

30/12/17

**RAPPORT rédigé par le PROFESSEUR ALAIN BENTOLILA dans le cadre
du projet ERASMUS « Prévenir l'illettrisme par l'innovation et la
coopération avec les familles »**

ILLETTRISME : CAUSES, ENJEUX et MODES de PREVENTION

➤ Quelques éléments de mesure

Tous les trois ans, sous l'égide de l'OCDE, l'évaluation internationale PISA¹ mesure et compare les compétences des élèves de 15 ans, dans les trois domaines : « compréhension de l'écrit », « culture mathématique » ou « culture scientifique ».

PISA vise la classe d'âge qui arrive en fin de scolarité obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE, quel que soit son parcours scolaire et quels que soient ses projets futurs (poursuite d'étude, ou entrée dans la vie active) : en France, il s'agit pour l'essentiel d'élèves de seconde générale et technologique et de troisième. Les élèves sont évalués non pas sur des connaissances au sens strict, mais sur leurs capacités à mobiliser et appliquer leurs connaissances dans des situations diverses. La « compréhension de l'écrit » de PISA est la capacité de comprendre et d'utiliser des textes écrits mais aussi de réfléchir à leur propos. Cette définition va au-delà du simple décodage et de la compréhension littérale. Elle implique la compréhension et l'utilisation de l'écrit mais aussi la réflexion à son propos à différentes fins. En 2015 comme en 2009, la France se situe tout juste dans la moyenne des pays de l'OCDE. Les pays anglo-saxons et de l'Europe du Nord obtiennent globalement des résultats au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE, alors que les pays de l'Europe de l'Est et du Sud réussissent moins bien. La Finlande obtient, comme en 2014, les meilleurs

¹ Programme pour le Suivi des Acquis des Elèves. Tous les éléments sont disponibles sur le site: <http://www.pisa.oecd.org>.

résultats. En France, les élèves les moins performants représentent 8,3% de l'ensemble des élèves, alors qu'ils étaient 4,2% en 2000. Encore plus inquiétant, le pourcentage d'enfants résilients (élèves performants malgré un handicap socio-économique) est en France de 8% alors qu'il atteint 15% en Corée, de 14% en Finlande et qu'il dépasse 12% dans bien des pays qui consacrent des moyens moins importants que nous à l'éducation. La route sera donc longue et difficile pour rejoindre les nations bien plus soucieuses que nous du destin de leurs enfants les moins chanceux.

Depuis 1990, les performances en lecture et écriture de plus de 400 000 jeunes gens de nationalité française âgés de 17 à 18 ans ont été évaluées par le ministère de la Défense. On constate que de manière constante depuis 25 ans, plus de 10% de ces jeunes gens, dont une majorité était encore scolarisée, manifestent de sérieuses difficultés à comprendre un texte simple de type narratif ou fonctionnel ; les tâches d'écriture les plus simples les mettent en échec. En 2016, 12% des jeunes Français de 17 à 18 ans étaient en difficulté de lecture et d'écriture. Parmi eux, 6% sont en très grave difficulté, c'est-à-dire très sérieusement handicapés dans la vie sociale et professionnelle. Cela représente plus de 65 000 jeunes qui sortent chaque année de notre système scolaire avec de sérieuses difficultés de lecture, une très médiocre capacité à mettre en mots écrits leur pensée et souvent une maîtrise toute relative de l'explication et de l'argumentation. À des degrés divers, ils sont tous en insécurité linguistique ; c'est-à-dire qu'ils ont noué tout au long de leur apprentissage de tels malentendus avec la langue orale et écrite que la lecture, l'écriture et la parole constituent pour eux des activités à risques, des épreuves douloureuses et redoutées. Ils constituent une masse importante d'illettrés qui ne pourront pas lire un article de journal, comprendre les détails d'une convocation ou d'un document administratif, suivre un mode d'emploi ou bien encore se servir d'un plan ou d'un tableau. Leurs difficultés de lecture les marginalisent et rendent aléatoire leur participation à des actions de formation ou d'insertion.

Si les personnes en situation d'illettrisme représentent environ 10% de la population, les « *peu-lecteurs* », incapables de lire et de comprendre un texte de plusieurs pages, avoisinent vraisemblablement les 30%. Cette population n'ouvrira jamais un livre et sera ainsi exclus de notre patrimoine culturel. Cela impose à l'école de donner à tous ses d'élèves les moyens et... le courage d'affronter LA DISTANCE.

Tableau : Mesure des performances en lecture auprès des bénéficiaires du RSA, des détenus et des jeunes de 17 à 18 ans.

Catégories de lecteurs et de non-lecteurs	RSA 2014 *	Détenus en maison d'arrêt 2015	Enquête sur la JDC 2016
Personnes dans l'incapacité de déchiffrer un mot Seuil de l'analphabétisme	12%	6%	1%
Personnes capables, au mieux d'identifier des mots isolés	12%	9%	5%
Personnes capables, au mieux de comprendre des phrases simples Seuil de l'illettrisme	16%	8%	6%
Personnes incapables de comprendre un texte long (plus de cinq pages) Seuil des « peu-lecteurs »	25%	27%	22%
Lecteurs endurants et polyvalents	35%	48%	66%

I - Une classe d'âge sinistrée

A - L'exclusion sociale

Parmi les jeunes, l'illettrisme est moins important mais infiniment pénalisant. A la différence de leurs aînés, les jeunes accèdent plus difficilement à une première expérience professionnelle. Leur difficulté face à l'écrit leur a fait, en général, quitter l'école aux alentours de 17 ans et le risque de « s'installer » dans une période d'errance qui peut durer plusieurs années est réel. Durant cette période, rien ne semble favoriser leur future insertion. Actuellement les missions locales et les permanences d'accueil d'information et d'orientation² arrivent difficilement à toucher les jeunes de moins de 20 ans qui ont quitté le système scolaire et concentrent de fait leur action sur ceux qui, ayant par exemple connu jusqu'à 5 ans d'errance, ressentent « enfin » le besoin d'être aidés. En fait, ces périodes favorisent l'évanescence des savoirs, accroissent les difficultés et renforcent la prise de distance avec l'écrit.

D'autres données, issues de l'enquête sur la population carcérale confirment les tendances jusque là envisagées. Elles montrent en effet que le nombre de jeunes ayant de faibles performances au test de lecture était important dans les maisons d'arrêt. Parmi les 3 catégories les plus faibles, 55 % étaient des jeunes de moins de 30 ans (27% avaient entre 30 et 39 ans). Ce que l'on constate à travers les performances en lecture est confirmé par les données obtenues sur les niveaux scolaires et les diplômes : 71% des jeunes détenus (entre 21 et 24 ans) n'avaient aucun diplôme alors que la moyenne nationale des jeunes hommes non diplômés ne représentait que 30% de cette même classe d'âge. Ces constats confortent l'hypothèse d'une évolution vers une société qui met à l'écart les jeunes qui ne possèdent pas une maîtrise suffisante de la lecture et de l'écriture.

L'évaluation des performances en lecture de populations fortement marquées par l'exclusion donne une indication sur la vulnérabilité sociale que semble entraîner l'illettrisme. En 2012, une enquête réalisée auprès des bénéficiaires du RSA établissait une très forte représentation de personnes en difficulté de lecture. L'enquête se déroulait sur une année et concernait 13 départements de métropole. L'échantillon (1009 personnes) comportait 12% de personnes dans la totale

² Réseaux d'aide à l'insertion des jeunes.

incapacité de lire (analphabètes), et 54% de personnes connaissant des difficultés de divers ordres.

B - Déficit d'autonomie et précarité sociale

S'il n'est pas synonyme d'exclusion, l'illettrisme entraîne certainement un déficit d'autonomie. Deux ordres de dépendance peuvent être distingués : le premier est lié à la difficulté de réaliser des actes ponctuels de lecture et d'écriture ; le second est plutôt lié à l'incapacité de traiter lucidement l'information. Si écrire une lettre à un parent, lire un courrier ou encore répondre à la maîtresse d'école ne nécessitent que l'aide momentanée d'un lecteur/scripteur, si une tâche administrative ponctuelle peut être confiée à des proches, en revanche, faire valoir ses droits sociaux, résoudre un problème d'héritage, affronter un divorce ou une situation d'endettement ou d'exclusion d'un logement, ne peuvent souvent se contenter du seul soutien d'une personne proche, capable de lire et d'écrire. Faute d'être gérées dans leur complexité, ces situations dégèrent rapidement et conduisent à des catastrophes irréversibles.

