté de la collectivité de s'appuyer sur la médiathèque dans sa politique de lutte contre l'illettrisme. L'avantage de ce contrat ville/lecture c'est aussi qu'il s'accompagne de la mise en place d'un comité de pilotage qui réunit les différents acteurs concernés, élus, personnels des médiathèques, représentants d'associations, de structures sociales, etc. Le contrat ville/lecture inscrit la lutte contre l'illettrisme dans une démarche pérenne, de longue durée et cohérente avec les axes du contrat de ville. Tout cela est assez complexe sur le terrain. Le contrat de ville, le contrat ville/lecture, le contrat éducatif local, le contrat local de sécurité... il y a de nombreux dispositifs que tous les acteurs ne maîtrisent pas très bien, et le contrat ville/lecture est un peu un lieu de fédération de tous ceux qui œuvrent dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme.

En quelques mots je voudrais évoquer quelques projets que nous menons à Troyes. Ces projets peuvent s'inscrire dans le cadre scolaire avec les ZEP, durant les vacances scolaires, avec les centres de loisirs dans le cadre du passeport loisirs/jeunes, ou bien en direction des adultes tout au long de l'année, lorsque nous travaillons avec des associations, des structures de formation, la Croix rouge, les Restos du cœur etc.

Voici deux exemples à mon avis assez symptomatiques de ce qu'on peut faire.

Le premier avait pour objectif la réalisation, pendant une année scolaire, d'un dessin animé avec 150 enfants de ZEP. Ils ont utilisé les techniques du multimédia pour adapter en dessin animé "Lancelot du Lac, le chevalier de la charrette", de Chrétien de Troyes. Nous avons fait lire à des enfants de ZEP de primaire et de collège ce roman, sans médiation, sans explication, sans traduction (en français moderne quand même, pas en français du 12ème siècle), et les enfants ont rédigé un scénario puis le synopsis. Il y a donc eu toute une phase d'apprentissage des techniques du cinéma, ou plutôt de découverte de ce que les enfants connaissaient déjà, puisqu'ils ont une culture de l'image énorme mais qu'ils ne savent pas décrypter. Le projet nous a permis de leur apprendre à la découvrir en eux.

La troisième phase a été la réalisation proprement dite du dessin animé, à partir d'enluminures numérisées de la médiathèque. Ces enfants utilisaient des éléments de ces enluminures numérisées pour faire des personnages, des décors, puis ils ont rédigé des dialogues avec un écrivain en résidence.

Il s'est donc agi d'un très gros projet d'un an qui a débouché sur un dessin animé de près d'une heure, présenté de manière officielle dans une grande soirée, avec remise d'un exemplaire du DVD à chaque enfant en présence des parents. Un projet avec des enfants qu'on aurait, a priori, imaginés très loin du 12ème siècle. Il se trouve que Troyes est une ville avec un ancrage médiéval très important, ce qui ajoute aussi à l'intérêt de ce projet.

Le deuxième exemple, avec des adultes cette fois-ci, est un travail de création théâtrale sur le thème de la différence avec une metteuse en scène et un écrivain. Il a concerné des adultes de différentes origines : un mélange de gens venant d'une structure de lutte contre l'alcoolisme, de gens de l'épicerie sociale, du grand public de la médiathèque. L'objectif n'était pas du tout de stigmatiser, de dire : "on fait un projet pour les exclus, pour les illettrés". Il y avait dans ce groupe des gens qui maîtrisaient l'écriture, la lecture, d'autres beaucoup

moins, mais tous ont participé à ce travail d'écriture et de restitution théâtrale dans le cadre d'un partenariat avec la scène conventionnée. La démarche incluait aussi un moment de découverte très émouvant de ce qu'est un théâtre, les coulisses, avec un accompagnement du directeur du théâtre.

Ces deux exemples très différents ont réussi parce que, comme tous les projets que nous menons, nous les avons établis en partenariat étroit avec les structures, et très en amont. Nous essayons de monter le projet ensemble, de définir la démarche, les objectifs, des critères d'évaluation qui permettent de remettre les choses en cause éventuellement au cours du projet. Je crois que ces projets n'ont de chance de réussir que s'ils s'appuient sur une implication personnelle des acteurs du terrain, qu'il s'agisse des bibliothécaires, des enseignants, des formateurs, des animateurs, et seulement s'ils s'appuient aussi sur une véritable exigence culturelle. Je crois absolument au fait que, plus on s'adresse à des publics éloignés de la lecture, plus il faut se donner une exigence culturelle à soi-même, et ne pas concevoir des projets au rabais sous prétexte qu'on a affaire à des gens qui ne maîtrisent pas le français, et que ce n'est pas la peine de situer la barre trop haut. Au contraire, plus la barre est fixée haut, d'une certaine façon, plus les personnes auxquelles on s'adresse se sentent valorisées par le projet et peuvent donner d'elles-mêmes et plus on aboutit à un résultat émouvant, riche d'expériences partagées et de l'œuvre créée en commun.

Evidemment, je ne vais pas assumer la responsabilité qui m'est confiée de représenter la diversité de l'éducation populaire dans son histoire et sa réalité aujourd'hui, même s'il y a un certain nombre de traits communs, qu'il n'est pas inutile de rappeler, entre tous les mouvements d'éducation populaire.

La première chose que je voudrais indiquer, c'est qu'avant d'être un agrément, une politique d'éducation populaire, c'est une démarche militante portée par des citoyens engagés. Ce qui unit les mouvements d'éducation populaire autour de cette question du rapport à la langue, c'est le fait que la question de la langue conjugue à la fois le rapport aux œuvres de l'esprit et du corps et le rapport à la citoyenneté. En cela, l'éducation populaire est avant tout une éducation politique. Je crois que c'est comme cela depuis toujours que les organisations d'éducation populaire, la Ligue de l'enseignement en particulier, ont conçu leur travail et leur engagement sur l'entrée dans la langue, par la lecture, l'écriture, les rapports au patrimoine, et la prise de parole.

Vraisemblablement, dans cette histoire-là, ce qui a marqué les esprits, c'est le traumatisme du coup d'état de Napoléon le 2ème. Après la République restaurée en 1848, ceux qui avaient cru au développement de ce projet politique, à cette sortie définitive de l'Ancien régime, se sont aperçus en 1852 qu'il était douloureux et illusoire de le penser, sans qu'effectivement un minimum de connaissance et d'accès à la parole partagée, au-delà de l'arbitraire des signes, permette de se situer dans une société et d'y prendre sa place. Et je n'ai pas trouvé d'autres définitions de notre travail sur la question de la langue que celle de la perpétuation de cette fonction d'éducation politique qui est la nôtre. Elle croise des chemins qui vont de l'éducation artistique à l'action culturelle, d'un travail civique à un projet de solidarité, qui prennent diverses formes aujourd'hui, mais qui toujours essaient de conduire les trois dimensions conjuguées de l'éducation populaire : l'accès à la connaissance, l'insertion sociale et l'exercice de la citoyenneté. Sans ces trois dimensions mêlées, je crois que l'éducation populaire est amputée.

Alors qu'en est-il aujourd'hui ? Je ne me livrerai pas à un exercice exhaustif de ce que fait la Ligue de l'enseignement et encore moins d'autres mouvements dont certains sont ici : Peuple et culture, les Francas et les Foyers ruraux : ils ont sur cette question autant d'histoires que la nôtre à partager, y compris des histoires communes.

Ce qui pourrait caractériser notre travail autour de la langue, ce sont quatre dimensions. La première a déjà été évoquée par Ricardo Montserrat, c'est tout le travail qui s'est développé depuis une vingtaine d'années autour des pratiques d'écriture, particulièrement à travers les résidences d'écrivains. Dans l'école, à sa périphérie, dans des lieux dits de loisirs, en milieu pénitentiaire, dans des projets territoriaux, avec des jeunes ou des moins jeunes, il s'agit à la fois d'entrer dans l'univers d'un écrivain, de prolonger son histoire, d'inventer son histoire propre à travers l'écriture et le rapport à la langue.

Le deuxième aspect de notre travail aujourd'hui, c'est le croisement entre le rapport à la langue et les autres formes de production esthétique et culturelle que sont le cinéma, la danse, le théâtre, la musique, la chanson, la poésie, les arts plastiques, voire les arts numériques. Je suis frappé de voir comment très rapidement, même sans le dire, même

sans le formaliser, l'essentiel de l'action que nous menons, à l'articulation entre éducation artistique et action culturelle, mobilise la langue et des langages, dans un mariage pas toujours raisonné, une démarche plus intuitive et pragmatique que construite en amont. Mais le résultat est là. Par exemple, autour du film "La prophétie des grenouilles", nous avons imaginé des situations d'accompagnement qui ne sont ni pédagogiques, ni scolaires, mais simplement une façon d'entrer dans un univers, celui du dessin animé, d'en parler, de diverses manières, d'user de sa langue et de sa parole.

Troisième élément de notre travail, "les publics particuliers". Depuis toujours un certain nombre d'associations d'éducation populaire sont mobilisées pour l'alphabétisation. Je pense en particulier à ce qui s'est fait dès la fin des années 50, au début des années 60 et se poursuit pour l'accueil des populations immigrées. Le travail prend chez nous une forme peut-être particulière, ne dissociant pas dans la langue ses aspects fonctionnels, sa dimension symbolique et l'exercice de la citoyenneté. Toute personne doit pouvoir être reconnue dans cet exercice indépendamment de son degré de maîtrise de la langue.

Au registre des nouvelles formes d'action, j'évoquerai "lire et faire lire" qui est une belle aventure, démarrée depuis 4 ans maintenant, avec les associations familiales et le relais civique pour mobiliser des retraités, sur une idée toute simple : raconter des histoires aux enfants à la périphérie de l'école, dans le temps du repas de midi, à 16h30, pour susciter et entretenir le plaisir de lire. Au lieu de s'acharner à donner des devoirs interdits, on a mieux à faire : permettre aux enfants de fréquenter des œuvres littéraires grâce à un, deux, "papy, mamy" qui vont lire à deux ou trois enfants les livres de la bibliothèque. Il y a aujourd'hui 4000 sites comme cela, avec 8000 retraités. Cette action suscite un travail culturel exigeant autour des œuvres, autour du patrimoine, autour de la relation à la production littéraire, des liens intergénérationnels, aussi important pour les retraités que pour les enfants, à voir avec quelle avidité, ils demandent à aller rencontrer des bibliothécaires, rencontrer des écrivains, en savoir un peu plus sur cet univers dont ils n'ont finalement que la trace de leur propre fréquentation, ou de celles de leurs enfants et petits enfants.

Dernier point enfin qui caractérise de notre conception de l'action. Pour nous il n'y a pas de "publics" mais il y a déjà des "habitants". Une différence sémantique peut-être, les "habitants", c'est à dire les gens, petits ou grands, qui habitent, résident et vivent dans un lieu, un territoire. Si nous devons faire plus d'efforts encore, il faudrait nous rendre vraiment sur tous les lieux d'habitat, si nous voulons agir avec ceux qu'on appelle les "populations en difficulté" (j'ai appris qu'on parlait également des "publics empêchés", ceux qui sont en prison, dans les hôpitaux, etc. Je trouve qu'il y a une manipulation de la langue assez extraordinaire). Et donc pourquoi parle-t-on d'"habitants" ? parce qu'une façon peut-être de déplacer le curseur sur la question de la langue, comme sur d'autres enjeux culturels et politiques, c'est effectivement de questionner notre présence sur des lieux d'habitat. A l'école également car il y a encore beaucoup d'efforts à y faire pour que l'école soit intégrée tout en gardant sa singularité. Il y a aussi tous les équipements publics et les centres de loisirs et de vacances, les contrats éducatifs locaux : c'est à dire qu'il faut recharger en sens ce qui n'était, ou ce qui n'est trop souvent, que des dispositifs, ou des organisations.

Il y a enfin ces lieux particuliers que sont les maisons d'arrêt, les hôpitaux et ce qu'on appelait avant les usines, les entreprises maintenant. Comment à l'image de ce qui a été fait à d'autres époques par les mouvements d'éducation populaire, quand les militants de

la lecture allaient par exemple dans les lieux de travail, comment adapter nos actions à l'organisation du travail qui fait qu'aujourd'hui on est disponible quelquefois de façon complètement inopinée au milieu de la journée ou organisée avec la RTT. Comment utiliser ces moments dans la journée pour autre chose que ... la consommation, comment être ensemble sans acheter ensemble !

Trois questions pour terminer que je livre à notre réflexion collective. Il me semble que nous aurions intérêt, à dédramatiser le sujet. Je sais que nous avons été déjà quelques uns à le dire et à mettre derrière les mots, derrière la langue, ce qui est supposé y être et qu'un enfant de 6 ans n'est pas un enfant illettré : il entre en lecture, il va lui falloir encore beaucoup de temps pour qu'il s'y installe.

Parlant d'illettrisme, il s'agit bien d'adultes ou de jeunes adultes. Il me semble que derrière tout cela se cache aussi un formidable marché de l'angoisse scolaire et quelquefois de l'angoisse culturelle. Le capitalisme a incorporé la culture et la demande de culture pour mieux séduire. Mais comme le dit si bien le poète Octavio Paz, "le marché n'a ni conscience ni miséricorde". Gardons-nous de ne pas justifier de l'usage de nos institutions pour nourrir ce marché-là.

Deuxième question, c'est celle du travail avec les familles. Nous constatons qu'il est, assez limité, de travailler avec les seuls enfants ou les jeunes : agir avec les familles ou des familles assemblées est plus profitable. Je pense à une belle aventure à laquelle nous participons, qui s'appelle "La vallée" en Dordogne. A travers différentes formes d'expression culturelle et artistique qui mobilisent la langue, se reconstitue une mémoire, la mémoire de cette vallée à la fois agricole et industrielle et en même temps pour chacun la possibilité de poursuivre cette histoire : une "mémoire devant".

De telle sorte, et c'est la troisième question, on trouve des réponses culturelles et politiques aussi pour et avec les adolescents.

A l'heure où l'obsession c'est de leur interdire de stationner dans les cages d'escalier. Mais il faut trouver avec eux les mots et les actes qui leur permettent de ne pas s'enfermer simplement dans le "just do it" ou "no future" et d'avoir envie de continuer l'histoire, humaine, de l'écrire, de la dire.

Il va falloir s'en occuper sérieusement, à la fois les écouter, être un peu attentif à leurs pratiques, prendre en compte leur parole sans les enfermer dans leur monde, en continuant à être exigeant sur le rapport à des œuvres et voir comment mieux articuler les langages et les univers culturels qui sont les leurs aujourd'hui. Celui de la radio par exemple qui est une des premières fréquentation médiatique des jeunes adolescents, dont nous ne connaissons rien puisque nous n'écoutons jamais ces radios de 20 heures à 22 heures 30, et qui sont les seules à leur offrir aujourd'hui les réponses aux questions universelles et intemporelles que les adolescents se sont toujours posées : "Pourquoi je vis ? Pourquoi je vais mourir ? Pourquoi j'aime ? Qu'est-ce qui m'arrive en termes de sexualité ?"

N'y a t il que ces animateurs racoleurs, et quelques fois insupportables pour y répondre ? Intéressons-nous à cela aussi, en particulier à la place que la langue occupe dans ce passage qu'est l'adolescence.

Je crois pour terminer, que plus que jamais pour nous, l'enjeu de la maîtrise de la langue c'est celui qui permet de ne pas déléguer à d'autres la compréhension du monde et c'est

bien de cela dont nous avons besoin aujourd'hui et c'est comme cela que l'éducation populaire poursuivra son travail en conservant l'originalité de son nom et l'actualité de son propos.

Mon expérience de DRAC, mais aussi de bibliothécaire, m'a forgé la conviction que la question de la maîtrise de la langue peut s'aborder en termes de complémentarité, à la fois théorique et pratique. J'apprécie en particulier la notion de "responsabilité partagée", c'est à dire de partenariat.

Il existe au ministère de la Culture une direction générale aux langues de France et une direction du livre et de la lecture mais je ne crois pas qu'on en soit encore arrivé, à une articulation satisfaisante, claire et globale, entre tous ces domaines : politique culturelle, politique du livre et politique en faveur de la langue.

Pourtant, dans les DRAC, c'est souvent la même personne qui couvre l'ensemble de ces secteurs auxquels s'ajoute le patrimoine écrit.

Dans la détermination d'une stratégie à l'échelle d'une région, on voit bien qu'il y a des enjeux à plusieurs niveaux ; tout d'abord des enjeux sociaux. C'est tout le débat sur l'illettrisme. On sait que la non maîtrise de la langue est source d'inégalité et d'exclusion. L'illettrisme est facteur de stigmatisation et de fragmentation du corps social : Leslie Kaplan, écrivain que les médiateurs du livre connaissent bien car elle intervient avec beaucoup de force dans nombre d'ateliers d'écriture, dans des milieux très divers et notamment dans les prisons écrit à ce propos : "chaque fois que le lien social est attaqué, c'est le lien avec le langage qui est attaqué, c'est la confiance dans les mots et la parole de l'autre qui est mise en cause" ; tous ceux qui ont travaillé dans des ateliers d'écriture et se sont engagés dans des actions contre l'exclusion connaissent la fragilité de ce lien, mais aussi son importance capitale.

Les chiffres sont alarmants. Plus de 25% des Français ne lisent pas un livre par an. C'est une donnée que les pouvoirs publics ne peuvent pas ignorer. Trois millions de personnes sont en grande difficulté avec l'écrit et les faibles lecteurs, ceux qui lisent moins de neuf livres par an, constituent la catégorie en plus forte progression dans le corps social. Voilà des données qu'une DRAC ne peut ignorer. Elle doit donc, avec les autres services de l'Etat, définir une stratégie d'ensemble.

Le deuxième enjeu est l'enjeu éducatif. On sait bien que l'échec en lecture est la première cause d'échec scolaire, que c'est autour de l'écrit que se fixent toutes les tensions, dès le niveau élémentaire et, sans doute, dès le niveau maternel. Le non-accès au texte et à la pensée élaborée et structurée, la non- maîtrise de l'information et de la documentation, voilà toutes les conséquences de la non-maîtrise de la langue, sans parler des difficultés que cela engendre forcément dans l'accès aux nouveaux médias et aux nouveaux modes de communication, qui fonctionnent principalement avec l'écrit.

On peut faire aussi à ce sujet une autre remarque : les compétences en lecture, acquises lors des apprentissages fondamentaux, ne constituent pas une donnée stable. Elles peuvent se perdre, précisément lorsque la pratique culturelle ne s'ancre pas et cela fonde, à mon sens, les nécessaires relations entre le monde de la culture et le monde de l'école, pour ce qui est de la politique de la lecture.

Enfin le troisième enjeu est évidemment l'enjeu culturel. C'est une conviction politique que le Ministre énonçait dans son propos liminaire. La lecture et la maîtrise de la langue et de l'écrit sont, pour la collectivité publique, le socle et la condition élémentaire de toute stratégie de développement culturel.

