

Les cahiers du travail social

Une revue éditée par l'IRTS de Franche-Comté

n°81

L'illettrisme Parlons-en



Les cahiers du travail social

Revue trimestrielle éditée par l'IRTS de Franche-Comté et publiée entre mille et mille huit cents exemplaires, selon le thème et les partenariats.

L'objectif principal et fondateur des cahiers du travail social est la création d'une revue régionale des travailleurs sociaux qui puisse aussi bien rendre compte de recherches de professionnels ou d'universitaires, que présenter un point de vue personnel sur des aspects du travail social et de son évolution ou encore exposer une réflexion personnelle sur une étude de cas.

Pour atteindre cet objectif, le projet éditorial des cahiers du travail social a été principalement construit autour de la publication et de la diffusion des interventions présentées aux journées d'étude de l'IRTS de Franche-Comté, journées pluridisciplinaires organisées plusieurs fois par an, qui répondent à la mission d'animation et de recherche dans les milieux professionnels de l'action sociale par les Instituts Régionaux du Travail Social (Arrêté du 22 août 1986, art. 1 et art. 7).

Destinés à l'ensemble des étudiants et des stagiaires en formation à l'IRTS de Franche-Comté et aux professionnels de l'action sociale, les cahiers du travail social sont devenus un outil pédagogique ouvert aux réflexions et aux témoignages professionnels.

Directrice de publication • Virginie GRESSER

Rédactrice en chef • Isabelle SAUVAGE-CLERC

Comité de relecture • Gérard CREUX, Marc LECOULTRE, Florence NERET, Nasséra SALEM, Isabelle SAUVAGE-CLERC

Nous remercions Jacqueline PAUTHIER, administratrice de l'ARTS pour sa lecture attentive et ses précieuses corrections et Nasséra SALEM pour la coordination de ce numéro.

Crédit photo • Couverture : © ALDECAstudio - Fotolia.com

Imprimé en France par LIG SAS, 58 avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 39100 DOLE.

Dépôt légal à parution. ISSN : 1145-0274

Contact

Centre de Ressources Documentaires (CRD)

téléphone : 03 81 41 61 41

courriel : crd@irts-fc.fr



IRTS de Franche-Comté > Les cahiers du travail social

1 rue Alfred de Vigny • CS 52107 • 25051 BESANÇON CEDEX

tél. 03 81 41 61 00 • fax. 03 81 41 61 39

www.irts-fc.fr

L'illettrisme Parlons-en

Les cahiers du travail social n°81 ■ © IRTS de Franche-Comté ■ Mars 2016

Ce numéro est coordonné par Nasséra SALEM,
Cadre pédagogique, IRTS de Franche-Comté.

Nasséra SALEM
Éditorial

03-08

ARTICLES

Alain BENTOLILA
Illettrisme : enjeux culturels et sociaux

13-28

Martine CHOMENTOWSKI
Nés ici mais étrangers dans la langue

31-38

Francis LAVOINE
Sortir de l'illettrisme. Interview accordée à la revue Reflets, 19 octobre 2012

41-47

Éric NEDELEC
L'illettrisme un problème multifactoriel

49-56

EXPÉRIENCES

Maryse PIGUET <i>La prévention de l'illettrisme à l'école</i>	61-66
Michèle EMERIT <i>La journée défense et citoyenneté (JDC) et les signalements</i>	69-70
Annie MILLOT <i>L'école de production Juralternance accueille des jeunes en situation de décrochage scolaire, dont certains en situation d'illettrisme</i>	73-76
Monique BUCKENMEYER <i>Cours d'alphabétisation du mercredi matin. Témoignage</i>	79-80

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Les témoignages insérés entre chaque article de ce numéro sont issus d'entretiens réalisés par l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme, auprès de personnes engagées dans une démarche de formation à la lecture et l'écriture.

Éditorial

Nasséra SALEM

Cadre pédagogique, IRTS de Franche-Comté

Dans une société où la scolarisation est importante, il est troublant de constater qu'il reste un grand nombre de personnes en situation d'illettrisme, dont, par ailleurs, nous entendons peu parler, tant le sujet reste tabou dans notre société !

C'est à partir de ces remarques que nous avons organisé, avec notre partenaire ATD Quart-Monde, la journée d'étude du 13 octobre 2015, intitulée « Faire reculer le tabou de l'illettrisme ».

Cette journée, dont il est en partie rendu compte dans ce numéro, résulte d'un partenariat tissé depuis plusieurs années avec cette association.

Comme nous le verrons, l'illettrisme n'est pas forcément associé à la pauvreté, mais c'est ATD Quart-Monde, dans son rapport datant de 1978, qui a alerté sur le phénomène, créant même à cette occasion, le néologisme.

L'ambition, modeste, de ce numéro des Cahiers du travail social est donc de contribuer à la lutte contre l'illettrisme par une meilleure compréhension de ce phénomène, en tentant de déconstruire quelques représentations et préjugés, et d'en identifier les enjeux culturels, sociaux et économiques. Le but est également de présenter des solutions, des propositions concrètes d'intervention en termes de prévention et de remédiation. C'est ce à quoi se sont attachés les différents auteurs qui ont apporté leur contribution à ce numéro.

Un peu d'histoire

Un peu d'histoire va nous permettre de comprendre que ce phénomène est ancien, multifactoriel et évolutif :

Alerte lancée en 1978, il a fallu néanmoins attendre les années 1990 pour qu'apparaisse une prise de conscience internationale de cette problématique.

Défini par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) comme « *L'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité, en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et capacités* », l'illettrisme ne concerne plus seulement la non maîtrise de l'écrit, mais un socle de compétences repérées comme nécessaires à l'autonomie de la personne.

Ce qui confère à cette définition une vision dynamique, et pose la question du sens donné par le sujet au processus d'apprentissage.

Mais c'est en 1998, dans le cadre de la « Loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions »¹ que la France place l'illettrisme au rang de priorité nationale, ce qui donnera naissance, deux ans plus tard, à l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) dont Éric Nedelec est aujourd'hui le coordonnateur.

Lutter contre l'illettrisme : C'est « bien nommer les choses »

1978-2015 : Où en est-on de la lutte contre l'illettrisme en France ? Et ce n'est pas parce que le sujet est moins abordé que la question est résolue. Loin de là !

Si ce problème est donc ancien comme nous venons de le voir, il prend un sens et un relief particulier dans notre société actuelle.

L'ANLCI, dont la mission est de mesurer le phénomène, d'organiser l'action et « d'outiller » les acteurs, a mené, durant toutes ces années, une lutte efficace basée sur une méthode de travail qui soutient le travail coopératif, réunissant tous les acteurs qui veulent et qui peuvent agir.

Cela a permis de faire reculer le nombre de personnes en situation d'illettrisme, puisqu'aujourd'hui ce sont environ 2,5 millions de personnes (contre 3,1 millions en 2004), qui doivent y faire face, soit 7 % des personnes âgées de 18 à 65 ans.

Mais l'analyse d'un fait de société exige d'abord une rigueur sémantique.

Éric Nedelec, coordonnateur de cette Agence, nous apporte à travers son article un éclairage sur la complexité du phénomène qui nécessite que chacun utilise une définition simple et partagée.

Ainsi, si le terme générique d'illettrisme est communément utilisé pour qualifier les difficultés liées à la maîtrise de la langue française, en France on distingue :

1. Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions.

- **l'illettrisme** qui qualifie la situation des personnes ayant été scolarisées en France mais ayant perdu ou n'ayant pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante.

- **l'analphabétisme** qui caractérise les personnes n'ayant jamais été scolarisées.

- **le français langue étrangère (FLE)** qui, lui, est attaché à l'apprentissage de la langue française pour les nouveaux arrivants qui ne la parlent ni ne la maîtrisent.

Ces distinctions mettent en lumière une diversité de situations qui révèlent la singularité du sujet. Elles impliquent une hétérogénéité dans les réponses à apporter, même si sa prise en compte dans les politiques publiques ne s'est pas avérée constante.

Au-delà des chiffres, de son aspect quantitatif, ce phénomène de société doit être appréhendé sous son aspect humain et social.

En effet, être en situation d'illettrisme peut être perçu par la personne, mais également par toute la société, comme un handicap, car il confronte le sujet à des obstacles dans sa vie quotidienne, dans son insertion sociale et économique, culturelle mais aussi dans sa vie familiale voire affective !

Il n'y a qu'à entendre les témoignages de ces personnes pour réaliser toutes les difficultés auxquelles elles sont confrontées, les stratégies d'évitement mises en place (dont nous pouvons relever l'ingéniosité) pour cacher aux autres ce qu'elles vivent comme une honte.

Nous avons souhaité, par la biais d'extraits d'entretiens réalisés par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, leur donner la parole au sein de ce numéro, car trop souvent nous avons tendance à parler à leur place.

Lutter contre l'illettrisme : Un enjeu pour les entreprises

Le monde de l'entreprise et plus généralement celui du travail est fortement concerné par ce sujet. En effet, et contrairement aux idées reçues, plus de la moitié des personnes repérées comme étant en situation d'illettrisme avaient un emploi en 2011. Ainsi, 6% des personnes qui exercent une activité professionnelle sont confrontées à l'illettrisme.

La prégnance de l'écrit dans notre société est flagrante. Le recours au numérique ne le supprime pas !

L'écrit est associé à de nouveaux modes d'exploitation des compétences liés aux nouvelles méthodes de travail. Les démarches qualité, de certification ou de sécurité, entre autres, exigent le passage par l'écrit pour en conserver la traçabilité. L'usage de l'écrit devient ainsi une compétence collective.

Comment alors prendre toute sa place d'acteur économique ?

Face à ce vrai sujet de préoccupation, la formation professionnelle tout au long de la vie met l'accent aujourd'hui sur le développement des compétences de base, au travers de « *programmes [s'appuyant] sur une pédagogie individualisée et personnalisée* », comme nous le rappelle Francis Lavoine, enseignant chercheur en pédagogie expérimentale et fondateur de l'Institut Européen de Recherche et d'Évaluation pour l'action éducative (IERE). Nous publions ici l'entretien qu'il avait accordé à la revue *Reflète*² le 19 octobre 2012.

Et c'est de cela même dont s'est saisi l'école de production « Juralternance », située à Dole, pour proposer à des jeunes une immersion réelle dans le monde de l'industrie, dans le cadre d'un modèle de formation basé sur la pédagogie du « faire pour apprendre ».

Annie Millot, enseignante spécialisée, nous en retranscrit les objectifs et les résultats.

Lutter contre l'illettrisme : Une mobilisation de tous !

Cette cause, dont les effets ont un coût financier, social, psychologique, économique, tant à un niveau individuel que collectif, mérite et exige la mobilisation de tous les acteurs concernés.

« *Face à cette réalité, et bien au-delà des réformes, tous, des acteurs de l'École et de ses partenaires, les collectivités, les associations, ont à rassembler leurs efforts au service des fondamentaux de « l'apprendre à lire et à écrire pour tous* ». », comme le dit si bien dans son article Maryse Pigué, Inspectrice de l'Éducation Nationale du premier degré et conseillère technique auprès de Monsieur le Recteur de l'Académie de Besançon, chargée de la mission préélémentaire et de la prévention de l'illettrisme.

C'est sans nul doute cet esprit qui anime Monique Buckenmeyer et Eliane Desingue, toutes deux intervenantes à la Maison de Quartier des Glacis, qui nous expliquent comment elles ont conçu et animent un cours d'alphabétisation à destination des demandeurs d'asile, mais également des habitants du quartier.

Les professionnels du social, en formation ou en exercice, sont en première ligne dans la lutte contre ce fléau. Il ne leur revient pas de former mais ils sont en quelque sorte des « sentinelles » : à travers les accompagnements qu'ils proposent, ils doivent savoir garder à l'esprit l'hypothèse de l'illettrisme dans

les difficultés que les bénéficiaires rencontrent. Cela évite tout risque de jugement, de diagnostic erroné.

² Le site de la revue *Reflète* est consultable à l'adresse suivante : <http://www.revue-reflets.org>

La relation de confiance constitutive du travail social est un formidable support pour faciliter le repérage, l'orientation vers les centres de formation agréés.

Voilà pourquoi l'IRTS de Franche-Comté se devait de consacrer une journée de son programme à ce sujet !

Mais à un autre niveau et dans un autre champ, « *la Défense [aussi] est un acteur majeur de la détection et de l'orientation des jeunes en difficulté, et tout particulièrement en ce qui concerne la connaissance de la langue française* ». Michèle Emerit, Responsable de la cellule Relations publiques du Centre de Service National de Besançon, nous indique avec beaucoup de clarté l'action de repérage et d'orientation réalisée à l'occasion de la journée Défense et Citoyenneté.

Le rôle de ces acteurs comme celui de l'Éducation nationale ou de l'Éducation populaire est fondamental dans la prévention, comme nous l'explique Maryse Pignet, citée plus haut, qui nous propose une réflexion sur le développement de l'aspect qualitatif de la scolarisation des enfants de moins de trois ans. Martine Chomentowski, Docteur en Sciences de l'Éducation, nous livre quant à elle une réflexion renouvelée, issue de ses recherches auprès « d'enfants de migrants ».

Ainsi, les textes présentés ici ont chacun un angle d'approche, une originalité et une spécificité propres à leurs auteurs.

Mais tous partagent le même respect des personnes en situation d'illettrisme dans leur dimension de Sujet, tous contribuent à mieux faire connaître le phénomène, à déconstruire les représentations négatives par le biais de leurs recherches, de leur expertise et de leur engagement au quotidien, pour *in fine* être au service de la connaissance et de l'action.

Qu'ils en soient ici remerciés !

Cela donne au final un numéro des Cahiers du travail social qui permet le croisement de regards et de savoirs de chercheurs et de praticiens, afin de « faire reculer le tabou de l'illettrisme » !

La question du langage, du rapport intime du sujet à la langue, à la norme culturelle, au sens, pourrait constituer l'alpha et l'oméga de l'approche scientifique de ce sujet.

C'est pourquoi nous ouvrons ce numéro en donnant la parole à un auteur dont l'analyse et l'expertise font autorité sur la question, Alain Bentolila, linguiste, Professeur à l'Université Paris Descartes.

