



HAL
open science

Repérer, dépister et traiter dès l'école maternelle pour prévenir l'illettrisme

Vassen Naeck

► **To cite this version:**

Vassen Naeck. Repérer, dépister et traiter dès l'école maternelle pour prévenir l'illettrisme. Travaux & documents, 2011, Illettrisme à Maurice et à La Réunion : état des lieux et perspectives, 38, pp.29–41. hal-02185233

HAL Id: hal-02185233

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02185233v1>

Submitted on 13 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Repérer, dépister et traiter dès l'école maternelle pour prévenir l'illettrisme

NAECK VASSEN
ASSOCIATE PROFESSOR
MAURITIUS INSTITUTE OF EDUCATION

Cette étude présente tout d'abord le contexte de l'école maternelle à Maurice. Ensuite notre propos rendra compte des dispositifs et dispositions mobilisés pour répondre aux orientations évoquées dans le titre de notre communication. Nous proposerons enfin une réflexion sur la pertinence des stratégies mises en œuvre dès l'école maternelle pour prévenir l'illettrisme.

DES DONNÉES GÉNÉRALES SUR LA MATERNELLE À MAURICE

A Maurice, l'éducation à la maternelle est d'une durée de deux ans (3 à 5 ans) et les enfants entrent à l'école primaire à cinq ans. La maternelle est payante pour les écoles privées et publiques. Toutefois, les familles bénéficient d'une allocation de 200 roupies par enfant pour leur permettre de payer en partie la dernière année de scolarité en maternelle.

Bien que l'école maternelle ne soit pas obligatoire, 85 % des enfants y sont scolarisés dès 3 ans et environ 80 % à quatre ans. Il existe 1115 écoles maternelles dont 181 sont gérées par L'Éducation Nationale et 934 par le secteur privé (Ministry of Education, Culture and Human Resources, Mauritius, 2008). Il faut noter que les conditions de scolarisation ne sont pas comparables d'une école à l'autre, compte tenu de la diversité des approches pédagogiques et de la disparité matérielle entre les structures d'accueil.

LES MATERNELLES DES ÉCOLES ZEP (ZONE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE)

Fortement influencée par le système français en matière de lutte contre les inégalités scolaires d'origine sociale, l'île Maurice a érigé en ZEP un certain nombre de secteurs scolaires sis dans des environnements socio-culturellement pauvres. Cette initiative a été prise sur la base de l'hypothèse que les inégalités scolaires résultent de l'inégalité sociale. L'école aggraverait ensuite ces inégalités pour devenir une institution à plusieurs vitesses. Ces inégalités se cristallisent dans un certain nombre de zones, que l'on peut identifier en raison du profil socio-économique des populations.

Le projet ZEP concerne des écoles primaires dont le taux de réussite à l'examen de fin d'études primaire (*Certificate of Primary Education*), chaque année, est inférieur à 40 %. Toutes les écoles primaires ZEP ont une école maternelle payante gérée par L'Etat. Si le taux de présence en école maternelle au niveau national avoisine les 80 % toutefois celui observé dans les écoles ZEP est le plus souvent inférieur.

En fonction de ses disponibilités, de ses horaires de travail, de ses traditions, la famille peut retirer l'enfant à sa guise au prétexte que l'école maternelle n'est pas obligatoire. Ainsi dans ces écoles certains enfants, souvent les plus fragiles, fréquentent la classe de manière épisodique. Les enseignants sont contraints de prévoir, selon les jours et les horaires, des activités notablement peu liées aux apprentissages mais plutôt à l'expression personnelle. Nos observations de ces classes donnent à voir une école maternelle qui privilégie de l'occupational, voire de la garderie déguisée au détriment des séquences d'apprentissage.

D'autre part, beaucoup de parents de ces quartiers envoient leurs enfants à 4 ans au lieu de 3 ans à l'école maternelle étant donné que l'état subventionne partiellement la scolarité des enfants de 4 ans seulement. Nous avons pu constater dans certaines écoles ZEP que des enfants arrivent au primaire avec une expérience très limitée dans la fréquentation de l'école maternelle.