Chaque domaine de la vie artistique et culturelle constitue son propre code d'accès, son propre langage. Le premier acte de l'éducation artistique est peut-être de donner les clés d'accès à ce langage, qu'il s'agisse de cinéma, de théâtre ou d'architecture. Elargir les publics, c'est à mon sens avant tout partager des codes et des langages, c'est permettre que s'établisse un minimum de familiarité avec tous ces domaines artistiques.

Je voudrais aussi souligner l'expérience singulière que constitue le rapport à un texte quand on a, un jour, l'intuition de ses résonances multiples et du fait que sa lecture n'épuise pas le sens. On acquiert sans doute alors ce qui est la vraie maîtrise du langage : la compréhension que tout ne se dit pas d'une manière immédiate.

Voilà quelques réflexions qui peuvent servir à élaborer une stratégie. Alors, que faire ?

D'abord, développer l'offre de lecture : le réseau des bibliothèques est une des réussites de la politique de la culture dans notre pays. Il y a les grandes bibliothèques à vocation régionale qui, comme celle de Troyes, sont des acteurs culturels majeurs des territoires où elles sont implantées. Il y a les équipements de proximité, avec notamment ce programme dit "des ruches" qui illustre la notion de réseau. A peu près 20% de la population française est aujourd'hui inscrite dans une bibliothèque. C'est peu en regard des efforts que la collectivité publique consent à cet égard mais c'est beaucoup si l'on considère la difficulté à toucher un large public pour les institutions culturelles.

Le deuxième axe de travail consiste à favoriser la collaboration de tous les acteurs culturels et sociaux autour de projets touchant à la lecture et à l'écriture, sur un territoire donné. Ce sont par exemple les contrats ville/lecture dans lesquels peuvent s'impliquer l'ensemble des institutions culturelles et des artistes.

Ces partenariats peuvent parfois s'appuyer sur les grands événements autour du livre qui ponctuent la vie culturelle en région (festivals, salons du livre...) ou sur des manifestations nationales comme "Lire en fête" ou "le Goncourt des lycéens", susceptibles de mobiliser autour d'une entreprise de lecture considérable et légitimée.

DANIEL MAXIMIN,

*Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle
Direction de l'enseignement scolaire (DESCO)*

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Comme toujours, l'éducation nationale vit de ses paradoxes. "Maîtrise de la langue" est une expression qui semble définir le but premier de l'éducation. On appartient à une institution à qui la société donne tous les moyens pour qu'elle puisse fabriquer des êtres "maîtrisés", c'est à dire des êtres qui ressemblent à ce qu'on a décidé qu'ils seront. Mais toute société sait aussi qu'elle ne vit que de l'intégration de la nouveauté et du sang neuf dans l'héritage patrimonial, du questionnement contemporain des certitudes des langages et des contenus édifiés par l'histoire.

Nous vivons dans ce paradoxe permanent. Quand on parle de maîtrise de langue, il faut savoir que l'école a été chargée aussi de maîtriser la langue pour favoriser son usage commun et son apprentissage collectif, de dire quelle est la langue qu'il faut maîtriser. Il y a donc une langue de l'école, une langue avec des pouvoirs et d'une manière générale, dans la tradition éducative, on préférerait la grammaire de Port Royal à la liberté créatrice de Ronsard, par exemple, qui se permettait d'écrire le mot avec, (avecque, avecques) de trois façons différentes suivant le nombre de syllabes dont il avait besoin pour composer ses vers.

Il y a donc, d'une certaine façon, une non-maîtrise du no man's langue qui ne peut pas convenir à un projet de maîtrise généralisée d'une génération dont on souhaiterait qu'elle ressemble le plus possible à celle d'avant. C'est pourquoi l'éducation artistique à l'école est à la fois un vecteur de maîtrise et de contestation de la maîtrise.

Je me souviens d'une remarque de ma collègue Anne-Marie Garat à propos du fait que le lycée napoléonien a préservé le dessin et la chorale, et de l'explication qu'elle nous rappelait : La meilleure façon de former l'ingénieur et le technicien, c'est bien de l'obliger à dessiner parfaitement la rose qu'on mettra au milieu de la classe, pour que cette maîtrise puisse ensuite servir à faire les carrés, les rectangles de l'ingénieur et de l'architecte. De la même manière, la chorale n'était pas faite d'abord pour l'apprentissage du solo et de la singularité, mais au contraire, comme le faisait l'église et comme le faisait l'armée, pour la recherche d'une soumission à la voix collective qui peut apprendre à subjuguer les singularités des voies individuelles.

Évidemment, l'école a aussi la fonction d'inscrire le négatif de tout ce qui est la loi, la maîtrise et la règle et c'est ce qui fait que tout en échouant à réussir parfaitement son projet, elle peut réussir à intégrer la perspective salutaire de l'échec partiel de son programme de maîtrise absolue. On le sait bien pour l'être humain. Réussir l'éducation c'est quelque part la "rater partiellement", comme le soulignait Freud, afin que l'enfant ne soit pas un clone des parents, mais que lui et sa génération édifient la singularité de leur personnalité

A l'échelle de la société, c'est vrai que c'est l'art qui matérialise cette complexité. Les arts du langage, poésie, roman, théâtre... nous apprennent qu'il y a une langue de la loi, qu'il y a une langue de la maîtrise, qu'il y a une grammaire de l'écriture et une manière de subjuguer les libertés de l'oralité. Mais d'autre part, on voit bien qu'une des grandes fonctions de ces pratiques artistiques, est de montrer que la langue elle-même est aussi un objet artistique. Qu'elle est aussi un objet qui possède des pratiques de liberté à l'intérieur d'elle-même, qu'elle véhicule le message particulier de ses sonorités, ses rythmes et ses structurations, au-delà du seul service du discours pour faire passer du sens.

Je me souviens par exemple que, parlant du théâtre à l'école, le metteur en scène Christian

Schiaretti nous disait en substance : "Moi je commence par dire : on ne va pas déplacer les tables dans la classe. L'enfant a envie de cette liberté" ah ! Le théâtre ! On va monter sur la scène "mais on reste assis et on commence d'abord par s'emparer du texte brut, par mettre en bouche le langage. C'est par là que je commence". Parce que le libérer par et pour le théâtre c'est lui apprendre qu'il y a déjà dans la profération de chaque phrase du texte une pratique de liberté. C'est après qu'on met en scène, c'est après qu'il y a cinquante mille façons de dire "je t'aime" suivant le cadrage qu'on fera au cinéma, suivant la manière dont on mettra en scène personnages et décors.

C'est en ce sens qu'il y a fondamentalement pour nous un bon usage de l'art à l'école qui consiste à jouer de la maîtrise et à apprendre à s'en jouer, à savoir qu'on est maître et qu'on est maîtrisé aussi, et que c'est dans ce jeu et par cette conscience, que se situe le travail de création.

Il y a autre chose aussi que nous apprend l'art à l'école, c'est justement qu'on a tort de penser que la langue n'est que maîtrise, que la langue n'est que loi parce qu'il n'y a pas de langue s'il y a une loi trop grande de la langue et de l'expressivité. Je ne peux pas dire exactement ce que je pense ou ce que je ressens parce que les mots ne suffisent pas. Il y a dans la langue elle-même un usage des sens figurés, imprévisibles, inconscients, qui dévoie ou dévie les sens propres. L'art, comme disait Mallarmé, "rémunère le défaut des langues !"

C'est ce que permet le "bricolage linguistique" de ces mots-outils sans qui l'homme n'existerait pas, ne pourrait pas parler, s'il n'y avait pas "truc, chose, machin" et tous ces mots de sens volontairement imprécis qui sont fondamentaux pour empêcher justement que la langue ne soit prise dans le ciment d'une loi de justesse, d'une volonté de vérité, d'une rigoureuse rationalité, qui la rendraient incapable en réalité de rien pouvoir exprimer et la réduirait au silence. En art, tout ce qui se conçoit bien ne s'énonce pas clairement, car tout s'énonce avec le jeu conscient et inconscient du rationnel, de l'émotion et de l'imaginaire. C'est pour cela qu'en un sens la remarque de Rousseau sur l'éducation des enfants est toujours fondamentale : "Faites-en vos égaux afin qu'ils le deviennent" à savoir : montrez-leur qu'il y a dans la pratique elle-même de ce que vous faites suffisamment de fragilité, de délicatesse pour qu'ils puissent s'y référer et accéder peut-être un jour à cette chose apparemment inaccessible qui est la création adulte. Donc la force et la fragilité de l'art sont là pour y répondre et c'est en ce sens qu'elle sont fondamentales dans l'éducation.

Un autre intérêt de la question même de la maîtrise c'est qu'en réalité je ne parle que si j'ai ou que si j'imagine en face de moi quelqu'un susceptible d'écoute et de réponse. C'est le désir d'aller vers l'autre qui fait qu'un jour j'ouvrirai ma bouche et que j'aurai envie d'apprendre à parler parce que j'ai quelque chose non seulement à proférer pour moi, mais à transmettre à autrui, proche ou lointain. Il y a quand même quelque chose de très spécifique dans cette modalité de transmission du langage, parce que si je prends la photo, c'est un œil qui interpelle un autre œil, mettons l'œil de Doisneau qui fixe quelque chose et qui ensuite le présente recadré à un autre œil qui le recompose aussi. Mais dans ce jeu du bouche à l'oreille qui seul permet le passage du langage, du discours, de la parole, il y a quelque chose de fondamentalement indirect, délicat et indicible et qui fait pourtant tout le génie de la transmission. Il faut une bouche, il faut une oreille et ça n'est pas la même chose s'il n'y a que les oreilles ou s'il n'y a que la bouche. Prêcher dans le désert, parler dans le désert, dans la solitude et même dans la solitude de l'écrivain : il y a toujours en même temps la vision d'une oreille, même absente, la postulation d'une écoute, même muette.

En ce sens, nous avons donc bien dans ces pratiques artistiques quelque chose où le désir de maîtrise est fondé aussi par la conscience qu'on peut avoir de la fragilité de toute maîtrise mais aussi de la nécessité de ce minimum de maîtrise pour aller vers l'autre. De ce point de vue, il est important de nous rendre compte que ce qu'on appelle le travail vers l'identité, vers la citoyenneté, c'est tout simplement le travail du bouche à oreille, et des oreilles aux bouches. Il faut donc prendre garde à l'école de ne pas considérer cette maîtrise de la langue comme le seul moyen pour faire accéder à quelque chose d'autre qui sera le sens commun et l'identité partagée. Autrement dit la langue peut empêcher la citoyenneté, si on en considère la maîtrise parfaite comme une condition préalable, comme un signe de soumission à sa loi et à ceux qui l'imposent,

Car entre citoyenneté et langage il est important de savoir qu'il n'y a pas un "avant" et un "après" obligatoires. On ne peut pas dire par exemple que la condition de la citoyenneté sera la maîtrise de la langue parce que c'est aussi la citoyenneté qui donne le désir d'aller plus loin dans la maîtrise d'une langue qui sera celle de ceux avec qui on veut partager les enjeux de cette citoyenneté. De ce point de vue-là on voit bien que la responsabilité de l'école consiste à tenir compte de tout cela, du jeu de tous ces possibles contradictoires, consiste à dire à celui qui apprend que ça n'est pas parce qu'il ne sait pas encore qu'il n'a pas droit au chapitre avec celui qui sait déjà. Et c'est dans ce jeu entre les deux que se situent justement toutes ces pratiques artistiques qui sont fondamentalement toujours dans ce paradoxe, qui ne sont jamais uniquement porteuses d'un usage parfait de la maîtrise et qui ne sont jamais une démission devant les incapacités du singulier à pouvoir s'adresser au collectif.

LES MÉDIAS ET LA LANGUE

TABLE RONDE ANIMÉE PAR JEAN LEBRUN, JOURNALISTE.

ROBERT SOLÉ

médiateur au Monde et écrivain.

EMMANUEL DAVIDENKOFF,

journaliste à Libération et France Info.

PHILIPPE MAUGER,

directeur des antennes régionales de France 3.

XAVIER LAISSUS,

directeur de l'antenne de Fun radio.

MICHEL MEYER,

directeur général adjoint de Radio France, directeur du réseau France-BLEU.

FARIDE HAMANA,

secrétaire général de la Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques

NICOLE GENDRY,

chargée de mission au Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA).

Les médias et la langues

Cette table ronde réunit des responsables de programmes ou d'antenne : Xavier Laissus, directeur d'antenne de Fun Radio et Michel Meyer dont le livre récent, "Paroles d'auditeurs" s'intéresse au succès de la libre antenne pour adolescents et aux radios du courant que représente Xavier Laissus. Philippe Mauger œuvre depuis une dizaine d'années dans le réseau régional de France 3. Faride Hamana représente la Fédération des conseils de parents d'élèves dont il est secrétaire général.

La presse écrite est représentée par Robert Solé, médiateur du Monde et Emmanuel Davidenkoff qui a l'expérience de plusieurs médias : journaliste à Libération, il est aussi chroniqueur à France Info. L'intervention de Nicole Gendry, membre du Conseil supérieur de l'audiovisuel, complète ce tour de table.

Les textes qui suivent sont extraits de la discussion, souvent fort animée, que Jean Lebrun a organisée autour de deux thèmes : la manière dont la responsabilité et la maîtrise de la langue s'exercent dans les médias, d'abord les médias écrits puis les médias audiovisuels, suivi du thème de la régulation.

ROBERT SOLÉ,
médiateur au Monde et écrivain

Le Monde et ses lecteurs attachent une grande importance à la langue française. C'est un journal écrit en français, ou du moins qui s'en donne les moyens puisque chaque article subit en moyenne quatre relectures (spécialiste, éditeur, rédacteur en chef et correcteur). L'équipe des correcteurs compte 25 personnes.

Le journal s'est doté d'un "livre de style" qui définit les règles et usages du journal, donnant entre autres des indications précises sur la façon d'écrire. En voici un extrait : "L'écriture du Monde a pour vocation de transmettre clairement des informations. Les principaux obstacles à cette ambition sont l'ambiguïté dans la formulation et le style contourné. Pour éviter ces pièges, les journalistes :

- sont directs dans leur expression ;
- choisissent résolument la voix active plutôt que la voix passive ;
- adoptent la forme affirmative de préférence à la forme négative ;
- rédigent des phrases courtes en évitant les rafales de subordonnées ;
- proscrivent les incises à répétition et les précisions entre tirets trop fréquentes ;
- renoncent au plaisir des citations latines non traduites, aux formules en anglais non traduites, etc. ;
- préfèrent le présent de l'indicatif lorsque l'imparfait ou le passé simple ne s'impose pas ;
- évitent l'usage du subjonctif, sauf effet de style dûment recherché."

Le Monde attache d'autant plus d'importance à la langue française que ses lecteurs y reviennent continuellement. Aucun autre sujet n'occupe une telle place dans le courrier des lecteurs ! Je constate d'ailleurs qu'il en va de même dans les journaux anglo-saxons de qualité. Mon homologue du Guardian consacre une partie de ses chroniques à la langue française. Alors que les lecteurs français dénoncent les anglicismes, les lecteurs anglais dénoncent les américanismes...

On nous reproche des fautes d'orthographe et de syntaxe, des contresens et des néologismes qui foisonnent. Chaque année, Larousse repère des centaines de néologismes inédits dans Le Monde : ils sont mis "en observation" et certains d'entre eux finissent par entrer dans le dictionnaire. Il peut s'agir de verbes, comme "disneylandiser", d'adverbes, comme "capitalistiquement".

La presse contribue ainsi à l'enrichissement des dictionnaires et de la langue française. Celle-ci est bien une langue vivante. C'est tout le problème des anglicismes : ils me paraissent acceptables quand ils enrichissent la langue française et condamnables quand ils l'appauvrissent.

La question de l'urgence est souvent avancée comme une excuse par les journalistes, mais les lecteurs la réfutent totalement. *Au Monde* par exemple, la moitié des pages sont fabriquées le matin même et l'autre moitié est constituée de pages "froides", faites à l'avance. Les correcteurs font environ 3000 interventions chaque matin, mais beaucoup d'articles leur échappent par manque de temps.

Quand le journal commet des erreurs (de chiffres, de dates etc.), il les rectifie. Mais cela ne s'applique pas aux fautes de français. J'essaie de rattraper cela dans mes chroniques parce qu'il me paraît parfois aussi grave d'employer un mot à contresens.

Dans les médias, la concurrence fait rage. Aujourd'hui, il n'y a pas d'un côté la presse quotidienne, de l'autre les hebdomadaires et magazines. Presse écrite et presse audiovisuelle s'observent de plus en plus. Désormais, tout le monde concurrence et influence tout le monde. On parle le même langage et on succombe aux mêmes tics.

Je dirai en conclusion que *Le Monde* a des lecteurs exigeants, et qui ont raison de l'être. Ils veulent que leur journal soit écrit en français. C'est la moindre des choses. Je refuse d'y voir de la ringardise, même s'il est évident que la langue doit évoluer.

EMMANUEL DAVIDENKOFF,
journaliste à Libération et France info

Je commencerai par analyser les éléments consubstantiels aux spécificités de l'écriture journalistique, qui peuvent menacer l'intégrité de la langue mais surtout du propos. Tout d'abord, c'est une écriture qui est tenue dans le temps : on n'écrit pas de la même façon selon qu'on a une heure ou trois jours. Puis, c'est une écriture qui est tenue dans l'espace : on n'expose pas les faits de la même manière selon qu'on a un quart de page ou une page complète. Ensuite, c'est une écriture collective : en amont, il y a des rédacteurs en chef, des chefs de service, des personnes qui influent sur le contenu, et en aval il y a toute une chaîne de contrôle de relecture ou de "contrôle qualité". Dans les tiroirs des correcteurs de *Libération*, on trouve bien évidemment des Grévisse.

L'écriture est également tenue par une mise en scène pour attirer l'œil, par une façon d'éditer, par un titre, un chapeau, une photo, un dessin. Tout cela n'est absolument pas neutre et le journaliste d'un quotidien n'en a pas conscience lorsqu'il écrit son article. Il ne choisit ni le titre, ni la photo, ni la phrase en exergue, ni la couleur, qui ont une influence déterminante sur le sens.

C'est encore une écriture qui est constitutive d'un produit, il n'y a pas de journaux de service public. Tous les journaux sont tenus de vendre des exemplaires à des lecteurs et la plupart des espaces à des annonceurs publicitaires. C'est un aspect fondamental de l'écriture journalistique qui implique un registre de langue compréhensible par la plus grande majorité des lecteurs. C'est une écriture qui doit être "vendeuse".

Enfin, et c'est une dimension rarement abordée, c'est une écriture de soi. Le journalisme est un des rares métiers où l'on signe seul son travail, ce qui est un peu paradoxal puisque c'est une œuvre collective. Cette signature implique une part de responsabilité, mais aussi une part de subjectivité en dépit de la neutralité.

Tous ces éléments réunis menacent en permanence l'écriture journalistique, menacent de rendre le propos plus attirant, plus vivant.