Mais avant, en lien avec notre réflexion, clôturons cet éditorial par un fragment du discours de Victor Hugo, illustre personnage natif de notre ville, dont le propos prend une résonance particulière dans les circonstances que nous traversons.

Il affirmait, le 11 novembre 1848, devant l'Assemblée Nationale, l'importance de l'instruction, de l'accès au savoir et à la culture pour former des esprits émancipés et favoriser un vivre ensemble apaisé.

« Il faudrait multiplier les écoles, les chaires, les bibliothèques, les musées, les théâtres, les librairies ; il faudrait multiplier les maisons d'études, pour les enfants, les maisons de lecture pour les hommes ; tous les établissements, tous les asiles où l'on médite, où l'on s'instruit, où l'on se recueille, où l'on apprend quelque chose, où l'on devient meilleur, en un mot ; il faudrait faire pénétrer de toutes parts la lumière dans l'esprit du peuple, car c'est par les ténèbres qu'on le perd. »

*« Je fais moins de fautes pour aider ma fille.
Je peux l'aider en maths alors qu'avant je ne pouvais pas trop.
Cela me permet de mieux comprendre. Quand ma fille fait une dictée,
je l'aide maintenant à corriger ses fautes.
On lit, on lit, on lit, on écrit, on écrit, on écrit... »*

ARTICLES

Les cahiers du travail social n°81 ■ L'illettrisme - Parlons-en

Illettrisme : enjeux culturels et sociaux

Alain BENTOLILA

Professeur à l'Université René Descartes

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 2014 comme en 2011, 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 2011, les meilleurs résultats. En France, les élèves les moins performants représentaient, en 2014, 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, 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.

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

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. Régulièrement, plus de 10 % de ces jeunes gens, dont une majorité était encore scolarisée, manifestaient de sérieuses difficultés à comprendre un texte simple de type narratif ou fonctionnel ; les tâches d'écriture les plus simples les mettaient en échec. En 2014, 10,6 % des jeunes Français de 17 à 18 ans sont en difficulté de lecture et d'écriture. Parmi eux, 6,4 % 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.

De façon constante, on a pu ainsi constater que depuis plus de vingt ans, plus de 10 % des jeunes français entre 16 et 25 ans sont incapables d'affronter la lecture d'un texte simple et court. 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.

I - Une classe d'âge sinistrée

1. L'exclusion sociale

Parmi les jeunes, l'illettrisme est moins important mais infiniment pénalisant. À 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.

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

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

2. Déficit d'autonomie et vulnérabilité 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 dégénèrent rapidement et conduisent à des catastrophes irréversibles.

3. 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^e ; 20,1 % étaient du niveau 3^e 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 (2004). 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.

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. À 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.

1. 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. À 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.

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.

2. « Les meufs, c'est collabo et compagnie... »

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 : « Les meufs, c'est collabo et compagnie... » répondait un adolescent d'un collège hors ZEP à une récente enquête...

« Collabo » ! Mot terrible venu du fond d'une mémoire pourtant parfaitement « préservée » de toutes références historiques sérieuses. Collaboratrices trahissant leur clan et recevant une juste réprimande, une punition méritée. 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.

Écoutons ce que nous a dit Latifa : « L'autre jour, je suis dans la cour, tranquille, en train de lire un bouquin ; je crois que c'était l'*Étranger*... J'aime bien, ça me rappelle l'Algérie. C'est marrant que je dise « ça me rappelle » vu que j'y ai jamais mis les pieds. Bon ! Je suis cool, à lire ; j'emmerde personne et ils arrivent à trois : « Et pour qui tu te prends ? Et qu'est-ce que tu as à nous regarder comme ça ? ».

Moi, je les connais, et je sais que si je réponds, ça va mal aller pour moi. Je continue à lire. Y'en a un qui me pousse, un autre qui me prend le bouquin et ils commencent à se le jeter en pleine cour jusqu'à ce que les pages s'en aillent l'une après l'autre. Moi, ça m'a rendue folle ! Je les aurais tués. Mais quoi ! J'ai juste ramassé les pages et j'ai fermé ma gueule. Mais je pensais : Putain ! C'est ça l'école ?... »

3. Les lois implicites de la tribu

« Putain ! C'est ça l'école ?... » C'est une juste question que Latifa nous pose à nous tous. Comment imaginer qu'on puisse impunément dans l'école de la République empêcher une jeune fille de seize ans de lire Camus ou ce qu'elle a envie de lire en lui opposant une force virile et obtuse qui veille à ce que les lois implicites de la tribu soient strictement respectées ? Si nous sommes incapables de protéger efficacement des filles qui veulent faire honnêtement leur « métier » d'élève, si nous abandonnons le terrain scolaire à l'inculture et au sexisme, alors il faut bien comprendre que nous vidons absolument de son sens la loi française sur l'interdiction du port du voile à l'école. Car la seule justification de cette interdiction est justement que l'on a voulu garantir autonomie et libre arbitre aux filles de ce pays.

À bien y réfléchir – et quoi qu'il m'en coûte de l'écrire –, j'aime mieux une fille voilée qui lit Camus qu'une fille sans voile mais empêchée de le faire. Et que l'on ne vienne pas nous dire que cette anecdote est ponctuelle, une simple bavure scolaire... Non ! Des témoignages de ce type, nous en avons en quantité. Le nombre de pressions exercées sur des filles dans l'exercice de leurs fonctions d'élèves est sans commune mesure avec les cas « résistants » d'exhibition du voile dans les écoles et collèges. On ne peut pas se satisfaire d'une école dévoilée qui se donne ainsi à bon compte une apparence laïque et républicaine. 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 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 (s'il en a un) lui réclame. Sur 100 élèves en difficulté en 6^e, 94% le sont encore en classe de 3^e. Ils n'auront pas leur brevet des collèges à une époque où le baccalauréat ne garantit plus rien. Une minorité d'entre eux, plus habile dans des domaines pratiques, obtiendra un CAP³ parce qu'à la longue et, malgré des insuffisances notoires dans les matières générales, on considérera que somme toute, elle le mérite. Mais – et cela est essentiel - ce CAP ou BEP si difficilement obtenu, *elle l'aura décroché par défaut*. Ces élèves auront été orientés vers ces filières non parce qu'ils 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.

1. 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 3^e, 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

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

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.

2. 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.

3. ...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 était écarté. 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 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.

1. 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.

2. 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 assemblés, 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 perverti.

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

3. Des mots qui ne veulent plus rien dire

La ghettoïsation 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 ghettoïsation 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 identité

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.

1. 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. Être 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.

2. Libre-arbitre et discernement

À 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.

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.

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, 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.

3. 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. Être 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. Être 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. Être illettré aujourd'hui, c'est être vulnérable face à des discours et à des textes dangereux portés par des individus sans scrupules. Être 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. 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, complémentarément aux réformes profondes que mérite notre système éducatif à bout de souffle, proposer sans tarder aux jeunes adultes touchés par l'échec scolaire **un parcours accompagné qui identifie la maîtrise des savoirs de base comme nécessaire à l'obtention d'un emploi désiré et durable.**

Qu'a-t-on réellement fait pour faire reculer l'illettrisme en France ? 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.

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 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 dizaines 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 : « À quoi bon apprendre ? ».

« *Si mon gamin me voit écrire, il écrira...* »

Nés ici mais étrangers dans la langue

Martine **CHOMENTOWSKI**

Docteur en sciences de l'éducation, enseignante spécialisée, formatrice 1^{er} degré au CASNAV de Paris et formatrice affiliée au centre Minkowska

Il est totalement impossible de discerner les activités strictement cognitives des activités dévolues à la seule production langagière. Indissociable de l'acte, levier et pilier de la mise en activité, le sens s'inscrit comme une finalité de ces deux entités qui n'ont d'autre dessein que de permettre à l'enfant de se faire comprendre et de saisir l'autre.

Enseigner consiste à mettre le monde à la portée de l'enfant et, dans ce mouvement, enseigner à celui qui ne comprend pas la langue, c'est s'appliquer à rendre intelligibles les mots au-delà et en deçà des mots : les concepts, pour que « l'élève » puisse dépasser le niveau de connaissances avec lequel il est venu nous rencontrer. Mais parle-t-on de s'exprimer en un « bien parlé » académique ? Se situe-t-on dans le « bien dit » de la justesse ou dans celui de la morale ? Lorsque l'on aborde un discours sur le langage se pose toujours, en filigrane, le problème de la norme.

Les élèves que nous évoquons donnent à l'idée de « langue de scolarisation » (Verdelhan-Bourgade, 2002) tout son sens. À la fois relais dans la sphère privée et étayage dans la sphère sociale, cette option didactique permet d'envisager l'enseignement de la langue vers ces enfants caractérisés par un « hiatus initial ». Enfants de migrants, mais non migrants eux-mêmes, ils sont supposés francophones à leur arrivée à l'école. Entendons par « francophones » qu'ils devraient être en mesure de mobiliser des compétences en langue française suffisantes pour comprendre ce qu'on leur demande et être compris lorsqu'ils s'expriment. Mais, naître dans une famille pour laquelle le temps se partage en un *avant* et un *après*, et l'espace entre un *ici* et un *là-bas*, induit un positionnement particulier sur la scène de l'existence en général et face à l'apprentissage de la langue additionnelle en particulier.

La terminologie « enfants de migrants » est tout à fait adaptée aux élèves dont nous parlons en cela qu'elle permet d'emblée de poser une différence entre enfants de migrants et enfants étrangers.

Les groupes avec lesquels nous travaillons présentent en effet plusieurs particularités dont celle d'être français au regard de la loi. Paradoxalement, les enseignants qui les reçoivent et en parlent évoquent la difficulté d'avoir à enseigner à des enfants étrangers. Ils constatent que ceux à qui ils doivent s'adresser aujourd'hui portent en eux des cultures bien lointaines. Rares sont en fait les élèves de nationalité étrangère et le *distinguo*, car *distinguo* il y a, s'établit dorénavant sur les deux catégories : « Français de souche » ou « Français issu de famille migrante ».

« Culture »

Nous parlons donc, dans cet article, d'enfants français d'origine étrangère issus de familles dont le projet migratoire est antérieur à leur naissance. Nous ne pouvons ignorer cette composante de la trajectoire des individus avec lesquels nous cherchons à établir une rencontre. L'enfant à qui nous nous adressons est d'abord l'enfant d'une famille et d'une culture. Nous entendrons le mot culture dans la définition que nous en donne Marie-Rose Moro : « *La culture permet un codage de l'ensemble de l'expérience vécue par un individu. Elle permet d'anticiper le sens de ce qui peut survenir et donc de maîtriser le non-sens. La culture met à la disposition du sujet, en toutes circonstances, une grille de lecture du monde, mouvante et souple mais toujours présente quoique parfois en danger d'effacement ou de non-contenance dans des situations de rupture comme dans certaines migrations particulièrement traumatiques* » (Moro, 1998, p. 15). La culture constitue donc essentiellement une frontière, une délimitation.

Pour l'enfant de migrants, cette appartenance n'est pas si clairement entretenue. Parler une langue étrangère, porter un regard étranger - l'œil n'est-il pas le plus concerné à qui il n'est plus donné de retrouver les lieux les plus familiers ? « Parler » une sensorialité étrangère, comme être étranger à un soi-même que l'on aurait arraché du décor initial. De cette « initialité » différente, le migrant s'éloigne. Il se « désinitialise », se « déformate », sans pouvoir accéder à une nouvelle configuration immédiatement efficace, aussi pertinente que l'était l'ancienne pour interpréter le monde.

Les enfants de migrants tiennent en partie leur vulnérabilité de cette incapacité dans laquelle leurs parents se trouvent de leur « présenter le monde à petites doses » (Winnicott). Le langage ne fait pas matière, qui décrirait des choses qui

ne sont pas, des façons qui n'ont pas cours ou des réalités que rien ici ne pourrait confirmer. Les parents se trouvent partagés entre des « inénarrables » d'avant la migration et des inconnus du moment présent dont beaucoup d'éléments leur demeurent « inanalysables ». Notre système scolaire en est un... Des interférences, des télescopages, des paradoxes viennent bouleverser un paysage en construction déjà fragilisé par l'enfance.

Dans la situation ordinaire, le milieu culturel transmet les valeurs éthiques, les représentations et les codes permettant le travail de structuration psychique propre à l'individu. Pour les enfants de migrants nés en France, selon Marie-Rose Moro encore, migrer, c'est aussi immigrer, « avoir à reconstruire seul, en l'espace de quelques années, ce que des générations ont lentement élaboré et transmis » (Moro, 1998, p. 15). Les familles de nos élèves n'en sont qu'au début de ce lent processus d'acculturation.

Un « hiatus » initial

J'évoquais un « hiatus initial » : à l'école, nous enseignons en « français langue maternelle » à des élèves que nous considérons comme des locuteurs natifs. Rappelons que l'enseignement du français langue seconde, dispensé dans les structures et les dispositifs relevant du centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV), n'est proposé qu'aux seuls élèves nouveaux arrivants et non francophones. C'est donc dans une langue qui leur demeure en partie étrangère que nos élèves doivent se confronter aux apprentissages. Sans en apprendre ni les structures ni les mots, les enfants devraient, parce qu'ils sont nés en France, montrer les mêmes compétences et connaissances du français que leurs camarades dont le français est réellement la langue maternelle. S'il est sans doute vrai que, pour nombre d'enfants de milieu populaire, ce que la linguiste Claude Vargas¹ nomme « le français norme scolaire » constitue une langue en partie étrangère, pour l'enfant de migrants, cette langue subit deux décalages par rapport à son outil linguistique identitaire, qui en rendent le décodage d'autant plus difficile.