C - L'illettrisme augmente la durée de l'exclusion

Dans l'enquête sur les bénéficiaires du RSA, une statistique montrait que l'illettrisme augmentait la durée de l'exclusion. L'étude des performances en lecture en fonction de la date d'inscription au RSA montrait que les personnes ayant de faibles performances sortaient avec difficulté du dispositif. Parmi les personnes les plus en difficultés, 49% étaient inscrites au RSA depuis au moins trois ans. Le dispositif retient ainsi longtemps les personnes les plus en difficulté face à l'écrit et n'est qu'un lieu de passage pour les autres. Cette hypothèse aux conséquences lourdes reste à consolider ; toutefois, les statistiques de description de la population RSA semblent conforter l'hypothèse d'une sur-représentation des personnes ayant un très faible niveau d'études : 42,5% des bénéficiaires du RSA avaient un niveau inférieur à la 3^{ème} ; 20,1% étaient du niveau 3^{ème} ou bien avaient une formation professionnelle inachevée.

D'autres statistiques sur une population marquée par l'exclusion sont données par le dispositif de repérage de l'illettrisme à l'entrée des maisons d'arrêt (2014). Celui-ci a permis, selon des principes d'évaluation identiques aux enquêtes précédemment citées de décrire les performances en lecture des « entrants en détention ». Cette enquête qui ne concernait que les francophones montre que les difficultés de lecture touchaient une partie très importante de la population des entrants en détention : il y avait six fois plus d'analphabètes dans les maisons d'arrêt que parmi les conscrits ; deux fois plus de personnes ayant des difficultés à lire des mots ; deux fois plus de personnes qui au mieux ne comprenaient que des phrases simples. Ajoutons que le taux de récidive est corrélé à la gravité des difficultés de lecture et d'écriture.

Si l'illettrisme ne conduit pas directement en prison, s'il ne précipite pas automatiquement dans le chômage et la précarité, il rend ceux qui le subissent plus vulnérables socialement. Il accompagne souvent la détention et la misère et rend plus aléatoires les chances de s'en sortir.

II - Le sort particulier des filles

Année après année, les écarts entre filles et garçons n'ont pas cessé de s'accroître : les filles lisent mieux et plus, écrivent plus justement et plus correctement. A 17 ans, la différence est de plus de 5 points (9,2% de filles pour 15,1% de garçons) entre jeunes gens et jeunes filles en situation d'illettrisme. Lorsque l'on considère le groupe des jeunes les plus en difficulté (proche de l'analphabétisme), on y découvre 80% de garçons. Mais au-delà des performances scolaires, c'est la posture intellectuelle adoptée face aux propositions culturelles de l'école qui distingue nettement les filles des garçons.

A - L'espoir de liberté, d'autonomie et de dignité par l'école

Pour les premières, les promesses de l'école sont encore audibles. Bien sûr, elles sont souvent sans illusion sur le « lifting social » : « Bon, je le sais que je vais pas monter en haut de l'échelle avec mon bac pro. A la limite, si j'ai un poste au supermarché, je suis contente. Au moins, j'ai personne qui me dit ce que j'ai à faire. Je sors, je sors pas, je couche, je couche pas, je lis, je lis pas (!) c'est mon problème ». Mais malgré

tout, elles mettent pour beaucoup d'entre elles leurs espoirs de liberté, d'autonomie et de dignité dans l'école de la République. Pour elles, le pari de l'école mérite d'être tenté. (1.enquête ni putes ni soumises, 2010)

Les garçons, pour leur part, entament très tôt leur procédure de divorce scolaire. L'école est très vite vécue comme une succession de contraintes arbitraires qu'ils supportent difficilement. Ils se serrent donc derrière une ligne de partage culturel que l'école a de plus en plus de mal à leur faire franchir. Ils n'en ont ni les moyens, ni surtout – et c'est ce qui m'inquiète – le goût... Cette ligne de partage, ils la transforment progressivement en ligne de défense d'un territoire scolaire à l'intérieur duquel les règles, les usages et les signes se sont progressivement transformés.

B. Les lois implicites de la tribu

Le crédit que les filles accordent plus volontiers à l'école, leur intérêt persistant pour les activités intellectuelles que sont la lecture et l'écriture, leur ouverture plus sincère aux valeurs culturelles communes, tout cela les rend suspectes de collaboration et de vénalité

En bref, féminité et intellectualité sont très tôt l'objet d'un même mépris. La virilité se reconnaît dans l'ignorance et dans l'enfermement tribal. Les filles de notre pays – notamment celles qui sont « issues de l'immigration » – sont ainsi impliquées dans un combat qui n'est pas vraiment le leur. Elles sont sommées de choisir leur camp culturel alors que pour la plupart d'entre elles, la question prioritaire est de pouvoir exercer leur libre arbitre intellectuel et physique. Appelées à une solidarité ethnique et à un communautarisme religieux dont elles savent qu'ils menacent de fait leur autonomie de penser et d'agir en êtres émancipés, beaucoup sont condamnées à une scolarité de contrebande : elles doivent jouer au plus près avec les règles implicites de la tribu en évitant à la fois un échec scolaire définitif et les sanctions qu'un trop brillant succès risquerait de leur valoir. On ne peut pas se satisfaire d'une école, certes dévoilée, qui ne donne pas aux filles la sécurité d'un apprentissage libre. L'école laïque ne peut pas se contenter de présenter une façade propre et nette. L'école

laïque, c'est l'école où les plus faibles et les plus fragiles sont accueillis et protégés ; celle où les filles qui entendent conjuguer goût d'apprendre et liberté gagnée doivent pouvoir réussir avec autant d'ostentation qu'elles le désirent.

III - Le couloir de l'illettrisme traverse notre école

À l'entrée au collège, 12 à 15 % des enfants se trouvent aujourd'hui en difficulté sérieuse de lecture ; cela signifie qu'un sur dix des élèves du collège se trouvera certainement en échec scolaire majeur ; à plus long terme, c'est, pour un citoyen sur dix, la promesse d'une exclusion culturelle et sociale. Cela signifie que chacune des classes du collège comptera en moyenne cinq élèves incapables d'autonomie et de polyvalence. Brutalement livrés à eux-mêmes dans la structure morcelée du collège, ces élèves vont s'enfoncer, année après année, dans le long couloir de l'illettrisme. Ils vont vivoter pendant quatre ou cinq ans en ne tirant aucun parti de leurs études ; l'institution les passera par pertes et profits. L'école primaire les a maintenus en survie sans vraiment parvenir à les remettre à niveau ; le collège les achève. Il y a là comme une espèce de scandale.

Dans de rares cas, on leur apportera un soutien plus ou moins adapté, on envisagera quelques solutions originales ; mais qui peut penser qu'un enfant qui, à 13 ans, bute encore sur des mots simples, ne maîtrise pas une syntaxe de base et ne tire aucun parti d'un texte élémentaire pourra, une fois devenu « grand », comprendre une lettre d'injonction des allocations familiales ou remplir la fiche d'observations que son employeur (si il en a un) lui réclame. Sur 100 élèves en difficulté en 6^{ème}, 94 % le sont encore en classe de 3^{ème}. Ils n'auront pas leur brevet des collèges à une époque où le baccalauréat ne garantit plus rien. Une minorité d'entre eux, plus habiles dans des domaines pratiques, obtiendront un CAP³ parce qu'à la longue et, malgré des insuffisances notoires dans les matières générales, on considérera que somme toute, ils le méritent. Mais – et cela est essentiel - ce CAP ou BEP si difficilement obtenu, **ils l'auront décroché par défaut**. Ils auront été orientés vers ces filières non parce qu'ils

³ Certificat d'Aptitude Professionnel, diplôme professionnel élémentaire qu'on passe à l'âge de 15 ans.

avaient envie d'exceller dans un métier mais parce qu'on leur a dit qu'ils n'étaient bons qu'à cela. Tant que nous accepterons que le couloir de l'illettrisme débouche sur l'enseignement technique et professionnel, nous le marquerons au fer de la honte et de la frustration.