Nos observations des enfants de première année de primaire dans les différentes écoles ZEP font apparaître, parmi l'ensemble des élèves, trois grands groupes :

- Un premier groupe peut être considéré comme étant en grande difficulté de lecture et pour celui-ci la situation est particulièrement préoccupante (aucune scolarisation en maternelle ou seulement une année).
- Un second groupe est caractérisé par une extrême lenteur, notamment dans l'identification des mots.
- Enfin un troisième groupe est dans une situation moins préoccupante : il semble avoir mieux acquis les apprentissages de base mis en œuvre dans l'acte de lecture.

PRÉVENIR L'ILLETTRISME DÈS LA MATERNELLE

L'illettrisme se définit comme la maîtrise insuffisante des savoirs de base, tels que la lecture, l'écriture, le calcul élémentaire. Il concerne des jeunes à qui on a enseigné ces savoirs mais qui, à des degrés différents et pour des raisons diverses, n'ont pas acquis ou conservé ces apprentissages. Or le fait de ne pas fréquenter l'école maternelle ou de ne le faire qu'à partir de 4 ans constitue un handicap pour les enfants concernés. L'école maternelle fait aujourd'hui l'objet d'interrogations

sur son fonctionnement et sur ses résultats. Le récent rapport du Haut Conseil de l'Éducation (H.C.E) sur l'école primaire en France évoque clairement la part de responsabilité de l'école maternelle dans l'échec scolaire à long terme (H.C.E, 2007).

La fréquentation de l'école maternelle procure un avantage pour la suite de la scolarisation tant sur le plan des acquisitions qu'en terme de carrière scolaire en réduisant la probabilité de redoubler une classe. Les effets étant d'autant plus positifs que la scolarisation en maternelle a été longue. Les parcours scolaires dépendent de nombreux facteurs, certains d'entre eux étant directement associés à l'élève, avec principalement ses capacités à apprendre et à s'adapter au monde scolaire. D'autres facteurs concernent l'environnement proche de l'enfant, ses conditions de vie au sein de sa famille ou encore l'aide apportée par les parents au niveau de la scolarité

L'école elle-même, par son organisation, les conditions et la qualité de l'enseignement dispensé, exerce aussi une influence notable sur les parcours des élèves. Ces trois groupes de facteurs (élève, milieu familial, organisation scolaire) interagissent dans une structure relationnelle dans laquelle les caractéristiques de l'élève et celle de son environnement familial tiennent une place centrale. Dès l'école maternelle, des différences importantes existent entre les élèves sur le plan de leurs performances cognitives (Florin, Cosnefroy, Guimard, 2004). Pour ces auteurs l'origine sociale joue un rôle significatif puisque les écarts entre enfants de milieux sociaux extrêmes sont aussi marqués par ceux liés aux différences de maturité.

C'est donc dans ce contexte global que l'école maternelle peut agir pour réduire les inégalités cognitives et sociales entre élèves. Une piste possible est d'étudier l'évolution des acquisitions des élèves à l'école élémentaire. L'idée étant d'identifier les compétences scolaires les plus prédictives de la réussite ultérieure pour pouvoir agir sur leur développement très tôt dans la scolarité. Ainsi l'école maternelle parce qu'elle est le lieu de transition entre la famille et l'école est un des éléments clés de la prévention des inégalités et de l'illettrisme.

Pour traiter l'échec scolaire, des mesures sont prises dans les écoles pour favoriser la « *remédiation immédiate* » dans l'enseignement primaire. Mais il faudrait vraisemblablement agir bien plus tôt, dès l'école maternelle. Il semblerait qu'un meilleur accompagnement des enfants dès l'école maternelle entraîne des résultats bien plus probants. Cette action devrait porter plus particulièrement au niveau de l'acquisition du langage et pour autant qu'elle soit associée à une collaboration avec les parents, elle devrait faciliter l'accès aux apprentissages fondamentaux au primaire. L'importance d'agir pour réduire les inégalités entre les enfants dès l'entrée à l'école maternelle a été soulignée par Eurydice dans un rapport publié récemment :

« La fréquentation par les enfants en bas âge de structures éducatives de qualité joue un rôle prépondérant dans l'intégration scolaire, puis sociale et professionnelle des adultes en devenir. Les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants permettent de compenser au plus tôt les éventuels retards de développement des enfants issus de milieux défavorisés. La participation à ce niveau éducatif est donc primordiale pour lutter contre les inégalités » (Eurydice, 2009).