Les représentations sont encore très fortes, à l'école, selon lesquelles le fait de parler une autre langue à l'extérieur de l'école constituerait un handicap au regard des apprentissages scolaires. Pour être plus précis, il faudrait aussi établir une distinction entre langue et... langue ; car, à l'évidence, il existe des critères implicites à partir desquels on devra considérer les « effets langue maternelle » de façons différentes. Ainsi, d'un enfant qui parle anglais, allemand ou japonais, on aura

1. Claude VARGAS est maître de conférences à l'IUFM d'Aix-Marseille (cf. Vargas, 1995).

coutume de dire qu'il est bilingue et que ce bilinguisme ne peut que lui profiter. De ceux qui parlent arabe, bambara ou soninké... on remarquera communément qu'ils sont lourdement handicapés du fait de cette différence entre la langue parlée à l'école et celle de la maison. Cette confusion entre langue parlée et niveau socioculturel perdure, qui constitue une valeur prédictive de réussite ou d'échec supplémentaire. Ainsi, en 1998, l'Observatoire national de la lecture exprimait en ces termes très durs une opinion dominante dans la pensée des enseignants :

« Beaucoup d'élèves poussent pour la première fois la porte de l'école avec un bagage linguistique aussi léger que désordonné. Leur langage oral, forgé dans un contexte de silence et d'indifférence, s'est cantonné à des usages de désignation, de constat ou de demande. Ce langage, limité en moyens et en ambition, est à cent lieues du langage écrit que les textes vont les obliger à affronter. Il revient à l'école de combler, en partie au moins, ce gouffre en les habituant progressivement à se "frotter" avec du vrai langage écrit ; à les familiariser peu à peu avec la voix des textes. »

La langue maternelle

Le langage n'est pas l'apanage de l'école. La plupart des enfants africains, par exemple, sont bilingues ou multilingues, du fait de la co-existence de plusieurs groupes linguistiques dans le quartier où ils vivent. Avant d'être scolarisé, l'enfant parle, il utilise les interactions langagières pour se dire, pour jouer et pour construire sa relation à autrui. Pour les linguistes, l'acquisition de cette langue première dans de bonnes conditions serait un pas important dans la construction identitaire de l'enfant. Sur cette acquisition viendraient s'arrimer les savoirs relatifs à la langue seconde et l'ensemble des apprentissages.

La langue maternelle fonctionne comme une première organisation des concepts du quotidien, mais aussi des rêves et des interprétations de sa propre existence. Quelle que soit la langue dans laquelle s'effectuent ces premiers échanges, elle est satisfaisante pour l'individu. Tel est le cas, dans notre contexte, jusqu'à ce que l'enfant arrive à l'école. Dès cet instant, il ne peut plus se fier à son système. Qu'il parle sa langue, on ne le comprendra pas. Qu'il s'essaie à échanger dans la langue proposée par l'école, les corrections seront subies comme autant de vexations et de ruptures. L'institution postule que l'apprentissage d'une langue seconde à l'école maternelle se fait naturellement, par imprégnation. La détresse de ces enfants ne sera donc pas prise en compte. Or, passer de la perception de la parole à la reconnaissance des unités sémantiques contenues dans ce signal impose une succession de mises en œuvre de processus complexes. La segmentation du langage ne s'impose pas, surtout lorsqu'elle s'inclut dans un processus d'acculturation global. Ainsi les enfants de migrants apprennent-ils les mots en en fabriquant

eux-mêmes le sens. Combinant ce qu'ils en perçoivent par l'usage et la traduction approximative d'une étiquette empruntée à leur langue familiale, ils décodent. Les dysfonctionnements seront nombreux, consécutifs à cet apprentissage spontané, car si le mot, le signifiant, est conventionnel, les attributs qui constituent les concepts demandent des éclaircissements. En l'occurrence, les attributs fluctuent ou sont modifiés.

Dans toutes les langues, tous les énoncés peuvent être traduits. Les mots pourront l'être, mais les passages d'une langue à l'autre impliquent une étape de traduction dans laquelle interfère le bagage culturel inscrit dans la langue elle-même. Certaines traductions s'avèrent complexes dans un milieu différent du cadre connu, des mots vont manquer pour désigner des objets qui apparaissent dans le quotidien des autres, tandis que des mots déjà rencontrés prennent un sens différent dans ce nouvel espace linguistique. Les échanges langagiers arrivent à se satisfaire de tels flous. La précision des consignes de travail ou la compréhension d'une leçon vont en revanche se trouver grandement affectées par ce manque de rigueur. Les enfants montrent une certaine maîtrise de la langue orale, sans pour autant avoir construit les savoirs qui en permettraient une utilisation adaptée.

Les enseignants s'étonnent souvent du fait que des élèves, parfois pertinents à l'oral, soient aussi déficients au moment des contrôles. Nous avançons l'hypothèse d'une déperdition importante des contenus liée à un déficit conceptuel induit par cet apprentissage « sauvage ». C'est pourtant bien de cette compétence-là dont il sera question, de façon transversale, à travers tous les apprentissages qui seront proposés à l'école. La première manifestation visible de la difficulté scolaire, et la plus souvent évoquée, concerne le langage. Les élèves n'ont pas ce que les enseignants nomment : « la maîtrise de la langue ». La traduction *stricto sensu* de ce constat, si l'on pense la langue dans sa fonction la plus instrumentale - à la fois en tant qu'outil de production de la pensée et qu'outil d'expression de la pensée - les conduit à supposer que leurs élèves ne maîtrisent tout simplement pas leur pensée. Seule la langue normée, la langue scolaire, est perçue comme apte à élaborer une pensée fine. Nos élèves ne parlent ni ne pensent dans cette langue-là. Ils sont donc privés du pouvoir que leur donnerait cette maîtrise de la langue.

Prendre le pouvoir sur la langue

Nous partageons avec d'autres penseurs de l'éducation la conviction absolue que permettre aux enfants de prendre le pouvoir sur la langue revient à leur donner une chance de prendre le pouvoir sur le monde. La recherche actuelle fait état des difficultés cognitives consécutives de ce « bilinguisme interdit »²

2. Marceline LAPPARA, maître de conférences en linguistique à l'université de Metz.

à l'œuvre lorsque l'enfant n'a pas pu accéder à un bilinguisme équilibré. À cela, nous ajouterons des habitudes de cheminements cognitifs contrariés. La tradition orale désigne, comme on le comprend littéralement, la pratique des peuples dont l'ensemble des transmissions et des transactions ont lieu oralement. Au-delà d'un mode de transmission de contenus, la tradition orale induit une relation à la mémoire radicalement différente de celle qu'induit le recours à l'écrit. De cette non-inscription matérielle découle une nécessité de partage des affects et des faits dont on veut éviter qu'ils ne soient perdus ou oubliés. La gestion mnésique de l'événement est confiée dans un premier temps à la parole, filtrée par l'espace collectif qui la légitime.

Les familles de nos élèves s'inscrivent, à des degrés divers, dans ces perspectives traditionnelles. Les conséquences de cette gestion collective des cheminements de pensée sont patentes dans la vie scolaire des enfants. Pour ces élèves, la mémorisation des processus est capitale. Ils retiennent et donnent du sens aux étapes chronologiques d'une séance d'apprentissage. Ils se montrent souvent en mesure d'en restituer, à l'identique, le déroulement, citant les différentes interventions des participants, alors qu'ils sont incapables d'apprendre les trois lignes de résumé déconnecté du contexte d'apprentissage.

La tradition orale induit un comportement cognitif particulier qui s'appuie fortement sur les étapes du raisonnement. La disparition des cheminements, des tâtonnements, des manipulations, voire des brouillons qui ont conduit au résultat final est une pratique courante qui pénalise beaucoup ces élèves. Ils ne peuvent tout simplement pas reconnaître le champ d'application dans lequel il faudrait situer l'exercice. Le produit fini, le contrôle qui sera noté, ne permet pas de retrouver la démarche, souvent comprise, qui l'a précédé. Dans ce contexte, plus encore, se révèle cet état de fait que Piaget avait déjà souligné en constatant que le plus difficile pour l'élève ne tenait pas à la chose en soi, mais à la leçon !

Des « migrants dans la langue »

Alors, bien que nous partagions avec les linguistes l'idée d'un bilinguisme ou d'un multilinguisme constituant une valeur ajoutée pour l'individu ; bien que, à l'heure de l'Europe, les textes officiels préconisent la diversité des apprentissages linguistiques, nous constatons que le concept de bilinguisme attaché à l'image des enfants de migrants constitue au regard de l'école une marque dévalorisante. La difficulté à apprendre le français est bien réelle. Dans cette langue seconde, les enfants, bien que nés en France, sont « *migrants dans la langue* »³. Pour beaucoup d'enseignants, le « bien parlé », le « parlé comme le maître » constitue sans doute l'élément déterminant de la réussite scolaire. L'enfant de migrants est perçu

comme foncièrement déficient, car la difficulté langagière est souvent interprétée comme une incapacité cognitive.

3. Alain GUY, « Aspects de l'échec scolaire – Inhibitions et refus de savoir », *L'Erre*, n°7, septembre 1990, p. 24.

La route familiale vers l'intégration

Apprendre la langue du pays d'accueil est un acte intime et cet engagement ne peut se concevoir sans une acceptation symbolique de la famille. Double acceptation, pour ce qui concerne les familles de tradition orale, puisqu'elles doivent voir sacrifier par leurs enfants à la fois leur langue et leur mode d'inscription dans le temps.

Constater qu'un enfant a des difficultés avec la langue française, c'est faire le constat d'une étape dans la route familiale vers l'intégration. Nous sommes devant une évidence qui constitue, pour beaucoup d'enseignants, la limite de leur fonction : l'apprentissage de la langue orale, l'élaboration des concepts, l'entrée dans l'écrit pour ces enfants dépassent le cadre des apprentissages scolaires. C'est un acte symbolique fondamental, tant dans leur histoire singulière que dans l'histoire migratoire de leur famille. La construction identitaire soumise à cette réalité particulière se heurte à des difficultés d'élaboration qui portent à la fois sur la mise en place des structures cognitives et sur la constitution d'une personnalité structurée sur une extension du statut subjectif de l'immigré. Apprendre suppose un système cohérent de structures internes, élaborées par le sujet, en situation de tension acceptable, que l'école, répétons-le, ne favorise pas à l'entrée à la maternelle pour les enfants de migrants. Lorsque les situations ne peuvent être médiatisées, lorsque les enfants sont soumis à des paradoxes dont la pensée n'arrive pas à réduire les tensions, les apprentissages et *a fortiori* l'entrée dans la langue sont comme freinés par une barrière de défense. Ces inhibitions de la pensée se caractérisent par une perception vague des situations, des structures internes fragiles, une analyse incohérente des événements, et, surtout, la difficulté d'établir des liens. L'activité cognitive est comme posée sur du sable. Il n'en découle aucune représentation stable. « *La fonction de la culture est une mise en ordre obligatoire, une défense essentielle pour lutter contre la confusion* » (Lévi-Strauss, 1989, p. 22). Au nom du principe d'égalité, les enfants de migrants sont accueillis à l'école à 2 ans et demi ou 3 ans, sans que soit portée une attention particulière à cette caractéristique. L'enfant qui est à la maison est un enfant soninké, bambara, turc... Celui de l'école doit se comporter selon des codes qu'il est seul à essayer de décrypter. Le monde de la maison, qui ne connaît pas l'univers scolaire, ne peut les lui rendre accessibles ; le monde de l'école, qui refuse de voir la différence, ne peut concevoir la pertinence de les lui traduire.

La psychanalyse complète cette notion de frontière, d'étranger, en envisageant la langue maternelle à la lumière de l'Œdipe. Pour certains enfants, seuls les interdits posés dans la langue de l'interdit initial peuvent prendre sens. Leur manière de se sentir étrangers porte alors principalement sur la langue et ils se sentent étrangers aux interdits comme aux prescriptions énoncées dans la langue du pays d'accueil.

« *L'enfant préexiste dans le langage* » ; Jacques Lacan nous rappelle ainsi que, dès avant sa naissance, dès avant sa conception, l'enfant a été parlé. La langue, dans le refoulement de l'interdit initial, assure un relais qui, pour certains, est rendu impossible en situation transculturelle. Le trébuchement, le « bon mot » n'ont plus la même signification d'émergence de soi. Le lapsus n'est plus révélateur, seulement manquement dans la langue de l'autre. Le sous-entendu, le mot écorché, toutes ces paroles manquées qui devraient trahir le refoulement ne sont plus le désir qui surgit mais « la faute », le « point en moins », ou le regard, consterné ou amusé, de celui qui parle *bien* le français. Alors, bien que né en France, l'enfant de migrants n'a d'autre possible que de se sentir étranger.

Bibliographie

- GUY Alain, « Aspects de l'échec scolaire – Inhibitions et refus de savoir », *L'Erre*, n° 7, septembre 1990, p. 24.
- MORO Marie-Rose, *Psychothérapie transculturelle des enfant de migrants*, Paris : Dunod, 1998, 214 p. (Collection Thérapie).
- Observatoire national de la lecture, *Apprendre à lire*, Paris : Odile Jacob, 1998, 224 p.
- VARGAS Claude, *Grammaire pour enseigner. 1, L'énoncé, le texte, la phrase*, Paris : Armand Colin, 1995, 179 p. (Collection Formation des enseignants).
- VARGAS Claude, *Grammaire pour enseigner. 2, La phrase verbale, fonctions et catégories grammaticales*, Paris : Armand Colin, 1995, 277 p. (Collection Formation des enseignants).
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris : PUF, 2002, 257 p. (Collection Éducation et formation. L'éducateur).

*« La première fois qu'il a fallu reprendre le crayon, ça m'a fait tout bizarre, je me sentais comme « estropiée », atrophiée en tout cas, on ressent un vrai blocage !
Aujourd'hui, à 52 ans, je suis fière et mon entourage m'a encouragée, m'a incitée à m'accrocher. »*

Sortir de l'illettrisme

Interview accordée à la revue Reflets, 19 octobre 2012

Francis **LAVOINE**

Enseignant chercheur en pédagogie expérimentale, Fondateur de l'Institut Européen de Recherche et d'Évaluation pour l'action éducative (IERE)

Initialement prévue lors de la journée d'étude du mardi 13 octobre 2015, l'intervention de Francis Lavoine intitulée « Changer son regard sur les personnes pour lutter contre l'illettrisme : une question de dignité ! » n'a malheureusement pas pu être tenue ce jour-là. Nous vous proposons donc l'article que Francis Lavoine avait accordé à la revue Reflets¹ le 19 octobre 2012, intitulée « Sortir de l'illettrisme ». Nous remercions l'auteur et Christian Roesch, Directeur de publication, de nous permettre de vous proposer cette interview.