Je souhaiterais conclure en faisant trois remarques. En premier lieu, il me semble que la

déontologie n'est pas seulement un ensemble de règles ou un rapport à la loi sur fond moral de bien et de mal, mais que ce sont aussi des éléments techniques de pratique professionnelle, comme le recoupement des informations. Reconnaître ses erreurs en fait partie et le rôle du médiateur est tout à fait indispensable.

Pour illustrer ma deuxième remarque, je prendrai un exemple. On lit, on entend un peu partout dans l'univers médiatique des raccourcis extrêmement saisissants : un enfant d'origine maghrébine est un enfant musulman. L'illettrisme concerne des enfants alors que toutes les définitions internationales concordent pour parler de situations d'illettrisme après l'âge de 16 ans. Ils habitent dans des zones difficiles, donc violentes. Nous serions, par conséquent, en présence de musulmans, illettrés, violents. Je ne vise personne car je pense qu'on ne présente pas intentionnellement les faits de cette façon-là. Je constate simplement que cela produit un halo de sens, un halo de compréhension extrêmement pernicieux, qu'on doit pouvoir éviter avec un minimum de recul et de culture générale.

Le dernier point, c'est l'articulation au politique au sens large du terme. Le journaliste est aussi un miroir et lorsque le raccourci vient d'un ministre par exemple, qu'une dépêche tombe à l'Agence France Presse (AFP), qu'on la traite assez rapidement dans la presse écrite et encore plus rapidement dans un média audiovisuel, on ne peut pas non plus lui faire dire le contraire. Je pense donc qu'il y a aussi une solidarité dans le rapport à la langue, dans la façon de présenter l'information du journaliste et de l'espace public dans son ensemble.

PHILIPPE MAUGER,
directeur des antennes régionales de France 3

La presse quotidienne régionale (PQR) joue parfois un rôle de référent, notamment lorsque les informations du matin sont reprises dans les éditions du soir. Contrairement à la presse nationale aux thématiques plus conceptuelles, la PQR est d'une nature beaucoup plus prosaïque et concrète, ce qui change l'approche en termes de langage et d'écriture. Comme pour la presse écrite, il existe à la télévision ainsi qu'à la radio publique un organisme de régulation. Par exemple sur France 2, le médiateur anime une émission dominicale. Les téléspectateurs pertinents passent à l'antenne, renforçant ainsi la responsabilité des journalistes. Ces derniers peuvent à l'intérieur même de l'entreprise dialoguer avec quelqu'un de compétent qui reçoit les sollicitations des téléspectateurs ayant noté des erreurs d'interprétation dans la diffusion d'une information. Le service de téléspectateurs de France 3 reçoit en moyenne une trentaine de courriers quotidiens manuels ou électroniques.

De façon générale, la télévision publique s'évertue à répondre à un public de toutes générations et de toutes origines sociales et géographiques par une grande diversité de programmes. Depuis deux ans, par exemple, France 3 organise 13 demi-finales régionales de la célèbre dictée de Bernard Pivot, qui a maintenant 18 ans. Le Palais des Congrès de Marseille a réuni cette année 600 personnes dont 350 collégiens et lycéens. La télévision publique remplit là un rôle essentiel.

Pour continuer la réflexion sur les conventions de partenariat, France 3 retransmet régulièrement des spectacles de la Comédie Française.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les directeurs de programmes de la télévision publique ne jouissent pas d'une totale liberté. Leur action s'inscrit dans le cadre d'un

cahier des missions et des charges d'une centaine de pages, qui leur impose un certain nombre d'obligations vis-à-vis des jeunes, des programmes scientifiques, des programmes culturels, des productions d'œuvres audiovisuelles.

Dans ce fameux cahier, l'article 16 stipule : "la société contribue à l'expression des principales langues régionales parlées sur le territoire métropolitain". La première émission en langue de France, diffusée en breton par l'ORTF, remonte à 1957. On propose toutes les semaines une programmation adaptée en langue occitane, provençale, basque, corse. Le journal en basque de 19 heures est le journal régional de France 3 qui a la part d'audience la plus importante, aux alentours de 70%. En Corse, les heures d'information trouvent un large écho, de même que l'émission en breton du mercredi matin destinée à un jeune public.

XAVIER LAISSUS,
directeur de l'antenne de Fun Radio

Je commencerai par rappeler que nous sommes un média de divertissement et avons la particularité de donner la parole aux jeunes.

A Fun Radio, notre problématique est de s'adresser à notre auditoire tout en plaçant des limites dans la manière de parler et les mots utilisés. La ligne éditoriale de la station rappelle régulièrement aux animateurs les limites à ne pas franchir, les propos à ne pas tenir même si les jeunes générations sont friandes de paroles transgressives. Le Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) constitue une instance de régulation très utile qui se charge de veiller à ce que chaque diffuseur respecte les limites.

Fun Radio n'est pas exclusivement une "radio jeune" puisque sa structure d'audience va de 13 à 49 ans. Cela nous oblige à avoir un discours qui s'adresse aussi bien à un jeune qu'à ses parents. Nous avons un rôle de vecteur social. Selon un récent sondage de la Sofres, 80% des 15/24 ans ne se sentent pas représentés par un média. Je crois qu'une radio comme la nôtre constitue avant tout un espace de liberté d'expression mais nous sommes conscients du fait que nous ne pouvons nous substituer au dialogue familial, à un médecin ou à la cellule scolaire.

Les animateurs ont pour directive d'amorcer un début de dialogue mais surtout d'inciter l'auditeur à consulter qui de droit. La plupart du temps il s'agit d'émissions de divertissement à prendre au second degré, mais en cas de difficulté avec un auditeur les animateurs retrouvent automatiquement leur rôle de conseiller.

Signalons aussi l'obligation faite aux radios de diffuser 40% de chansons francophones. Ce quota permet de mettre en avant la langue française, notamment avec de nouveaux talents, et a entraîné une multiplication des chansons à textes (Fun Radio diffuse, par exemple, MC Solaar ou encore Corneille).

Suite à l'intervention d'une personne de l'assistance toute à l'heure, je souligne effectivement que nous devons faire face au développement de l'internet, nouvel espace qui n'est pas régulé pour le moment. On peut tout écouter, tout voir... Nous sommes en train de vivre une véritable révolution.

Je constate la juxtaposition de deux univers, y compris au sein d'une même radio : celui des fameux moulins à brouhaha de l'interactivité qui se généralisent et celui des moulins à sens. A Radio France, par exemple, une partie des programmes répond, en termes de fabrication et de contrôle qualité, aux mêmes règles que la presse écrite à la différence près – très contraignante – que cela se passe en temps réel. Mais on y trouve également des formes d'interactivité qui y échappent, à partir du moment où l'on décide de donner de la vie aux antennes à travers la parole des auditeurs.

De larges espaces sont ainsi offerts au dialogue de contenu sur la vie politique, économique et culturelle. Parallèlement certaines antennes jeunes proposent aux adolescents des espaces spécifiques, le soir sous la couette à l'heure où les parents regardent la télévision. En y regardant de plus près, on constate que tout un monde échappe au langage courant et qu'à défaut d'être un phénomène de société, c'est un phénomène spécifique au monde des adolescents des banlieues comme des beaux quartiers. C'est donc une façon pour ces ados d'entrer en symbiose avec un langage, avec une certaine proximité, de rechercher de chaleur la humaine en réponse à leur solitude et leur désespérance. Je pense que c'est sans gravité car cela reste un jeu, une "parenthèse ado", une sorte de "feu de camp" marginal à côté de la vie réelle qui continue ou qui recommence le lendemain matin à l'école. Pour certains adolescents, ce sont les derniers feux de camp un peu conviviaux qui peuvent encore les atteindre avant les rigueurs de l'âge adulte.

Il s'agit d'espaces de transgression où l'adolescent s'oppose à l'adulte, et non pas d'un problème de maîtrise de la langue française. La seule différence par rapport à la période de "Salut les copains" d'antan c'est qu'on assiste à une transgression encore plus violente à caractère pornographique et sado-masochiste, habilement instrumentalisée. Le moteur radiophonique de ce genre d'émission consiste à offrir en pâture au voyeurisme de certains auditeurs l'exhibitionnisme de ceux qui appellent. Au-delà de la cruauté du langage, on y trouve parfois de la compassion, des conseils et même un certain sens créatif ou poétique que l'on apprécie ou pas : "Je chante pour ce monde qui a besoin d'un peu de gaïté, qui ne finit pas de s'écrouler à cause de ses enfants gâtés, à cause de ceux qui t'embrouillent, qui veulent te mettre la pâtée, toutes ces putes qui gardent toujours les jambes écartées, tout ce monde qui règne avec ce putain d'argent, faut-il toujours régler nos comptes, on devrait tous avoir honte, tout ce monde où les plus riches sont des voleurs, où les dealers sont des branleurs et où meurent les gens qui ont un cœur, je suis contre ce monde". J'ai voulu enquêter sur le sujet dans mon livre Paroles d'auditeurs, parce qu'on m'avait dit que les auditeurs avaient pris le pouvoir à la radio et que je ne m'en étais même pas aperçu.

LE "PARLER FRANÇAIS" DE RADIO FRANCE

Le français des antennes de Radio France, c'est celui de la vie en mouvement. Une telle langue ne peut donc être figée, compassée, doctorale, voire sédimentarisée sur des modes et formes révolues. Parler le Radio France, c'est être en phase avec notre modernité, avec les mots et les expressions nouvelles de la société, des adultes, de la jeunesse, de la rue, des entreprises, des mondes de l'université et de la science...etc...Reste que cette expression orale se fonde sur le socle de valeurs sûres

et intangibles que sont la syntaxe, la grammaire et l'immense patrimoine d'un vocabulaire éprouvé, fondé, expressif.

Le "son" Radio France, c'est en réalité une tonalité ouverte sur le monde et sur l'avenir, soit tout le contraire d'une expression normée et formatée. Ce souci de convivialité, de proximité et de grande clarté d'expression vise, sur plusieurs gammes, les auditeurs de nos différentes Chaînes. On retrouve ce "son" Radio France avec France Info sur le mode efficace et précis, avec France Inter de manière digeste et si possible intelligente, avec France Bleu grâce à une proximité et une chaleur très grand public, avec France Culture de manière plus construite et plus culturelle comme il se doit...

Idéalement, sur Radio France, notre langue parlée s'entend comme le point de rencontre entre une forme exigeante et un fond riche. "La forme, disait déjà Victor Hugo, c'est le fond qui remonte à la surface". Capter ce fond en prise avec l'air du temps, avec le climat de l'époque, avec les espoirs et malaises de la société : Là est le cœur de notre démarche. Pour les gens d'antenne de Radio France, la langue, c'est le "filet à papillon" avec lequel Nabokov capturerait les mots et les idées. Mais c'est aussi, pour peu que l'on choisisse d'autres références littéraires plus populaires, ce filet des profondeurs de l'âme humaine cher aux "Laboureurs de la mer".

La langue, le "son" Radio France, si bien transmis par la voix d'Alain Rey qui va au plus intime des mots chaque matin sur France Inter, c'est en définitive un simple outil, mais ô combien magique et fédérateur dès lors qu'il sert à offrir du sens, ou à éclairer les sentiments et les idées de nos contemporains dans l'esprit des LUMIERES d'antan et de demain. En respectant les auditeurs comme des êtres de sang et de sens, en tant que citoyens debout et non pas comme de vulgaires consommateurs abandonnés aux vents pervers et réducteurs du marketing.

FARIDE HAMANA,
secrétaire général de la Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques

L'éducation des enfants dépend de trois instances de socialisation que sont la famille, l'école et, de plus en plus, les médias.

Ainsi la maîtrise de la langue s'acquiert d'abord dans la famille dont c'est le rôle premier, puis à l'école, dès la maternelle, avec les apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture. Elle s'acquiert enfin de plus en plus dans les médias au sens large du terme à travers la télévision, la radio mais aussi Internet, les "chats" et les services d'envoi de messages (SMS) échangés y compris dans les salles de classe.

Les parents se demandent ce que ces médias vont apporter à leurs enfants et ce que ces derniers vont y trouver. Ils s'inquiètent de la violence de certains propos et du langage utilisé par les jeunes et les animateurs de ces émissions télévisuelles et surtout radiophoniques.

La réponse réside dans la nécessité d'organiser une véritable éducation aux médias. L'adolescent doit pouvoir maîtriser le fonctionnement et le mode d'expression de tel ou tel type de média et avoir une idée de son contenu, de façon à en tirer le meilleur parti, à être acteur et à savoir réagir dans certaines situations.

Nicole Gendry, chargée de mission au Conseil supérieur de l'audiovisuel et la langue française.

Le cadre juridique relatif à la langue française dans l'audiovisuel

Les dispositions inscrites dans la loi n° 86-1067 du 30 septembre 1986 modifiée relative à la liberté de la communication et dans la loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française imposent aux sociétés de radio et de télévision "la défense et l'illustration de langue française", "l'emploi du français", ainsi que "le respect de la langue française et le rayonnement de la francophonie".

Ces obligations sont réaffirmées dans les cahiers des missions et des charges des sociétés publiques de radio et de télévision : "promotion et illustration de la langue française", "usage et respect de la langue française", "qualité du langage " avec l'indication que "les sociétés doivent proscrire les termes étrangers lorsqu'il existe un équivalent français".

Elles figurent aussi dans les conventions des sociétés privées de télévision quel que soit le mode de diffusion : "usage correct de la langue", avec l'indication que "la société s'efforce d'utiliser le français dans le titre de ses émissions". Seules les chaînes privées hertziennes ont l'obligation de "désigner un conseiller à la langue française".

Les conventions des radios privées ne comportent aucun article spécifique relatif à la langue française mais celles-ci sont soumises aux dispositions des lois précitées.

En application de l'article 1er de la loi du 30 septembre 1986, il appartient au Conseil supérieur de l'audiovisuel de veiller "à la défense et à l'illustration de la langue française" dans la communication audiovisuelle. Il doit également s'assurer du respect des dispositions de la loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française.

Le Conseil s'attache à remplir cette mission en veillant au respect des obligations envers la langue française inscrites aux cahiers des missions et des charges des sociétés nationales de radio et de télévision et dans les conventions annexées aux décisions d'autorisation des diffuseurs privés : d'une part, les chaînes privées hertziennes (TF1, M6, Canal+) les chaînes du câble et du satellite, et d'autre part, les radios privées.

En ce qui concerne les chaînes de télévision, il apparaît que les textes sont contraignants pour les sociétés nationales de programme, alors que les conventions signées avec les chaînes privées sont beaucoup plus souples et leur laissent une plus grande marge de manœuvre. Ainsi, le CSA est régulièrement saisi par des téléspectateurs qui dénoncent les titres d'émissions en anglais sur TF1 et M6. Cependant, contrairement à l'article 4 des cahiers des missions et des charges des sociétés publiques qui "proscrit les termes étrangers lorsqu'ils possèdent un équivalent en français ", l'article 27, commun aux conventions de TF1 et de M6, stipule que "la société s'efforce d'utiliser le français dans les titres de ses émissions". Aussi le Conseil n'est-il pas à même d'exiger de ces sociétés qu'elles fassent obligatoirement appel à des titres français.

À ce propos, il convient de faire deux remarques. Tout d'abord les titres en anglais ne sont pas très nombreux par rapport à l'ensemble des programmes des chaînes hertziennes,

deuxièmement les titres d'émissions mises à l'antenne en 2003 sont soit des traductions françaises de titres anglais comme *À la recherche de la nouvelle star* pour *Pop Idol*, soit des titres anglais accompagnés d'une traduction française comme *Bachelor, le gentleman célibataire*.

Depuis le mois de septembre, l'émission *Morning live* a été remplacée par une émission au titre français : *C'est pas trop tôt*, que des téléspectateurs ont déjà dénoncé à cause de la négation tronquée. La rubrique *Backstage* qui figurait en incrustation dans l'émission *Le Bigdil* a été supprimée. *Hits & Co*, titre d'une émission mise à l'antenne en 2002, est aujourd'hui traduit à l'écran par *L'Actualité des tubes*.

En revanche, les émissions dont le titre n'est pas traduit sont des émissions programmées à des heures de grande écoute et qui s'adressent particulièrement aux jeunes. C'est pourquoi ce point est actuellement à l'étude au Conseil, tout comme l'écriture "texto" utilisée dans des titres d'émission et dans des messages diffusés à l'antenne.

Actions du CSA

Le Conseil se montre attentif à la qualité de la langue employée dans les programmes des différentes sociétés de télévision et de radio, tout en étant conscient que la nature même de la communication télévisuelle ou radiophonique impose un style oral et excuse des licences que bannirait la langue écrite.

Cependant la place qu'occupent les médias audiovisuels dans l'information du public, dans sa pratique culturelle, et surtout dans la formation de jeunes leur confère *de facto* un rôle normatif en matière de langage. Tout en prétendant parler comme tout le monde, les professionnels des médias audiovisuels, qu'ils le veuillent ou non, façonnent les usages.

C'est pourquoi le Conseil relève les incorrections dans les programmes de télévision et de radio : oubli du genre des mots, accords fautifs, mauvais emploi des modes, constructions défectueuses, prononciations approximatives, liaisons erronées entre l'adjectif numéral cardinal et le substantif (notamment avec l'euro), impropriétés et anglicismes sémantiques, barbarismes et anglicismes inutiles, recours à un vocabulaire argotique, voire grossier, fautes d'orthographe dans les incrustations et les sous-titrages.

Les incorrections les plus fréquentes alimentent la rubrique Langue française de *La Lettre du CSA*, bulletin mensuel adressé notamment aux professionnels de l'audiovisuel. Cette rubrique reprend également les termes recommandés par la commission générale de terminologie et de néologie, afin de promouvoir une terminologie française.

Par ailleurs, depuis le mois de mars 2003, une nouvelle rubrique sur le site internet du CSA est consacrée à la langue française. Son objet est de répertorier les équivalents français proposés par la commission générale de terminologie pour remplacer des termes étrangers couramment entendus sur les antennes, afin d'encourager leur usage par les professionnels de l'audiovisuel.

On y trouve les articles de la rubrique Langue française publiés dans *La Lettre du CSA*, les décisions du Conseil relatives au respect de la langue française dans les médias audiovisuels,

la législation sur les quotas de chansons d'expression française diffusées par les radios.

Enfin cette nouvelle rubrique propose une carte des radios diffusant tout ou partie de leur programme dans une ou plusieurs langues autres que le français (quatorze langues régionales et trente-quatre langues étrangères).

Qualité du langage

Bien qu'il n'existe pas d'observation systématique de la qualité de la langue dans les programmes de télévision et de radio (ce qui imposerait des dizaines de milliers d'heures d'écoute), les sondages réalisés par le Conseil, complétés par les observations que lui envoient des bénévoles et par les lettres de téléspectateurs ou d'auditeurs permettent une appréciation globale de la langue employée dans les différents programmes. Ils soulignent, d'une manière générale, la qualité de la langue utilisée dans les journaux d'information, les magazines et les documentaires, toutes sociétés confondues, à la télévision comme à la radio.

