LUC FERRY
avec Alain Béreau, Mara Goyet,
Claude Capelier
et le Conseil d'analyse de la société

COMBATTRE L'ILLETTRISME

Odile Jacob

« PENSER LA SOCIÉTÉ »

Collection dirigée par Luc Ferry, président délégué du Conseil d'analyse de la société.

« Penser la société » publie les essais et les rapports écrits par des membres du Conseil d'analyse de la société ou par des auteurs qu'il a sollicités sur les questions de société de toute nature qui font aujourd'hui débat : des transformations de la famille moderne aux enjeux bioéthiques, en passant par les défis du développement durable, de l'éducation ou de la mondialisation. Les ouvrages de la collection s'attachent à présenter des synthèses originales, claires et approfondies, associées à des propositions de réformes ou d'initiatives politiques concrètes.

Le Conseil d'analyse de la société a pour mission d'éclairer les choix et les décisions du gouvernement dans tout ce qui touche aux faits de société. Il est composé de trente-deux membres, universitaires, chercheurs, artistes, représentants de la société civile de toutes sensibilités politiques, dans les domaines des sciences humaines.

© ODILE JACOB, AOÛT 2009
15, RUE SOUFFLOT, 75005 PARIS

www.odilejacob.fr

ISBN : 978-2-7381-2208-7
ISSN : 1968-1194

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

INTRODUCTION

La lutte contre l'illettrisme en France a longtemps volé de victoire en victoire : la proportion de ceux qui savaient lire était toujours plus grande, le niveau d'instruction s'élevait, au point que rien ne semblait pouvoir arrêter cette marche triomphale vers un futur proche où plus personne ne serait privé du pouvoir de lire et d'écrire. L'élan d'optimisme justifié par une si longue série de succès explique, au-delà même des partis pris idéologiques de tout bord, l'aveuglement mêlé d'affolement avec lequel ont été accueillies, depuis quinze ans, les preuves d'un spectaculaire retournement de tendance. Les constats convergents des enquêtes officielles les plus insoupçonnables ne laissent aucun doute :

les performances de notre système éducatif ont cessé de progresser à partir du milieu des années 1990, quand elles n'ont pas régressé. Tous les indicateurs sont à l'orange ou au rouge. Selon la formule de Christian Forestier, l'un des meilleurs connaisseurs du monde de l'éducation, qui fut, entre autres, le directeur de cabinet de Jack Lang et n'a rien d'un passéiste morose : « L'école est en panne. »

Quand on ne se contente pas de l'ignorer ou d'en minimiser la portée, ce dramatique accident de parcours donne plus souvent lieu à un retour des sempiternelles polémiques entre anciens et modernes, entre « traditionalistes » et « pédagos », qu'à un véritable effort d'analyse. Au reste, quand analyse il y a, elle se borne en général à cerner le rôle accélérateur qu'a pu avoir, dans l'émergence de la crise, telle ou telle initiative récente : impact d'une réforme lancée par un ministre de l'Éducation nationale ou influence d'un facteur de déséquilibre économique. Soyons clairs : quelle qu'en soit la qualité, ces études sont par nature impuissantes à rendre compte d'un fléau qui frappe dans les contextes les plus divers, qui touche progressivement des catégories sociales jusqu'alors épargnées, même là où les causes ponctuelles

qu'on lui suppose sont absentes. Car, on l'oublie trop souvent, le phénomène n'est pas propre à la France, même s'il y prend une acuité particulière. Il touche, ou a touché, de nombreuses démocraties de niveau de vie comparable, en Europe occidentale et en Amérique du Nord, notamment. Dès les années 1970 et jusqu'aujourd'hui, en dépit de politiques éducatives et économiques différentes, l'Angleterre, les États-Unis, l'Allemagne, l'Italie et bien d'autres nations ont connu, comme la France, une crise de leurs systèmes éducatifs, déstabilisés par la mise en évidence de leur baisse relative d'efficacité. Plus préoccupant encore : le nombre de ceux qui ne savent pas lire ni écrire, ou très mal, loin de continuer à diminuer, tend là aussi à augmenter. Pour paraphraser un mot célèbre : « Le fantôme de l'illettrisme hante l'Europe ! » Et pas seulement l'Europe !