Qu'est-ce que l'illettrisme ?

Concernant cette interrogation basique, je vous propose d'indiquer aux lecteurs de se tourner vers le site de l'ANLCI, sur lequel ils trouveront des dossiers techniques avec de nombreux chiffres. Personnellement, je vous propose la définition suivante qui peut venir compléter celles admises de façon consensuelle :

Je considère qu'une personne est en situation d'illettrisme quand elle rencontre des difficultés pour produire du sens, soit à l'écrit (écriture), soit à l'oral (construction de phrases cohérentes) ou pour accéder au sens, soit par la lecture, soit par l'audition (compréhension). Pour moi, la question fondamentale reste celle du sens.

Ainsi, ayant été alphabétisés, nous avons la capacité à déchiffrer le code écrit sans pour autant le comprendre, nous ne sommes alors que des déchiffreurs et non des lecteurs accomplis.

¹ Le site de la revue Reflets est consultable à l'adresse suivante : <http://www.revue-reflets.org>

Qui concerne-t-il ?

À cette question, même si des tendances existent portant sur la répartition hommes/femmes, sur l'âge des sujets enquêtés, sur leur lieu de résidence, et que les statistiques effectuées par l'enquête IVQ (Information et Vie Quotidienne) de l'ANLCl les mettent parfaitement en lumière, je préfère orienter mon propos sur un aspect qui peut sembler simpliste voire ringard, mais pourtant cruellement réaliste ; je veux parler des corrélations entre la maîtrise du langage et les catégories socioprofessionnelles (CSP). Quand on dit que tout se joue à l'école primaire, moi je prétends que tout se joue dans le cercle familial, avant la scolarisation. En effet, selon la qualité de ce que l'on peut nommer « la logistique familiale », l'enfant abordera la lecture et, ensuite, son entrée dans l'écrit, de manière différente. Ces apprentissages sont très dépendants du volume et de la qualité du langage oral, qui s'acquièrent principalement dans le cercle familial, bien avant d'intégrer le système scolaire classique. Aussi, il est clair que des inégalités significatives entre les foyers existent, d'un point de vue linguistique, certes, mais également en termes de positionnement de l'enfant, de la place qu'il y occupe. Oui, un enfant grandissant dans un univers peuplé d'adultes cultivés, bienveillants et qui stimulent l'éveil, aura plus de chances de réussite que celui qui, à contrario, n'est jamais repris sur ses erreurs de langage, n'est que peu interrogé sur ce qu'il veut dire, est encouragé à se replier dans sa chambre plutôt que de dialoguer avec les adultes. En une formule, n'oublions pas que le langage s'acquiert au contact des adultes, et que la qualité de celui-ci dépend du niveau de langage des adultes, de sa richesse et de sa maîtrise.

Quelles sont les causes ?

Les causes sont multiples à l'évidence, mais encore une fois, une des principales réside dans ce que je viens de traiter précédemment, les autres « accidents » de la vie ne font qu'aggraver cette course à « handicap ».

Quelles solutions ?

À causes multiples, solutions diverses et différentes. Il serait donc illusoire de croire qu'en réponse à une cause identifiée, il n'existerait qu'une solution que je n'ose qualifier de miraculeuse. Avant la massification de l'enseignement, dans les années 1960 pour la France, nous avons cru sans naïveté aucune, qu'il suffisait de scolariser les enfants pour qu'ils apprennent ! C'est ce que j'appelle « l'illusion éducative ». La suite nous a bien prouvé le contraire et d'une certaine manière, heureusement. Nous ne sommes pas face à des machines qu'il

convient d'alimenter en connaissances, mais face à des humains particulièrement singuliers qui répondent à des modes particuliers reposant notamment sur le développement des aptitudes. Il convient, de mon point de vue, d'être attentif à l'aspect comportemental de l'enfant pour définir les cadres, les moyens et outils d'apprentissage.

Il existe un lien, qui doit être renforcé, entre le développement des aptitudes et l'acquisition de compétences. Or, notre système privilégie à outrance les compétences, laissant largement de côté les aptitudes quasi naturelles des enfants. Aussi, passons-nous avec aisance au large d'aptitudes pourtant essentielles dans l'exercice de certaines fonctions. Juste un exemple : l'enfant qui, spontanément, dans la cour de récréation – observatoire extraordinaire des comportements sociaux – est reconnu en qualité de « chef », d'animateur, de leader pour les jeux, pour peu qu'il n'obtienne pas de bons résultats « scolaires », aura peu de chance à devenir un bon chef d'entreprise, alors que ses aptitudes sont fondamentales pour occuper une des fonctions les plus difficiles à exercer avec succès, commander des hommes.

Cela étant, ne perdons pas de vue ce que nous abordions plus haut ; si des efforts doivent être consentis, portons-les sur l'expression orale dès le plus jeune âge.

Combien de personnes sortent de l'illettrisme ? Comment ?

Il est difficile de quantifier le nombre de personnes qui sortent de l'illettrisme, d'autant que chacun d'entre nous apprend, certes, mais désapprend également. Ces sorties peuvent donc être temporaires ou durables si les connaissances acquises ou ré-acquises sont plus ou moins sollicitées.

Mais la question « comment les personnes sortent de l'illettrisme ? » m'intéresse davantage. Je crois fondamentalement que l'on apprend toujours par intérêt et non pour faire plaisir au maître, sauf si « faire plaisir au maître » représente ce seul intérêt qui n'est pas neutre : exister, au moins, à ses yeux.

Pour moi, interroger celui qui est en situation d'apprentissage sur ses centres d'intérêt, est la première des attitudes à adopter. Les compétences à acquérir viendront, alors, en réponse à ce questionnement mis en lumière et feront sens pour les apprentissages. Nous-mêmes qui continuons à apprendre, nous nous engageons dans cette voie, presque uniquement par intérêt ou par plaisir.

En résumé, mais il est difficile sur un sujet comme celui-ci d'être bref, on sort de situations d'illettrisme parce que les apprentissages représentent des réponses utiles et efficaces à de fortes préoccupations.

Qu'est-ce qui vous a poussé à vous intéresser à l'illettrisme ?

On me pose souvent cette question à laquelle j'apporte cette réponse. J'étais un enfant ordinaire, je suis devenu un adulte en colère. À l'école, j'étais dans la moyenne, jamais premier, jamais dernier, mes parents me demandaient d'être dans les dix premiers, ce que je faisais sans effort. Mais dans ma famille, parler n'était pas facultatif, mais quasi obligatoire ; nous avons grandi, mon frère et moi, dans un milieu très politisé dans lequel la parole occupait une place prépondérante. Ainsi, sur tous les sujets notre avis était sollicité.

J'ai donc longtemps cru que le monde dans lequel je vivais était à l'image de ce que le cercle familial me proposait comme définition. C'était une norme et j'imaginai assez bien que cette norme était partagée et répandue. Un monde assez lisse où chacun pouvait dire et comprendre le monde, sans pour autant éviter d'exprimer son désaccord, et tentant même de convaincre avec force et vigueur.

Beaucoup plus tard, adulte en situation de concepteur de produit de formation professionnelle, il y a maintenant presque 25 ans, je me retrouvais confronté à une situation qui m'était jusque-là parfaitement étrangère et qui, depuis, est devenue par choix mon quotidien. J'étais face à une soixantaine de jeunes adultes sans emploi, à qui j'expliquais les contenus d'une formation, que mon organisme de formation entendait mener avec seulement 12 places de disponibles. Ces personnes étaient attentives et fortement intéressées. Quand elles ont dû renseigner les dossiers de candidatures, la majorité d'entre elles était dans l'incapacité de répondre par écrit aux questions ouvertes. Après avoir auditionné chacune d'entre elles, j'ai constaté que les personnes, les plus motivées et les plus aptes à exercer le métier proposé, étaient celles qui ne maîtrisaient que faiblement l'écrit et donc, ne pouvaient pas tirer profit de cette action de formation. Je fus donc contraint d'accueillir, sur cette action, les jeunes adultes maîtrisant le français et de tenir à l'écart ceux qui laissaient augurer le plus de chance de devenir de bons professionnels. Depuis ce jour-là, je suis devenu un adulte en colère.

Qu'est-ce qui vous motive encore pour durer aussi longtemps ? (25 ans)

À cette question, j'ai envie de dire que j'ai la colère durable mais récompensée. Voir des gens se redresser, reprendre confiance en eux, envisager et réaliser des projets jusque-là impensables me donne l'énergie. Et puis, je me dis que la tâche n'est pas achevée et comme je n'aspire pas au repos...

Qu'est-ce qui vous passionne particulièrement dans cette lutte ?

Sans aucun doute, le fait de participer à un travail collectif, pour que chaque homme soit plus libre. Vous savez, pour moi la liberté est probablement le bien le plus précieux, or, maîtriser faiblement le langage nous prive de liberté. La langue est, pour moi, une arme de résistance. Pouvoir contredire, argumenter, se faire sa propre idée, exprimer son opinion, lire entre les lignes, découvrir le vrai sens des mots c'est-à-dire le sens caché, tout cela donne du sens. Résister aux discours simplistes, caricaturaux, sectaires, dogmatiques, tout cela donne du sens et conduit à la tolérance de l'autre ; pour moi l'autre est une chance, surtout s'il est différent, car au fond, l'autre est un autre moi-même. C'est une occasion unique de se réconcilier avec soi-même par et pour les autres, pour que chacun vive vraiment debout.

Expérimentez-vous des solutions novatrices ?

À partir de ce que je viens d'exposer, j'ai mis en œuvre un certain nombre de programmes que ce soit au plan local sur un bassin d'emploi à Senlis, avec le concours d'Abdel Aïssou (à l'époque sous-préfet), au plan départemental avec le Système Permanent d'Acquisition des Savoirs (SPAS) dans le département de l'Allier, par des financements croisés, et bien sûr au plan national avec le dispositif Savoirs Pour Réussir (SPR) ; tous possèdent les mêmes caractéristiques pédagogiques et la même philosophie d'action. Ces initiatives ne peuvent se mettre en œuvre qu'à partir d'une volonté politique forte et durable d'une part et, d'autre part, du postulat résumé ainsi : « Considérer la personne en difficulté pour ce qu'elle sait faire et pas seulement pour ses handicaps. ». En d'autres termes et pour compléter, je ne travaille que pour créer des dispositifs sur mesure, quels que soient les publics, les acteurs de terrain en présence et les financeurs avec leurs possibilités d'engagement.

Tous les programmes s'appuient sur une pédagogie individualisée et personnalisée...

Avez-vous eu des rencontres qui ont changé votre regard ?

Chaque personne que je rencontre m'enrichit et modifie le regard que je porte sur notre société et sur ses problématiques majeures ; mais si vous souhaitez que je vous cite quelques noms, sans éviter cette question, je pourrais vous citer tel ou tel universitaire ou bien tel ou tel stagiaire qui, à égalité, ont influencé ma façon d'appréhender mon métier qui évolue comme le monde évolue. Je crois que la pire des choses est de rester campé sur ses certitudes.

Qui peut aider dans cette lutte ?

Souvent, nous avons l'habitude de dire que la lutte contre l'illettrisme c'est l'affaire de tous et je suis d'accord, comme j'adhère pleinement au slogan de l'ANLCI qui scande : « Réunir pour mieux agir ». Cela étant, il est important, me semble-t-il, de préciser que travailler sur de l'humain est un engagement sérieux qui réclame un grand professionnalisme. À travers ces propos, je considère toutes les personnes qui œuvrent auprès de ce public comme de véritables professionnels, qu'elles soient salariées ou bénévoles. En effet, les personnes qui s'engagent bénévolement auprès de mes équipes veulent bien faire, mais ce n'est pas une raison suffisante pour faire bien. D'autres aimeraient venir nous rejoindre mais ne se sentent pas capables ou n'osent pas. C'est pour ces raisons que nous engageons des programmes de formations obligatoires en direction du bénévolat. Quant aux professionnels salariés, nous sommes très regardants quant à leurs postures et attitudes.

Quel regard portez-vous sur ce problème de société ?

Un regard inquiet mais aussi plein d'espoir. Inquiet parce que, depuis les années 1980, les moyens mis à disposition de la lutte contre l'illettrisme n'ont cessé de diminuer de façon constante, alors que dans le même temps, les personnes en situation d'illettrisme ne cessent d'être plus nombreuses. Parallèlement, on est de plus en plus à se préoccuper de ce problème, à se professionnaliser, à s'en inquiéter. Le problème est comme souvent, éminemment politique ; nous sommes, depuis de trop longues années, dans une logique de gestion des problèmes et pas véritablement dans une logique de lutte. C'est franchement de l'ordre du choix, des priorités. On sait aujourd'hui combien vaut l'éducation et on commence à mesurer ce que coûte l'ignorance. Et pas seulement en termes de volume d'euros à engager, mais surtout en termes de menace pour notre démocratie.

L'idée fait son chemin lentement, cette idée qu'une bombe sociale, larvée il y a encore quelques décennies, ne cesse de grandir un peu plus chaque jour et plus fort encore en période de crise. La seule inconnue réside dans sa date d'explosion que nos dirigeants espèrent la plus lointaine possible, tout en ayant pleinement conscience que tout cela se rapproche de plus en plus vite. C'est difficile d'enrayer cette mécanique avec nos fonctionnements actuels ; il me semble donc nécessaire voire urgent de reconsidérer l'ensemble de notre système, à commencer par l'arrêt du *turnover* ministériel. Avec une moyenne d'un ministre tous les 18 mois misant tout sur sa réforme, alors qu'un enfant reste scolarisé 12 ans, comment mesurer l'efficacité de changements si le temps nécessaire à ses évaluations n'est pas consenti ? J'estime que les sujets liés à l'éducation comme à la santé et à la défense

devraient échapper aux contraintes du temps définies par les mandats de nos dirigeants. Je pense qu'il faudrait imaginer un organisme de gestion républicain indépendant doté de moyens d'action prioritaire.

L'illettrisme est-il en diminution ?

Comme je le précisais avant, malheureusement non, il y a de plus en plus de jeunes qui sortent du système scolaire sans diplôme, environ 50 000 chaque année et la JDC (Journée Défense Citoyenneté) identifie, elle aussi, des jeunes âgés de 17 ans en difficulté de lecture, de plus en plus nombreux. Tous ces constats nous engagent à multiplier nos efforts et à nous mobiliser encore davantage.