Une action dans l'enseignement maternel offre de meilleures garanties de réussite :

« L'enseignement pré-primaire affiche le rendement le plus élevé sur les plans des résultats obtenus et de l'adaptation scolaire des enfants. Celui-ci constitue en effet un moyen efficace de jeter des bases pour l'apprentissage ultérieur, la prévention des abandons scolaires, l'amélioration de l'équité des résultats et le relèvement des niveaux globaux de compétences » (Eurydice, 2009).

Certains auteurs ont mis en évidence que les inégalités entre enfants ont tendance à augmenter. Sans accompagnement adapté, les écarts entre élèves vont augmenter dans le courant de la scolarité.

« Les écarts sociaux en fin d'école élémentaire résultent donc de deux phénomènes. En premier lieu du degré de compétences à l'entrée au cours élémentaire qui varie lui-même selon le niveau social et, en second lieu, du fait qu'à niveau initial comparable les enfants originaires des milieux sociaux les plus favorisés progressent davantage » (Suchaut, 2008).

De nombreuses études ont montré le lien étroit entre niveau de langage oral à trois/quatre ans et capacités d'apprentissage de l'écrit (Ferrand, 1981 ; Dalle Piazza, 1997). L'acquisition de l'écrit repose aussi sur des compétences visuo-spatiales, une conceptualisation de l'écrit (notion de clarté cognitive, Downing et Fijalkow, 1984) et une appétence à s'inscrire dans les apprentissages scolaires. Le repérage en maternelle de difficultés de ce type pourrait aboutir à une évolution plus globale du niveau d'un enfant et à la proposition d'un programme personnalisé de stimulations adapté à ses difficultés et à ses compétences.

L'appartenance à un milieu socioculturel défavorisé semble être en elle-même un facteur de risque d'illettrisme. De nombreuses études soulignent l'importance de l'éducation familiale sur le développement du langage scolaire d'un enfant (Bernstein, 1975, Lahire, 1993). La plupart des auteurs s'accordent pour relever des différences linguistiques selon les milieux et notent une infériorité pour les enfants défavorisés sur le plan lexical (Johnson, 1977), sur le plan syntaxique (Simon et *al.*, 1971), méta linguistique (Downing et *al.*, 1997) et informatif (François, 1990). D'autres auteurs (Lautrey, 1980 ; Domenech, 1990) s'attachent à montrer que les enfants de milieu défavorisé les plus en difficulté seraient ceux qui vivent dans des

familles mal structurées qui donnent peu de repères et ne permettent pas aux enfants d'instaurer de véritables relations affectives.

C'est pourquoi nous pensons que la prévention de l'illettrisme auprès de ces populations défavorisées sur le plan socioculturel doit être très précoce. C'est avant 4 ans qu'elle doit être entreprise, prenant en compte le lien indéniable entre développement de langage et apprentissage de l'écrit et le rôle des parents dans l'investissement scolaire du jeune enfant.

FAUT-IL DÉVELOPPER LA SCOLARISATION À DEUX ANS DANS LES ZEP ?

Dans beaucoup d'études qui se centrent sur l'identification des facteurs de réussite scolaire, la fréquentation de l'école maternelle est souvent intégrée aux analyses comme variable explicative. Les résultats sont sur ce point assez concordants : la maternelle procure un avantage pour la suite de la scolarité, tant sur le plan des acquisitions qu'en termes de carrière scolaire en réduisant la probabilité de redoubler une classe. Quand on compare la scolarité élémentaire des enfants ayant fréquenté l'école à celle d'autres élèves qui n'ont été scolarisés qu'à l'âge de 3 ans, plusieurs constats peuvent être faits sur la base de deux recherches conduites à plusieurs années d'intervalle et utilisant une méthodologie semblable. La première recherche effectuée au début des années 90 (Jarousse Maingard, Richard, 1992) relève un impact positif sur les acquisitions scolaires des élèves mesurées par des tests standardisés en Français et en Mathématiques. Cette même recherche met en évidence le caractère durable de ces effets puisqu'ils sont encore visibles jusqu'à la fin de l'école primaire.