A - Une accumulation catastrophique des retards

Ainsi plus de 10 % de nos enfants empruntent le long couloir de l'illettrisme qui, de la maternelle jusqu'en 3ème, traverse l'école de la République. Ils ont toujours été en retard sur les compétences affichées. Ils ont souffert d'un déficit et d'une rigidité de langage à cinq ans ; ils ont acquis quelques aptitudes au décodage des mots à huit ans alors qu'il convenait de comprendre des textes simples ; ils sont difficilement parvenus à repérer quelques informations ponctuelles à douze ans quand on attendait qu'ils soient des lecteurs autonomes et polyvalents. Ils ont très tôt endossé le costume de l'échec et ne l'ont plus quitté. 6 enfants sur 100 vont à l'école pendant plus de dix ans et ne comprennent pas un texte court et simple ; 6 autres sont condamnés à une lecture de surface n'ouvrant à aucune distance, à aucune critique.

Lorsqu'ils sortent de ce couloir où ils n'ont appris que la frustration, la rancune et le repliement, ils sont promis au ghetto et à l'enfermement linguistique. Ils sont contraints de renoncer à exercer ce pouvoir propre à l'humain de transformer, quelque peu que ce soit, les autres et le monde par l'exercice pacifique de la langue orale ou écrite. De la grande section de l'école maternelle jusqu'à l'âge de 18 ans, les chiffres s'inscrivent avec une constance têtue et effrayante. Tous les élèves en difficulté en maternelle ne sont évidemment pas promis à l'illettrisme ; mais plus on avance dans ce couloir qui traverse notre école, plus se font rares les portes de sortie, plus s'affirme la conscience de l'échec, plus lourd pèse un découragement qui engendrera la révolte et la violence.

B - D'une école conçue pour instruire un petit nombre ...

On n'a pas accordé suffisamment d'attention au formidable bouleversement qu'a connu notre école durant ces quarante dernières années. Jusqu'aux années soixante, l'examen d'entrée en sixième n'ouvrait les portes du collège – et pour quelques-uns du lycée – qu'à moins du quart d'une classe d'âge. Certains entraient directement en classe de fin d'études conduisant au mythique Certificat ; les autres étaient « présentés » à l'examen de sixième qui effectuait un tri sévère parmi les candidats.

En quarante ans, on est passé brutalement d'une situation où 3 élèves sur 4 n'accédaient pas à l'enseignement secondaire, à celle où tous les élèves y entrent aujourd'hui et y restent au moins cinq ans. On comprend bien qu'une telle révolution a profondément et brutalement transformé la composition sociale et culturelle de la population scolaire. Auparavant, la sélection était telle que l'on garantissait aux enseignants de leur « livrer » des classes sinon homogènes du moins raisonnablement hétérogènes. Cette relative homogénéité n'était pas simplement d'ordre social ; elle tenait au fait que la majorité des élèves partageait une certaine idée de l'école et acceptaient la nécessité d'y venir. L'école était alors considérée comme un lieu particulier ; on s'y comportait de façon particulière. On en acceptait les règles, on se soumettait à ses rituels par crainte plus que par plaisir, mais sans exaspération.

En bref, les élèves entraient en petit nombre en sixième en possédant les rudiments de leurs métiers d'élèves. Ajoutons à cela que la sévérité de l'examen de sixième imposait aux programmes de l'école primaire une très forte contrainte. On y acquérait une culture commune certes assez stéréotypée et rigide, mais qui constituait une base sur laquelle on pouvait s'appuyer solidement.

C - ... à une école forcée d'éduquer le grand nombre

Lorsque s'est levée – et ce fut heureux – la barrière d'une sélection injuste et cruelle, s'est trouvé précipité dans un système jusqu'ici soigneusement protégé, un nombre considérable d'enfants qui en étaient écartés. Le filtre culturel et social a été retiré et l'école s'est ainsi trouvée mise au défi d'instruire des enfants de moins en moins « éduqués » : de l'école on leur avait donné des représentations confuses et parfois

négatives ; du langage ils n'avaient acquis qu'une maîtrise très approximative ; en guise de repères culturels, très vite ils n'ont eu que l'éclairage glauque d'une télévision de plus en plus débile ; quant à la médiation familiale, ils n'en connaissaient souvent que le silence, l'indifférence et parfois la violence. Ces « nouveaux écoliers » ont posé, année après année, à un système scolaire figé, un problème dont la gravité n'a fait que croître jusqu'à menacer aujourd'hui son intégrité.

Lorsqu'il a été décidé d'ouvrir largement les portes de l'école à tous les enfants de ce pays, a été pris en même temps l'engagement de les y recevoir tous, tels qu'ils étaient ; ceux issus de catégories sociales peu favorisées mais aussi de plus en plus nombreux ceux « venus d'ailleurs », en équilibre culturel et religieux instable. Mais cela ne pouvait certainement pas se faire dans une école qui était conçue pour accueillir des privilégiés préalablement triés. Il aurait donc fallu que cette école se transformât en profondeur dans ses contenus, sa pédagogie, la formation de ses maîtres et ses finalités professionnelles. Elle est en fait restée quasiment identique à elle-même. Même si elle a donné le change en inventant des filières qui n'étaient en fait que des voies de garage, elle a maintenu des principes d'un autre âge qu'elle voulait immuables.

Si elle a réussi la massification de ses effectifs, elle a complètement raté sa démocratisation. On a voulu croire, et faire croire, que l'école avait le pouvoir de mettre à sa mesure ces élèves venus d'ailleurs sans changer sérieusement ses habitudes et ses moyens d'actions et cela n'a évidemment pas marché. Le résultat a été la constitution de ghettos scolaires, de zones de relégation et l'existence des couloirs honteux de l'illettrisme qui traversent notre école. Si aujourd'hui, une véritable faille culturelle fracture et pervertit notre école, c'est parce qu'aucun responsable n'a jusqu'ici osé sacrifier le confort d'un statu quo sans cesse renouvelé à l'impopularité des profondes réformes nécessaires.

IV - L'insécurité linguistique

Chaque année, plus de 60 000 jeunes gens et jeunes filles de nationalité française sortent donc de notre système scolaire avec de sérieuses difficultés de lecture, une très médiocre capacité à mettre en mots écrits leur pensée et souvent une maîtrise toute relative de l'explication et de l'argumentation. *À des degrés divers, ils sont tous en insécurité linguistique ; c'est-à-dire qu'ils ont noué tout au long de leur apprentissage de tels malentendus avec la langue orale et écrite que la lecture, l'écriture et la parole constituent pour eux des activités à risques, des épreuves douloureuses et redoutées.*

A - Défaite de la langue, défaite de la pensée

En d'autres termes, plus d'un jeune français sur dix, après douze ans au moins passés dans les murs de l'école, se trouve dans une situation d'insécurité linguistique globale qui obscurcit sérieusement son horizon culturel et professionnel. Et que l'on ne vienne pas dire que faute d'être doués pour la littérature et la grammaire ils seront bons en mathématiques, en biologie ou bien encore en informatique. *Non ! Ils ne seront bons en rien*, car ils seront incapables de mettre leurs propres mots sur un savoir qui restera à jamais celui des autres.

Et que l'on ne vienne pas dire non plus que faute de devenir enseignants ou cadres supérieurs, ils feront d'excellents plombiers ou d'habiles mécaniciens. Aucune chance ! Car il n'existe pas aujourd'hui de métiers, aussi manuels qu'ils soient, qui n'exigent une solide maîtrise de la langue orale et écrite. Échec scolaire, errance sociale, voilà où conduit l'incapacité de mettre en mots sa pensée avec précision et de recevoir celle de l'Autre avec exigence. Pour tous ces jeunes gens et jeunes filles, la défaite de la langue c'est aussi la défaite de la pensée ; c'est devoir renoncer à agir utilement et pacifiquement sur le monde.

Que l'on ne se méprenne pas ! Je ne plaide pas pour une servile obéissance à une norme immuable ; je ne me lamente pas sur la pureté perdue d'une langue que tout changement pervertirait. Dénoncer l'insécurité linguistique, ce n'est pas stigmatiser les fautes d'orthographe et de grammaire en évoquant un temps rêvé où, passé le certificat d'études primaires, on n'en commettait plus ; en matière d'éducation, la

nostalgie est toujours mauvaise conseillère. Ce que nous devons exiger de l'école d'aujourd'hui, c'est que la majorité des élèves qui lui sont confiés disposent de mots suffisamment précis, de structures grammaticales suffisamment efficaces et de formes d'argumentations suffisamment organisées *pour imposer leur pensée au plus près de leurs intentions et pour accueillir celle des autres avec infiniment de lucidité et de vigilance.*

Passer plus de douze années à l'école et ne pas maîtriser ce qui conditionne notre capacité à vivre ensemble, ce qui définit le plus justement notre spécificité humaine, tel est le sort injuste que subissent ces enfants qui sont aussi les nôtres. Comprendre ce qui les conduit à l'insécurité linguistique exige que l'on ne se jette pas dans la poursuite de boucs émissaires car en l'occurrence la responsabilité est collective : elle est la vôtre, elle est la mienne. Il nous faut au contraire faire preuve de lucidité sereine afin d'analyser sans complaisance mais sans parti pris comment se nouent les malentendus, comment surviennent les déchirures.