En revanche, bien que certains animateurs prouvent que l'on peut intéresser les jeunes et les adolescents sans maltraiter notre langue, ils sont encore nombreux à penser qu'un langage négligé, émaillé de mots anglais inutiles, est mieux perçu par le jeune public.

Ainsi, tandis que s'imposent des expressions toutes faites, emphatiques ou familières, voire vulgaires, et les mêmes anglicismes rabâchés à longueur de journée, les termes précis du langage perdent du terrain, qu'il s'agisse de substantifs, de verbes ou d'adjectifs, et se réduisent à un court lexique utilitaire.

Le phénomène sans doute le plus inquiétant est le fossé qui se creuse entre cette langue appauvrie et le français correct. Ce n'est plus seulement une différence de style, de ton ou de vocabulaire que l'on constate entre les deux, mais aussi une différence de construction.

Il n'est pas question de condamner, au nom d'une langue figée, toutes les inventions de l'argot et du langage des adolescents. On peut toutefois déplorer l'abandon de certaines structures du français chez des professionnels qui s'adressent en priorité à un jeune auditoire.

Cette situation est d'autant plus regrettable que les propos tenus par les animateurs à l'antenne ont valeur d'exemple pour de jeunes auditeurs et téléspectateurs qui, n'ayant pas toujours une maîtrise suffisante de leur langue peuvent être enclins à croire que le langage pratiqué dans ce genre d'émissions représente le français standard.

De même, dans certaines émissions de télévision tous publics, les animateurs passent allègrement de la langue soutenue à la langue vulgaire, mêlant mots savants, mots triviaux et emprunts, mettant ainsi sur le même plan tous les registres de langue.

Ce jeu sur la langue les amuse et amuse ceux qui partagent leur code. Cependant, non seulement il exclut bon nombre de téléspectateurs mais il peut donner à penser aux plus jeunes, déjà en "insécurité linguistique", que les registres de langue sont interchangeables, ce qui les empêche de faire la différence entre la langue correcte et les parlars marginaux.

Aux antipodes de l'indifférence et du laxisme linguistique, systématiquement reprochés aux professionnels, il existe chez nombre d'entre eux une véritable prise de conscience de leur responsabilité en matière de langage.

Certains pratiquent volontiers l'autocorrection et manifestent leur intérêt pour les différents aspects de notre langue, évoquant des points de syntaxe, de vocabulaire ou de prononciation. Ils signalent les incorrections les plus courantes à l'antenne et privilégient les mots français lorsque la mode tente d'en imposer une traduction anglo-saxonne.

Tout dernièrement, ce sont les journalistes qui ont imposé l'emploi du mot québécois "courriel" (à la place de l'emprunt *e-mail*) avant même son adoption par la commission générale de terminologie et de néologie.

Dénonçant sans relâche incorrections et mauvais usage de notre langue, le Conseil ne saurait manquer de souligner les efforts qu'il relève pour offrir aux téléspectateurs et aux auditeurs une langue de qualité et souhaite que, par des actions propres à chaque société, les médias audiovisuels puissent jouer un rôle essentiel pour la défense et la promotion de notre langue.

COMMENT UNE ÉCOLE
POUR TOUS LES ÉLÈVES
PEUT ASSURER
PLEINEMENT
SA MISSION
D'ENSEIGNEMENT
DE LA LANGUE
FRANÇAISE.

TABLE RONDE ANIMÉE PAR BERNARD MACCARIO,
SOUS-DIRECTEUR DES ENSEIGNEMENTS DES ÉCOLES
ET DES FORMATIONS GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES
DES LYCÉES ET COLLÈGES, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE.

ANNE ARMAND,
inspectrice générale de l'éducation nationale.

CLAUDINE GARCIA-DEBANC,
professeure en sciences du langage, IUFM Toulouse.

MARLÈNE GUILLOU,
inspectrice pédagogique régionale de lettres.

Comment une école pour tous les élèves peut assurer pleinement sa mission d'enseignement de la langue française.

BERNARD MACCARIO,

sous-directeur des enseignements des écoles et des formations générales et technologiques des lycées et collèges, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

On ne peut pas évoquer la thématique de la langue sans questionner, peut-être aussi, interpellé l'école. Pour cette table ronde, je suis entouré de spécialistes de cette question : Mme Anne Armand qui est IGEN, groupe des Lettres et qui, avant d'être inspectrice générale, était inspectrice pédagogique régionale (IPR) qui donc connaît le terrain et qui a également produit un certain nombre de travaux sur ces questions. C'est le cas aussi de Claudine Garcia-Debanc, qui est professeur des universités, en poste à l'IUFM de Toulouse. Elle aussi a conduit les recherches en liaison étroite avec différents terrains, l'école, mais aussi des établissements du second degré. Elle a produit plusieurs travaux scientifiques. Enfin, Marlène Guillou, qui est IPR de lettres, apportera elle aussi l'éclairage du terrain, le contact quotidien avec des établissements. Nous aurons l'occasion au cours de cette table ronde d'évoquer les questions relatives aux programmes et à leur mise en œuvre : comment se déroulent les activités d'enseignement, comment aussi les élèves répondent et quelles sont les difficultés qu'il faut les aider à dépasser.

En ce qui me concerne, je suis sous-directeur à la direction de l'enseignement scolaire. Vous avez le premier jour entendu Jean-Paul de Gaudemar qui est le directeur de l'enseignement scolaire et ce matin M. Maximin qui fait partie de la mission art et culture au sein de notre direction. Les attributions de ma sous-direction recouvrent le pilotage et le suivi des enseignements, de l'école jusqu'au lycée et c'est cette perspective que l'on va se proposer d'embrasser au cours de cette table ronde.

Je crois qu'il est important, dès lors que l'on parle de la mission d'enseignement de la langue française qui est le thème de cette table ronde de dire deux choses. Premièrement, c'est que la maîtrise de la langue constitue, pour le système éducatif, la première de ses priorités, et cela est valable pour l'ensemble du cursus. Cette table ronde arrive à un moment de l'histoire de notre système, où nous avons rénové successivement les programmes du lycée : nous en sommes à la troisième année de mise en œuvre du nouveau programme du lycée, pas seulement pour les professeurs de français mais pour l'ensemble des disciplines. Nous venons de publier les nouveaux programmes pour l'école primaire, qui en sont à leur deuxième année de mise en œuvre. Et, bien sûr, entre le lycée et l'école, il y a le collège. La réflexion est actuellement en cours pour voir s'il n'y a pas lieu, compte tenu de ces nouveaux programmes introduits à chacune des deux bornes du parcours des élèves, d'ajuster les programmes de collège, pour que cet enseignement et surtout les acquisitions des élèves puissent être envisagées sur un cursus cohérent et structuré.

Je vais donc laisser la parole à Claudine Garcia-Debanc pour aborder l'ensemble de ce cursus, en essayant à la fois de vous dire l'essentiel du contenu des programmes pour chacun des niveaux et aussi pour lancer le débat avec vous autour de la langue comme objet d'enseignement, d'apprentissage mais aussi comme instrument d'apprentissage. La maîtrise de la langue n'intéresse pas que les enseignants de français mais implique une approche en terme de transversalité. Nous ferons également un lien avec ce qui est une des préoccupations du séminaire, la littérature, et vous verrez que la littérature est présente, depuis la mise en place du nouveau programme de l'école primaire, dès la fin de l'école primaire.

Nous serons aussi attentifs à ce que nous dira Marlène Guillou, à ce regard du terrain à partir de ses observations et de ses réflexions.

Comme Claudine Garcia-Debanc, j'appartiens au groupe qui écrit ce document sur les outils de la langue au cycle 3 et, j'appartiens à un nouveau groupe qui concernera les mêmes notions au collège. C'est une nouveauté parce que c'est la première fois que les mêmes personnes vont se retrouver de part et d'autre de cette barrière très symbolique en France. Je ne vais pas passer en revue tous les programmes - collège, lycée général et technologique, lycée professionnel, CAP, BEP, bac Pro, BTS ... - je voudrais insister sur les points forts en prenant tout d'abord le contre-pied de ce qui vient d'être dit. Pour l'instant, je ne vais pas parler de plaisir, je vais commencer plutôt par le travail. La grande innovation des nouveaux programmes, quels qu'ils soient, vise l'écriture. Cela peut paraître paradoxal à un moment où nous entrons dans une civilisation qui est extrêmement tournée vers l'oral, mais cela répond à une question évidente : qui, sinon l'école, apprendra la langue écrite, puisque la langue écrite n'est pas pratiquée en dehors de l'école ?

Une première innovation au niveau du collège, faire admettre que c'est le temps de l'observation réfléchie de la langue et le moment de l'apprentissage organisé pour tous les élèves. Cela s'explique par le public : le collège accueille tous les élèves, c'est à dire un public hétérogène qui a besoin de cet apprentissage. En même temps les élèves sont au moment où ils ont les moyens intellectuels d'un regard beaucoup plus abstrait sur leur langue.

Je dirai aussi que le collège est le moment où les élèves refusent au maximum le code commun. L'entrée au collège, c'est le moment où les élèves vont se définir entre eux des codes vestimentaires et cette fameuse langue qu'ils parlent entre eux, à travers laquelle ils nous font croire qu'ils ne parlent pas le français, la langue qui nous exclut. C'est un phénomène de groupe parfaitement connu qu'il n'est pas simple de gérer pour un professeur de collège. C'est pourquoi l'une des grandes innovations des programmes du collège est le décloisonnement. Contrairement à ce qui existait auparavant, - des temps consacrés à la langue et des temps où on faisait comme si la langue n'était pas là -, la langue est là au cœur de toutes les activités du cours de français et au cœur de toutes les activités du collège.

Je dirai simplement un mot de la réflexion que nous menons aujourd'hui. Il est probable que dans les vingt dernières années, nous avons relégué au second plan un travail de mémorisation de la langue au profit d'autres activités et nous sommes en train de mesurer les effets de cette relégation et d'engager nos professeurs à remettre au premier plan de leur enseignement tout ce qui est apprentissage systématique de la langue. Je dirais que nous sommes au terme d'une époque qui a vécu sur un beau rêve dont les linguistes nous ont dit qu'il était faux : penser que par immersion constante dans la langue on apprenait la langue. Les linguistes sont là pour nous dire que par immersion on débute très bien dans la langue et puis on bloque très vite s'il n'y a pas activité réflexive et c'est cette activité réflexive que nous remettons au cœur de cet apprentissage.

Puisque j'ai parlé de l'écriture, je dirai que l'un des points essentiels de notre travail consiste à faire entrer à l'école un apprentissage qui est toujours relégué ailleurs : l'apprentissage de l'écriture pour soi.

L'écriture en cours de français joue souvent un rôle d'évaluation. On écrit des devoirs. Il y a un apprentissage de l'écriture à continuer au collège, l'"écriture pour soi", c'est-à-dire des pratiques de l'écrit diverses : lorsqu'un élève prend note, écrit sur son brouillon, reformule ce qui vient d'être dit, prépare un travail, donc échange par écrit avec ses pairs. Il est important de faire admettre que cette écriture de soi ne peut pas être apprise ailleurs qu'à l'école et que l'école doit consacrer du temps à l'apprentissage de cette écriture.

Je passe au programme du cycle qui suit quand on va vers le lycée général et technologique. Là encore, deux innovations qui sont exactement dans la suite de ce que je viens de dire, premièrement la langue s'apprend. On a vraiment cassé le mythe qui était que les élèves arrivaient au lycée en possédant la langue et que s'ils ne la possédaient pas on pouvait dire : vraiment ils n'ont rien appris au collège. Il est écrit en lettres d'or dans nos programmes que l'apprentissage de la langue continue au lycée pour deux raisons, d'abord parce qu'il y a des élèves qui en ont toujours besoin et aussi parce que les élèves sont plus âgés, grandissent du côté de l'abstraction et sont de plus en plus à même de réfléchir sur les codes qu'on leur demande d'employer. Il y a bien sûr des spécificités, en particulier une approche historique de la langue, qui va faire découvrir que les règles qu'on croit intangibles ont quelquefois vingt ans, cinquante ans, que, par exemple, le passé simple, que vous avez tous appris et que vous considérez comme le fondement même de la langue écrite, est en train de disparaître de la langue française.

Nous avons aussi remis au cœur des programmes du lycée l'écriture d'invention, qui est l'une des trois formes d'écriture proposée au baccalauréat et qui permet aux élèves de travailler sur un texte littéraire, d'une autre époque, d'un autre genre que ce qu'ils pratiqueraient naturellement. Et de travailler à partir des contraintes de ce texte. C'est donc, là encore, une volonté de l'école de mettre l'écriture littéraire au cœur de notre apprentissage.

Mais je voudrais surtout parler de la voie professionnelle parce que c'est celle qu'on connaît le moins et c'est probablement là que nous avons été le plus loin pour l'instant dans les innovations concernant la langue et l'écriture. Je rappellerai tout d'abord qu'au baccalauréat professionnel l'épreuve est tout à fait calquée sur celle de la voie générale, ce qui signifie que tout bachelier en France est évalué en français sur les mêmes compétences. Un candidat au baccalauréat professionnel commence par lire un ensemble textuel, dont des textes littéraires, puis produit, sous contrainte, une écriture personnelle. C'est important de le savoir pour éviter de dire qu'il y aurait des lieux de relégation dans lesquels la langue française ne serait pas au cœur de ce qu'on veut évaluer.

Je parlerai surtout du CAP, cette branche que personne ne connaît, tout simplement parce que c'est l'endroit où l'on qualifie le moins les élèves. Les élèves de CAP ne sont jamais appelés à écrire une dissertation, ils ne sont jamais appelés à faire une explication de texte et dans leur vie professionnelle, ils ne manipuleront pas la langue écrite et c'est pourtant dans ces programmes de CAP que nous avons inscrit l'usage de l'écriture et de la littérature et c'est là que nous avons été le mieux compris par nos partenaires des branches professionnelles. Nous avons décidé de proposer à ces élèves qui n'ont pas d'usage utile de la langue écrite et de la littérature, un usage parfaitement gratuit, parce que c'est comme ça que l'on se forme. Nous avons inscrit quatre finalités dans ces programmes de CAP : se construire, s'insérer dans le groupe des pairs, s'insérer dans la vie professionnelle, s'insérer dans la cité. Comment s'insère-t-on dans la cité lorsqu'on cesse de parler avec

ses mots à soi, avec les mots de sa bande, les mots de son groupe, et que l'on est contraint, parce que l'on parle à une classe, à son professeur, à des maîtres de stage, parce qu'on va à travers les livres, à travers les films, rencontrer d'autres espaces, d'autres temps, d'autres valeurs, d'autres expériences, d'entrer dans le code ?

Je voudrais simplement dire que l'illettrisme naît de là. L'illettrisme c'est perdre l'usage de la langue qu'on a appris à l'école parce qu'on n'en n'a jamais besoin et l'une des caractéristiques des illettrés c'est d'être totalement perdus dans les repères de l'espace et du temps. Je prends un exemple très simple. Quand on est dans son quartier, dans sa bande, on n'a pas besoin de dire que l'adresse qu'on cherche suppose qu'on tourne à droite et qu'on prenne la rue Hector Berlioz. On dit "c'est derrière Auchan" et à force de perdre l'usage parce qu'on ne parle pas à quelqu'un qui est autre que soi, on devient illettré. C'est à partir de ces constatations que nous avons donc désiré pour tous les élèves, dont ceux de la voie professionnelle, un travail tout à fait réel sur la langue et c'est en CAP que nous avons inventé une épreuve d'écriture longue qui est une épreuve totalement personnelle qui se fait en plusieurs temps, pendant lesquels l'élève va reprendre sa propre production pour l'améliorer.

Le second point que je souhaite aborder est celui du rapport entre l'usage de la langue et de la littérature. Quel est le rapport entre la langue française et les activités transversales dans l'enseignement ? Je vais prendre un exemple très simple. Pourquoi le professeur de français serait-il le seul à apprendre les codes de la langue quand, par exemple, en 6ème, il manipule le conte et la fable alors que le professeur de mathématiques est continuellement sur l'explication et l'hypothèse ? Puisqu'un élève doit tout apprendre, à la fois le récit, l'hypothèse et l'explication, on voit bien en quoi le professeur de français ne peut absolument pas être le seul à manipuler le code. Il n'y a pas de lieu dans l'enseignement où on ne manipule pas le code du français. Il est évident que à propos de responsabilité partagée, la première responsabilité à partager c'est que tous les enseignants intervenant à quelque niveau que ce soit dans l'école acceptent cette responsabilité.

Dernier point à propos de la littérature. Vous avez compris que la littérature est présente et c'est une des grandes innovations de ces dernières années, à la fois à l'école primaire où elle n'était pas et à la fois au niveau le plus bas du secondaire, au CAP où elle n'était pas. La littérature, c'est forcément sortir de sa langue pour rencontrer celle des autres. Donc on va trouver des livres que tous les élèves peuvent lire et proposer à tous les élèves, quels qu'ils soient, de lire et d'écrire.

La commande est assez difficile puisqu'il s'agit, en un temps très bref, d'essayer de donner les lignes de force des programmes de l'école primaire à un public qui est très hétérogène quant à sa connaissance de l'école primaire. Je vais les donner d'un double point de vue, d'une part d'un point de vue institutionnel, celui d'un expert ayant participé à l'écriture des accompagnements intitulés "Lire et écrire au cycle 3" et actuellement "Observation Réfléchie de la Langue" et, d'autre part, du point de vue d'un acteur de terrain, puisque je suis actuellement engagée dans la formation initiale d'enseignants d'école primaire et dans la formation continue d'accompagnement à ces nouveaux programmes par des actions de formation de formateurs auprès des cadres ou des équipes de circonscription (IEN et conseillers pédagogiques) et enseignants de terrain. Enfin, je suis également chercheur en didactique du français.

Ces programmes sont les premiers à indiquer très précisément une distribution interne du temps consacré à l'enseignement du français. A ma connaissance, si on remonte aux programmes de la fin du 19ème siècle, c'est la première fois que l'institution indique des fourchettes horaires précises à consacrer à la littérature, à l'Observation Réfléchie de la Langue et à la maîtrise du langage dans les diverses disciplines. D'autre part, ces programmes donnent des instructions très précises sur le temps à consacrer quotidiennement à la lecture et à l'écriture, deux heures ou deux heures trente par jour suivant les cycles.

Dans mon intervention, je vais mettre en évidence quatre axes clé.