Des études plus récentes conduites par le Ministère de L'Éducation Nationale en France, à partir d'un large panel d'élèves, établissent des conditions également positives quant à la scolarisation précoce. Les enfants entrés à l'école maternelle à l'âge de deux ans présentent un risque de redoubler l'école primaire légèrement inférieur à celui des enfants scolarisés plus tardivement (Caille, 2001). Les enfants entrés en maternelle à deux ans présentent bien, en moyenne, des performances supérieures à ceux dont la scolarité a débuté à trois ans (Caille, Rosenwald, 2006).

Sur le plan de l'équité sociale, certains travaux (Moison Simon, 1997 ; Jeantheau, Murat, 1998) soulignent les aspects positifs de la maternelle à deux ans pour les élèves scolarisés en ZEP. Les conditions actuelles d'accueil ne sont toutefois pas optimales pour le développement cognitif et langagier de tous les enfants et une réflexion globale sur la prise en charge de la petite enfance à l'école est indispensable (Florin, 2000).

S'agissant des évaluations des acquis cognitifs à l'entrée du primaire, la scolarisation précoce apparaît comme globalement bénéfique en France. A l'entrée

en CP, les évaluations cognitives des élèves montrent que ce sont les élèves des catégories sociales défavorisées qui bénéficient le plus de la scolarisation précoce. Cet avantage se retrouve dans plusieurs domaines : compréhension orale, familiarité avec l'écrit et familiarité avec le nombre.

Au-delà des effets de la scolarisation précoce sur les acquisitions et les carrières des élèves, ces deux recherches ont permis d'aborder la question de la scolarisation précoce sous un angle beaucoup plus social ; à savoir si la scolarisation précoce n'était pas plus profitable à certaines populations (les enfants issus de milieux sociaux défavorisés) qu'à d'autres. Cette question a d'ailleurs été une préoccupation institutionnelle en France puisque la scolarisation maternelle à 2 ans a été encouragée pour les populations socialement défavorisées ces dernières années. Une partie des moyens supplémentaires a été consacrée au développement de la scolarisation des jeunes enfants.

LA SCOLARITÉ À DEUX ANS, UNE QUESTION CONTROVERSÉE À MAURICE

Si la généralisation de la scolarisation à partir de 3 ans peut être considérée comme un facteur d'efficacité de notre système éducatif, faut-il, pour autant, encourager la scolarisation à deux ans ? Cette question fait l'objet de controverses.

B. Zazzo (1982) a montré que, pour la majorité des enfants, quel que soit leur âge, l'entrée à l'école est une dure expérience, une sorte de « *solitude en commun* » ; la rupture d'un équilibre qu'ils ne retrouvent que lentement. Quel que soit l'âge d'entrée des enfants, ils réalisent des progrès considérables en cours d'année dans les contacts avec les autres, la communication verbale, l'accroissement et la diversification de jeux.

Il faut se rappeler qu'un enfant de 2 ans, ce n'est pas un enfant de 3 ans (Florin, 1995). Il existe de grosses différences entre les deux, dans les aspects langagiers, sociaux, cognitifs, affectifs dont l'évolution est importante au cours de cette période.

Reste à envisager la question de savoir si une politique de développement de la préscolarisation à deux ans – même très sélective dans les Z.E.P – est plus intéressante par rapport à son coût, c'est-à-dire est plus efficiente, que d'autres mesures de politique éducative, comme par exemple, une aide spécifique aux élèves en difficulté en début de primaire ou des mesures en direction de la formation des enseignants. Il reste surtout à encourager les recherches à Maurice, tant dans le domaine du développement psychologique que du développement cognitif pour éclairer les décisions à prendre au sujet de cette scolarisation très précoce. Par ailleurs, nous avons vu que la scolarisation précoce ne fonctionne que si les parents eux-mêmes s'investissent dans la scolarité de leur enfant. Celui-ci doit se sentir soutenu pour intégrer l'école de manière sereine.

LITTÉRATIE PRÉSCOLAIRE

La littératie émergente (*emergent literacy*) dans le préscolaire a suscité un intérêt croissant dans les pays anglo-saxons. Dans le domaine de la littératie émergente, les recherches tentent de cerner les dimensions socio-économiques, relationnelles, cognitives et éducatives qui concourent à éveiller le jeune enfant à la langue écrite, bien avant l'apprentissage scolaire formel.