B - Du ghetto urbain au ghetto linguistique

Depuis plus de trente ans, nous avons accepté – et parfois aveuglément encouragé – le regroupement dans des lieux enclavés, de populations qui avaient en commun d'être pauvres et pour la plupart de venir d'un ailleurs estompé et confus. Ils se sont rassemblés, sur ces territoires de plus en plus isolés, non pas pour ce qu'ils partageaient en termes d'héritage explicite et d'histoire transmise, mais au contraire parce que, année après année, ils savaient de moins en moins qui ils étaient, d'où ils venaient et où ils allaient.

Ces cités, peu à peu abandonnées, sont devenues des ghettos dans lesquels les liens sociaux sont très relâchés et la solidarité quasi inexistante. C'est ce qui les distingue des quartiers londoniens qui sont fondés sur une véritable communauté linguistique, culturelle et économique. Le chauffeur de bus en turban dont la tenue ne choque en rien ses passagers vit dans un quartier où l'on parle indi, où l'on mange indien, où

l'on a fidèlement conservé modes de vie et croyances. On a choisi de vivre là et d'y fonder sa famille. Lorsque l'on en sort pour des besoins professionnels, administratifs ou autres, on a les moyens d'affronter la société élargie et on possède notamment le pouvoir linguistique d'y tenir son rôle, d'y négocier sa place. N'allez pas penser que je dresse naïvement un tableau idyllique de « china town » ou de « little India » ; je n'ignore pas les aspects obscurs et les effets pervers de ces regroupements. Mais il faut reconnaître que notre système d'intégration dit à *la française* a finalement engendré des lieux honteux de repliement et de relégation. Dans ces cités d'enfermement que l'on a baptisé « quartiers », espérant ainsi leur passer un coup de badigeon culturel, on vit parce qu'on y est né et l'on reste parce que l'école, elle-même enclavée, n'y donne pas les moyens d'en sortir.

Quelle langue parle-t-on en ces lieux confinés ? Qu'est au juste cette langue dite des banlieues, ces cités ou... des « jeunes »⁴?... Contrairement à ce que certains démagogues laissent entendre en vantant son expressivité décapante et sa puissance créatrice, il s'agit en fait d'une langue réduite dans ses ambitions et dans ses moyens. Les mécanismes qui conduisent à ce « rétrécissement » sont assez simples à décrire. Il s'agit tout simplement de ce que l'on appelle le phénomène « d'économie linguistique ». Le terme « économie » ne signifiant pas ici « faire des économies » mais « ajuster ses dépenses linguistiques aux exigences d'une situation spécifique de communication ». Plus on connaît quelqu'un, plus on a de choses en commun avec lui et moins on aura besoin des mots pour communiquer ensemble. En bref, si je m'adresse à un individu qui vit comme moi, qui croit dans le même dieu que moi, qui a les mêmes soucis et la même absence de perspectives sociales, cela « ira sans dire ». Je n'aurai pas besoin de mettre en mots précis et soigneusement organisés ma pensée parce que nous partageons tellement de choses, nous subissons tellement de contraintes et de frustrations identiques que l'imprécision devient la règle d'un jeu linguistique socialement pervers.

C - Des mots qui ne veulent plus rien dire

⁴ Ce qui laisserait supposer qu'il existe une langue des vieux !...

La ghettoïisation sociale induit un tel degré de proximité et de connivence que la réduction des moyens linguistiques utilisés apparaît comme une juste adaptation du poids des mots au choc amorti de photos mille fois vues. Ces mots nouveaux, ou plutôt recyclés, sont toujours porteurs d'un sens exagérément élargi et par conséquent d'une information d'autant plus imprécise. Prenons l'exemple souvent vanté du mot « bouffon ». Bernard Pivot se réjouit de constater que ce mot ancien, tombé en désuétude, se trouve remis au goût du jour par les jeunes des banlieues qui lui donnent une deuxième jeunesse. En fait, ce que l'on constate, c'est que le sens premier de « bouffon » dans le « bouffon du roi » portait une information précise et forte qui faisait que lorsque l'on recevait ce mot, on n'avait aucun doute sur ce qu'il évoquait. L'utilisation de « bouffon » pour qualifier un individu comme dans « ce kum, c'est un bouffon ! » ouvre un champ de signification infiniment plus étendu : il sert à donner une appréciation négative sur quelqu'un, quels que soient les critères qui la fondent et quelle que soit la nature du lien qui nous lie à cette personne... En d'autres termes, tout individu dont le comportement ne nous convient pas est un « bouffon ».

On voit donc bien comment ce mot recyclé est devenu *une sorte de « baudruche sémantique »* gonflée à l'extrême, ballottée à tous vents, prêt à tous les compromis contextuels. Car si n'importe qui, à n'importe quelle occasion peut être appelé « bouffon », ce mot n'a quasiment plus de sens, de même que souffrent de la même anémie sémantique « cool », « grave », « niqué »... Si ce langage fonctionne – et il fonctionne –, c'est parce qu'il a été forgé dans et pour un contexte social rétréci où *la connivence compense l'imprécision des mots*. Lorsque le nombre de choses à dire est réduit, lorsque le nombre de gens à qui l'on s'adresse est faible, l'approximation n'empêche pas la communication. Mais hors du ghetto, lorsque l'on doit s'adresser à des gens que l'on ne connaît pas, lorsque ces gens ne savent pas à l'avance ce qu'on va leur dire, cela devient alors un tout autre défi. Un vocabulaire exsangue et une organisation approximative des phrases ne donnent pas la moindre chance de le relever. La ghettoïisation sociale engendre l'insécurité linguistique qui ferme à double tour les portes du ghetto : cycle infernal qu'une école elle-même enclavée, se révèle incapable de briser.

V - Illettrisme et vulnérabilité intellectuelle

L'insécurité linguistique incite ceux qui la subissent au constat ponctuel et à la qualification radicale ; elle rend donc difficile la mise en cause des mots d'ordre définitifs et des principes explicatifs faussement présentés comme universels.

A - Simplisme, radicalité, sectarisme

Un citoyen privé de réel pouvoir linguistique, en difficulté de conceptualisation et d'argumentation, ne pourra pas prendre une distance propice à la réflexion et à l'analyse. Il sera certainement plus perméable à tous les discours sectaires et intégristes qui prétendront lui apporter des réponses simples, immédiates et définitives. Il pourra plus facilement se laisser séduire par tous les stéréotypes qui offrent du monde une vision dichotomique et manichéenne. Il se soumettra plus docilement aux règles les plus rigides et les plus arbitraires pourvu qu'elles lui donnent l'illusion de transcender les insupportables frustrations quotidiennes. Or nos enfants auront à affronter un monde dans lequel l'excès de crédulité se révèle souvent fatal. Un monde où discours et textes de nature totalitaire et sectaire se présentent sous le couvert d'une parfaite correction grammaticale, articulés selon une argumentation sans faille. Etre capable de vigilance et de résistance contre toutes les utilisations perverses du langage, être prêt à imposer ses propres discours et ses propres textes en accord avec sa juste pensée, voilà ce que l'on doit à un enfant si l'on veut qu'il contribue à donner à ce monde un sens honorable.

On ne peut jouer pleinement son rôle de citoyen sans une compréhension claire des défis que la langue nous propose : celui notamment d'oser s'adresser au plus étranger parmi les étrangers pour lui dire les choses les plus étranges qui soient. Car c'est bien pour aller au plus loin de nous-mêmes qu'il nous faut posséder en commun avec les autres des mots nombreux et précis et partager des structures pertinentes et rigoureuses. Il faut certes accepter avec respect les formes différentes de notre langue, car aucune langue n'est uniforme ; mais il faut affirmer avec exigence sa

vocation à rassembler, à transcender les clivages, à guérir les déchirures⁵. La langue ne doit pas annihiler les différences culturelles et sociales, mais elle les rend audibles les unes aux autres ; c'est ainsi qu'elle contribue à préserver le lien social et à éviter que notre communauté ne devienne un conglomérat de groupes imperméables les uns aux autres, prêts à tous les affrontements, à toutes les violences. Nous sommes individuellement et collectivement responsables de porter au plus haut degré d'exigence la fonction de communication de notre langue : affronter la distance et l'inconnu en préférant toujours les arguments aux coups, la lucidité à l'obscurantisme, la tolérance au racisme.