Le premier axe concerne le *dire-lire-écrire* en littérature. On peut noter principalement deux éléments nouveaux. Tout d'abord c'est la première fois que des programmes de l'école primaire utilisent le terme de " littérature ", en affirmant l'importance de cet enseignement pour la formation d'un patrimoine culturel commun, tout en indiquant les spécificités de l'enseignement de la littérature à l'école primaire par rapport à celui du collège. D'autre part, dans ce domaine disciplinaire comme pour les autres disciplines, on peut remarquer la triade parler-lire-écrire. Est soulignée ainsi l'importance de l'oral, ou plutôt des diverses formes d'oral, dans le prolongement d'un mouvement qui s'est amorcé dans les textes antérieurs

Deuxième axe, les usages du *parler-lire-écrire* sont très différents et spécifiques dans les diverses disciplines, notamment pour le cycle 3 où les domaines disciplinaires commencent à apparaître. Que ce soit du côté de la lecture des écrits documentaires ou du côté de la production d'écrits, les mathématiques, la biologie, la technologie, l'histoire, la géographie, requièrent des pratiques différentes de lecture, d'écriture et d'oral et fournissent des occasions de travailler la langue très fécondes, à condition de sensibiliser les enseignants à cette question.

On sait que, dans l'institution scolaire, cette injonction a été faite aux enseignants depuis la rénovation des collèges dans les années 80. On peut regretter que l'ouvrage "Maîtrise de la langue au collège", qui travaillait déjà cette question en présentant des exemples précis de difficultés linguistiques empruntés à diverses disciplines n'ait pas été véritablement utilisé par l'ensemble des enseignants. Les programmes de l'école primaire 2002 proposent

des éléments précis sous forme de tableaux d'inventaire de compétences suivant les domaines disciplinaires qui permettent d'avancer de façon importante dans cette direction.

Troisième axe important, celui de l'**Observation Réfléchie de la Langue**. Elle est dotée d'un horaire spécifique. Les finalités en sont clairement indiquées : donner des outils aux élèves pour mieux lire et mieux écrire. L'Observation Réfléchie de la Langue doit permettre de construire d'une part des savoirs sur la langue (accords, orthographe des formes verbales...) mais aussi des connaissances sur les caractéristiques spécifiques des textes dans les divers domaines disciplinaires. Notamment sur le premier point, à savoir les connaissances strictement grammaticales et morphologiques, la comparaison avec un autre système linguistique peut aider les élèves à mieux observer le fonctionnement du français.

En effet, de nombreux travaux, notamment ceux de Jean-Emile Gombert, ont montré les difficultés de jeunes enfants à construire une posture métalinguistique par rapport à la langue qu'ils parlent. Ils utilisent cette langue dans la communication mais arrivent difficilement à se mettre en distance. Dans le cadre du cours de grammaire, le chien n'est pas l'animal familier qui aboie mais un groupe nominal. C'est cette distance qui considère le langage dans son fonctionnement et non exclusivement dans sa signification que les linguistes appellent posture métalinguistique.

Or, **l'enseignement des langues étrangères et des langues de France** à l'école peut contribuer efficacement à cet objectif. Ce n'est bien sûr pas là son unique enjeu, puisqu'il a aussi des enjeux communicationnels et culturels. Mais la pratique d'une autre langue peut amener les élèves à faire un pas de côté par rapport au fonctionnement de cette langue qu'on ne peut plus toujours appeler langue maternelle mais qu'on peut appeler en tout cas la langue de scolarisation, le français. C'est parce qu'il va être confronté à d'autres manières de dire, dans d'autres langues, que l'enfant va pouvoir construire cette posture métalinguistique, de regard réflexif sur la langue de l'école.

Je voudrais maintenant présenter quelques exemples plus précis pour montrer comment l'école cherche aujourd'hui à **instaurer des lecteurs** et pas seulement, comme elle le faisait auparavant à construire des compétences techniques.

Instaurer des lecteurs. Je crois que le fait d'afficher la rubrique "littérature" comme une approche d'un patrimoine culturel commun, dont une des missions de l'école est de le faire partager par tous les élèves, non pas dès la fin de l'école primaire mais dès l'école maternelle, est quelque chose d'important et de décisif.

Pendant de longues années, l'école a été le lieu d'un apprentissage technique de la lecture en réservant l'institution de lecteurs, le développement du goût de lire et du plaisir du livre à la sphère privée ou familiale. Les programmes 2002 insistent sur la nécessité de construire, dès l'école maternelle, une communauté culturelle, patrimoniale, à travers notamment la lecture par le maître ou par les élèves de textes littéraires. Ce développement passe par une diversité de l'offre de lecture. Dès l'école maternelle il s'agit donc d'approcher à la fois les grands contes du patrimoine, de façon à ce qu'ils soient connus par nos enfants dans leur version originale et pas seulement dans la version de Walt Disney ou d'autres dessins animés, mais aussi les albums de la littérature de jeunesse les plus récents. Le rapport à la littérature de jeunesse, qui est depuis longtemps pratiqué dans

les écoles maternelles, est inscrit en continuité dans l'ensemble de la scolarité, non seulement au cycle 1 mais aussi au cycle 3 et au-delà, au collège.

Les programmes insistent également sur la **nécessaire diversité des modalités de la lecture** : lecture individuelle silencieuse par les élèves mais aussi lecture à haute voix par le maître, qu'ils réhabilitent. En effet les textes littéraires difficiles appellent le plaisir d'une lecture partagée par une lecture à haute voix du maître, qui permet aux élèves d'approcher le plaisir des mots sans affronter les difficultés du déchiffrage ou entrer dans l'analyse du schéma narratif du conte correspondant.

L'approche des textes littéraires nécessite également un travail de **débat interprétatif**. La différence entre le littéraire à l'école primaire et le littéraire au collège et au lycée, c'est bien qu'à l'école primaire il s'agit de débattre de ce qu'on a compris ou pas compris des lectures qui ont été faites, de la manière dont ces lectures ont une résonance ou pas, par rapport à la diversité des élèves. Les reformulations successives par les élèves aident à cerner la compréhension. Les programmes 2002 insistent aussi sur la nécessité, dès le cycle 3, de mettre les élèves en contact avec des textes opaques, des textes qui résistent, des textes qui appellent diverses interprétations, voire qui vont tromper le lecteur, ce qui est un des grands plaisirs que procure un texte littéraire. La sélection d'ouvrages proposée par le ministère dans sa brochure " Littérature " au cycle 3 est à la fois très vivante, en ce sens qu'elle correspond à des ouvrages récents, mais aussi très ambitieuse, dans la mesure où elle comporte des textes que l'enfant ne peut pas forcément lire tout seul mais qu'il peut mettre à l'épreuve d'une lecture commune, en étant accompagné, en pouvant discuter, en pouvant confronter ses interprétations à celles de ses camarades.

Il faut noter également la place importante, dans ces programmes, de l'écriture pour lire, **la pratique de l'écriture littéraire pouvant aider l'élève à découvrir la complexité de ce qu'est un texte littéraire**. Des questions de technique narrative assez difficiles, comme la question du point de vue par exemple, - qui raconte l'histoire ? - peuvent être approchées par un jeune élève quand lui-même se met en projet d'écriture. Par exemple, un élève de cycle 3, quand il rédige une nouvelle policière à la première personne, peut constater que celui qui dit "je", cette voix de papier, n'est pas la même personne que l'auteur qui signe le livre sur la couverture. Il fait ainsi l'expérience littéraire de la distinction entre auteur et narrateur.

Les Compléments aux programmes 2002 de l'école primaire intitulés Lire/écrire au cycle 3 insistent notamment sur l'importance d'écrits intermédiaires différents, notamment d'écrits qui témoignent de ce que le lecteur a apprécié ou pas dans un texte, de constitution d'anthologies personnelles, mais aussi de l'écriture de textes littéraires, de projets d'écriture qui permettent aux enfants d'interroger les textes littéraires pour voir comment ils sont faits, avec un regard d'artisan et de gourmandise par rapport à ces textes.

Pour **l'apprentissage de la lecture à proprement parler**, les programmes pour le cycle 2 insistent sur la complémentarité des diverses approches nécessaires et l'importance du travail sur la langue orale. En effet, la maîtrise de la variété des oraux installe des conditions favorables à l'entrée dans la lecture. Dès l'école maternelle, l'élève est amené à passer d'un langage en situation, qui est son usage ordinaire du langage dans des situations particulières pour faire faire des choses particulières à son interlocuteur, à un langage beaucoup

plus décontextualisé, un langage dit d'évocation. Le jeune élève d'école maternelle peut également faire l'expérience des différences entre une histoire lue et une histoire racontée et constater que la culture orale, notamment celle des contes, fait intervenir encore une autre forme d'oral. Les programmes du cycle 2 insistent également sur la nécessité de varier ces modalités du travail de l'oral et de conduire un travail exigeant sur le principe alphabétique, notamment par un travail phonologique de jeux de reconnaissance de mots et de sons dans ces mots. Si l'enfant a naturellement un usage ordinaire du langage qui est plutôt un usage de communication, pour apprendre à lire, à un moment, il faut qu'il prenne une posture particulière, dite métalinguistique, qui consiste à regarder comment fonctionne le langage et à s'amuser avec les syllabes, les phonèmes ou les structures syntaxiques, composantes mêmes du langage.

Sur le second grand volet de ces textes, celui qui concerne **le parler-lire-écrire dans les diverses disciplines**, je voudrais souligner que, lorsqu'on prend du temps, dans le cadre d'une démarche en biologie par exemple, pour travailler, à l'oral, la manière d'être un rapporteur efficace de son groupe de travail, ou la manière de rédiger un compte-rendu scientifique en distinguant cet écrit d'autres écrits dont l'enfant a peut-être un usage plus familier, ce temps qu'on prend est du temps qui est à la fois utile pour la maîtrise des langages et des discours, bien sûr, (sinon le risque serait que l'enfant soit évalué sur des connaissances qui n'ont pas été travaillées dans le cadre de la classe), mais que - et nos collègues de sciences le reconnaissent de plus en plus - ce temps-là est un temps utile et indispensable pour les apprentissages scientifiques. Si, dans le cadre de son enseignement en sciences, l'enseignant veut voir où en sont les élèves, ce qu'ils ont compris ou pas de la notion qu'on est en train de travailler, le fait de passer par des formulations écrites et des écrits intermédiaires lui donne des indications intéressantes et est, pour les élèves, un moyen pour fixer les apprentissages. La prise en compte de l'importance de travailler l'écrit et l'oral s'opère de façon de plus en plus grande dans les divers champs disciplinaires à l'école primaire. Est mise en évidence également la spécificité de ces écrits et de ces oraux dans chacun des champs disciplinaires. Récemment, à l'Observatoire de la lecture, dans le cadre d'un travail sur la classe de 6ème, ont été auditionnés des collègues d'histoire et de géographie. Ils ont pu montrer que les écrits et les pratiques diffèrent assez considérablement en histoire et en géographie. Comme chacun des domaines disciplinaires a ses propres usages de l'écrit, il s'agit, dès le cycle 3, de mettre les élèves en situation d'approcher ces usages de l'écrit et de les accompagner dans l'utilisation et la production de ces écrits en dégagant leurs spécificités.

Pour terminer, je voudrais redire deux mots sur l'**Observation Réfléchie de la Langue et en particulier sur l'intérêt de travailler par rapport aux langues étrangères ou aux langues de France pour amener l'élève à construire une posture particulière par rapport au français langue de scolarisation**. Je voudrais prendre l'exemple d'un travail récent d'une stagiaire de 2ème année d'IUFM, qui, en CM1 de ZEP, a travaillé avec les élèves la question des accords et la question du nombre en proposant une comparaison entre espagnol, anglais et français. Elle nous a fait part, en formation, des constats qu'ont pu faire les élèves de cette classe, pourtant très hétérogène et très difficile. Les élèves ont remarqué qu'il y a des langues qui marquent l'accord à l'oral, par exemple la plupart des langues romanes dans lesquelles toutes les marques d'accord s'entendent, alors que d'autres langues ne les manifestent pas, c'est le cas du français notamment. De même, dans certaines langues, on trouve au pluriel un déterminant, dans d'autres, il n'y en a pas.

Certains enfants se sont fait traduire les phrases travaillées en classe par leur famille, dans la langue parlée à la maison. Ce travail comparatif, même s'il ne permet pas de construire tout le métalangage nécessaire, et s'il faut veiller à ne pas détourner tout l'enseignement des langues dans cette direction là, est tout à fait utile pour amener les élèves à mieux structurer notre langue de scolarisation, le français, qui a un système orthographique qui est l'un des plus compliqués au monde.

Je vais souligner, pour conclure, que les programmes 2002 sont ambitieux mais que l'institution les accompagne d'une manière très étroite. Les documents d'accompagnement doivent eux-mêmes sans doute être accompagnés, dans la mesure où ils sont parfois assez techniques, lorsqu'ils précisent des bornes basses et des bornes hautes pour les compétences de lecture au cycle 3 par exemple. Ils donnent des suggestions d'activités et proposent aux enseignants des critères pour choisir dans la diversité des oeuvres de la sélection d'ouvrages de littérature de jeunesse réalisée par un groupe ministériel. De nombreux inspecteurs de l'éducation nationale mettent en place des animations pédagogiques, des réunions pour aider les enseignants à utiliser efficacement ces documents et je crois que, à la fois, par l'entrée de littérature à l'école primaire et par cette affirmation forte de la diversité des discours dans les diverses disciplines, l'école primaire est en train de faire un pas important vers la construction d'un élève le plus autonome possible par rapport aux apprentissages qu'il aura à réaliser ensuite au collège et, plus tard, au lycée.

Pour commencer, je vais vous lire un petit texte qui présente sous une forme humoristique les questions que peut se poser un élève de 6ème. C'est un extrait d'un texte de Jean Charpentreau, intitulé "Le Corbeau et le Perroquet".

Proche du conte traditionnel du sot qui, croyant bien faire, accumule et multiplie les mal-adresses, cette histoire met en scène un jeune élève qui n'a pas compris les conventions et les codes spécifiques à chaque discipline.

*"Ce matin en mathématiques je me suis fait houspiller par la petite dame à lunettes"
"Et la règle c'est pourquoi ? Tous tes traits, c'est toujours à la règle, c'est compris ?"
Un quart d'heure après, en dessin, je m'applique à tracer les contours d'une maison à la règle et le barbu me saute dessus : "Des traits à la règle, non mais quelle idée ! Veux-tu me faire le plaisir de ranger cet engin barbare !"
C'est comme en anglais, le professeur nous dispute toujours parce qu'on ne dit rien. Il est toujours en train de nous dire "Parlez, mais parlez donc".
Mais, en sciences, le professeur nous reproche d'être trop bavards, de trop parler et d'être de vrais perroquets.
Ah ! à propos de perroquet, en histoire, le professeur n'a pas arrêté de nous dire qu'il en avait assez de nous entendre réciter nos leçons comme des perroquets, qu'il fallait surtout ne rien apprendre par cœur, puis qu'il fallait pouvoir tout raconter avec des mots à nous, qu'il n'y avait que les imbéciles qui faisaient comme les perroquets. Moi, j'avais bien compris. Tout ça c'est une façon de montrer qu'on est intelligent. Alors, en français, quand le professeur m'a appelé pour réciter ma leçon, j'étais tranquille. "Bon" je lui dis, et toute la classe allait voir ce que c'était qu'un fromage et le corbeau qui le tient dans son bec. Il est perché dans un arbre, alors arrive un renard attiré par l'odeur. Ça doit être un camembert déjà bien fait, mais ça honnêtement ce n'est pas dans le texte. Alors le renard dit au corbeau qu'il est bien beau et qu'il doit avoir une bien belle voix, sans doute aussi belle que ses plumes, alors le corbeau se met à chanter mais le fromage tombe, le renard le ramasse, on n'explique pas comment d'ailleurs.
Tout ça pour dire qu'il faut se méfier des compliments des gens, ceux qu'on appelle des flatteurs mais on comprend bien que le renard a été le plus malin.
Si vous avez lu cette histoire vous admettez que je l'ai racontée convenablement. Eh bien, figurez-vous, ce n'était pas l'avis du professeur, il m'a flanqué un zéro, il m'a dit qu'il n'aimait pas qu'on se moque de lui et tous ont rigolé. J'ai essayé de lui expliquer le point de vue du professeur d'histoire sur les leçons à apprendre mais il m'a fait taire et il m'a condamné à lui réciter demain cette histoire-là par cœur. Il a dit "Ne discutons pas". Le plus fort a toujours raison. Demain, avec le corbeau, je ferai le perroquet".*

Le récit de Jean Charpentreau met en valeur la nécessité d'une concertation entre les enseignants de toutes les disciplines afin de construire une cohérence non seulement au plan de la méthodologie, mais aussi dans les domaines qui traversent toutes les disciplines. Et la maîtrise de la langue française relève de cette responsabilité partagée si l'on veut mettre des liens entre les activités scolaires.

Dans l'académie de Lille, une équipe de professeurs de toutes disciplines travaille actuellement sur ce sujet dans le cadre du chantier "Maîtrise de la langue". Ces enseignants visent deux objectifs : tout d'abord s'interroger ensemble sur ce qu'est le savoir lire, sur la nature des difficultés rencontrées par certains élèves à partir des résultats aux évaluations nationales ; ensuite imaginer et mettre en place des activités transversales autour de la langue. L'effet escompté est que, à la différence du petit collégien dont Jean Charpentreau raconte plaisamment l'histoire, leurs élèves donnent ainsi davantage de sens à leurs apprentissages.

Beaucoup d'élèves de 6ème rencontrent des difficultés en lecture. Mais l'expression "il ne sait pas lire" renvoie à des niveaux de maîtrise de l'écrit bien différents qu'il convient d'analyser finement. D'autre part n'est-il pas normal que, étant donné la complexité des mécanismes mentaux qui régissent l'acte lexique et des stratégies qui en déterminent le bon fonctionnement, l'apprentissage de la lecture soit à prendre en compte dans les classes de collège, et par tous les professeurs ?

En fait, la lecture peut être définie comme une rencontre dont jaillit ou non la complicité entre texte et lecteur. La lecture est une rencontre entre, d'une part, un lecteur qui dispose de connaissances et qui se livre à un certain nombre de procédures mentales et, d'autre part, un texte composé d'informations agencées selon les règles propres à une langue donnée (mise en page, lexique, syntaxe).

Lire n'est pas facile. Il faut décoder, associer des phonèmes et des graphèmes. Mais à côté de "cocorico", on a "œil", "oignon", "second", "femme". Notre langue comporte beaucoup d'idéogrammes, dont les idéogrammes grammaticaux tels que le "s" du pluriel. Pour aller plus vite dans la lecture, l'élève doit aussi avoir retenu ce qu'on appelle un "lexique mental", c'est-à-dire qu'il doit se servir de la reconnaissance globale d'un mot. On reconnaît un mot à sa silhouette, à ses lettres distinctives.

L'étape la plus importante dans la lecture, c'est la construction du sens dans laquelle se mettent en place des stratégies extrêmement complexes. Le lecteur doit convoquer des connaissances qui relèvent du domaine linguistique mais aussi des savoirs conceptuels, culturels. La maîtrise des outils linguistiques est fondamentale : si l'on trouve dans un conte la phrase suivante : "La princesse n'était pas jolie mais elle était riche : le héros décida donc de partir en quête des trois oranges", la valeur de la conjonction de coordination "mais" est importante et détermine tout le sens de la phrase ! De la même façon, il faut savoir que quand on parle successivement du "héros", du "jeune homme", etc., c'est toujours le même personnage qui essaie d'avoir la main et la fortune de la princesse, même si l'on emploie des mots différents pour le désigner...