Les solutions vont-elles vers plus de facilité ?

Toutes les solutions devant traiter d'un problème complexe ne peuvent pas et ne doivent pas être simplistes, je me méfie des grand manitous qui brandissent des « Yaka ! ».

Êtes-vous optimiste pour les dix ans à venir ?

Vous comprendrez qu'après avoir précisé ma pensée à travers mes réponses aux questions précédentes, les dix ans qui viennent sont pour moi un repère temps qui ne permettra pas de voir la situation s'améliorer de façon significative. En revanche, je reste très optimiste pour les cent prochaines années. Gardons l'espoir et ne baissons pas la garde.

« En participant à la formation, j'ai pu voir des différences au quotidien : par exemple quand j'écris sur les réseaux sociaux, je fais toujours quelques fautes, mais j'y vais plus souvent. Je me sens plus à l'aise. Avant j'écrivais en mode sms, maintenant j'écris des mots en entier. Ou bien avant quand je prenais le métro, je regardais le journal gratuit en passant, alors que maintenant je le prends et je le lis ! »

L'illettrisme, un problème multifactoriel

Éric NEDELEC

Coordonnateur national de l'Agence National de Lutte contre l'illettrisme

CTS n° 81 - 2016

L'essentiel face à un problème tel que l'illettrisme, c'est bien de trouver des solutions.

Des solutions qui puissent répondre aux questions que se posent les acteurs de la lutte contre l'illettrisme.

Des solutions simples, mais de qualité, qui se mettent en œuvre rapidement et à proximité des espaces de vie des personnes concernées.

S'il s'agit de dire, ou de rappeler, que les causes sont multiples, il s'agit aussi de montrer que c'est justement la nature multifactorielle de ce problème qui nécessite des réponses particulières. Pas plus qu'il n'y a qu'une seule raison pour expliquer que **2 500 000 adultes de 18 à 65 ans, ayant été scolarisés en France, ne sont pas autonomes face à des situations simples de la vie quotidienne**, il n'y a pas une seule réponse, un seul modèle qui serait le « remède miracle » pour sortir de l'illettrisme mais aussi pour éviter d'y entrer.

Plutôt que d'alimenter d'éternelles querelles sur les origines de l'illettrisme dans lesquelles nous sommes longtemps restés enfermés nous avons fait le choix de privilégier la **valorisation des réponses, des solutions qui existent et qui ont commencé** à produire des résultats. C'est en permettant à ceux qui veulent agir de disposer de tous les éléments nécessaires pour que l'illettrisme recule, que nous viendrons à bout, ensemble, de ce problème.

Un chiffre permet d'illustrer ce propos : ces trois dernières années ce sont **104 000 salariés**, toutes branches professionnelles confondues, qui ont pu bénéficier d'actions de formation leur permettant de sortir de l'illettrisme. Ces actions de formation sont des réponses concrètes qui ont été apportées aux questions que se posent tous ceux qui dans l'entreprise sont concernés par ce sujet :

comment aborder le problème, comment en parler, comment inciter un salarié à entrer en formation, comment construire avec les organismes de formation des situations d'apprentissage en prise directe avec la réalité que connaissent les salariés, comment valoriser les compétences que pour tout ou partie une personne en situation d'illettrisme maîtrise.

Et pour la majorité d'entre elles ce sont des actions de formation, qui relèvent du droit commun.

Cette mobilisation sans précédent de l'environnement de l'entreprise n'aurait pas été possible sans l'implication de **tous les acteurs** (partenaires sociaux, OPCA, branches professionnelles, état, régions) et sans une démarche préalable d'identification de bonnes pratiques, afin de les rendre visibles, de les analyser, pour ensuite les mutualiser afin qu'elles se démultiplient.

En produisant ce qui manquait, et que les acteurs attendaient, notamment le référentiel des compétences clés en situation professionnelle, un double changement d'échelle est devenu possible :

- un changement d'échelle **qualitatif** avec cette production d'outils, de ressources indispensables pour l'action

- un changement d'échelle **quantitatif** qui se traduit aujourd'hui par des effectifs de salariés en formation en hausse significative. Et ce qui est vrai pour les salariés du secteur privé l'est aussi, par exemple, pour les agents des collectivités locales puisque avec la même démarche et la mobilisation du CNFPT, ce sont plus de 11 000 agents qui chaque année bénéficient d'actions de formation sur ce champ.

Chacun a considéré, à la place qui était la sienne, que ce problème ne pouvait être résolu que collectivement. Alors qu'il y a une dizaine d'années la formation des salariés en situation d'illettrisme relevait plutôt de l'exception, de l'expérimentation, aujourd'hui, nous avons franchi un palier.

Certes au regard du nombre de personnes concernées, le chemin à parcourir reste encore important, et c'est bien pour cette raison que nous et l'ensemble de nos partenaires ne relâchons pas les efforts. Nous disposons aujourd'hui grâce à de nouveaux outils mis en œuvre par la loi du 5 mars 2014 sur la formation professionnelle de leviers supplémentaires qui devraient permettre d'inscrire cette évolution dans la durée. C'est notamment le cas du **Compte Personnel de Formation**, droit à la formation attaché à la personne tout au long de sa vie qui devrait permettre avec le socle de compétences et de connaissances professionnelles à de nombreuses personnes de franchir cette première marche, ce socle indispensable pour envisager une évolution professionnelle bien sûr mais aussi personnelle.

La situation s'améliore mais il faut continuer de sensibiliser, tous les acteurs pour que le premier pas soit possible.

La première des difficultés pour une personne confrontée à ce problème c'est d'oser en parler, c'est de prendre conscience que sa situation n'est pas irréversible, qu'on peut apprendre à tout âge. Pour cela il est indispensable que tous ceux, professionnels ou bénévoles qui sont amenés à rencontrer d'autres personnes, à les accueillir, soient informés de l'existence de ce problème, de sa particularité.

Il faut à minima que chacun soit capable de distinguer les premiers indices, qui lorsqu'ils sont convergents peuvent « présager » d'une situation d'illettrisme. Celle-ci se distingue de deux autres situations avec lesquelles il y a encore des confusions : **l'analphabétisme et le Français Langue Étrangère**. Il est indispensable que le plus grand nombre possible de personnes, quels que soient les espaces dans lesquels elles agissent soit, grâce à ces actions d'information et de sensibilisation, en mesure d'installer un climat de confiance permettant aux personnes concernées d'enclencher peu à peu une démarche qui leur permettra de sortir de l'illettrisme.

Cette première marche a parfois du mal à être franchie parce que la méconnaissance du problème, les représentations qui restent solidement ancrées peuvent réduire à néant ce qui peut souvent procéder d'une bonne intention.

Quelques exemples illustrent bien les difficultés que rencontrent les personnes en situation d'illettrisme. Si ces personnes ressentent parfois une stigmatisation c'est moins le terme, celui d'illettrisme, qui est en cause que tout ce qui peut être entendu pour « qualifier » ou « caractériser » ces mêmes personnes. Ainsi lorsqu'on parle parfois un peu rapidement de la violence qui risquerait d'être un des ultimes moyens d'expression pour ces personnes, on ne mesure pas, justement, la violence qu'il y a derrière cette affirmation. On oublie surtout que si violence il y a, elle est contenue dans toutes les situations de la vie quotidienne qui dressent des obstacles parfois infranchissables. Rien n'est plus violent que de se sentir exclu, que de se voir condamné à priori sans avoir pu faire la preuve de ses compétences. Rien n'est plus violent que de se sentir déconsidéré, sans « humanité ».

« C'est bien de lire un livre à son enfant tous les jours. »

Avec les meilleures intentions, des professionnels de tout ordre peuvent exprimer une telle recommandation à l'adresse de parents en attente de conseils et de réassurance pour l'accompagnement de leurs enfants. C'est ce qu'on peut entendre dans une école maternelle ou dans toute autre structure de la

petite enfance, à l'occasion d'une réunion de rentrée, d'un temps d'information. Mais beaucoup plus largement c'est une recommandation que les lettrés portent et formulent avec la plus grande conviction. On est en effet largement et légitimement persuadé que ce bain de lecture, de livres sera des plus efficaces pour qu'un enfant puisse entrer dans les meilleures conditions dans la culture de l'écrit.

Et il ne s'agit pas de jeter la pierre à celles ou ceux qui sont convaincus de la pertinence de cette affirmation. Il s'agit plutôt de prendre conscience des effets que cela peut produire chez la personne qui « reçoit » cette injonction. Il faut avoir à l'esprit que cette personne aura peut-être fait l'effort, difficile pourtant quand le souvenir de son histoire scolaire est douloureux, de venir, de participer à un tel temps d'échange, d'information. Elle aura peut-être accompli cet effort parce qu'un voisin, un proche, l'aura rassurée, lui aura expliqué que c'est important. Elle aura peut-être accepté cet effort parce qu'elle se sera senti invitée, parce que c'est l'avenir de ses enfants dont il est en question ; tous les parents souhaitent que leurs enfants réussissent.

Et pourtant cette simple phrase qui, reconnaissons-le, est généralement prononcée plus comme un conseil que comme une injonction aura des effets dévastateurs chez une personne en situation d'illettrisme. Une personne qui, ne l'oublions pas, fait tout pour dissimuler son problème, y compris à son entourage. Une personne qui ne correspond pas à tous les clichés les plus courants que nous avons à l'esprit (un jeune vivant à la périphérie urbaine des grandes villes, sans emploi...). En effet, dans plus de 50% des cas cette personne vit à la campagne, a un emploi et est âgée de plus de 40 ans. Cette personne, qui est le personnage central mais généralement oublié de notre exemple est en situation d'illettrisme ; elle se sentira alors condamnée à une double peine, avec le risque de s'enfoncer un peu plus dans l'invisibilité ou tout au moins de retarder encore le franchissement de cette première marche, l'accomplissement de ce premier pas qui est déterminant pour la suite. C'est une double peine parce qu'elle entendra deux choses, deux « sentences » la première qui lui dira « vous ne savez pas lire » et la seconde, la pire à mon sens, qui lui dira « votre enfant, vos enfants sont condamnés à l'échec ».

Et pourtant, c'est parce qu'on aura été sensibilisé à ce problème qui reste encore tabou qu'on sera en mesure de comprendre à quel point, pour ces personnes il est difficile d'oser en parler. C'est parce que nous saurons répondre à trois questions simples au sujet de l'illettrisme : de quoi parle-t-on, de qui parle-t-on et comment peut-on agir, que nous serons plus à même d'adapter notre posture face à la présence potentielle de personnes qui sont dans cette situation. Le simple fait de s'exprimer autrement, de choisir les bons termes aura des conséquences qui peuvent être l'élément déclencheur pour ce parent, ce papa ou cette maman qui aura accepté de venir au milieu des autres pour écouter ce qu'elle attend pour

être rassurée. Et si au lieu de dire « c'est bien de lire un livre à vos enfants tous les jours » on explique simplement que c'est bien, tous les jours de passer un moment avec son enfant, de jouer avec lui de parler avec lui, de découvrir avec lui l'album qu'il ramène de l'école », les adultes qui sont en situation d'illettrisme ne se sentiront pas condamnés, ne ressentiront pas la violence d'une accusation dont ils sont fréquemment les victimes, au contraire ils peuvent se sentir rassurés parce qu'ils savent qu'ils peuvent le faire, qu'ils le font peut-être déjà. Nous serons bien dans la restauration, ou tout au moins dans l'amorce de la restauration de cette indispensable « estime de soi »

« On ne vous connaît pas, on ne connaît pas vos enfants, car vous ne participez pas à nos activités. »

C'est l'exemple de ce groupe de mères dans une petite ville de moins de 10 000 habitants, participant à une action dont l'objectif est bien de restaurer cette estime de soi, de montrer aux personnes en situation d'illettrisme qu'elles sont elles aussi capables d'accompagner la réussite éducative de leurs enfants. Elles rencontrent, dans le cadre de cette action, le directeur du centre social de leur ville. Il les interroge, car il s'étonne qu'elles ne participent pas aux activités proposées par le centre social. Parmi les mères présentes ce jour-là deux d'entre elles apportent une réponse, une explication. La première est très claire : « on ne savait pas que cela existait ». Ce que dit la seconde nous interroge encore plus : « on pensait que ce n'était pas pour nous ». Si la première explication peut paraître étonnante elle n'en est pas moins une réalité que vivent les personnes en situation d'illettrisme. L'information, notamment pour simplement avoir recours à ses droits, est une information qui passe bien sûr par l'écrit, et aujourd'hui qui passe de plus en plus par l'écrit numérique. Combien de droits ne sont pas activés, ou simplement ne sont pas connus parce qu'un certain nombre de personnes n'y ont pas accès. Elles n'osent pas demander à leur entourage de les aider à comprendre, de les aider à exercer leurs droits tant il est difficile, pour ne pas dire incorrect, d'expliquer sereinement à son entourage qu'on a bien été à l'école mais qu'on est pas capable de comprendre un message aussi simple que celui qui peut se trouver en début d'année dans le cartable d'un enfant. La deuxième réponse de la maman s'adressant à ce directeur de centre social est encore plus terrible parce qu'elle est malheureusement l'illustration de ce fatalisme auquel se condamne un certain nombre de personnes.

« On va vous donner à la fin de la réunion votre numéro d'identifiant et votre mot de passe et vous pourrez accéder au cahier de texte numérique. »

Avec le développement « irréversible » du numérique, avec la multiplication, souvent annoncée comme une simplification, de la dématérialisation, la question

de l'inclusion numérique se pose de plus en plus. L'exemple choisi se situe dans le cadre scolaire. Cette proposition est celle que peuvent faire des chefs d'établissements notamment (mais ce peut aussi être des responsables d'associations, de clubs sportifs) qui, présentant les espaces numériques de travail ou le cahier de texte numérique, veulent légitimement expliquer à tous les parents qu'aujourd'hui l'accompagnement à la scolarité des enfants passe aussi par le numérique. Une fois encore, il n'y a pas de mauvaises intentions, ni de volonté de stigmatisation dans l'énoncé de cette simple consigne. Cependant, là aussi, nous relevons la méconnaissance d'un phénomène et de ses conséquences ou de la représentation que l'on peut en avoir. On pense ainsi, que parce qu'aujourd'hui le numérique est présent partout et tout le temps, que tout le monde est connecté, que tout le monde est à l'aise avec ces outils. C'est malheureusement loin d'être le cas et s'il reste encore une partie de la population qui n'est pas connectée, il y a aussi une partie, importante de ces non connectés qui ont des difficultés avec les compétences de base.