B - Libre-arbitre et discernement

A ces jeunes, dont l'identité est incertaine, mais à qui l'on fait sentir qu'ils sont un peu différents, de faux prophètes viendront offrir le cocon illusoire d'une identité retrouvée et la participation à une lointaine bataille mythifiée.

Combien, parmi ceux à qui s'adressent ces propositions redoutables, sauront les questionner avec exigence ; combien sauront dénouer les fils soigneusement camouflés des arguments ; combien sauront mettre de côté leurs incertitudes, leurs frustrations et leur détresse pour éviter les pièges où l'on veut les faire tomber ? Je crains qu'ils soient nombreux à se laisser tenter par le repliement et le parti pris aveugle. Car pour résister, il faudrait qu'ils soient entraînés dès le plus jeune âge au questionnement sans concession des discours et des textes, qu'ils soient habitués à oser mettre leurs propres mots sur les mots des autres. Mais lorsque l'on ne dispose que de mots imprécis, lorsque les capacités d'explication et d'argumentation sont faibles, comment imaginer que l'on ait l'audace et les moyens de réfuter un discours qui vous ligote en prétendant vous délivrer.

Les jeunes illettrés ne sont évidemment pas les seuls vulnérables face à de tels arguments. Ils sont cependant les plus démunis en termes de défense. Nombreux sont ceux qui, sachant lire mais lisant peu, sachant écrire mais n'écrivant jamais,

⁵ Sur cette « vocation de la langue », voir Marc Fumaroli, « Le génie de la langue française », in *Les lieux de Mémoire* (sous la direction de Pierre Nora), volume III-3 (Les France), Paris, ed. Gallimard, 1992.

seront livrés pieds et poings liés à ces prosélytes dangereux. Et parmi tous ceux qu'abrutit une télévision décervelante et que ramollit l'usage fréquent du cannabis, combien auront le goût de l'analyse et de la controverse ? Car en matière de vulnérabilité intellectuelle, l'illettrisme est l'arbre qui cache la forêt de la faiblesse intellectuelle et morale.

Il nous faut apprendre à tous les enfants de ce pays que la valeur d'un discours ou d'un texte ne dépend jamais du statut de celui qui l'a produit et qu'en aucun cas l'appartenance ethnique ou religieuse, quelle qu'elle soit, ne peut empêcher l'exercice libre d'une intelligence : ces deux principes sont ceux qui forgent une pensée exempte de contraintes et de préjugés ; de celles qui ne s'en laisseront pas conter par d'habiles charlatans, de celles qui n'accepteront pas que des désaccords aussi profonds qu'ils soient puissent justifier si peu que ce soit la violence et le meurtre. Cela s'appelle le « discernement » ; il est le précieux trésor que, de génération en génération, les hommes se transmettent avec l'espoir que les enfants sauront ainsi construire un monde un peu meilleur que celui qu'ils auront reçu. C'est donc bien sur le terrain du pouvoir linguistique et de la résistance intellectuelle que l'école doit aujourd'hui se battre en priorité.

C - L'irresponsabilité des bien-pensants

Il faut dénoncer cette tendance à la mode qui tente d'édulcorer les détresses sociales et culturelles, de maquiller certains handicaps douloureux, en les diluant dans le concept flou de la diversité culturelle sous le prétexte démagogique d'éviter la stigmatisation.

Avoir du mal à lire et encore plus à écrire n'a rien d'identitaire ; cela aggrave la marginalisation sociale et rend plus improbables les chances d'en sortir. Pour être politiquement correct, faut-il se contenter de décrire, admiratif et amusé, les astucieuses stratégies de citoyens qui s'échinent à contourner les obstacles quotidiens que leur imposent leurs difficultés de lecture et d'écriture ? Faut-il, pour échapper à l'accusation de conservatisme s'ébahir devant la vivacité et le pittoresque d'une

langue des cités qui enferme plus qu'elle ne libère ? Faut-il enfin au nom du droit à la différence (et à l'indifférence) accepter que certains soient privés d'aller au plus loin d'eux-mêmes découvrir l'écrit d'un autre qu'ils n'ont jamais vu, s'ouvrir l'intelligence d'un autre qu'ils ne connaissent pas encore ? Si les hommes et les femmes en situation d'illettrisme ont droit à notre respect et à notre solidarité, l'illettrisme qui rend difficile l'exercice de leur citoyenneté n'est en rien acceptable ; *la description sociologique de ce phénomène ne lui confère aucune lettre de noblesse socioculturelle.*

La question de savoir si l'illettrisme existe est parfaitement dérisoire. Que ce concept recouvre des difficultés linguistiques de nature et de degrés fort différents, nul n'en doute ; qu'il renvoie à des situations sociales et culturelles diverses, nous en sommes convaincus. Pour autant tous ceux qui entretiennent avec la langue orale et écrite des malentendus douloureux se trouvent vivre plus difficilement que les autres ; ils ont moins de chance de décider de leur destin social ; ils sont plus vulnérables devant des textes sectaires et intégristes.

La vraie question, la seule qui mérite d'être posée, est de savoir comment et avec qui nous tenterons dans les années qui viennent de distribuer de façon plus équitable le pouvoir linguistique : parler juste c'est-à-dire avec l'audace d'affirmer sa volonté de parole mais aussi avec l'infinie considération que l'on doit à l'Autre ; lire juste c'est-à-dire avec le respect que l'on doit au texte d'un autre mais aussi la volonté d'en donner sa propre interprétation ; écrire juste en savourant le plaisir de chacun des mots que l'on a choisis mais en ayant le souci d'un lecteur que l'on sait exigeant.

VI - Que faire ?

L'illettrisme pose à notre pays un problème qui dépasse de très loin la seule question du lire et de l'écrire. Etre illettré aujourd'hui c'est être empêché de participer à l'essor économique de ce pays parce que l'on est privé des moyens minimum nécessaires à la promotion sociale et économique. Etre illettré aujourd'hui, c'est être enfermé dans un cercle étroit de connivence et de proximité, coupé de la communication sociale et de

la culture commune. Etre illettré aujourd'hui, c'est être vulnérable face à des discours et à des textes dangereux portés par des individus sans scrupules. Etre illettré enfin, c'est être plus immédiatement porté au passage à l'acte violent parce que l'argumentation, l'explication est difficile. L'illettrisme en bref accompagne souvent la précarité et la marginalisation et rend infiniment difficiles les chemins de sortie. Il est donc urgent d'agir avec autant de pertinence que d'ambition.

A. Prévenir

Aujourd'hui, si l'on veut en finir avec les effets d'annonce et réduire de façon significative le nombre de personnes en situation d'illettrisme, il faut, proposer sans tarder aux élèves touchés par l'échec scolaire *un parcours accompagné qui identifie la maîtrise des savoirs de base comme un droit partagé par tous*. Nous identifierons quatre objectifs complémentaires.

➤ Parce que tout commence très tôt, construire l'apprentissage de la lecture sur des bases solides

Le ministre a fait le choix pertinent de combattre la difficulté scolaire dès les premières années de l'école, en soutenant les élèves les plus fragiles. Cela se traduit par le dédoublement des classes de CP dans l'éducation prioritaire. Il a ainsi eu le courage de reconnaître, enfin, que certains enfants arrivent aux portes de l'école primaire avec *un comportement de langage incompatible avec une entrée réussie dans le monde de l'écrit*. Ni autistes, ni aphasiques, ni malentendants, de familles francophones pour la plupart, ils sont en mal de mots, et sont promis dès six ans à mal apprendre à lire et encore plus mal à écrire. La mesure est donc juste et courageuse car ces enfants ont besoin d'être accompagnés patiemment et régulièrement dès la maternelle et seul un dédoublement des classes de CP peut l'autoriser. Mais la diminution des effectifs ne suffira pas. On doit à ces élèves fragiles une excellence pédagogique .