Si plusieurs auteurs font remonter les premières conceptions de l'écrit chez le jeune enfant avant l'entrée à l'école primaire, d'autres vont même jusqu'à montrer qu'elles remontent quasiment à la naissance (Lancy 1994). Le concept de la « littératie émergente » tel qu'il apparaîtra au début des années 80, est défini en tant que processus parcouru par un individu pour devenir lettré (*process of becoming literate*) (Sulzby & Teale, 1991).

Dans ce lent processus de construction, plusieurs dimensions sont à considérer de manière interactive : le statut socio-économique (SES) des familles, la dimension relationnelle et les pratiques de lecture partagée, enfin la dimension éducative institutionnelle. Si tout n'est pas joué avant l'entrée dans l'apprentissage formel, les recherches en littératie émergente montrent du moins que les fondements nécessaires à cet apprentissage sont construits par le jeune enfant de manière précoce. Dès lors, une des questions à poser en matière de prévention de l'illettrisme concerne la manière dont l'école assume la prise en charge des compétences antérieures des jeunes enfants, surtout lorsque, liées aux contextes familiaux, elles sont si diverses.

Pendant très longtemps, on a pensé que l'enfant commençait à apprendre à lire à partir du moment où il recevait l'enseignement systématique de la lecture-écriture à l'école primaire. Dans la vie de l'enfant apprenti-lecteur, il ne s'agit là en réalité que du deuxième temps de l'apprentissage de la lecture, celle qui permet d'accéder au savoir-lire autonome.

En arrivant à l'école primaire, certains enfants ont déjà de nombreux acquis en lecture-écriture même s'ils sont encore non-lecteurs ils ont saisi le principe de base du code écrit. A l'opposé, beaucoup d'enfants des écoles Z.E.P. sont en difficulté pour comprendre ce qu'est la culture écrite. Dans les conditions traditionnelles de l'enseignement de la lecture ils risquent fort d'être en grande difficulté dès la première année du primaire.

C'est à la maternelle que se prépare l'entrée dans l'écrit. A l'arrivée au CP, argumente le linguiste Alain Bentolila :

« Les enfants les plus faibles maîtrisent six fois moins de mots que les meilleurs. Or, un enfant qui ne connaît pas un mot aura beau le déchiffrer, ce mot ne signifiera rien pour lui. Et trop de mots inconnus dans un texte l'empêcheront de le comprendre » (Bentolila, 2007).

Ainsi, on ne peut pas faire avancer tous les enfants au même rythme. Certains enfants possèdent déjà à quatre ans un bon niveau de langage et connaissent les repères dans le temps et l'espace. D'autres arrivent au primaire en ne sachant parler d'autre chose que des objets qu'ils ont sous les yeux. Ils n'ont pas acquis les bases suffisantes pour se lancer dans la lecture. Il est indispensable de détecter les enfants en difficulté dès la maternelle et de travailler davantage l'expression orale.

Plusieurs épreuves permettent de repérer dès la fin de la maternelle les difficultés propres à l'apprentissage de la lecture-écriture. Au cours d'une étude menée auprès des enfants des écoles Z.E.P. en première année de primaire nous leur avons présenté des supports d'écrits – un livre, un dictionnaire, un journal, une lettre manuscrite. L'enfant était invité à dire « *ce que c'est, à quoi ça sert* ». Les enfants lecteurs fragiles ont eu des difficultés à nous dire à quoi ça sert. On a ensuite demandé aux enfants de nous donner les raisons de vouloir apprendre à lire. Au cours de l'entretien la plupart des lecteurs fragiles disent qu'ils veulent apprendre à lire mais ne peuvent pas mentionner le pourquoi d'une pratique de lecture.

Nous avons aussi proposé aux enfants une épreuve de production langagière qui consistait à provoquer l'exposé d'un récit à partir d'un support visuel relativement peu élaboré qui fait appel à la compétence cognitivo-langagière. Suivant sa capacité à coordonner des actions dans le cadre d'un récit, on devrait observer une simple énumération des éléments composant le support visuel, une description plus ou moins élaborée ou une interprétation faisant appel à la capacité d'appréhension du réel par l'inférence d'une signification englobante à portée générale.