Ces trois exemples montrent bien à quel point il est important d'informer. C'est pour cette raison et parce que nous sommes persuadés que si nous ne commençons pas par cette étape, l'efficacité ne sera pas au rendez-vous, que nous venons de développer un court module de formation¹. Il est accessible en ligne sur le site de l'ANLCI. Il se présente en deux parties, la première pour donner à chacun les premières informations nécessaires et la seconde pour être en mesure de proposer les solutions appropriées, dans une approche plus professionnalisante.

Février 2016 : mise en ligne de deux modules de formation à distance :

- Module de sensibilisation de l'illettrisme.
- Module approfondi pour professionnaliser les acteurs sur la prise en charge des situations d'illettrisme : du repérage des personnes à l'élaboration d'un parcours de formation adapté.

Quand les personnes se sentent en confiance, elles ont des besoins, des attentes, il faut alors que des réponses leur soient apportées. Ces réponses sont multiples même si il existe certains invariants.

Les trois invariants :

- Il faut de la **réactivité** pour que les réponses soient apportées quand les personnes « mises en confiance » osent en parler et formulent des besoins, des attentes. Il faut beaucoup de temps pour réunir les conditions qui permettront à la motivation de s'installer mais il faut être réactif pour transformer **cette motivation en mobilisation durable.**

1. Accessible sur www.anlci-elearning.com

- Il faut de la **proximité** parce que les personnes en situation d'illettrisme sont souvent confrontées aussi à des problèmes de mobilité, parce qu'elles ne parviennent à se mobiliser que dans un contexte familial, qu'il soit professionnel ou social.

- Il faut de la **qualité** : cela semble évident mais cela va mieux en le rappelant, tant il est évident que les réponses, qu'elles relèvent de la formation, de l'action culturelle, de l'action sociale, du soutien à la parentalité, doivent faire la preuve de leur pertinence de leur efficacité.

C'est donc bien pour toutes les raisons précédemment évoquées que nous avons fait le choix, pour lutter contre l'illettrisme, d'une méthode de travail qui, à son énoncé, peut sembler « incantatoire », mais qui avec le recul dont nous disposons a fait la preuve de son efficacité.

« Réunir pour mieux agir » : une méthode de travail qui apporte des solutions

Rappelons simplement ce que dit le **cadre national de référence de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme**², résultat d'une écriture collective en 2002, dans son introduction. Il faut non seulement le rappeler mais continuer à affirmer l'actualité de ce principe fondateur et directeur.

« Il faut agir sur tous les fronts parce que le risque d'illettrisme à l'âge adulte prend souvent racine dès l'enfance au moment des premiers apprentissages, parce que les hommes et les femmes en situation d'illettrisme sont de tous âges et vivent dans des contextes très différents, parce qu'il faut penser à préserver le « capital lecture » des personnes âgées, parce que, pour chaque cas, il faut mobiliser des moyens d'action qui font appel à des ressources variées, sociales, culturelles, éducatives, professionnelles, sanitaires. Toutes sont nécessaires pour construire des solutions appropriées et personnalisées. C'est donc une responsabilité qui doit être assurée collectivement. L'engagement de tous, bénévoles et professionnels, décideurs et acteurs de terrain, est vital pour lutter contre l'illettrisme. »

Dans le chapitre consacré à l'action de ce que nous appelons la société civile et en nous adressant à tous ceux qui sont ou peuvent se sentir concernés, nous disons :

« Pour optimiser son action, il faut éviter les cloisonnements, rechercher les **complémentarités** et développer la **qualité** de ses services. Les organisations de la société civile, dans une volonté de **partage et d'efficacité**, participent à une **dynamique générale**.

². Accessible sur : <http://www.anlci.gouv.fr/L-ANLCl/Qui-sommes-nous/Qu-est-ce-que-l-ANLCl>

Enfin, et pour terminer, lorsque l'on parle d'illettrisme il ne faut jamais oublier que derrière les mots et les discours, il y a **des personnes**.

Oui il y a des personnes et c'est bien pour cette raison qu'il faut être prudent et avoir conscience des conséquences que peuvent avoir pour **ces personnes elles-mêmes**, des affirmations aussi pertinentes qu'elles puissent paraître à ceux qui les énoncent.

Oui beaucoup d'adultes en situation d'illettrisme sont en difficultés sociales mais pas toutes, loin s'en faut puisque la moitié d'entre elles travaillent.

Oui un certain nombre de personnes connaissent de multiples situations d'exclusions, qu'elles cumulent parfois avec cette situation excluante qu'est l'illettrisme, mais pas seulement.

Lorsqu'il s'agit de désigner des personnes avec lesquelles nous souhaitons travailler, avec lesquelles nous souhaitons conduire des actions, il n'est pas rare encore, sans forcément avoir de mauvaises intentions, d'utiliser des termes relevant parfois d'une approche dont on peut dire qu'elle n'a pas forcément prouvé son efficacité ces dernières années. C'est au moins le cas en ce qui concerne l'illettrisme.

Il est ainsi encore fréquent d'entendre parler de population cible, de public cible, ou prioritaire. Je ne peux, pour ma part m'empêcher de penser qu'une cible reste un objet. Un objet que l'on vise et sur lequel on tire et qu'au bout du compte, très souvent on rate.

Ce n'est pas qu'un problème de mots, mais bien aussi un problème de méthode. C'est tout autant un problème d'efficacité. Dès lors que nous cherchons à cibler avec précision, nous oublions ce qui est essentiel dans la construction d'une relation, l'humanité, et ce qui doit l'accompagner, la bienveillance.



« J'ai voulu entrer en formation pour mieux lire, écrire, mon projet professionnel a été ma vraie motivation. Avec ce stage, j'ai repris confiance en moi : pour faire un autre travail, découvrir autre chose, avoir un peu d'augmentation. Cela prouve bien qu'en étant illettré, on peut progresser. J'ai fait un bon chemin, mais il reste des choses à faire pour mieux offrir ce type de chemins à d'autres. »

EXPÉRIENCES

Les cahiers du travail social n°81 ■ L'illettrisme - Parlons-en

La prévention de l'illettrisme à l'école

Maryse **PIGUET**

Inspectrice de l'Éducation Nationale du premier degré et conseillère technique auprès de Monsieur le Recteur de l'Académie de Besançon, chargée de la mission préélémentaire et de la prévention de l'illettrisme

La prévention de l'illettrisme est au cœur des missions de l'éducation nationale qui s'attache comme une évidence à l'apprentissage de la maîtrise de la langue dès l'école maternelle. Dans le propos qui va suivre, il ne sera donc pas question de dresser la liste de toutes les activités conduites à l'école dans les domaines du « Dire, Lire, Écrire » et qui sont intrinsèques aux programmes en vigueur, mais bien d'apporter un éclairage sur des postures et des démarches pédagogiques pour prévenir les situations d'illettrisme.

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République entend lutter contre les inégalités scolaires et permettre à chaque enfant de s'inscrire dans un parcours de réussite, à chaque étape de sa scolarité.

Au regard de l'illettrisme, cette loi ambitionne d'agir sur deux axes essentiels :

- en donnant la priorité à l'école maternelle et, plus largement, à l'école primaire
- en renforçant la continuité des apprentissages entre le premier et le second degré

Si la réussite scolaire relève bien de la responsabilité de l'École, chargée de permettre à chaque enfant d'apprendre à lire et à écrire, à repérer les difficultés éventuelles et à y apporter des réponses adaptées, cette réussite corrélée à la réussite éducative dépend, plus largement, d'une mobilisation collective autour d'un projet cohérent et fédérateur.

Elle tend à réunir l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, et en priorité, les familles et les équipes éducatives, en partenariat avec les associations, les collectivités locales. Ce sont autant d'acteurs qui vont œuvrer au service de cette réussite.

Dès l'école maternelle

La scolarisation des enfants de moins de trois ans : la circulaire 2012-202 du 18 décembre 2012

Cette circulaire vise à développer une scolarité ambitieuse pour des enfants de moins de trois ans dont la famille est éloignée de l'école. L'école maternelle est alors envisagée comme utile et profitable aux enfants des milieux fragiles, défavorisés ; parmi les indicateurs attestés par la recherche et les études statistiques, on retient le contexte culturel, socio-économique, linguistique, et dans des situations particulières, le contexte affectif et psychologique. La scolarité précoce dans des secteurs ou des contextes familiaux identifiés s'inscrit dans **les missions de prévention et de compensation de l'École**, et plus particulièrement au regard de la socialisation et de l'apprentissage du langage. Cette scolarisation des enfants de moins de trois ans déjà largement déployée en éducation prioritaire, concerne à présent les secteurs dans lesquels les tout-petits ont « le plus besoin d'école ».

À l'entrée au cours préparatoire, le niveau de performances de ces élèves lorsqu'ils sont scolarisés avant trois ans a progressé : selon les dimensions interrogées, on note des évolutions importantes concernant la préparation à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la numération.¹

Cette analyse vient renforcer ce principe de la scolarisation précoce et ciblée comme moyen de lutte contre les inégalités scolaires.

Une école qui s'adapte aux jeunes enfants : l'arrêté du 18 février 2015 fixant le programme d'enseignement de l'école maternelle

Le nouveau programme de l'école maternelle vient nous rappeler que « bien que non obligatoire, ce temps de scolarité établit les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de cette scolarité ».

Les principes directeurs de ce nouveau programme reposent sur la prise en compte des besoins et du rythme de développement de chaque enfant ; ce principe suppose la prise en compte des savoir-faire déjà présents chez chacun, mais une prise en compte *juste* de ces savoir-faire, tant ces derniers sont différents et diversifiés d'un enfant à l'autre. Lors de sa première rentrée, l'enfant n'est « pas une page blanche » : dès sa naissance, il est entouré de langage, de langue écrite sous toutes ses formes ; ce qui fait la différence, c'est la maîtrise et

1. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Note d'information*, n°13, septembre 2013. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/11/2/DEPP_NI_2013_19_forte_augmentation_niveau_acquis_eleves_entree_CP_entre_1997_2011_269112.pdf (consulté le 02/02/2016).

l'usage qu'en font les adultes autour de lui. Ainsi, certaines pratiques familiales intègrent la lecture d'albums de littérature de jeunesse dès le plus jeune âge, alors que certains enfants n'auront jamais vu au moins un de leur parent dans l'acte de lire.

Il s'agit bien d'écarter les activités qui reposeraient sur des savoir-faire qui ne sont pas présents, « pas encore là », et qui ne viendraient concerner qu'une minorité, celle issue des milieux familiarisés à la langue et la culture de l'École en général.

La réduction et la compensation de ces écarts convoquent un acte pédagogique fort et spécifique au service de **l'acculturation et de la mobilisation du langage sous toutes ses formes.**

Une école qui prépare à l'entrée dans la langue écrite

Cette période, où s'organise le langage, est une période d'intense conquête intellectuelle pour l'enfant. À ce stade, deux types de langage environnent l'enfant : un premier langage accompagnant les actes du quotidien, qui nécessite un contexte pour être compris, fait de phrases incomplètes qui trouvent leur complément dans la situation vécue, un langage pratique et utilitaire.

À cette forme vient s'ajouter une deuxième forme du langage, celle du récit, et notamment des histoires contenues dans les livres. C'est la seule forme utilisable pour relater les événements à distance. Elle est découpée et structurée dans le temps avec un début, un milieu et une fin : le début fait attendre la fin, et entre les deux, alternent à leur tour des éléments de l'histoire racontée. C'est une forme de langage complexe qui ne va pas de soi.

L'exposition à des récits, oral ou écrit, joue un rôle déterminant dans l'acquisition de la langue et de la pensée, et encore bien davantage, dans nos sociétés où l'écrit domine ; le livre constitue un véhicule concret et fondamental, a fortiori pour les enfants issus d'un milieu « non lecteur ».

Selon la voie ouverte par Julia Kristeva², « *Les enfants accueillent les histoires, car les histoires les accueillent avec tout ce qui les traverse.* »

L'école maternelle est le temps privilégié pour rendre l'enfant en capacité d'accueillir ces histoires, c'est à dire *d'aller à leur rencontre* de façon singulière à travers sa propre histoire, tout en appréhendant la langue du récit.

Les expositions aux histoires lues ou racontées, répétées, nombreuses et variées ainsi que la fréquentation jamais abusive des albums de littérature de jeunesse viennent nourrir les enfants à plus d'un titre : outre leur imaginaire et le plaisir des histoires, cette langue de récit constitue autant **de formidables occasions d'apprendre des mots nouveaux, d'appréhender des champs lexicaux et des univers que le quotidien n'autorise pas.** Par les livres et grâce aux livres, le jeune enfant va enrichir

2. Julia KRISTEVA est psychanalyste et écrivaine.

son champ d'expériences et son rapport au monde ; l'enseignant a une action de médiation et d'étayage qui permet à chacun d'être concerné et de profiter de **ces temps d'acculturation fondateurs pour les apprentissages ultérieurs de la lecture et la compréhension des textes résistants ou pas.**

On peut préciser que progressivement, tout au long du cursus de l'école maternelle, sont mis en place des apprentissages relatifs à la phonologie, au principe alphabétique, à la production de textes en dictée, toutes ces activités qui participent à l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire.

Une école qui accueille les enfants et leurs parents

Établir une relation de confiance avec les parents est essentiel pour permettre à l'enfant de grandir sereinement entre maison et école. Donner toute leur place à tous les parents, y compris et d'abord à ceux qui ne la sollicitent pas, parce que trop éloignés de cet univers particulier avec ses règles, ses codes, son vocabulaire ; plus simplement, les rendre parents d'élèves.