D'une façon plus large, un élève va lire à travers les connaissances qu'il a acquises sur les formes d'écrit, sur le monde que les écrits mettent en scène. C'est à dire que l'élève lit avec sa culture, à travers sa culture. Tout de suite on voit la différence qui peut se creuser entre des enfants ayant vécu des expériences de vie différentes. C'est ce que la romancière Annie Ernaux évoque dans *Les armoires vides* quand elle explique qu'elle n'a pas pu emplir ces armoires de savoir comme les autres.

Dans l'acte de lecture, toutes ces opérations vont se combiner dans un processus complexe qui exige de la mémoire, de l'attention. Par exemple, il faut lire un passage d'un texte en s'appuyant sur la mémorisation des pages qui précèdent. Il faut créer la cohérence dans une phrase en validant la façon de décoder un mot grâce à la syntaxe. Je reprends un exemple illustre utilisé par Jean Foucambert : dans la phrase "Les poules du couvent couvent",

le second "couvent" est forcément le verbe. Il existe également un lien entre le mot et le support écrit. Si je crois reconnaître le mot "chenal" alors que je suis en train de lire une revue spécialisée dans le domaine hippique, j'arrête ma lecture et je décote le mot pour vérifier s'il s'agit de "chenal" ou de "cheval".

De plus le lecteur doit hiérarchiser les informations qu'il vient d'enregistrer : il les stocke, mais de façon synthétique. Or il y a des enfants qui retiennent la lettre, et non l'esprit, et, à partir du moment où ils ne sont pas capables de résumer, de synthétiser, ils ont la mémoire encombrée et ne peuvent plus comprendre ce qui suit.

Enfin plus difficile encore : il faut procéder aussi à ce qu'on appelle le "colmatage textuel". Umberto Eco écrit dans *Lector in fabula* : "Le texte est une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou du déjà dit". Tout lecteur, quand il lit, est obligé de faire une part du chemin. Il est lui-même coauteur, il doit combler des silences, des vides, construire des inférences et l'élève qui n'est pas capable de faire ce travail ne comprend pas le sens de la page qu'il parcourt.

Donc toutes ces opérations se combinent entre elles et, lorsque les élèves ratent l'une d'entre elles, ils sont en difficulté de lecture. Je disais que la lecture est un acte cognitif tellement complexe que certains élèves ne réussissent pas à maîtriser la procédure, et qu'ils ont une pratique de lecture linéaire et chronologique. Il n'est donc pas étrange que des élèves de 6ème éprouvent des difficultés en lecture et il convient de leur expliquer qu'il existe des stratégies variées, dépendant de l'objectif que l'on vise, du contexte dans lequel on se trouve. Le verbe " lire " n'est pas employé de façon intransitive, il est toujours accompagné d'un complément d'objet direct. On lit toujours quelque chose à propos de quelque chose sur un type d'écrit, sur un support dûment défini. Par conséquent, on va apprendre à lire un poème, à lire l'annuaire du téléphone en utilisant des stratégies différentes et il n'y a rien de honteux à continuer apprendre à lire. Il convient de donner toute sa légitimité à l'apprentissage continué de la lecture au collège.

Le groupe de professeurs de Lille auquel je faisais allusion au début de mon intervention se donne donc pour mission d'accompagner des élèves de 6ème dans l'apprentissage continué de la lecture en leur montrant comment lire des écrits spécifiques en fonction d'usages propres à leurs disciplines respectives. Ils introduisent aussi une dimension d'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages. Il s'agit d'amener l'élève à s'interroger sur ses propres processus de pensée, à prendre distance par rapport à ses difficultés en les analysant. La fonction de l'enseignant est alors une fonction de médiation puisqu'il aide l'élève à conceptualiser sa démarche et ses stratégies, à énoncer de façon consciente ce sur quoi il achoppe et pour quelle raison.

Pour répondre un petit peu au désarroi de leurs élèves face aux arcanes des langages disciplinaires, ces professeurs ont aussi mis en place, ensemble, un dispositif d'aide concernant le lexique scolaire "professionnel". Ils ont commencé par relever tous les mots techniques relevant du vocabulaire de chaque discipline et présentant un caractère polysémique. Par exemple "milieu", "échelle", "taille", "fonction", "point", "droite", "rayon", etc. ou encore les verbes fonctionnels tels qu'"expliquer", "conclure". Chaque élève inscrit le mot technique dans le centre d'une marguerite et, au fur et à mesure qu'il en rencontre un usage propre dans une discipline, il en note la signification spécifique. Les professeurs de toutes les disciplines engagés dans l'action aident à remplir cette marguerite. On n'indique pas seulement une équivalence sémantique mais aussi la démarche intellectuelle qui accompagne la mise en place du concept. Le professeur de français a pour mission de

faire une synthèse et de proposer une évaluation. (Par exemple : "Dans quelle discipline peut-on parler d'un squelette qui marche ?". Justement peut-être en français dans un contexte fantastique mais certainement pas en Sciences de la vie et de la Terre !)

Une réflexion est également en cours sur les rapports entre syntaxe et savoirs. Il s'agit par exemple de montrer que la construction ou le compte-rendu d'un raisonnement scientifique ne peut se faire qu'à l'aide d'outils linguistiques dûment choisis. Ainsi la phrase "la poule mange le ver" n'est pas pertinente dans le cadre du programme de SVT ; il faut employer la tournure passive "le ver est mangé par la poule" qui met en évidence le fonctionnement de la chaîne alimentaire. Il y a obligation d'utiliser la forme passive pour rendre compte de la circulation de la matière organique ; les élèves de sixième doivent en effet passer de la relation "vulgaire" de prédation – celle à laquelle ils sont d'abord sensibles - à la notion scientifique de chaîne alimentaire. Les élèves sont ainsi sensibilisés au fait qu'il existe une liaison forte entre langage et pensée et que les formes de discours sont à choisir en fonction des savoirs que l'on construit ou dont on rend compte.

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue, le partage des responsabilités se révèle donc essentiel au moins en classe de sixième : il faut renoncer à une illusion de solution par le transfert systématique des savoirs acquis en cours de français dans les autres cours ; il y a en effet cloisonnement dans l'esprit des élèves, même si les problèmes de langue font partie inhérente de tout apprentissage.

On voit d'autre part que la transdisciplinarité ne débouche pas sur une confusion entre les champs enseignés : loin de mettre en question les spécificités disciplinaires, elle ne fait au contraire que les renforcer en favorisant de surcroît les pratiques langagières.

MICHEL
WIEVIORKA,
"GRAND TÉMOIN"

Michel Wieviorka, "Grans témoin"

MICHEL WIEVIORKA,

directeur d'études à l'Ecole des hautes études en sciences sociales.

J'ai été auditeur et me suis tu pendant les discussions alors que souvent j'avais envie de m'exprimer. Je vais maintenant non pas tenter la moindre synthèse de ce qui s'est dit, qui était très riche, très diversifié, et qui m'a appris énormément de choses, mais essayer de souligner les points essentiels, et donc les principales questions sociologiques qu'a éveillées en moi cette journée de travail. Il est rare que soient réunis des gens aussi différents autour d'un thème aussi précisément défini. C'est mon premier commentaire. Il appelle les remarques suivantes.

Première remarque, il me semble que lorsque l'on parle des dégâts que peut occasionner une maîtrise insuffisante de la langue ou même une non-maîtrise, ou une quasi-absence de maîtrise, on peut le faire de deux manières différentes. Soit en se situant du point de vue du système, de la communauté, de la nation, du corps social, soit en se situant du point de vue des individus ou des groupes victimes. On peut le faire d'autres façons encore mais il me semble que ce sont les deux principales entrées qui ont été empruntées. Et alors que nous formons une communauté, disons nationale, que nous avons le souci de la solidarité, le souci aussi du dynamisme du corps social, il me semble que beaucoup se sont centrés sur le thème de l'individu, et j'ai plutôt envie de dire du "sujet". On l'a fait, me semble-t-il, à travers le genre de questions suivantes : comment transformer des victimes en sujet, en acteurs de leur propre expérience, de leur propre existence ? Comment transformer des personnes qui apparemment n'ont pas l'air très créatrices, en créateurs ? Comment leur permettre de construire leur trajectoire ? On pourrait le dire avec un autre vocabulaire : comment faire passer les gens d'une identité négative à une identité positive ? Dans l'ensemble nous nous sommes éloignés d'une vieille catégorie de la sociologie, qui est celle de la socialisation. On ne s'est pas tellement intéressé à la question de savoir comment intégrer, bien sûr elle reste dans notre préoccupation, mais il me semble qu'on s'est surtout demandé comment aider la subjectivation, comment aider la créativité, comment aider les uns et les autres à s'approprier le monde dans lequel ils sont amenés à vivre. Il m'a semblé qu'on se centrait, quand on parlait de bibliothèque, sur le lecteur et pas sur le livre, pour le dire avec un exemple concret. On veut que les gens ne soient pas consommateurs, qu'ils soient autre chose que consommateurs de ce qui peut leur être servi. J'ai entendu l'expression "instituer des lecteurs", je l'ai trouvée superbe. On a parlé d'élèves autonomes. Toutes ces formules, et bien d'autres que je n'ai pas notées, indiquent l'importance du thème du sujet et de la subjectivation, ce qui me semble être assez novateur dans notre façon générale de réfléchir. Je suis convaincu que de plus en plus, nous penserons de cette manière. Réfléchir à la maîtrise de la langue, c'est participer je pense à une évolution générale de la réflexion collective qui se centre sur le sujet. Ce qui ne veut pas dire du tout que le système n'existe pas. Mais on se centre sur le sujet.

La deuxième remarque que je me suis faite est celle-ci : on peut donner des milliers de définitions de la modernité, mais prédominant souvent des images du genre "la modernité a séparé ou contribué à dissocier l'objectivité et la subjectivité", ou bien : "elle dissocie le corps et l'esprit" ou encore : "la modernité, c'est la séparation de la raison et des émotions". Ce genre d'images un peu dichotomiques nous décrit un monde dans lequel se séparent

deux grands registres de l'expérience. Cela m'a beaucoup frappé, car il m'a semblé que nos discussions étaient un peu sous tension selon qu'on se référerait plutôt à un registre ou à un autre. Lorsqu'on parle de l'art, on est plutôt du côté des émotions, du côté des passions ; lorsqu'on parle d'éduquer, on est plutôt du côté de la raison, de la transmission du savoir, et je me suis aperçu de deux choses qui m'ont frappé. Premièrement, le problème de la maîtrise de la langue existe des deux côtés, aussi bien en matière artistique, pour simplifier, qu'en matière d'éducation, bien que cela ne soit pas exactement le même problème et qu'à la limite on dise presque des choses opposées dans certains cas, à savoir pas de médiation entre l'œuvre d'art et son public, etc. Deuxièmement, dès qu'on parle d'éducation, il y a un énorme travail de médiation. Je ne dis pas que c'est la seule façon de traiter les choses qui a été proposée aujourd'hui, mais il m'a semblé intéressant de voir qu'un même problème, la maîtrise de la langue, renvoie à des difficultés à articuler les deux registres que la modernité sépare. Ce qui a pu apparaître aussi en termes organisationnels : il n'est pas évident de faire travailler ensemble des gens qui sont plutôt des éducateurs ou des travailleurs sociaux et des gens qui sont plutôt de la culture et de l'art. Il m'a semblé aussi qu'il existait un très fort désir d'aller dans le sens de l'articulation. Pour l'essentiel, le problème était sous-jacent, était présent et en même temps difficile à résoudre.

Une troisième remarque que je me suis faite prolonge la précédente mais l'élargit considérablement. En écoutant ce qui se disait, je me disais : quelle diversité d'acteurs du côté de l'offre, au sens large, tous ces gens que nous avons entendus aujourd'hui, pédagogues, journalistes, militants associatifs, hauts fonctionnaires, la politique n'était pas là ce matin mais enfin nous l'avons entendue par la voix de Bernard Cerquiglini. Une multiplicité d'acteurs du côté de l'offre, de la proposition de politiques, d'actions, de transformation. Et puis aussi une assez grande variété du côté de la demande, l'idée qu'elle n'est pas uniforme non plus et, en particulier, ce thème que j'ai trouvé si intéressant de la culture des adolescents. Hélène Mathieu donnait cette image de deux univers qui se rencontrent, qui se côtoient et qui, en même temps, sont souvent éloignés. Ce qui pose trois problèmes : est-il possible d'articuler les registres au niveau de l'offre ? Est-il possible de les articuler au niveau de la demande ? Est-il possible de les articuler entre l'offre et la demande ? Voilà les trois types de problèmes que j'entendais et je me disais que la langue est certainement une des entrées la plus forte qui soit pour tenter toutes ces articulations. C'est à travers la maîtrise de la langue qu'on peut essayer de réfléchir à unifier ou, en tout cas, à articuler ou à intégrer un univers qui est à la fois en expansion et en fragmentation, du côté de l'offre comme du côté de la demande. Quand tout part dans tous les sens, la réflexion sur la langue recentre en quelque sorte les choses. Voilà comment j'ai entendu certains propos.

Cinquième point, j'ai été très intéressé par le climat général de cette rencontre. Je vous ai trouvés plutôt optimistes. Moi qui suis un chercheur du malheur plutôt que du bonheur, un chercheur du mal plutôt que du bien, de la violence, du racisme, moi qui suis plus sensible au désespoir, je n'étais pas du tout confronté à ce climat. Aujourd'hui, ce n'était pas du tout "on ne peut rien faire". Je trouve que quand on prend l'objet "maîtrise de la langue", on est capable de faire des propositions de type politique, on est capable de penser en termes politiques, d'avoir des politiques de la maîtrise de la langue, à tous les niveaux. Ce n'est pas simplement un élément d'intégration de problèmes qui se jouent dans des espaces qui explosent, qui se fragmentent, cela autorise de repenser en termes politiques, je le souligne parce que je souffre tellement, comme un certain nombre d'entre vous certainement, du déficit du politique en ce moment dans une société comme la nôtre. Alors

quand on est confronté à des thèmes ou à des problèmes qui permettent de penser en termes politiques, je crois qu'il faut le souligner, cela est particulièrement dépoussiérant, mais peut-être suis-je un peu trop optimiste. Mais toujours est-il que personne ici n'a parlé de ghetto, de situation désespérée. On pense qu'on peut aller à la rencontre des plus démunis et je trouve cela très bien.

Pour terminer, je voudrais faire deux remarques. La première, c'est qu'il est clair que nous aimons notre langue et nos langues (et même la langue de bois !). Nous pensons que la langue constitue un outil formidable et cela doit être dit. Pourquoi est-ce que je le souligne ? Mon raisonnement est politique : la langue est un élément qui définit une nation, en tout cas pour nous. La langue, telle que j'en ai entendu parler aujourd'hui, c'est ce qui permet de parler de la nation, de s'intéresser à l'idée de nation, sans verser aussitôt dans les pires dérives. C'est, autrement, dit une façon aussi de ne pas laisser le monopole du discours sur la nation aux extrêmes.

Ma toute dernière remarque est interrogative. Je suis comme beaucoup ici je pense, un enfant de la République, et un enfant qui a été élevé dans la forte dissociation du public et du privé. Or un certain nombre de nos discussions montrent que ces choses-là se brouillent quelque peu et je crois que ça n'est jamais apparu aussi nettement qu'au moment où nous avons parlé des médias car, après tout, quand on est confronté à ces histoires de Fun radio ou à certains programmes de télévision, on ne sait plus très bien où est le public, où est le privé, les frontières se brouillent. L'émergence du verlan qui traversait nos discussions par moments traduit aussi ce brouillage du public et du privé. La langue des jeunes, et il y en a peut-être plusieurs, est-ce que ça n'est pas une des expressions d'une recomposition d'espaces privés dans un monde où tout se brouille ? Voilà quelques commentaires à chaud. Je ne doute pas qu'en lisant les compte rendus et les textes, d'autres idées sur cette journée surgiront.

CONCLUSIONS

Conclusions

BERNARD CERQUIGLINI,

délégué général à la langue française et aux langues de France

Au soir de cette rencontre de deux jours, j'ai le sentiment d'une grande réussite. Remercions-en d'abord, les organisateurs de ces journées, Marie Laure Poletti et Sophie Blanquer, sous l'autorité de notre ami Albert Prévos, le directeur du CIEP, ainsi que la valeureuse équipe de la DGLFLF, Claire Extramiana, Sébastien Zonghero, et Michel Rabaud.

Nous avons constaté une étonnante convergence des problématiques, des discours entendus quelle que fût l'origine des intervenants. Issus des administrations centrales et locales, de la société civile, des médias, nous partageons désormais une approche fondamentale. Elle est acquise, on ne reviendra pas dessus ; pour la résumer, quelques citations.

Nous partageons l'idée que posséder la langue est nécessaire "pour ne pas être un citoyen vulnérable", en posant le lien entre la langue française et la citoyenneté. La langue fonde le lien social en offrant la possibilité de s'informer, de communiquer et de débattre. La maîtrise de la langue, expression que nous pouvons garder après l'avoir un peu torturée, démontée et refondée ici, est une compétence de base dont l'acquisition est à finalité très générale. Elle fait partie des compétences nécessaires pour accéder davantage et de façon plus heureuse à la citoyenneté. Dès lors, offrir à tous les moyens de mieux maîtriser la langue est un des devoirs les plus éminents et les plus impérieux de l'action civile et publique).

Deuxième élément de notre problématique, "le détour par la culture peut être un retour à l'envie d'apprendre". Et cela certes, dès l'école : nous venons de voir comment nos collègues de l'éducation inscrivent la maîtrise de la langue dans un partage des disciplines, en lien avec l'expression artistique. Mais par la suite, pour ceux qui ont quitté l'espace scolaire, qui n'y ont pas réussi, il est évident que la bonne approche est fondamentalement culturelle. C'est une des tâches les plus éminentes et les plus nobles du ministère en charge de la culture. Il a entrepris d'inciter les professionnels de la culture à s'investir dans ce champ, par les actions d'éducation artistique, par les services éducatifs des institutions culturelles et, de manière plus générale, en inscrivant cet objectif dans les dispositions des contrats qu'il conclut avec ses partenaires.

La dimension culturelle de la maîtrise de la langue fait par suite échapper notre action, Marie-Thérèse Geffroy l'a dit à plusieurs reprises, aux seules perspectives de l'insertion professionnelle. Cet aspect est des plus importants, mais la maîtrise de la langue française ne relève pas seulement de la formation professionnelle et de ses divers dispositifs étatiques, territoriaux, associatifs. Elle est une des principales clefs de l'intégration sociale.