• Identifier précisément des mots

Les recherches actuelles font apparaître que les jeunes adultes en difficulté de lecture ont une capacité d'identification des mots très insuffisante ; sans être la seule

cause de l'illettrisme, ce handicap en constitue une des composantes majeures. Faute d'une identification des mots précise et complète, la lecture d'un texte est approximative sinon aléatoire. Lors de l'apprentissage de la lecture, il importe donc que l'on veille tout particulièrement à ce que tous les élèves apprennent à identifier les mots avec efficacité ; c'est-à-dire en alliant rapidité et précision. Identifier les mots n'a rien à voir avec un jeu de devinettes : il ne s'agit pas de supputer, de tâtonner, d'interroger le contexte dans lequel se trouve un mot pour identifier celui-ci. L'identité d'un mot n'est jamais de l'ordre du "peut-être" ; on peut se tromper ; on peut réussir ; mais dans l'un ou l'autre cas, c'est la maîtrise du code et non l'apport aléatoire du contexte qui conditionne la réussite ou l'échec.

Au tout début de ses contacts avec les mots il en distinguera quelques-uns par leur longueur, leur allure générale, leur silhouette ; mais il va vite se rendre compte que de tels critères de distinction sont très insuffisants. Cette phase, que l'on appelle "logographique", est courte et laisse place à une démarche plus productive d'identification des mots. Sur quoi l'enfant va-t-il s'appuyer ? Pour l'instant, il dispose pour parler d'un lexique mental dans lequel le sens de chaque mot est associé à une combinaison particulière de sons. Il lui suffit donc de faire correspondre l'assemblage des lettres qu'il voit sur la page à l'assemblage de sons qu'il a dans sa mémoire pour être conduit au sens du mot écrit. Certes la complexité des relations entre lettres et sons est, en français, source de particulière difficulté. En fait, derrière cette complexité bien réelle, existe une régularité des règles de correspondance entre lettres et sons qui permet au jeune élève de découvrir **le principe alphabétique** : il prendra ainsi conscience du fonctionnement du code écrit ; il comprendra comment ça marche avant même d'avoir totalement épuisé la totalité des relations qui lient les lettres et combinaisons de lettres aux différents sons du français. Cette découverte du principe alphabétique est le véritable moteur de l'apprentissage de l'identification des mots. C'est parce qu'il a appris progressivement à associer l'assemblage de lettres d'un mot écrit à l'assemblage de sons qui lui correspond que le jeune élève peut identifier un mot qu'il n'a jamais lu : sans cette capacité, il serait en échec ou en dépendance devant chaque mot perçu pour la

première fois. Le recours à la forme phonique des mots est pour l'élève un moyen d'entrer dans le code écrit en se servant de ce qu'il possède : les mots du langage oral.

- *Maîtriser les mécanismes du code écrit*

Il faut se rappeler que, dans tout texte français écrit, un lecteur peut établir, sans risque de se tromper, les relations de 85 % des lettres avec les sons qui leur correspondent respectivement, pour peu que l'on ait pris la peine de lui apprendre à maîtriser ces relations. Faudrait-il préférer le plaisir immédiat d'une parodie de lecture et priver un enfant de la maîtrise d'un instrument de véritable autonomie ? Pour apprendre à lire, il faut donc découvrir explicitement pas à pas comment fonctionne le code écrit et comprendre notamment le principe des mécanismes qui relient les unités graphiques (les lettres et les mots écrits) et les unités phoniques de l'oral (la façon de les prononcer). On voit donc que la comparaison avec le vélo ou la natation n'a aucun fondement. Apprendre à lire implique d'élucider, les unes après les autres et avec plus ou moins de bonheur, les règles conventionnelles qui régissent le code écrit : la composition alphabétique des mots dans leur relation avec leur composition phonique. Plus un enfant avance dans la maîtrise de la lecture, plus ces opérations de déchiffrement s'automatisent et tendent à s'effectuer de façon inconsciente jusqu'à lui donner enfin l'impression que le sens jaillit du texte sans qu'il se soit donné la peine de le construire.

Lors de l'apprentissage de la lecture, apprendre à associer les lettres (ou groupes de lettres) aux sons qui leur correspondent dans la langue orale constitue donc un savoir-faire nécessaire, car c'est ce qui permet à un enfant de pouvoir *identifier et comprendre* un mot qu'il n'a encore jamais lu.

- *Si l'on déchiffre, c'est pour comprendre les mots*

A six ans, quand il arrive au cours préparatoire, vos élèves devraient posséder en moyenne dans sa tête un répertoire de quelque 2000 mots oraux. Cela leur permet, lorsque vous lui parlez, de reconnaître le « bruit d'un mot » et d'en comprendre le sens en interrogeant ce petit dictionnaire mental. C'est ce même dictionnaire de mots

oraux qu'il pourra questionner lorsque sa maîtresse lui aura appris à traduire en sons ce qu'il aura découvert en lettres. En bref, c'est la bonne maîtrise des relations lettres/sons et la bonne qualité du vocabulaire oral qui constituent les fondements d'un apprentissage réussi de la lecture.

Votre élève n'a encore jamais lu le mot « oranger » ; mais il a appris, parce qu'on le lui a enseigné à l'école, que chacune des lettres ou groupe de lettres correspondent respectivement à un son de la langue, et ce dans un ordre et une combinaison particulière. Il va donc, pas à pas, construire « le bruit du mot ». S'il fait cela ce n'est pas simplement pour oraliser le mot écrit en respectant sa combinaison graphique, mais parce que ce bruit reconstitué représente pour lui *la clé d'accès à son dictionnaire oral*. En effet, en découvrant sous les sept lettres d' « oranger » les cinq sons /o.r.âj.é/ dans leur arrangement syllabique, il va pouvoir interroger son « dictionnaire oral » afin d'obtenir le sens qui correspond à cette combinaison phonique. En d'autres termes, ayant traduit en sons ce qu'il voit en lettres, il pourra, syllabe après syllabe, interroger son dictionnaire oral en demandant : « Y a-t-il un abonné au numéro que je demande ? », et ce dictionnaire lui livrera le sens du mot écrit qu'il vient de découvrir, sans qu'aucun adulte n'intervienne.

- *Sans vocabulaire, on apprend mal à lire quelque soit la méthode de lecture*

On comprend rapidement l'importance décisive de la quantité et de la qualité du vocabulaire qu'un enfant possède avant qu'il apprenne à lire. Si, comme c'est le cas pour certains qui n'ont pas eu la chance de bénéficier d'une médiation à la fois bienveillante et exigeante, l'enfant ne possède qu'un nombre très restreint de mots souvent peu précis, alors son dictionnaire mental lui répondra le plus souvent : « Il n'y a pas d'abonné au numéro que vous avez demandé ». Et à force de ne pas recevoir de réponse à sa question, l'enfant risque d'en déduire « qu'il n'y a jamais d'abonné », c'est-à-dire qu'il n'y a aucun sens derrière le bruit qu'il a construit. Ce n'est donc pas parce qu'un enfant déchiffre qu'il n'a pas accès au sens, mais parce que ce qu'il déchiffre ne fait pas écho à son répertoire de vocabulaire constitué oralement lors des

premières années de sa vie. Pour que le déchiffrage fasse sens, il faut les mots préexistent dans sa tête.

Travail patient et obstiné pour enrichir le vocabulaire des enfants et notamment les moins favorisés ; manipulation précise des mécanismes de la lecture pour en percer les secrets ; c'est dans le labeur que se gagne la bataille de la lecture et non dans une approche idéo-visuelle qui, sous prétexte de facilité, conduira vos enfants à une impasse.

● Du déchiffrage à la reconnaissance orthographique des mots

Déchiffrer permet certes d'identifier les mots et d'en comprendre le sens. Mais ce n'est pas une fin en soi. Il ne s'agit que d'une première étape, nécessaire mais pas suffisante.

Sachez que lorsqu'un enfant est contraint de lire à haute voix, syllabe après syllabe, mot après mot, l'épuisement le gagne et son intelligence toute entière mobilisée à son labeur de déchiffrement n'a plus la force nécessaire pour construire le sens des phrases et des textes. Il va donc falloir que progressivement, il lâche *la béquille de l'oralisation* pour associer directement la composition orthographique du mot à son sens. En bref, il devra construire — à côté du dictionnaire mental qui lui permet de parler et dont les mots sont de nature phonique — un nouveau dictionnaire mental dans lequel la forme orthographique de chaque mot sera directement reliée au sens qui lui correspond. Il n'aura donc plus à prononcer les mots écrits pour les identifier, il reconnaîtra leurs compositions orthographiques respectives et aura ainsi accès au sens qui leur correspond.