Suivant l'une ou l'autre procédure on doit pouvoir inférer le type de représentation activé : analogique, imagée, ou au contraire prépositionnelle et symbolique (Bruner, 1966 ; Lautrey, 1990). Si comme le soulignent les auteurs précités, l'évolution de la représentation est un indice du développement des capacités mentales du sujet, on peut s'attendre à ce que cette épreuve nous fournisse une bonne interprétation du niveau de compétence cognitivo-langagière des enfants.

L'épreuve de production langagière est inspirée de l'item d'exemple n°2 du subtest arrangement d'images du WISC. Une série de trois images, racontant une histoire, est présentée au sujet : « *tu vas arranger ces images de telle sorte qu'elles racontent une histoire* ». Au-delà de l'objectif originel de l'épreuve qui consiste à obtenir un arrangement cohérent, nous avons introduit la consigne sollicitant un récit de l'histoire dans un temps limité à trois minutes.

Pour cette épreuve, nous avons pris en compte les résultats de la première consigne relative à l'arrangement des images. Ensuite, nous avons évalué la

production verbale en réponse à la seconde consigne sur une échelle émanant de la NEMI et consistant à catégoriser les productions en trois niveaux hiérarchiques :

Énumération. Exemple : « *Un enfant, un chien, un arbre...* »

Niveau intermédiaire. « éléments descriptifs dominant » Exemple : « *Un homme et une femme marchent* ».

Signification englobante : Exemple : « Un monsieur et sa fiancée vont à un pique-nique à la campagne ».

Les enfants qui sont en grande difficulté, ceux qui n'ont pas eu une scolarisation à la maternelle et ceux qui ont eu seulement une année de maternelle se situent au niveau de l'énumération. Nous avons pu constater qu'un nombre important de ce groupe d'élèves a des difficultés à verbaliser. Nous avons constaté un effet inhibiteur de la représentation défavorable de la situation de communication. Cet effet est d'autant plus intense que les sujets ont accumulé et intériorisé des expériences négatives se rapportant à l'expérience personnelle. Il est en effet possible que ces derniers aient été les plus exposés à la censure de leur expression spontanée. Une représentation défavorable de la situation de communication semble avoir engendré une surcharge mentale dont la gestion a entraîné un traitement de bas niveau. De même, ces élèves ont montré une moindre efficacité dans l'épreuve parce qu'ils ont mis en œuvre un traitement à caractère surtout perceptif sans en abstraire des relations de structure.

Ces résultats suggèrent qu'un ciblage des difficultés des élèves est plus aisé au début de la scolarité qu'à son terme et que les interventions pédagogiques spécifiques doivent être précoces pour éviter que les difficultés d'apprentissage ne s'installent et concourent à placer l'élève en situation d'échec. Ces constats demanderaient à être analysés en profondeur, il n'en reste pas moins que l'on peut déjà proposer des pistes de réflexions concernant la scolarité en primaire. Les analyses montrent que les élèves sont plus armés à l'entrée au primaire s'ils ont développé des compétences en lecture-écriture dans certains apprentissages à l'école maternelle.

Ces enfants « *à risque* » ont généralement manqué d'expériences de l'écrit, de temps de réflexion sur l'écriture et la lecture. À l'école maternelle, ils ont besoin qu'on leur apporte plus d'aides, plus de temps, plus d'occasions pour pratiquer et penser la lecture-écriture. Ils ont besoin de plus d'action pédagogique et culturelle sur/avec l'écrit, dans et hors de l'école. C'est donc dans ce contexte que l'école maternelle peut agir pour réduire les inégalités cognitives et sociales entre élèves.

REPÉRER. DÉPISTER ET TRAITER L'ILLETTRISME DÈS L'ÉCOLE MATERNELLE

Selon les rapports annuels de la « *Mauritius Examination Syndicate* » (M.E.S.), organisme responsable de l'organisation et la gestion des examens au niveau national, après six années de scolarisation au primaire une proportion constante d'élèves depuis dix ans ne possède même pas les compétences de base requises : savoir reconnaître les mots courants, déchiffrer les termes inconnus, maîtriser la syntaxe élémentaire, autant d'outils indispensables à la compréhension globale d'un texte simple. Très peu d'élèves sont capables de déchiffrer le sens implicite d'un récit.