Il est évident ensuite que nous ne devons pas, et nous ne l'avons pas fait, adopter dans ce domaine une posture que je qualifierai de compassion des clercs. Reprenant ma casquette de médiéviste, je dirai qu'il convient d'éviter cette cassure entre les litterati et les illiterati qui est un des fondements de la pensée médiévale. Les premiers, hommes de l'écrit, de la culture, de la langue maîtrisée et légitime (c'était le latin) se pensaient par le fait à l'abri des démons. Il ne faut plus le croire. On peut, avec une très belle langue française aujourd'hui, bien maîtrisée et d'abondants subjonctifs imparfaits, dire des choses odieuses ; et l'on ne s'en est pas privé. La culture ne nous met pas à l'abri des démons. Ne stigmatisons pas

les illettrés, ignorants de la langue et qui seraient par là même au péril de toutes les dérives. La tâche ne consiste pas à amener lentement les seconds aux capacités des premiers, dans l'idée que, si l'on ne peut en faire des "lettrés", du moins peut-on les élever quelque peu. On risque de renforcer le "terrorisme de la langue" et de nourrir ainsi le marché de l'angoisse.

Il faut donc se garder de cette compassion et se rendre compte, d'une part, que les personnes dont nous nous occupons, quelle que soit leur situation, ont des savoirs, des savoir-faire, qui peuvent les faire advenir aux savoir-dire. Ne pas stigmatiser, ne pas mépriser, tenir compte de ce savoir autre. Il importe d'autre part de s'appuyer sur le désir ou le faire naître, s'appuyer sur la volonté, même sauvage, même latérale, d'apprendre, d'acquérir d'autres formes, d'autres registres de langues. Et par une sorte de paradoxe, on l'a dit, passer par la citoyenneté en genèse pour accroître le désir de langue.

Troisième possibilité : ne pas craindre de mêler les publics. En matière de lutte contre l'illettrisme, on voit comment les publics sont par trop segmentés, au sein parfois de la même famille : la mère relève d'une association, le gamin du collège, le père d'une autre association. Or, ils se retrouvent autour d'une table et communiquent. Il convient d'élaborer une approche globale, qui peut concerner également des "lettrés". Ne craignons pas de mêler les publics et d'utiliser l'éventuelle tension que produit la mise en présence d'un cadre au chômage, d'un cadre ayant un travail, d'un exclu, d'un chômeur. On l'a vu, de cette tension peut naître la maîtrise de la langue par le biais du récit. On sait depuis longtemps combien le récit à la maternelle permet de mettre en place des structures de langue qui vont faire accéder à l'écrit. L'oral conditionne l'écrit. Nous le relevons dans les remédiations opérées par la formation et l'éducation populaire. L'anthropologie nous a enseigné le rôle fondamental du récit, son lien au mythe, à la légende, à la cohésion sociale, son lien à la langue. La langue est d'abord récit. Ne craignons pas d'user du narratif, qui est aussi légitime que digne.

Posons enfin l'exigence de qualité universelle : un même objet d'art peut être pris en charge par tous. On rappelait ce matin que Chrétien de Troyes a été joué par des collégiens dans une zone difficile. Chrétien n'était pas seulement apprécié à la cour ; on sait que le roman de Perceval a été lu dans les foires de Champagne et qu'il a donné lieu à des légendes populaires.

Voilà donc comment se dépandre de la compassion des clercs pour bâtir une politique. De cette problématique que nous partageons, déduisons un programme d'action. Partenariale, interministérielle et fondée, comme l'a très bien dit Jean-Paul de Gaudemar, sur le principe de précaution, cette politique générale articule deux concepts que nous avons entendus, la transversalité et la spécificité. Le public est étonnamment divers ; il faut le rassembler par des finalités communes. Comment mener des opérations à finalités communes et, pourrait-on dire, unanimes, c'est bien la question qui se pose à nous : intégrer à la Nation la mosaïque des publics. Pour mettre en œuvre cette politique, quelques notions qui sont apparues au cours de ce séminaire me semblent importantes.

Première notion, le suivi et l'évaluation des expérimentations. Trop souvent on monte une expérimentation, elle réussit, elle ne réussit pas ; au bout de quelque temps on la démonte parce qu'on passe à autre chose, parce qu'on manque de crédits aussi. Il faut bien sûr suivre

et évaluer les expérimentations. Mais il faut également penser aux individus, accompagner ceux qui ont eu le courage de faire profession d'illettrisme et de s'engager dans un processus de réparation. Il faut donc inscrire ces processus dans la durée, en respectant l'effort de ceux qui ont accepté de venir, de s'inscrire, et qu'il ne convient pas d'abandonner.

Deuxième notion, une coopération utile. Il ne s'agit pas seulement, quand on prépare une opération, de faire un tour de table en s'assurant qu'il est exhaustif, que tout le monde est là, le FASILD, les affaires sociales, la DRAC, le Rectorat, etc. Il faut recharger en sens les dispositifs d'une coopération utile, pour traiter un problème concret, et préciser qui fait quoi, selon sa spécificité et sa manière.

Troisième notion, ce que j'appellerai les partenariats inattendus. Il convient de faire évoluer les traditions, explorer les circuits des autres, et surtout quand les autres sont très différents de soi. Je prends l'exemple des DRAC parce que c'est ma maison : qu'elles ne craignent pas d'aller dialoguer, voire travailler avec la direction régionale du travail, avec la Caisse d'allocations familiales, avec les épiceries sociales de la Croix Rouge. Ce sont des partenariats nouveaux et riches. Ils permettront d'offrir aux populations les plus éloignées de la culture des occasions originales de renouer avec la parole et l'écriture.

Enfin, il convient d'agir aux plans régional et national. En région tout d'abord, de façon horizontale : je pense aux plans que l'agence de lutte contre l'illettrisme va mettre en œuvre dans chaque région. Avec l'accord de Marie-Thérèse Geffroy, on pourrait peut-être l'élargir à la maîtrise de la langue tout en gardant l'accent sur la lutte contre l'illettrisme. Au sein de ce plan nous mettrons en cohérence les partenariats inattendus, les coopérations utiles, les ressources diverses. Notre bible, c'est le plan régional : tout y conduit, tout en vient.

Mais pour cela, toujours en région, il importe que les ministères envoient des directives pertinentes et cohérentes à leurs services déconcentrés, le ministre de l'éducation nationale aux recteurs, le ministre de la culture aux DRAC. Je rappelle que la Directive nationale d'orientation, depuis 2002, place la maîtrise de la langue parmi les priorités fondamentales du ministère de la culture et inscrit cet objectif dans l'ensemble des politiques contractuelles menées par les DRAC. Les affaires sociales doivent faire de même. Ces directives sont indispensables aux services déconcentrés de l'État pour accroître leur zèle, les inciter à participer aux plans régionaux, et procéder aux arbitrages nécessaires.

Au plan national, il importe de coordonner. Pour cela il est un organisme interministériel chargé de la mise en œuvre de la politique en faveur de la langue française, dont la maîtrise de la langue est un des champs d'action. La délégation générale à la langue française et aux langues de France a conçu ce séminaire et l'a, grâce à vous, mené à bien ; elle est désormais prête à prendre ses responsabilités dans ce domaine.

ANNEXES

Direction de l'enseignement scolaire (DESCO),

ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - "La maîtrise de la langue, première priorité de l'école".

Direction du service national, ministère de la Défense

Cartes "aide aux jeunes" et "jeunes détectés aux tests QO", janvier à octobre 2003.

Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)

Communiqué du 6 novembre 2003 - Les premiers résultats de l'enquête sur l'information et la vie quotidienne de 2002.

Délégation à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)

Culture et maîtrise de la langue.



Direction de
l'enseignement
scolaire
- DESCO -

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, PREMIÈRE PRIORITÉ DE L'ÉCOLE

Contribution au séminaire national

"LA MAÎTRISE DE LA LANGUE, UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE"
8 et 9 décembre 2003

La maîtrise de la langue constitue la première des priorités pour l'enseignement scolaire. Cette priorité s'incarne d'abord dans les enseignements obligatoires pour tous les élèves. Elle s'exprime aussi dans des dispositifs spécifiques ; c'est en particulier le cas avec certaines des mesures du plan de prévention de l'illettrisme développé depuis l'année scolaire 2002-2003 pour l'école primaire. Au collège et au lycée, si l'enseignement de français concourt de manière spécifique à la maîtrise de la langue, il n'est cependant pas le seul. Au sein de l'École, la maîtrise de la langue apparaît donc déjà comme une responsabilité partagée. Elle engage également de nombreux autres acteurs (services de l'État, collectivités locales, associations, créateurs à titre individuel) avec lesquels le système scolaire a construit depuis des années des partenariats exemplaires.

De manière résumée, l'action en faveur de la maîtrise de la langue française à l'École s'ordonne autour de quelques grands objectifs :

• Garantir la solidité des apprentissages fondamentaux pour prévenir l'illettrisme

L'École n'est pas créatrice de l'illettrisme ; néanmoins, elle est si présente, et avec une fonction si particulière dans le parcours de vie des jeunes de 2 ou 3 ans à 16 ans qu'elle ne peut se considérer comme sans responsabilité sur leur devenir de lecteurs. La première responsabilité du système scolaire est d'assurer des bases solides pour tous par la qualité de l'enseignement au quotidien. L'École doit tout autant prendre en compte, à proportion de leurs besoins particuliers, des populations à risques d'illettrisme plus grands pour lesquelles elle met en place des réponses spécifiques, transitoires ou durables : c'est le cas pour les élèves non francophones, les élèves porteurs de déficiences ou atteints de troubles spécifiques du langage. Elle doit enfin adapter les environnements et les stratégies pédagogiques, voire les parcours scolaires, pour des élèves handicapés dont elle ne peut réduire la déficience et qu'elle doit malgré tout conduire à devenir lecteurs.

Les programmes¹ de l'école primaire arrêtés en 2002 mettent l'accent sur deux grands axes de mobilisation pour les équipes pédagogiques :

- bien apprendre à parler d'abord, à lire et à écrire aux élèves ; consolider ce savoir-lire et ce savoir-écrire en les développant et en les diversifiant au long de l'école,
- en même temps, depuis le début de l'école maternelle jusqu'au CM2, ne pas cesser de faire découvrir des raisons de lire, d'offrir des lectures qui aient du goût pour donner le goût de lire.

Pour le cours préparatoire, véritable priorité stratégique, des aides ont été apportées aux maîtres :

- un livret spécifique *Lire au CP - Repérer les difficultés pour mieux agir* a été diffusé à tous les enseignants du cycle II après une phase de consultation très ouverte. Il donne des clés pour mieux identifier les compétences en jeu dans l'apprentissage de la lecture et fournit une typologie des principales difficultés rencontrées par les élèves et les activités permettant d'y remédier ;

¹ Arrêté du 25 janvier 2002 publié au BOEN hors série numéro 1 du 14 février 2002 (en ligne sur le site www.education.gov.tr Rubrique BO). Texte également publié par les éditions XO en deux volumes *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* et *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*

- là où se concentrent des populations dont les difficultés sont attestées, dès la rentrée 2002, des classes à effectifs réduits ont été créées afin d'instaurer des conditions de travail très favorables de nature à faire évoluer les stratégies et démarches pédagogiques en faveur des élèves fragiles et/ou déjà en difficultés. Cette expérimentation est évaluée de manière rigoureuse (échantillon apparié de classes témoins). A la rentrée 2003, l'expérience a été amplifiée et les dispositifs diversifiés : classes à effectifs réduits, renforcement de l'action des enseignants par l'intervention de maîtres supplémentaires ou d'assistants d'éducation. Ainsi, 3 800 classes environ (un peu plus de 5 % des élèves scolarisés à ce niveau) ont des conditions de travail aménagées permettant une meilleure prise en charge des difficultés observées ; une évaluation est mise en place.

- **Assurer une cohérence et une continuité dans l'apprentissage**

A l'école primaire, une vigilance particulière s'attache à la continuité entre grande section et cours préparatoire ainsi qu'à la poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle III où certains élèves doivent encore structurer des acquis fragiles et où tous doivent affronter les aspects les plus complexes des relations entre l'oral et l'écrit.

A l'entrée en 6^e, la langue française demeure l'objet d'un apprentissage aux ambitions plus larges, qu'il convient de poursuivre et de consolider encore au lycée. On peut dire aujourd'hui que l'enseignement de la langue, de même que l'étude de la littérature, se poursuit à tous les niveaux d'enseignement. La continuité entre l'école primaire et le collège est assurée autour de trois principes : la maîtrise de la langue orale, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, la construction de connaissances sur la langue que l'observation réfléchie de la langue, au cycle III, n'a fait qu'amorcer.

Au lycée d'enseignement général et technologique, les programmes actuels proposent l'enseignement d'un français pour tous en classes de seconde et de première, préconisant la poursuite de l'enseignement de la langue à travers une démarche transversale aux différents objets d'étude littéraires (déclassement et organisation en séquences comme au collège, liant les activités de lecture, d'écriture, d'étude de la langue). Le travail sur la langue n'est jamais séparé de sa mise en œuvre dans les discours, écrits ou oraux, textes d'écrivains ou textes des élèves. Il n'est jamais séparé des enjeux pragmatiques et esthétiques de sa réalisation concrète.

Au lycée professionnel, plus encore du fait de l'hétérogénéité des élèves, l'enseignement du français reste un enseignement obligatoire visant à compléter les apprentissages de lecture et d'écriture. Les nouveaux programmes pour les classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle proposent par exemple des tâches d'écriture globale, s'inscrivant dans un projet permettant une pratique raisonnée de la langue.

Au collège et au lycée, des dispositifs d'aide sont prévus pour les élèves qui ont besoin d'un travail plus spécifique sur la langue afin de remédier à des lacunes linguistiques et/ou méthodologiques.

- **Faire découvrir et apprendre la langue dans ses divers usages**

La langue française donne accès à la communication et à la culture, mais aussi aux autres langages, à commencer par les langages mathématiques, scientifiques et techniques ; objet d'apprentissage comme vecteur de la communication écrite et orale, elle l'est également en sa qualité d'expression de la culture.

Divers objectifs sont visés dans une approche large et transversale de la langue : donner aux élèves la maîtrise des principales formes du discours, leur donner les moyens de former leur jugement personnel et de l'exprimer de façon à être entendu et compris, leur fournir les connaissances culturelles fondamentales nécessaires à la construction de leur identité individuelle et sociale, leur permettre d'enrichir leur imaginaire.

Dès l'école primaire, les pratiques de lecture et d'écriture sont à considérer comme constitutives des autres apprentissages : ces pratiques requièrent un horaire quotidien substantiel (deux heures traités au cycle II et deux heures au cycle III). Par ailleurs, l'école doit installer tous les élèves dans la culture des œuvres littéraires dès les débuts de la scolarisation et faire accéder les élèves du cycle III de manière autonome à des ouvrages représentatifs d'une culture commune. Les programmes définissent des médiations adaptées à cette période de la scolarité qui se distinguent de celles qui sont développées dans le second degré.

Au collège, non seulement les œuvres du patrimoine littéraire sont sollicitées, mais la poursuite du contact avec la littérature de jeunesse est encouragée. La découverte des références culturelles majeures introduit à une culture classique et contemporaine. Les programmes insistent sur la quantité de lectures, faites en classe ou de façon autonome. Il est demandé aux enseignants de multiplier et de varier les lectures et les approches pour encourager les élèves, de développer des pratiques de l'interprétation des textes qui suppose des échanges et l'apprentissage de l'argumentation pour défendre un point de vue.

Au lycée comme au collège, la maîtrise de la langue relève de la responsabilité partagée des enseignants de toutes les disciplines. Les contenus de savoirs ne peuvent être dissociés des pratiques langagières par lesquelles ils se construisent ou s'expriment : en mathématiques, en sciences physiques, en histoire et géographie, en sciences de la vie et de la terre, on explique, on informe, on décrit, on argumente, on démontre. Les énoncés dans les différentes disciplines sont d'abord des énoncés en français. Ils nécessitent des capacités d'explication, de reformulation, de repérage de l'explicite, mais aussi de reconstitution de l'implicite ; ils requièrent donc un minimum de compétences syntaxiques et lexicales.

Des démarches d'enseignement qui favorisent l'interdisciplinarité et le décloisonnement sont encouragées : les itinéraires de découverte au collège, la réalisation de travaux personnels encadrés (TPE) dans les séries générales du lycée et de projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) pour les séries professionnelles.

• Enrichir le rapport à la langue à travers des activités complémentaires à caractère culturel

Dès l'école primaire, au collège et au lycée, la possibilité est offerte aux élèves de participer à des ateliers de lecture et d'écriture, auxquels peuvent être associés des écrivains, ainsi qu'à des ateliers théâtre. Depuis trois ans, les classes à projet artistique et culturel (PAC) dans le premier et le second degrés et les ateliers artistiques (second degré) se sont développés, reflétant ainsi le besoin de compléter ou de prolonger l'enseignement du français par une pratique artistique (expression dramatique ou écriture poétique). Dans le premier degré, la littérature est davantage prise en compte (presque 11 % des PAC) alors que dans le second degré, la prédominance du théâtre et de la poésie reste forte (plus d'un tiers des classes à PAC et presque 40 % des ateliers artistiques).

En complément de l'enseignement et au service des apprentissages de la langue et de ses usages divers, de nombreuses actions partenariales sont maintenant bien installées dans le paysage éducatif français, qu'il n'est pas possible de citer toutes ici. A titre d'exemples, évoquons :

- le Printemps du théâtre : elle était reconduite cette année sur l'ensemble du territoire du 5 mai au 15 juin 2003 avec le thème : "Jeune acteur, jeune spectateur". Elle donne lieu à des rencontres théâtrales d'enfants ou de jeunes, à des ateliers d'écriture, de scénographie, de costumes, de régie et de production ;
- le Printemps des poètes : cette manifestation nationale créée en 1999 permet durant toute une semaine de développer des initiatives visant à promouvoir la poésie sous toutes ses formes ;
- la Semaine de la langue française et de la francophonie : organisée conjointement par le ministère de la Culture et de la Communication et le ministère des Affaires étrangères, elle a lieu autour de la Journée internationale de la francophonie (20 mars). De nombreux organismes, des

établissements publics, des écoles, des bibliothèques, des entreprises participent à l'opération et organisent des manifestations à partir de dix mots pour fêter la langue française, faire découvrir sa richesse et son patrimoine.

D'autres actions permettent

- de valoriser le patrimoine littéraire et de rendre hommage aux grands auteurs : ainsi en 2002, le bicentenaire Victor Hugo a-t-il été très largement célébré dans tous les types d'établissements (voir le site www.victorhugo.education.fr);
- d'ouvrir les enfants et les jeunes aux dimensions interculturelles : en 2003, on peut signaler l'année de l'Algérie / Maghreb des livres.