Un enfant commence donc à apprendre à lire par la *voie indirecte*, celle qui fait un détour par les sons pour identifier les mots, puis passera à la *voie directe* qui privilégie la combinaison des lettres qui compose un mot. Le meilleur moyen de passer d'une voie à l'autre, c'est d'entraîner votre apprenti lecteur à automatiser les rapports des mots écrits aux mots oraux ; c'est-à-dire à avoir une telle dextérité pour déchiffrer qu'il le fait de plus en plus vite et quasiment sans y penser.

Cette automatisation, qui s'acquiert par des activités régulières et systématiques, lui donnera de chances d'accéder directement au sens des mots à partir de la seule reconnaissance de leurs formes orthographiques. Par exemple, vous pouvez préparer de étiquettes avec des mots d'abord très simples comme PAPA, TAPIS, BATEAU, , puis plus complexe comme TROUSSE, LOCOMOTIVE, MONTAGNE... Vous lui présentez une étiquette et dans un premier temps vous lui laissez largement le temps de la déchiffrer et de l'oraliser. Puis vous allez réduire le temps de lecture de façon à ce que le déchiffrement s'effectue de plus en plus vite jusqu'à devenir automatique puis laisser place à la reconnaissance orthographique du mot. Patience et régularité sont les règles de ce genre d'activités.

➤ **Faire de la pédagogie de la compréhension la priorité de l'école**

Un élève n'apprend à lire qu'une seule fois, même s'il aura sans doute un jour à maîtriser les mécanismes d'une langue nouvelle. En d'autres termes il comprend une fois pour toutes, dans sa langue maternelle, ce que lire veut dire après avoir compris ce que parler veut dire. Un jeune lecteur doit ainsi apprendre à établir un juste équilibre entre les deux exigences de la lecture : équilibre entre ses légitimes ambitions d'interprétation personnelle et prise en compte respectueuse des conventions du texte. C'est un peu comme s'il apprenait à peser sa lecture sur une balance.

Sur le plateau de gauche, l'élève déposera toute l'obéissance, tout le respect qu'il doit au texte. Les choix linguistiques que l'auteur a effectués sont portés par des conventions collectivement acceptées et constituent les directives qu'il a promulguées à l'intention de son lecteur inconnu. A ces directives, l'élève doit infiniment de respect et d'obéissance. Sur le plateau de droite, viendront au contraire s'entasser ses intimes convictions, ses angoisses cachées, ses espoirs muets, ses expériences

accumulées. Tout ce qui fait de lui un être d'une irréductible singularité. Sur ce plateau, il exercera donc la pression d'une volonté particulière d'interpréter ce texte comme aucun autre lecteur ne l'interpréterait. Ses indignations ne sont pas celles d'un autre comme ne le sont pas ses enthousiasmes ni ses chagrins ; ses paysages ne ressemblent à aucun autre non plus que ses personnages.

Apprendre à comprendre, c'est ainsi apprendre à négocier un équilibre délicat entre les emballements d'une *imagination* débordante et la soumission à l'*Autorité* que le texte impose. C'est donc à une lecture de la pondération et de la probité que l'école doit conduire ses élèves. Cela n'a rien d'une révélation ; c'est au contraire le résultat d'un apprentissage explicite de pleine conscience. Cela exige qu'ils vivent de façon régulière et avec lucidité les droits et les devoirs qu'impose la juste et libre lecture d'un texte. Dans un Atelier de Compréhension de Textes (ACT), le mode d'accompagnement de l'enseignant est donc fondamentalement différent de celui que révèle une relation d'enseignement traditionnelle. L'enseignant commence par « accoucher » les représentations que chacun des élèves se fait du texte proposé. Il les accueille avec patience et bienveillance et en garde les traces précieuses dans leur diversité. Il sait que l'important à ce stade, c'est que *la fonction imageante* de chaque élève opère en toute singularité. Mais vient ensuite le temps de l'arbitrage et du tri ; le temps où le texte et l'auteur revendiquent, à travers la parole du maître, leur droit légitime de distinguer l'interprétation acceptable de la trahison. En vivant avec ses camarades les difficiles négociations du sens d'un texte, chaque élève prendra progressivement conscience des enjeux de la compréhension d'un texte. Il saisira que cette démarche demande rigueur, exigence et *respect des conventions linguistiques*, mais qu'elle ouvre à *son imagination et à son analyse critique* des voies qu'il explorera comme nul autre ne peut le faire. Quelque soit la nature d'un texte, qu'il soit profane ou sacré, un élève aura ainsi appris que nul ne peut ou ne doit le comprendre à sa place.

La pédagogie de la compréhension doit être une des priorités majeures de l'école d'aujourd'hui . Car tout déséquilibre pervertit gravement l'acte de lire. Ainsi l'excessif

respect que l'on porte à un texte politique ou sacré peut se changer en servilité craintive, au point que tenter de le comprendre serait faire offense à son auteur. Mais lorsqu'au contraire, le texte n'est qu'un tremplin commode pour une imagination débridée, lorsque sont négligées par désinvolture ou incompetence les règles qui le fondent, on rend alors ce texte orphelin de son auteur ; on en trahit la mémoire ; on efface la trace qu'il a voulu laisser ; et on rompt la chaîne de la transmission.

➤ **Mettre la différenciation au cœur de la démarche pédagogique**

Depuis des années, les sociologues et plus récemment les économistes –Piketi en tête – dénoncent l'absence de mixité sociale dans certains établissements qui rassemblent les élèves les plus défavorisés et qui sont devenus des ghettos scolaires. Ils appellent donc régulièrement les ministres à prendre des mesures énergiques pour « mélanger » les élèves, faisant de la mixité sociale la clé de la justice scolaire. Pour certains, la carte scolaire serait l'outil efficace d'une distribution plus ferme permettant de faire cohabiter dans les classes des élèves issus de milieux culturels et économiques variés. D'autres défendent des mesures plus directes en déplaçant en masse à grand renfort de bus des élèves afin de leur permettre d'intégrer des écoles éloignées de leurs lieux de vie. Toutes ces propositions ont en commun l'idée naïve que l'on pourrait « décréter » d'en haut la mixité dans un établissement ; toutes se heurtent à un refus général des familles ; toutes sont très vite largement contournées. Toutes échouent lamentablement accentuant encore le clivage entre enseignement privé et enseignement public au détriment de ce dernier. Ce ne sera certainement pas de l'extérieur de l'école que sera induite une plus grande variété culturelle et sociale dans les établissements ; c'est au contraire au sein même de chaque classe que la personnalisation des parcours pourra introduire de la diversité en

reconnaissant les besoins de chaque élève, leur rythmes d'apprentissage et leurs talents particuliers. En bref, c'est la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée qui pourra permettre aux élèves fragiles de franchir à leur rythme les failles du cursus au lieu de s'y abîmer. Cela suppose que l'on donne aux enseignants les moyens et la formation nécessaires pour qu'ils puissent « traiter » différemment des élèves dont les besoins sont évidemment différents. Il nous paraît ainsi indispensable de généraliser le dispositif « plus de maîtres que de classes » à condition que (comme c'est trop souvent le cas) son impact ne soit réduit à diminuer de quelques élèves les effectifs des classes. Il faudra donc conditionner fermement l'octroi de ces moyens supplémentaires à la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée dont on vérifiera la régularité et l'efficacité.

Les bénéfices que l'école peut espérer retirer de la différenciation pédagogique sont considérables en termes de justice et d'efficacité. Cependant la mise en œuvre d'une telle démarche dans les disciplines essentielles est délicate lorsqu'un maître doit « affronter » une trentaine d'élèves. Bien des enseignants, légitimement inquiets, rétorqueront à juste titre : « Si je travaille avec une dizaine d'élèves en atelier, qu'est-ce-que je fais des autres ? ». Afin de vaincre ces réticences, il nous semble judicieux de donner l'exemple concret d'un dispositif qui fonctionne aujourd'hui dans plus de dix mille classes : le Réseau des Observatoires Locaux de Lecture (le ROLL)⁶. Le ROLL s'est toujours élevé fermement contre toute catégorisation stigmatisante et contre toute tentative de prédiction d'échec fondée sur des résultats ponctuels. Il s'efforce par contre de donner aux enseignants les moyens de procéder à une analyse régulière des acquis de chaque élève afin de permettre à chacun de se perfectionner selon son profil propre de compétences. Ce travail de perfectionnement s'effectue en

⁶ Voir : roll-descartes.fr

autonomie ; ce qui à l'immense avantage de permettre à l'enseignant d'avoir toute latitude pour conduire en atelier une pédagogie de la compréhension.