Or il est possible aujourd'hui, d'une façon qui n'est pas stigmatisante, grâce à des tests appropriés réalisés dès la maternelle, de repérer les enfants qui risquent plus que d'autres de se retrouver en difficulté pour la lecture-écriture. L'intérêt du repérage précoce des troubles est évident. La plupart de ces élèves, lorsqu'ils ne relèvent pas d'une prise en charge spécialisée par un orthophoniste peuvent ainsi bénéficier d'une « rémédiation » par l'enseignant de la classe elle-même sous forme d'entraînements spécifiques.

Plus l'intervention est précoce et adaptée aux âges du développement du langage plus les chances de récupération rapide et structurelle sont fondées. La connaissance de la chronologie normale permet de dépister très tôt les retards de langage et d'en chercher la cause. La période linguistique avec ses principales étapes, sans adopter comme repères des âges intangibles, permet de noter que chacune des acquisitions prend place dans une fourchette d'âge au-delà de laquelle on devrait pouvoir attirer l'attention de l'entourage de l'enfant. D'où la nécessité de former des enseignants dès la maternelle en repérage des troubles de la communication.

Traiter les difficultés d'apprentissage et les troubles spécifiques du langage suppose que leur nature, leurs composantes, leurs éventuelles causes aient été correctement cernées. Cela suppose le partage des rôles et des compétences entre les professionnels de l'éducation pour que les retards scolaires et de développement, pour ce qui est de la prise en charge des troubles spécifiques préalablement, soient repérés, dépistés, diagnostiqués. Dans le partage de ces compétences il est nécessaire d'appeler à la prudence, pour éviter que des troubles spécifiques soient traités comme de simples retards d'acquisition des compétences en lecture. Il nous faut distinguer ce qui relève d'une action pédagogique de ce qui est du ressort d'une prise en charge thérapeutique.

CONCLUSION

L'illettrisme est une source d'exclusion dans la mesure où il ne permet pas à ceux qui le subissent de s'intégrer à une société dans laquelle la vie sociale, l'accès à la citoyenneté, la participation à la vie associative supposent un bagage minimum d'aptitudes. Faut-il attendre de constater les difficultés que rencontre un enfant à lire, au risque de le laisser s'engager dans une situation d'échec scolaire pour prévenir la situation d'échec et d'exclusion la plus sévère, l'illettrisme ?

C'est avant 5 ans que commence la véritable prévention précoce de l'illettrisme. De telles démarches de prévention reposent au moins sur deux facteurs. Le premier, c'est l'identification des signes d'alerte qui doivent nous interpeller dès la petite enfance et le deuxième, le repérage des populations à risques. L'appartenance à un milieu socioculturel défavorisé semble être en elle-même un facteur de risque d'illettrisme. Les enfants de milieu socioculturel défavorisé sont aisément repérables et repérés dès la petite enfance. Pour autant les mesures préventives qui pourraient aider ceux qui, parmi eux, rencontrent des difficultés à s'inscrire dans les apprentissages sont-elles mises en place ?

Il nous faut agir de manière précoce dès la maternelle, car c'est à ce niveau que les enfants s'approprient le langage et découvrent l'écrit. Il convient de travailler dès le plus jeune âge pour que la lecture ne soit pas perçue comme une contrainte mais réellement comme un plaisir. Tous les spécialistes s'accordent sur un point : une prévention de l'illettrisme est une prévention précoce qui traite le mal à sa racine, dès l'école maternelle.

La lutte contre l'illettrisme suppose la mise en œuvre en amont, dès le plus jeune âge, de stratégies de prévention, de repérage, de dépistage et de traitement précoces des troubles développementaux du langage. Les repérages et les dépistages sont des marqueurs de difficultés qui sont dans une très large proportion des cas de difficultés potentielles pour les futurs apprentissages de l'écrit. On sait aujourd'hui repérer ces difficultés dès la maternelle et traiter les troubles du langage oral, notamment au niveau phonologique, qui conduisent aux troubles de l'écrit.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BENTOLILA, Alain, *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales*, Rapport commandé par Xavier Darcos, Ministre de l'Éducation Nationale (France), décembre 2007.
- BERNSTEIN, M. (1978), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les Éditions de minuit.
- BRUNER, J.S. (1966). *Studies of cognitive growth*, New York, Wiley.