Comble du paradoxe : les moyens investis dans l'éducation, jusqu'à ces toutes dernières années au moins, n'ont cessé d'augmenter ; la formation des enseignants est plus longue ; les dispositifs de soutien aux élèves en difficulté ont été multipliés ; et, pourtant, l'illettrisme, loin de régresser, étend son emprise ! Face à cette stupéfiante contradiction, on peut toujours reprendre

l'antienne du « déclin », qui est vieille comme l'humanité : certains, d'ailleurs, ne s'en privent pas ; mais, à moins de prétendre que les nouvelles générations sont plus bêtes que les anciennes (ce dont il faudrait encore fournir une explication, d'autant qu'on sait que le quotient intellectuel moyen de la population tend, au contraire, à progresser), la nostalgie ne nous éclaire en rien sur les causes du problème. À l'inverse, on a quelques motifs de rester sceptique face à ceux qui nous proposent d'aller plus loin encore dans la voie d'innovations pédagogiques, sociales, structurelles dont les fruits ont, jusqu'ici, été si décevants en regard des efforts consentis. La mauvaise nouvelle, c'est que la plupart des solutions mises en œuvre, particulièrement en matière de « soutien » ou de « remédiation », n'ont pas atteint les résultats escomptés. La bonne, c'est que rien n'exclut qu'une réforme réussisse, si l'on en juge par celle menée à bien en Finlande, pays dont les élèves se placent régulièrement en tête de la comparaison internationale Pisa, depuis la première évaluation comparative menée dans ce cadre en l'an 2000.

Il est clair, en tout cas, que si l'on veut se donner les meilleures chances de combattre la résurgence de l'illettrisme – ce nouvel illettrisme

qui résiste à l'allongement de la scolarisation –, il faut en cerner au plus près la nature et, surtout, tenter d'en découvrir les causes profondes qui, manifestement, dépassent pour une part le cadre national. On ne se cache pas la difficulté de l'exercice : mais toute avancée dans cette direction ne peut qu'être précieuse. Mettre au jour, autant que possible, l'origine première de la réémergence de l'illettrisme afin de le combattre par des moyens mieux appropriés, telle est l'ambition de cet ouvrage. On s'étonne, au demeurant, qu'il y ait si peu de littérature sur ce thème. Nous serions heureux si notre tentative pouvait donner à d'autres, fût-ce en raison des critiques qu'ils lui opposeraient, l'envie de relever le défi : l'enjeu le mérite et l'on ne sera jamais trop à s'y intéresser.

Nous avons voulu aborder le sujet sous trois angles différents, mais complémentaires, qui nous paraissent également indispensables pour s'en faire une idée exacte : réflexion sur les causes les plus déterminantes du « retour de l'illettrisme » ; analyse comparée des enquêtes et des statistiques dont nous disposons et des leçons qui s'en dégagent ; description raisonnée de moments vécus dans une classe. La confrontation de ces approches contrastées dégage des lignes de force sur les-

quelles nous nous sommes appuyés pour formuler les solutions que nous proposons.

Luc Ferry s'efforce d'abord de repérer les sources principales de ce « nouvel illettrisme ». Elles s'abreuvent, notamment, à la remise en cause des héritages et des valeurs traditionnelles sous le coup du travail de « déconstruction » (des formes artistiques, des mœurs, des conventions et des rôles sociaux) qui est au cœur de notre civilisation depuis plus d'un siècle. Mais, derrière cette érosion des valeurs et des autorités traditionnelles, il y a la montée en puissance de la mondialisation libérale, dont le développement s'appuie sur cette déconstruction pour imposer le constant renouvellement des « objets du désir » dans la société de consommation. Nouveau paradoxe : les « déconstructeurs » ont fait le lit du capitalisme mondialisé que la plupart d'entre eux n'avaient cessé de combattre avec la dernière énergie ! On verra pourquoi et comment les apprentissages scolaires ont été, avec les règles de civilité, les principales victimes de cette dynamique, bien qu'elle ait eu, dans d'autres dimensions de la vie humaine, des conséquences plus heureuses en libérant l'individu des carcans qui limitaient ses marges d'action et d'expression : s'il est un domaine où la « créativité

individuelle », qui fait florès aujourd'hui, a rarement de bons effets, c'est bien l'orthographe et, plus généralement, la maîtrise des règles de base en matière d'expression écrite ! Au fil de cette réflexion se dessinent, s'agissant de l'illettrisme contemporain, un *diagnostic*, une *étiologie* et les éléments d'une *thérapeutique*.