Des concours et prix littéraires sont organisés au niveau national : par exemple, le concours 2003 " Sur le sillon des grands navigateurs portugais ", le prix Arthur Rimbaud organisé chaque année par la Jeunesse pour les jeunes poètes de 18 à 25 ans ou, au niveau académique comme le concours de nouvelles " Les autres et nous " à Montpellier ou le concours des " carnets de voyages d'élèves " à Clermont-Ferrand.

Des actions via Internet permettent aussi de valoriser les démarches de maîtrise de la langue par les technologies de l'information et de la communication : concours sur Internet pour les lycéens de " Poésie en liberté ", actions exemplaires via l'utilisation d'Internet et au niveau européen telles que l'opération des " Romans virtuels " soutenue par la Commission européenne e-learning qui concerne les classes de 8 à 20 ans.

Des ressources sont constamment développées au service des enseignants et des élèves.

Au premier rang, il convient de souligner la part prise par la maîtrise de la langue dans les actions de formation continue. Ainsi en 2001/2002, 12 % des journées-stagiaires en académie y ont été consacrées. Au niveau national, le programme national de pilotage destiné principalement aux responsables de la formation au travers de séminaires organisés en cours d'année, d'universités d'été ou d'automne, donne une place importante à la langue française dans la diversité de ses approches. La direction de l'enseignement scolaire publie par ailleurs les actes de séminaires ou d'universités d'été qui se rattachent à ce thème ; citons par exemple, sous la responsabilité d'Alain Boissinot en avril 2001, « Perspectives actuelles de l'enseignement du français » et, en juin 2003, « Didactiques de l'oral » sous la responsabilité de Bruno Maurer.

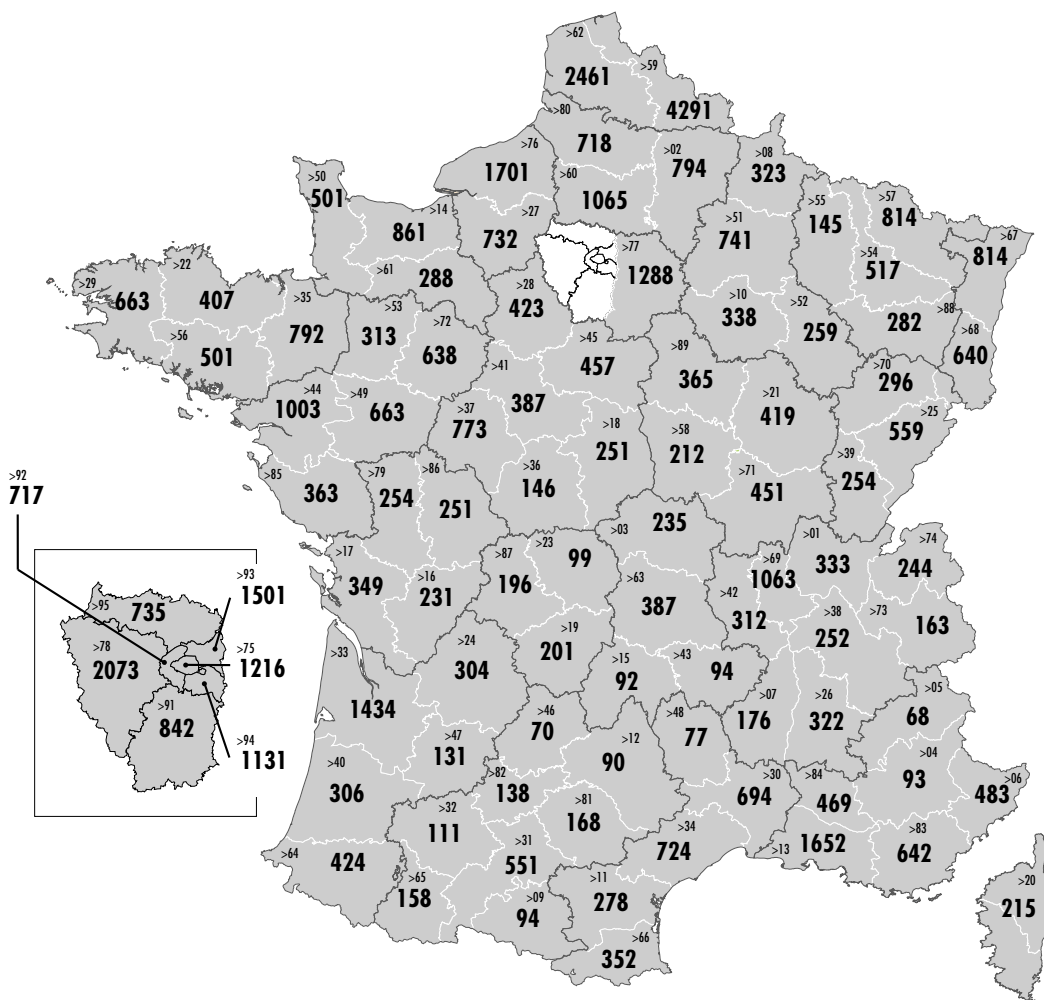
Pour enrichir le travail des enseignants, de nombreux ouvrages pédagogiques ont été édités depuis le 1^{er} janvier 2002 via le réseau Solren/CNDP.

Des ressources en ligne sont également accessibles aux adresses suivantes : www.eduscol.education.fr et www.cndp.fr.

MINISTÈRE DE LA DÉFENSE

JEUNES DÉTECTÉS AUX TESTS QO

janvier à octobre 2003



Les premiers résultats de l'enquête sur l'information et la vie quotidienne de 2002

Lyon, le 6 novembre 2003

L'enquête sur l'Information et la Vie Quotidienne (dite IVQ) a été réalisée par l'Insee en novembre 2002, en collaboration avec plusieurs institutions : la DEP, la DARES, l'INED, l'INETOP, le Commissariat Général au Plan, l'ANLCI, des équipes de recherche universitaires.

Il s'agit d'une enquête méthodologique, cherchant avant tout à faire progresser les méthodes de mesure et de repérage des personnes en difficulté d'écriture, de lecture ou de compréhension orale.

Son objectif est double :

- améliorer notre estimation quantitative des différents niveaux de compétence des populations adultes face à l'écrit
- mieux connaître, d'un point de vue qualitatif, la nature même des difficultés qu'ils peuvent rencontrer, tant sur le plan cognitif – leurs compétences manifestées sur des tâches de lecture et d'écriture, par exemple – que dans leur façon de vivre le rapport à l'écrit au quotidien.

Un protocole nouveau

Environ 2 000 personnes de 18 à 65 ans, réparties dans 10 régions françaises, ont été interrogées dans le cadre de l'enquête. Ces personnes ont passé chez elles des épreuves d'évaluation en lecture, en production écrite mais aussi en compréhension orale et en calcul, avant de répondre à un questionnaire biographique.

L'estimation du nombre de personnes en difficulté face à la lecture en France nécessite des choix méthodologiques et des simplifications parfois importantes. Plusieurs problèmes ont dû être résolus pour parvenir à une première mesure :

- Quelles compétences retenir pour identifier les personnes en difficulté : la lecture de mots ou de phrases, l'écriture, la compréhension de textes, la compréhension orale etc. ?
- En dessous de quel seuil de réussite peut-on considérer qu'une personne ne maîtrise pas la compétence en question ?
- Quel statut donner aux personnes n'ayant jamais été à l'école (relève-t-elles plutôt de l'analphabétisme) ou à celles ne maîtrisant pas le français (car arrivées récemment en France) ?
- D'un point de vue statistique, comment tenir compte d'une part des refus de répondre à l'enquête, qui peuvent être liés à une incompétence en lecture, et d'autre part, de l'erreur de mesure inhérente à toute évaluation ?

L'enquête IVQ prévoit un questionnement spécifique pour les personnes en difficulté. Celles-ci sont repérées à l'aide d'un exercice d'orientation, qui porte sur la compréhension d'un programme de télévision. Si ses résultats sont insuffisants, la personne interrogée est présumée en difficulté : elle passe par un module d'exercices simples. Sinon, une série d'exercices plus difficiles lui est proposée. Cependant, cette seule orientation ne suffit pas à repérer la population en difficulté. Ainsi, certaines personnes orientées vers les exercices simples s'avèrent finalement tout à fait compétentes dans les différents domaines évalués ; inversement, certaines personnes dirigées vers les exercices plus difficiles ont de très grandes difficultés à les résoudre. En outre, certaines personnes abandonnent l'enquête en cours ou bien refusent d'ombé de réaliser (effectuer) les exercices, justifiant parfois leur refus par une maîtrise insuffisante du français. Ce refus ou cet abandon conduit à s'interroger sur la meilleure façon statistique de restaurer la représentativité des personnes acceptant de répondre.

Un travail approfondi d'analyse psychologique et statistique a été mené pour déterminer des seuils de maîtrise des compétences et établir ainsi un classement fiable de la population. Cependant, quelques incertitudes subsistent et les chiffres présentés ici seront sans doute affinés. On donnera donc une fourchette utilisant deux variantes disponibles et prenant en compte les incertitudes liées au fait qu'il s'agit d'un sondage. C'est pourquoi on préfère aussi parler de personnes en difficulté de lecture plutôt que d'illettrés.

Les plus de 50 ans sont plus souvent en difficulté que les jeunes

Dans l'état actuel des analyses, d'après l'enquête IVQ, on estime entre 10 et 14 % la proportion de personnes en difficulté de lecture dans la population vivant en France et âgée de 18 à 65 ans. Si l'on se restreint aux personnes ayant appris à lire en français, ce taux est compris entre 7 et 10 %. Inversement, entre la mobilité et les deux tiers des personnes ayant étudié dans une langue étrangère éprouvent des difficultés de lecture du français. Ces taux sont deux fois plus forts que les « taux d'illettrisme » publiés à partir d'enquêtes de l'Insee effectuées il y a une dizaine d'années : cela ne signifie pas que les choses ont changé. Les enquêtes précédentes se basaient sur des déclarations (la personne reconnaissant ou non avoir des difficultés à lire le journal, à remplir un chèque, etc.) et non sur des résultats à des exercices. Cet écart montre plutôt que les personnes ayant des difficultés en lecture sous-estiment leurs problèmes ou préfèrent les taire.

Les hommes sont plus souvent en difficulté que les femmes : entre 7 et 12 % de ces dernières sont en difficulté face à l'écrit, contre 11 à 16 % des hommes. Les personnes âgées sont aussi plus souvent concernées que les plus jeunes : 13-20 % pour les 50-65 ans contre 3-8 % pour les moins de 30 ans. Cette différence peut s'expliquer par la proportion plus importante d'immigrés parmi les plus de 50 ans que parmi les moins de 30 ans. Le résultat concernant les jeunes est assez proche des résultats établis lors des JAPD.

Des difficultés réelles, mais pas forcément dans tous les domaines

Ces premiers résultats, provisoires, ne repèrent pour l'instant que les personnes qui rencontrent des difficultés à l'écrit. Une seconde phase d'exploitation de l'enquête montre que, parmi ces personnes en difficulté, une forte hétérogénéité se manifeste, conduisant à distinguer quatre sous-groupes aux compétences nettement distinctes ; par exemple, il y a lieu de distinguer les personnes pour lesquelles ces difficultés sont étendues à tous les domaines de compréhension écrite et orale de celles pour lesquelles ces difficultés sont propres à un seul domaine. De fait, les personnes en difficultés sont très rarement caractérisées par une absence totale de compétences : étudier comment elles se répartissent selon les différents champs (lecture de mots, écriture, compréhension de texte) permet de mieux connaître ce public et d'axer les formations sur les faiblesses des apprenants en s'appuyant sur leurs

points forts. L'enquête IVQ couvre d'autres domaines que celui de la lecture, comme la production écrite, la compréhension orale et le calcul. Les premières analyses montrent que les personnes qui rencontrent des difficultés de lecture ne sont pas tout à fait les mêmes que celles ayant des problèmes de compréhension orale ou de difficultés en calcul. Il semble bien y avoir des difficultés spécifiques au domaine de l'écrit. Il est aussi possible grâce aux données de l'enquête de savoir comment elles accomplissent certains gestes de la vie quotidienne.

L'environnement social est primordial

Au-delà du dénombrement des personnes en difficulté, dont on vient de voir la complexité, comprendre les déterminants et les parcours qui favorisent cette situation constitue l'enjeu réel de la lutte contre l'illettrisme. L'information recueillie dans le module biographique de l'enquête a pour objectif d'apporter cet éclairage contextuel.

Les difficultés en compréhension écrite ont des conséquences très variables selon la manière dont ce handicap est vécu au quotidien et selon les stratégies déployées pour contourner ces difficultés. Si certaines personnes ont malgré tout un emploi stable et semblent surmonter leur handicap dans la vie quotidienne, d'autres vivent dans une situation de repli et souvent de grande précarité. Sans surprise, les personnes qui réussissent le mieux le module d'exercices simples sont aussi celles qui lisent le plus (quotidiens ou magazines) et aussi celles qui écoutent plus régulièrement les informations. En revanche, la gêne ressentie au quotidien par les personnes en difficulté n'est pas toujours liée à leur performance. Si la difficulté posée par les tâches quotidiennes comme effectuer des courses, prendre un rendez-vous ou encore utiliser une billetterie est proportionnelle à la difficulté à résoudre le module d'exercices simples, c'est moins le cas lorsqu'il s'agit de lire une carte ou un plan : se débrouiller avec une carte ou un plan ne semble pas être corrélé aux résultats du module d'exercices simples. Plus préoccupant, la proportion de personnes qui déclarent avoir un projet dans les mois à venir est d'autant plus faible que le taux de réussite aux exercices les plus simples l'est aussi. Les personnes ayant des faibles compétences face à l'écrit auraient aussi des difficultés à se projeter dans l'avenir.

Contacts :

ANLCI, Jean-Pierre Jeantheau, 04 37 37 18 65
INSEE, Fabrice Murat, 01 41 17 54 52

CULTURE ET MAÎTRISE DE LA LANGUE

L'exclusion est trop souvent considérée seulement sous ses aspects économiques et sociaux. C'est oublier la prégnance des facteurs culturels et linguistiques dans l'intégration sociale et l'insertion professionnelle de l'individu. Comme moyen d'expression et de communication, comme signe d'appartenance à la communauté nationale, la langue permet en effet à chacun d'entre nous de s'affirmer au sein de la société. Qui sait comprendre les mots de l'autre, argumenter, juger, discuter peut s'installer et jouer pleinement son rôle de citoyen. Concourir à ce que tous accèdent à la maîtrise de notre langue, facteur essentiel d'intégration et d'épanouissement dans notre société, est une exigence républicaine.

En France, aujourd'hui, on compte plus de 2 millions d'illettrés et le nombre de personnes en situation d'insuffisance linguistique est certainement supérieur. Cette insuffisance porte tant sur les capacités de lecture et d'écriture que sur la connaissance même de la langue et de sa pratique orale. Cette situation cristallise un ensemble de détresses sociales, familiales et professionnelles et se manifestent souvent dès les débuts de la scolarité. Sans intervention en vue d'une remédiation, elle n'est pas réversible.

Nombre de personnes en inconfort linguistique évitent de laisser paraître leurs difficultés, qui restent, de ce fait, malaisées à repérer. L'enjeu est donc de les aider à sortir d'un isolement qui blesse. Depuis plus de vingt ans, les forces vives de la société, les associations, les mouvements d'éducation populaire, les entreprises et les syndicats ont pris des initiatives pour les aider. Ainsi, des centaines de bénévoles complètent l'action des acteurs professionnels, dont la qualification n'a cessé de progresser. Malgré ces efforts et ce patrimoine d'expériences et de compétences, force est de constater que l'exclusion linguistique est encore trop présente dans notre pays.

Une cohérente politique d'apprentissage et de perfectionnement linguistique exige une vision transversale s'inscrivant dans les politiques sociales, éducatives et culturelles. Pour sa part, le ministère de la culture et de la communication grâce à ses ressources patrimoniales et créatives, prend une place importante dans la politique de maîtrise de la langue. En offrant des expériences mettant en valeur un ensemble de pratiques essentielles pour la formation de l'esprit et du jugement critique, l'éducation artistique et culturelle y joue notamment un rôle fondamental.

Dans le fil conducteur de cet investissement, il faut souligner également l'importante action des bibliothèques qui œuvrent afin d'aller au plus près des populations culturellement et socialement fragilisées en leur proposant des occasions de rencontres avec le livre et la lecture. Le théâtre s'est lui aussi depuis longtemps emparé des enjeux de la parole et de l'écrit. Les ateliers d'écriture, quant à eux, contribuent grandement à la maîtrise de l'écrit. Par ailleurs, la chanson et le conte sont également des terrains privilégiés de l'exercice de l'oralité. Ces actions ont en commun de proposer des modes d'accès variés à la culture de l'écrit et à la langue française, qui permettent aux personnes en difficulté linguistique de renouer avec cet univers par d'autres voies que celles de la formation traditionnelle. Le détour par la culture, espace de création et de liberté, peut dans bien des situations, s'accompagner d'un retour de l'envie d'apprendre.

Preuve de sa mobilisation, dans sa Directive nationale d'orientation pour les années 2003-2005, le ministère de la culture a inscrit l'objectif de maîtrise de la langue et son corollaire, la lutte contre l'illettrisme, dans l'ensemble des politiques contractuelles menées par les directions régionales des affaires culturelles. D'ores et déjà, un certain nombre de procédures, de conventions et de contrats territoriaux font explicitement référence à cet objectif.

D'une manière générale, la politique de contractualisation du Ministère de la Culture (contrats ville-lecture, contrats de ville...) est un moyen efficace pour créer une véritable dynamique et favoriser le travail en synergie des différents acteurs susceptibles d'œuvrer pour une meilleure maîtrise de la langue. A cet égard, des partenariats spécifiques doivent être imaginés conjointement entre les acteurs publics et ceux de la société civile : actions conjointes avec les associations d'éducation populaire ou de lutte contre l'exclusion, rôle des services éducatifs des entreprises culturelles, chantiers de fouilles ou de restauration du patrimoine, associations de culture scientifique et technique, services d'archives...

A tous les âges, l'offre culturelle peut accompagner les parcours de prévention, d'insertion, d'intégration et de valorisation des acquis. La maîtrise de la langue sous toutes ses formes est un élément clé pour permettre à chacun de s'exprimer et au plus grand nombre d'accéder à notre patrimoine culturel. L'engagement de tous, bénévoles et professionnels, décideurs et acteurs de terrain, est vital : il inscrit dans les faits la priorité qui constitue la lutte contre l'illettrisme et l'effort pour un meilleur partage de la maîtrise de la langue.

Délégation générale à la langue française et aux langues de France

6, rue des Pyramides, 75001 PARIS

Délégué général : Bernard CERQUIGLINI

Délégué général adjoint : Abraham BENGIO

Mission maîtrise de la langue française, lutte contre l'illettrisme et action territoriale

Chef de la mission : Michel RABAUD (01.40.15.35.49)

Chargés de mission :

Claire EXTRAMIANA (01.40.15.35.47.)

Sébastien ZONGHERO (01.40.15.35.08)

Site internet : www.dgllf.culture.gouv.fr