- CAILLE, J.P. (2001). « Scolarisation maternelle à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire ». *Education et formations*, n°60, juillet-septembre 2001, p. 7-18.
- CAILLE, J.P., Rosenwald F., (2006). « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : Construction et évolution », in INSEE (dir.). *France, portrait social*. Paris : Institut national de la statistique et des études économiques, p. 115-137
- CHANEY, C., « Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class », *Applied Psycholinguistics*, 15, 1994, p. 371-394.
- DALLA-PIAZZA, S. (1997). *L'enfant prématuré*, Bruxelles, De Boeck, Université.
- DOMENECH, E. (1996). « Troubles affectifs et pathologie du langage », in Chevrie-Muller C. et Narbona J., *Le langage de l'enfant-aspects normaux et pathologiques*, Paris, Masson, 25, p. 372-385.
- DOWNING, J., FIJALKOW, J. (1984). *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.
- DOWNING, J., OLLILA, L., OLIVIER, P. (1997). « Concepts of language in children from differing socio-economic backgrounds », *Journal of Educational Research*, 70, p. 277-281.
- Education & Human Resources Strategy Plan 2008-2020 : Ministry of Education, Culture and Human Resources – Nov. 2008.
- Eurydice, EACEA, Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation des jeunes enfants en Europe, février 2009. Cet ouvrage est disponible sur le site <http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/>
- Eurydice, Réseau institutionnel qui collecte, met à jour, analyse et diffuse des informations sur les politiques et les systèmes éducatifs dans 30 pays européens.
- FERRAND, P. (1981), TDP81 – outil de dépistage 3 ans -5 ans, Isbergues. Ortho-Editions.
- FLORIN, A. « Les effets de la scolarisation à deux ans sur la suite de la scolarité », in Florin Agnès. *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*. Paris : INRP, 2000, p. 11-21.
- FLORIN, A., COSNEFROY, O., GUIMARD, P. (2004). Trimestre de naissance et parcours scolaires. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*. Vol. 54, p. 237-246.
- FLORIN, A. (1995a). « Psychologie de la petite enfance », in D. Gaonac'h & C. Golder, *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette-Education.
- FLORIN, A. (1995b). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'accès à l'écrit*. Paris : Ellipses (Formation des personnels de l'Education Nationale).
- FRANÇOIS, F. (1990), *La communication inégale : heures et malheurs de l'interaction verbale*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- H.C.E. (2007). *L'école primaire. Bilan des résultats de l'école 2007*. Haut conseil de l'éducation.
- JAROUSSE, J.P., MINGAT, A., RICHARD, M. (1992). La scolarisation maternelle à 2 ans : effets pédagogiques et sociaux. *Education et formations*, n°31, avril-juin 1992, p. 3-9.
- JEANTHEAU, J.P., MURAT, F. (1998). Observation à l'entrée au CP des élèves du panel 1997. D.E.P. Note d'information 98-40.
- JOHNSON, R.P. (1977). « Social class and grammatical development ; a comparison of the speech of five year olds from middle and working class backgrounds », *Language and Speech*, 20, p. 317-324.
- LAHIRE, B. (1993 a). *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon : PUL.
- LANCY, D.F. (Ed.). *Children's emergent literacy : From research to practice*. Westport, Conn : Praeger, 1994.
- LAUTREY, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris : PUF.
- LAUTREY, J. (1990). « Esquisse d'un modèle pluraliste du développement cognitif », in M. REUCLIN, J. LAUTREY, C. MARENDAZ, & T. OHLMAN (Eds.), *Cognition : l'individuel et l'universel*, Paris : PUF, p. 185-216.
- MOISSAN C., Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Rapport pour le Ministère de l'Education nationale.

- SIMON, J., CONDELON-SALVAYRE, G., RESTAGNO, N. (1971), « Langage et classe sociale chez l'enfant de 6 ans », *Midi Pyrénées Psychologie*, 5-6, p. 20-29.
- SULZBY, E., TEALE, W.H. « Emergent literacy », in R. BARR, M.L. KAMIL, P. MOSENTHAL, P.D. PEARSON (Eds), *Handbook of reading research*, New York : Longman, 1991.
- ZAZZO, B. (1984). *L'école maternelle à 2 ans : oui ou non ?* Paris : Stock.