➤ **Fabriquer de lecteurs endurants et polyvalents**

Une des principales difficultés d'un nombre important de lecteurs non experts est d'avoir les moyens et... le courage d'affronter LA DISTANCE. Les recherches expérimentales les plus récentes (BIEMILLER 2012,GIASSON 2010) montrent clairement que ce qui handicapent véritablement les lecteurs peu aguerris c'est bien l'incapacité et la crainte d'affronter une distance de lecture dépassant 4 à 5 pages. En d'autres termes, l'inégalité majeure est celle qui sépare des lecteurs « endurants » capables de dépasser sans difficulté et sans peur la limite de courts documents sociaux ou des extraits littéraires et ceux qui, effrayés par la perspective de lire plusieurs dizaines de pages, ou trop vite épuisés par une lecture laborieuse, renoncent à toute lecture longue ou abandonnent dès les premières pages. C'est à ces « peu-lecteurs » que nous voulons apporter une aide efficace et simple dans tous les lieux de lecture publics et évidemment à l'école au seuil du collège.

L'autre difficulté essentielle de l'apprentissage de la lecture est de comprendre ce que lire veut dire : apprendre à négocier un équilibre nécessaire entre le respect que l'on doit au texte et à son auteur et la juste revendication d'interpréter ce texte de façon singulière.

La Machine à Lire vise à remplir de façon complémentaire les deux objectifs. Nous savons, à la lumière des recherches actuelles (Bentolila2011, Desnières 2008, Mesnager 2007) que certaines caractéristiques linguistiques et sémiotiques sont responsables du renoncement de lecteurs peu aguerris à poursuivre leur lecture. En tête de ces éléments, figurent les développements de description trop longs et les phases d'introspection trop approfondie pour eux. Il paraît donc indispensable de proposer à nos « peu-lecteurs » des livres « expurgés » de ces éléments qui les découragent et entraînent leur abandon. En d'autres termes nous avons constitué une « bibliothèque » d'une trentaine de livres de 50 à 150 pages privilégiant l'enchaînement des actions et atténuant les difficultés trop importantes de

vocabulaire. Elle est gérée par un moteur de recherche qui permet de choisir, le genre littéraire, le niveau de difficulté et la distance de lecture.

L'idée est assez proche de l'entraînement progressif d'un coureur à pied. Un premier parcours en marchant , puis il trotte jusqu'à ce que le souffle lui manque , il reprend la marche et, dès qu'il s'en sent capable, il se remet à courir en augmentant un peu la distance . Ainsi se jour après jour les distance de course seront de plus en plus longues, jusqu'à ce que le recours à la marche ne soit plus une obligation mais éventuellement un choix. Dans la même perspective, notre idée est donc de « tirer le « peu-lecteur » vers une lecture de plus en plus longue en lui proposant « une alternance à la demande » de plages de lecture autonome et de plage d'écoute du texte. Ce type d'aide permettra au « peu-lecteur » de décider lui-même de son rythme d'alternance. En d'autres termes, au moment ou il sent « l'essoufflement » le gagner en lecture autonome, il clique pour appeler à la rescousse l'audio ; jusqu'à ce qu'il se sente suffisamment prêt pour reprendre lui-même sa lecture personnelle. Des encouragements seront programmés l'incitant « gentiment » à reprendre le cours de sa lecture afin que le confort de l'audio ne l'incite pas à la paresse. Ce choix du rythme d'alternance est essentiel car même avec une excellente expérimentation, on ne peut être certain de pouvoir programmer des niveaux d'alternance qui correspondraient exactement aux besoins de chaque lecteur.

Le but n'est évidemment pas d'installer le peu- lecteur dans le confort d'une alternance statique entre les plages d'écoute et celle de lecture mais au contraire de l'inciter à « grignoter » progressivement des pages de plus en plus nombreuses du livre. En d'autres termes il faut faire en sorte que l'alternance écoute/lecture l'entraîne à développer une capacité d'endurance de plus en plus forte. Jusqu'à ce qu'il puisse se passer des pauses d'écoute pour lire de façon longue et continue.

➤ **Lucidité et exigence plutôt que complaisance et cruauté**

Rendre le redoublement exceptionnel ne changera rien au caractère inéluctable de l'échec scolaire de certains enfants. Tout au plus pourrait-on différer l'évidence de l'échec.

Un redoublement qui consisterait à refaire de façon identique un parcours qui a conduit l'année précédente à l'incompréhension et au malentendu ne présenterait pas grand intérêt ; **ce serait refaire toute une année** d'apprentissage alors que seul manque peut être à l'appel un nombre limité de compétences. Mais, pour autant, laisser complaisamment passer au niveau supérieur des élèves que leurs lacunes condamneront à un échec assuré serait faire preuve d'un cynisme cruel.

Le vrai sujet n'est donc ni le passage complaisant et systématique, ni le redoublement aveugle. Le défi qu'il faudra relever sera de transformer l'organisation du cursus de façon à *substituer à la logique de rupture actuelle une logique de continuité et d'accompagnement*. C'est la seule solution pour passer d'un système complaisant et cruel à un système alliant exigence et générosité. Pour cela, il conviendra de gérer avec lucidité et attention le passage des différents paliers que les élèves ont à franchir de la maternelle au collège et qui constituent chacun autant de pièges dans lesquels viennent se jeter les enfants fragiles.

Lors du franchissement de chaque palier dangereux du cursus pourraient être mis en place ce que nous appellerons des *sas de transition*. Un sas de transition n'est pas un examen ayant pour finalité l'exclusion ou le redoublement. Il s'agit d'un temps *d'évaluation diagnostique* fondée sur un affichage clair des attentes du niveau supérieur. Programmée suffisamment tôt dans l'année (mars au plus tard), l'identification des difficultés spécifiques de chaque élève permettra la mise en place lucide *d'une remise à niveau différenciée* durant quatre ou cinq

mois. C'est la seule solution pour que le passage au niveau du dessus soit une promesse et non pas une menace. *Affichage clair des exigences du niveau supérieur, identification des profils personnalisés de compétences et enfin perfectionnement adapté aux besoins, tels sont les éléments clés des sas de transition.*

B. Lutter contre l'illettrisme : une démarche qui doit devenir enfin pragmatique et cohérente !

Qu'a-t-on réellement fait pour faire reculer l'illettrisme en France chez les jeunes adultes? Depuis plus de vingt ans on s'indigne au vu des chiffres de l'illettrisme ; on exhorte les enseignants, les formateurs, les parents, on en appelle aux bénévoles et pourtant la situation s'est lentement mais sûrement détériorée. Est-ce à dire que l'on n'a pas affecté de crédits à l'insertion sociale ? Loin s'en faut ! Mais dans tous ces programmes d'insertion, la lutte contre l'illettrisme est restée le parent pauvre. L'essentiel a trop souvent été de présenter des statistiques honorables de placements professionnels d'autant plus précaires qu'est négligée la maîtrise nécessaire des savoirs de base. *La prochaine réforme essentielle sur l'apprentissage n'aura que peu d'effet si elle ne prend pas en compte l'incapacité de certains jeunes à lire et à écrire avec précision et efficacité.*

Sur le terrain, les différentes administrations concernées par la lutte contre l'illettrisme fonctionnent en parallèle sans beaucoup de synergies. Pire encore, elles pratiquent pour la plupart une « stratégie de guichet » : tout est prêt pour accueillir les jeunes illettrés à la seule condition qu'ils viennent là où on les attend... Quant aux associations, qui se dévouent souvent sans compter, elles sont en butte à une bureaucratie paralysante qui les place dans une situation de précarité interdisant toute innovation et formation sérieuses. Il nous faut donc créer dans chaque région les conditions propres à mobiliser les associations et les administrations autour d'un projet national : *prouver jour après jour et de façon concrète à ces centaines de milliers de jeunes adultes sortant d'un cuisant échec scolaire que la lecture et*

l'écriture sont les meilleures armes pour forger leur propre destin professionnel et social. Car il faut bien comprendre qu'en matière de lutte contre l'illettrisme, la charge de la preuve nous incombe. Ces jeunes ne seront pas convaincus par des discours moralisateurs vantant les bienfaits de l'écrit ; il faudra leur « faire toucher du doigt » que lire, écrire, argumenter et compter permettent de mieux contrôler ses choix de vie, c'est-à-dire de fixer soi-même ses propres buts. En bref, il s'agit de construire un parcours accompagné débouchant sur un véritable avenir culturel et professionnel en tentant obstinément de répondre à la question que l'école a toujours éludée : « *Pourquoi apprendre ?* ».