« *L'école, c'est très exotique pour certains enfants* » nous dit Véronique Boiron³. C'est aussi le cas pour certaines familles, pourrait-on ajouter. Ainsi, les équipes enseignantes ont à cœur d'impliquer les parents dans la compréhension de l'école et de ses objectifs, afin de les aider à prendre la mesure que ce qu'ils font avec leur enfant va venir résonner et lui être utile à l'école ; la qualité de la communication au quotidien et toute activité autour de la lecture sont ici convoquées. Dans les milieux favorisés culturellement, maison et école sont facilement et presque naturellement en résonance, si bien que l'enfant progresse et évolue conjointement dans chacun des espaces.

La mission de compensation de l'École prend ici toute son évidence dans l'accompagnement à une parentalité qui viendrait installer **une mission de coéducation partagée entre la famille et l'école.**

Une école qui donne confiance dans sa capacité à agir, à penser, à réussir

Pour progresser, le jeune enfant a besoin de faire ses expériences, d'essayer, de se tromper, d'oser, il a besoin de prendre des initiatives, de gagner en autonomie ; pour ce faire, il a besoin de se sentir en sécurité et protégé. Ce sont les expériences réussies qui vont lui permettre de ne pas « gaspiller son capital confiance en soi » et de réaliser des apprentissages sous le regard bienveillant des adultes qui encouragent, valorisent. Ainsi le nouveau programme de l'école maternelle

prévoit une évaluation positive : plutôt que de pointer ce que l'enfant ne sait pas faire au regard d'une norme attendue, elle pointe ses progrès au regard du parcours de chacun. Ce changement de posture

3. Véronique BOIRON est maître de conférences en lettres à l'IUFM de Bordeaux, chercheuse au DAESL (Didactique des Enseignements Scientifiques et Langagiers), Bordeaux 2.

qui se veut rassurant en général, vise bien entendu à faciliter la conquête des compétences langagières sous toutes ses formes ; mieux la langue est maîtrisée en fonction de l'âge, moins l'insécurité linguistique développée par Alain Bentolila⁴ est grande.

À travers ces points de vigilance, l'école maternelle s'efforce de renforcer un certain nombre d'acquis indispensables au parcours du futur écolier en voie de devenir lecteur.

Au-delà de l'école maternelle, à l'école élémentaire et au collège...

Les difficultés liées à la lecture restent au centre des préoccupations culturelles et sociétales et encouragent les acteurs de l'école élémentaire à se mobiliser, sans en ignorer l'enjeu d'inclusion sociale et professionnelle, sans ignorer que la maîtrise de la langue demeure l'outil premier de l'égalité des chances, outil comme moyen d'expression et comme moyen d'acquisition de toutes les disciplines. Maîtriser cette langue, c'est aussi pouvoir la mobiliser, la réinvestir dans d'autres contextes et dans d'autres situations en dehors de l'école et tout au long de sa vie.

Ainsi que le souligne Alain Bentolila, il ne s'agit pas de bien parler, il s'agit « de parler juste » dans toutes et selon les circonstances.

L'école élémentaire interroge ses pratiques pour les adapter au public scolaire, aux élèves qui lui sont confiés, s'attache au parcours personnalisé de chacun afin de répondre à ses besoins particuliers, propose des aides spécifiques, met en œuvre des démarches pour repérer, prévenir ou remédier aux difficultés de certains élèves.

Et pourtant, à l'entrée au collège, 12 à 15 % des enfants se trouvent en difficulté sérieuse de lecture pouvant conduire à un échec scolaire, voire à une exclusion scolaire et sociale.

Les efforts doivent être amplifiés afin de mieux « outiller » tous les élèves au sortir de l'école primaire, notamment dans une perspective de prévention du décrochage scolaire qui apparaît parfois dès le collège.

Le législateur a prévu un dispositif afin de garantir l'inclusion linguistique, culturelle et professionnelle. Il s'agit du « **socle commun de connaissances, de compétences et de culture** » qui définit ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Ce socle s'articule autour de cinq domaines, celui de la maîtrise de la langue française étant déterminant.

⁴ Alain BENTOLILA est Professeur à l'Université René Descartes, Paris.

« Savoir lire, écrire et parler conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative doivent prendre part à cette mission prioritaire de l'institution scolaire. »⁵

Le socle commun est organisé de manière à assurer la parcours progressif de chaque élève, selon des contenus qui garantissent la continuité des apprentissages, du cours préparatoire à la classe de 3^e, en évitant la rupture école/collège ; à compter de la rentrée 2016, le cycle de consolidation ou nouveau cycle 3 sera constitué des classes de CM1, CM2 et 6^e.

Ces changements pédagogiques et ces dispositifs visent à concilier un parcours scolaire inscrit dans un curriculum qui prépare à la vie et à ses pratiques sociales ainsi qu'aux études supérieures.

Pour conclure

Notre École, au regard de ses résultats, n'est pas épargnée par les critiques, d'aucuns jugent ses réformes d'une trop grande faiblesse, et précisément dans sa responsabilité face aux situations d'illettrisme. Pour autant, à travers ses valeurs, elle réaffirme sa mission d'instruction et d'éducation pour tous, une mission assortie d'une mission sociale exprimée clairement dans différents dispositifs comme le socle commun.

On dit souvent que les automatismes sont robustes à l'oubli. Toutefois, il arrive que certains désapprennent à lire faute de pratique et d'entraînement. Pour d'autres, les acquis ont été trop fragiles ou mal assurés. Face à cette réalité, et bien au-delà des réformes, tous, des acteurs de l'École et de ses partenaires, les collectivités, les associations, ont à rassembler leurs efforts au service des fondamentaux « de l'apprendre à lire et à écrire pour tous ».

Au sein de la communauté éducative, **nul n'ignore l'horizon à atteindre pour tous les élèves**, le chemin pour y parvenir exige que chacun trouve à s'y rendre utile.

5. Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

« Moi je dis que j'ai repris mes études, j'en suis fière. »

La Journée Défense et Citoyenneté (JDC) et la détection des jeunes en difficulté

Michèle **EMERIT**

Responsable de la cellule relations publiques du Centre de Service national, Besançon

La Défense est un acteur majeur de la détection et de l'orientation des jeunes en difficulté, et tout particulièrement en ce qui concerne la connaissance de la langue française.

Pour cela, elle met en œuvre des tests d'évaluation des acquis fondamentaux de la langue française lors des journées défense et citoyenneté (JDC). Ces tests sont les seuls outils systématiques, annuels et universels de connaissance du niveau de maîtrise par la population.

Son action : « Détecter et orienter les jeunes en difficulté »

La **JDC** concerne tous les jeunes de nationalité française et intervient pour la majorité d'entre eux, entre la date de leur recensement (16 ans) et leurs 18 ans. Le **certificat** de participation à cette journée est **exigé** pour la passation des examens publics (BEP, CAP, BAC, permis de conduire...).

La JDC a **deux vocations** :

- militaire : présenter les enjeux de la défense et de la sécurité nationale,
- sociale : repérer les jeunes en difficulté scolaire et les informer des dispositifs d'aides à l'insertion.

Des tests de français (30 min) sont effectués par les jeunes au cours de la journée. Ces tests permettent de dresser, chaque année, un état des lieux

des performances en maîtrise de la langue française des personnes évaluées, et de repérer plus particulièrement les jeunes se trouvant en difficulté de lecture ou en décrochage scolaire.

En liaison avec l'Éducation nationale, les missions locales et les dispositifs d'insertion, la **Journée défense et citoyenneté** est l'outil national de **détection des jeunes en difficulté, véritable enjeu de cohésion sociale**. En 2014, 8,6% des jeunes Français en métropole et 34,6% des jeunes vivant dans les DOM ont été identifiés en difficulté de lecture¹.

Les tests de maîtrise de la langue française dits « tests d'évaluation des acquis fondamentaux de la langue française » réalisés au cours de la JDC sont conçus par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)² du ministère de l'Éducation nationale, et participent au dépistage des jeunes en difficulté scolaire.

La Direction du service national poursuit les entretiens personnalisés auprès des jeunes sortis du système scolaire et détectés en difficulté de lecture (17 964 jeunes reçus en 2014). Elle est par ailleurs engagée dans la lutte contre le décrochage scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes, priorités nationales. Ainsi, au cours de l'année 2014, les centres du service national (CSN) ont transmis aux « plateformes d'appui et de suivi aux décrocheurs », les coordonnées de 38 368 jeunes décrocheurs lors de la JDC soit 4,9% des présents. En outre, les dispositifs comme « Défense 2^e chance » font l'objet d'une promotion affirmée (12 760 dossiers de candidats potentiels transmis à l'EPIDE³ en 2014).

Les jeunes détectés en Franche-Comté

En 2014, **13 353** jeunes ont effectué leur JDC en Franche-Comté.

559 jeunes ont été détectés en **difficulté grave** de lecture soit **4,2%**. Ces jeunes ne disposent pas de mécanismes efficaces de traitement des mots écrits et manifestent une compréhension très déficiente. Ils sont proches d'une situation d'illettrisme.

1 432 jeunes ont été détectés en difficulté de lecture soit **10,7%**. Ces jeunes disposent de faibles capacités de lecture et ont des difficultés avec les automatismes de lecture.

1. Source : ministère de la défense - DSN, MEN-MESR-DEPP.

2. Protocole d'Accord du 14/04/1998.

3. Établissement public d'insertion de la Défense.

« À cause des machines à commande numérique, aujourd'hui, il faut savoir lire et écrire, établir des bilans...

C'est pour cela que je me suis inscrite via Pôle Emploi à ces cours de formation de base, et pour quelqu'un qui est loin de l'école, ce sont des cours "détendus", on sent qu'on peut y arriver. Il faut retrouver l'envie d'apprendre pour pouvoir faire quelque chose derrière, pour pouvoir retrouver un emploi. »

L'école de production Juralternance accueil des jeunes en situation de décrochage scolaire, dont certains en situation d'illettrisme

Annie MILLOT

Bénévole ATD Quart Monde « L'école de production
Juralternance » (Dole), enseignante spécialisée

Elle leur permet de renouer avec les apprentissages.

Ce projet est parti d'une rencontre, d'un manque et de la prise de conscience d'un réel besoin sur le terrain. La rencontre entre une enseignante en Antenne scolaire mobile et des familles du voyage et du quart monde. La plupart, ces jeunes adolescents, n'étaient plus scolarisés depuis longtemps et étaient inscrits au CNED¹. Certains savaient lire d'autres non. En les voyant sur le terrain, l'enseignante s'est aperçue qu'ils avaient eux aussi un désir d'apprendre et c'est ce désir, cette envie d'aller plus loin, qu'il fallait à tout prix maintenir. Comment donner du sens aux apprentissages avec des cours du CNED ?

L'idée est venue à l'enseignante de leur proposer des stages en entreprise, mais le CNED ne signe pas de convention de stage en entreprise car il n'est pas un établissement scolaire. Cependant, certaines conventions ont été signées avec une entreprise de vulcanisation de pneus. Elle a été d'un grand soutien pour l'élaboration de ce projet.

Ces jeunes ont des savoir-faire qui ne sont pas reconnus dans les écoles. La plupart se retrouvent dans des dispositifs ASH² et cela pose question. Il faut partir

1. Centre National d'Enseignement à Distance.
2. Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés.

d'eux pour aller ensuite plus loin dans les apprentissages, trouver une passerelle pour préserver leur envie d'apprendre. Pour cela, il faut avant tout commencer par rejoindre leurs préoccupations, leurs intérêts.

Après ces premiers essais concluants de « mise en mouvement » des jeunes, un groupe de citoyens (du monde de l'entreprise, de l'éducation nationale, de l'économie sociale et solidaire, etc.) s'est regroupé pour réfléchir à cette situation d'exclusion scolaire de jeunes ayant l'envie d'apprendre, mais de manière différente. Certains sont allés à un colloque sur l'école organisé par le mouvement ATD ¼ Monde à Lyon en novembre 2013 et ont rencontré le concept d'école de production.

L'école qui est née est partie de rencontres inattendues avec des personnes de corps professionnels différents. Toutes ont le désir de donner de leur temps pour rejoindre les plus démunis, les plus loin de la scolarité. Cette structure n'aurait jamais vu le jour sans le désir de travailler ensemble, dans la complémentarité et dans la coopération.

L'école de production doloise qui commence sa troisième année, base sa pédagogie sur le « faire pour apprendre (à des vrais clients) » avec des professionnels issus du monde de l'industrie. Elle permet une entrée originale dans l'apprentissage d'un métier. Le jeune ne réalise pas un exercice. Il travaille avec un professionnel pour une réalisation qui doit répondre à un cahier des charges précis.

Ainsi, un pneu ne peut être monté « à moitié » sur une voiture. Il est bien monté ou mal monté !

Un portail pour un client est exécuté dans les règles de l'art ou ne peut être vendu.

Les jeunes que nous accompagnons sont soit :

- des enfants du voyage qui ont eu une scolarisation irrégulière et qui sont déscolarisés depuis longtemps,
- des jeunes mineurs isolés, qui ne parlent pas tous français (certains ne sont quasiment jamais allés à l'école dans leur pays),
- des « décrocheurs » qui sont sortis de nos établissements scolaires.

Pour se remettre en chemin, et retrouver une certaine motivation, nous pensons qu'il est primordial que chacun puisse « goûter » à ce plaisir de la reconnaissance par le travail de ses propres mains. Ce qu'il commence à réaliser de ses mains lui permet de se rendre compte qu'il est capable de création.

C'est un nouveau chemin qui s'ouvre, chemin d'expression qui doit également être accompagné d'une mise en mots de ce qu'il expérimente. Il est nécessaire de verbaliser ce qui se passe.

C'est la raison pour laquelle, l'école de Production Juralternance vise des objectifs prioritaires en fonction du public qu'elle accueille :

- **Accompagner le jeune pour qu'il prenne conscience de son potentiel ;** qu'il comprenne qu'il est capable de s'engager dans une voie et de réussir. Grâce à cette confiance retrouvée, le jeune osera peut-être davantage reprendre aussi les apprentissages fondamentaux tels que la lecture et l'écriture.

La lecture et l'écriture deviennent un apprentissage parmi d'autres (et non pas le seul but à atteindre avant de pouvoir espérer apprendre un métier).

- Permettre la coopération. À l'atelier, le travail coopératif est souvent plus efficace. Ainsi, il stimule l'expression, la reformulation, la précision du langage (explicatif, démonstratif, etc.). La coopération permet d'entrer dans une dynamique de partage où personne n'est laissé au bord de la route.

- **Donner une place à la famille de chaque jeune.**

Il est nécessaire que l'information circule entre les trois partenaires : école/parents/élève.

Lorsque l'écart entre la famille et l'école est trop grand, le risque de déscolarisation est plus grand.

Être à l'écoute des parents dans la bienveillance permet d'établir ce pont nécessaire pour qu'il y ait la compréhension et la confiance de part et d'autre.

Les parents ont des choses à dire sur le cheminement de leur enfant. Nous devons les écouter. Nous devons éviter de douter de la parole de l'autre.

- **Favoriser la parole et l'écoute.**

Une fois par semaine, des jeunes participent à des ateliers philo. La parole a tout son sens car elle permet à des personnes d'horizons très différents de s'exprimer sur leur perception du monde et leurs questions. Cet atelier rassemble des jeunes de différents horizons, mineurs isolés originaires d'Afrique ou d'Asie, jeunes français sédentaires ou jeunes enfants du voyage, jeunes de religions différentes, chrétiens, musulmans, sikh, ou agnostiques. Les différentes générations sont représentées car un couple de retraités y participe également ainsi qu'une jeune adulte en service civique. Toutes les paroles sont ensuite relues en fin de séance par l'animateur, les jeunes prennent ainsi conscience qu'ils ont véritablement été écoutés.

- **Que tous les élèves maîtrisent les apprentissages fondamentaux, et que chacun développe son potentiel afin de devenir de véritables acteurs dans la société.** Les jeunes se préparent au CFG³ ou au CAP métallerie. L'enseignement général correspond à un tiers du temps de formation.

- **Favoriser l'apprentissage de la lecture pour les non-lecteurs.**

Face au non-lecteur, apprendre à lire et écrire est la préoccupation majeure pour l'équipe de formation.

Partant du constat que l'on peut lire et écrire que ce qu'on est capable de dire, l'entrée dans la lecture et l'écriture se fait tout d'abord à partir des phrases du jeune.

3. Certificat de Formation Générale.

L'écriture se fait par tâtonnement. Production d'écrits sur les réalisations, ateliers de négociations orthographiques, comparaisons entre les écritures, etc., les jeunes échangent sur leurs productions. Ainsi, l'écriture a un rôle de mémoire lorsqu'on écrit sur l'agenda par exemple.

Un apprentissage qui se construit par de la mise en lien.

Actuellement, nous accueillons 16 élèves. Ils ont tous des parcours éloignés de la scolarité ordinaire. La richesse de cette école est sa diversité. Cette dernière favorise les échanges, car elle rend curieux. Les jeunes et les adultes sont amenés à se poser des questions, la rencontre de l'autre et de sa culture dans sa différence donne un sens au langage. Cela devient utile de parler et d'écrire, car tout le monde a envie de communiquer, de partager, de se comprendre.

« Pour une fois nos enfants n'allaient plus être les seuls à raconter le soir ce qu'ils avaient fait à l'école. »

Cours d'alphabétisation du mercredi matin

Témoignage
de Monique **BUCKENMEYER**
validé par Eliane **DESINGUE**¹

L'alphabétisation est un moyen d'améliorer les relations entre hommes et femmes de différentes origines. Parler une même langue, celle du pays d'accueil, c'est primordial pour se comprendre et avancer dans la vie sociale.

Notre cours du mercredi matin à la Maison de Quartier des Glacis rassemble une douzaine d'apprenants avec deux encadrants : Éliane et moi-même.

Notre intervention s'appuie sur une formation reçue pour ma part au printemps 2011 et pour Eliane fin 2015. En tant que ligne directrice, nous nous servons d'un document (à destination des migrants) de la bibliothèque de la MDQG² : «*Trait d'Union*».

Une quinzaine de personnes est inscrite au cours mais en moyenne, c'est une douzaine de personnes qui y assiste de 9 h à 11 h.

Les apprenants vivent pour la plupart au foyer ADOMA hébergeant les personnes recensées comme Demandeurs d'Asile et qui se trouve à proximité de la MDQG. D'autres habitent le quartier des Glacis de longue date.

Les pays d'origine de ces populations sont pour cette année 2015-2016 l'Argentine, l'Arménie, la Chine, la Guinée, le Kosovo, le Maroc, la Serbie, la Somalie, le Soudan et la Turquie. Les années précédentes, des ressortissants de l'Albanie, de l'Algérie, du Bangladesh, de la Géorgie, de la Roumanie, de la Russie, de la Syrie et de la Tchétchénie ont aussi suivi ce cours.

Celui-ci débute par un accueil chaleureux des uns et des autres. La date est dite puis écrite au tableau.

¹. Intervenantes à la Maison de Quartier des Glacis.
². MDQG = Maison de Quartier des Glacis.

Nous avons l'habitude de nous présenter, d'évoquer les saisons et les mois de l'année. Une structuration dans le temps comme dans l'espace est indispensable.

Un moment de dialogue aborde ensuite les façons de s'exprimer dans les situations de la vie quotidienne. Demander son chemin, aller dans un commerce, chez le médecin, le dentiste, dans une administration, à la gare...

Un vocabulaire spécifique est étudié : celui ayant trait au corps humain, à l'alimentation, à l'habillement, aux pièces de la maison, aux objets usuels, à la circulation... Ces thèmes font l'objet de fiches récapitulatives rangées dans un classeur comportant des feuilles et des pochettes plastiques.

Un travail systématique est entrepris pour l'apprentissage des phonèmes et des graphèmes correspondants. Il suit une progression précise. Décorticage des mots en syllabes. Cinq mots, en référence au son étudié, sont fournis pour une meilleure mémorisation. Des phrases d'emploi de ces mots sont écrites et lues. Des fiches rassemblent les principales caractéristiques observées.

Un travail progressif sur les nombres est réalisé, travail sur les heures, la monnaie, les différentes manières de régler une somme et sur le vocabulaire de la géométrie...

Des phrases rendant compte des échanges verbaux sont établies en commun. Un travail d'apprentissage de l'écriture est fait dans le détail pour certains. La lecture analytique plus aisée est d'abord collective puis individuelle.

Un travail orthographique et grammatical simplifié est engagé : constructions des phrases, marques du féminin, du pluriel, accords, conjugaison des auxiliaires et de verbes indispensables au présent, passé composé et futur simple de l'indicatif.

Dans chacun des domaines d'analyse, oral et écrit sont toujours associés.

Nous essayons de mettre les apprenants en situation : réalisation d'une recette, utilisation de prospectus pour connaître le prix des choses, de jeux, livres, magazines, formulaires, recours à des exercices sur Internet. La cerise sur le gâteau étant le voyage de fin d'année avec sa préparation, son exécution et la suite qui y est donnée.

L'ambiance est stimulante et décontractée et les moments de partage autour d'un café ou d'un thé avec des petits gâteaux apportés par les uns ou les autres sont fort appréciés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- BENTOLILA Alain (dir.), *Quel avenir pour l'école ? : entre passéisme nostalgique et utopie moderniste*, Paris : Nathan, 2007, 143 p. (Collection Actes des Entretiens Nathan).
- BENTOLILA Alain, *Urgence, école : le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*, Paris : Odile Jacob, 2007, 224 p.
- BENTOLILA Alain, *Le verbe contre la barbarie : apprendre à nos enfants à vivre ensemble*, Paris : Odile Jacob, 2006, 201 p.
- BENTOLILA Alain, *Le propre de l'homme : parler, lire, écrire*, Paris, Plon, 2000, 218 p.
- BENTOLILA Alain, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris : Plon, 1996, 217 p.
- BRUNSCHWIG Luc, *Paroles d'illettrisme. 8 témoignages, 9 auteurs de bande dessinée*, Paris : Futuropolis, 2008, 87 p.
- EL HAYEK Christiane, *Territoires à livre ouvert : la lutte contre l'illettrisme en milieu rural*, Paris : La Documentation française, 1995, 349 p.
- GIROD Roger, *L'illettrisme*, Paris : PUF, 1997, 127 p.
- LAHIRE Bernard, *L'invention de l'« illettrisme » : rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris : La Découverte, 2005, 370 p.
- LANGOUET Gabriel, *Les oubliés de l'école en France*, Paris : Hachette, 2003, 249 p.
- LECLERQ Véronique ; VOGLER Jean, *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ? Actes de l'Université d'Été sur l'illettrisme*, Paris : L'Harmattan, 1999, 318 p.

Articles, revues

- BOUYSSIÈRE-CATUSSE Éliane, ROQUES Pierre, ZAOUCHE GAUDRON Chantal, « Illettrisme : le dépasser et construire » [Dossier], *Empan*, n° 81, mars 2011, pp. 10-97.
- LABOV William, « Peut-on combattre l'illettrisme ? Aspects sociolinguistiques de l'inégalité des chances à l'école », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°100, décembre 1993, pp. 37-50.
- LECLERCQ Véronique, « Pratiques d'écriture des « illettrés ». La transition vers un autre monde », *Le Sociographe*, n°18, septembre 2005, pp. 13-25.
- ROBATEL Nathalie, « La France de l'illettrisme. Constats et perspectives » [Dossier], *Problèmes politiques et sociaux*, n°975, août 2010, 118 p.
- « L'illettrisme aujourd'hui » [Dossier], *Informations sociales*, n°59, avril 1997, pp. 4-120.

■ « L'illettrisme, une souffrance invisible » [Dossier], *Lien social*, n°838, avril 2007, pp. 8-17.

■ « La lutte contre l'illettrisme, une priorité ? » [Dossier], *Lien social*, n°995, novembre 2010, pp. 10-17.

■ « Lire et écrire. De Babylone à Jules Ferry » [Dossier], *L'Histoire*, n°334, septembre 2008, pp. 44-69.

■ « Pourquoi il faut gagner très vite la guerre contre l'illettrisme » [Dossier], *Lien social*, n° 489, juin 1999, pp. 4-9.

Ressources en ligne

■ Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) [en ligne]. Disponible sur : <http://www.anlci.gouv.fr> (consulté le 09/02/2016)

■ Conseil National de la Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie, *Prévention et lutte contre l'illettrisme. Rapport* [en ligne], décembre 2013. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/144000096.pdf> (consulté le 09/02/2016)

■ Conseil d'Orientation pour l'Emploi, *Illettrisme et emploi* [en ligne], novembre 2010. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000684.pdf> (consulté le 09/02/2016)

■ OCDE, *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, 2000. Disponible sur : <http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/39438013.pdf> (consulté le 10/02/2016).

BULLETIN DE COMMANDE

achat au numéro : 7,00 € + 2,00 € de frais de port par numéro

nom • prénom :

adresse :

commande :

le numéro	en	exemplaire(s)	soit	9,00 €	x	=	€
le numéro	en	exemplaire(s)	soit	9,00 €	x	=	€
le numéro	en	exemplaire(s)	soit	9,00 €	x	=	€
le numéro	en	exemplaire(s)	soit	9,00 €	x	=	€

• soit une commande totale de € à l'ordre de l'ARTS.

BULLETIN D'ABONNEMENT

nom • prénom :

adresse :

Abonnement annuel (4 numéros par an) soit 30 € à l'ordre de l'ARTS

Les bulletins de commande et d'abonnement dûment complétés sont à retourner à :

IRTS de Franche-Comté > **Les cahiers du travail social**

1 rue Alfred de Vigny • CS 52107 • 25051 BESANÇON CEDEX

[Nouveaux formats]

52 Urgence, temps, action (2)
53 [l'intime] : habitat > habiter
54 Prévention Spécialisée
55 L'Europe sociale et le modèle social européen .1
56 Où en est l'intervention sociale ?
57 L'Europe sociale et le modèle social européen .2
58 Adolescence
59/60 De l'utopie au projet social
61 Protection de l'enfance et droits de l'enfant
62 Un IRTS en Franche-Comté : d'hier à aujourd'hui
63/64 Pauvreté, Précarités
65 Cultures, Arts et travail social
66 Du quotidien...
67 La médiation familiale
68 Handicap et vieillissement
69 Engagement et désengagement
70 Le Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale : Enjeux et travaux
71 ISAP - ISIC : Intervention Sociale d'Aide à la Personne et d'Intérêt Collectif

72 Les métiers de l'encadrement dans le travail social
73 Psychiatrie, folie et société
74 Mineurs Isolés Etrangers
75 Le vide
76 Actes du Séminaire - Nouvelles formes de solidarités et d'intervention sociale
77 Le corps
78 Le plaisir de choisir - Vie affective et sexuelle des personnes en situation de handicap
79 Quelle place pour l'usager ? Quelle place pour sa famille ?
80 Regard sur la mobilité internationale des étudiants en travail social

À ce jour, 81 numéros ont été édités.

La liste complète des numéros est consultable sur notre site www.irts-fc.fr à la rubrique Recherche.

CTS n° 81 - Extrait

Nasséra SALEM • Éditorial

Dans une société où la scolarisation est importante, il est troublant de constater qu'il reste un grand nombre de personnes en situation d'illettrisme, dont, par ailleurs, nous entendons peu parler, tant le sujet reste tabou dans notre société !

C'est à partir de ces remarques que nous avons organisé, avec notre partenaire ATD Quart-Monde, la journée d'étude du 13 octobre 2015, intitulée « Faire reculer le tabou de l'illettrisme ».

[...]

L'ambition, modeste, de ce numéro des Cahiers du travail social est donc de contribuer à la lutte contre l'illettrisme par une meilleure compréhension de ce phénomène, en tentant de déconstruire quelques représentations et préjugés, et d'en identifier les enjeux culturels, sociaux et économiques. Le but est également de présenter des solutions, des propositions concrètes d'intervention en termes de prévention et de remédiation. C'est ce à quoi se sont attachés les différents auteurs qui ont apporté leur contribution à ce numéro.

[...]

Nous ouvrons ce numéro en donnant la parole à un auteur dont l'analyse et l'expertise font autorité sur la question, Alain Bentolila, linguiste, Professeur à l'Université Paris Descartes.

Les cahiers du travail social sont publiés avec le soutien des collectivités territoriales de Franche-Comté