L'amiral Béreau propose ensuite une analyse comparée et synthétique des principales enquêtes nationales et internationales touchant la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Il présente, en particulier, les résultats des tests passés, chaque année, par tous les jeunes Français d'une même classe d'âge, lors des Journées d'appel de préparation à la défense (JAPD). Il fait ressortir les grandes tendances qui se dégagent sur la durée et décrit les objectifs, mais aussi les faiblesses des dispositifs de prise en charge de celles ou ceux qui ont été repérés comme mauvais lecteurs. Les données statistiques issues de ces tests, hélas alarmantes, confirment largement les enquêtes du ministère de l'Éducation nationale concernant l'école primaire ou les indications fournies par les études internationales. Le rapprochement systématique de ces données, en l'espace de quelques pages visant à la plus grande clarté, donne comme

jamais une image saisissante de la gravité du problème et justifie les mesures nouvelles qui sont suggérées à cette occasion.

Mais les approches générales, si pertinentes soient-elles, manquent par définition un aspect essentiel de la question : la manière dont le professeur et les élèves vivent la classe, les difficultés qu'ils rencontrent, les chances qu'ils saisissent, les perspectives nouvelles que cela pourrait ouvrir. C'est cette dimension qu'explore Mara Goyet, dans un chapitre où la réflexion est en prise directe sur les notations les plus concrètes et les plus sensibles. Enseigner est un art, que la pensée conceptuelle ne saisit pleinement, comme l'avait compris Jean-Jacques Rousseau, qu'en empruntant quelque chose des pouvoirs de la littérature pour l'éclairer.

Nous avons veillé à n'oublier, dans ce livre, aucune des principales tranches d'âge concernées par l'apprentissage ou le réapprentissage de la lecture. D'un chapitre à l'autre, on insiste plus particulièrement sur certaines d'entre elles : depuis la toute petite enfance, où s'acquièrent (ou non) des repères culturels et une maîtrise de la langue orale souvent déterminants pour la réussite scolaire ultérieure, jusqu'aux jeunes adultes de la JAPD,

en passant par les élèves de l'école primaire ou du collège. À chaque stade, les problèmes posés sont évidemment différents et les solutions envisageables ne le sont pas moins.

Enfin, un dernier chapitre liste l'ensemble des propositions qui nous paraissent devoir être privilégiées, en les reliant aux analyses qui justifient cette stratégie : la nouveauté des idées compte moins, pour la réussite en ce domaine, que la justesse des choix et la cohérence des actions menées.

Claude Capelier

Chapitre I

L'ILLETTRISME AUJOURD'HUI

Diagnostic, étiologie, thérapeutique

Luc Ferry

Je commencerai[1] par rappeler les informations essentielles que notre ami l'amiral Béreau nous a déjà fournies en se donnant la peine d'analyser lui-même, sans préjugés ni œillères, les tests qui ont été mis en place sous la responsabilité et la maîtrise de l'Éducation nationale pour les Journées d'appel de préparation à la défense (JAPD) – travail dont on trouvera le détail et le commentaire approfondi dans son intervention qui figure dans la suite de cet ouvrage.

1. Cette intervention sur l'illettrisme fut prononcée lors de la réunion du Conseil d'analyse de la société du 5 novembre 2007. Le présent texte a été revu, enrichi et complété par l'auteur à dessein d'être ici publié. On en a cependant conservé le caractère oral.

Des chiffres alarmants trop souvent occultés

Comme vous le savez certainement, ces tests sont destinés à tous les jeunes Français. Chaque classe d'âge, c'est-à-dire environ 800 000 jeunes, est invitée tous les ans à les passer. On évalue alors à échelle réelle – et non par des sondages – leurs connaissances, leur maîtrise des mécanismes de lecture, du vocabulaire et du traitement complexe de l'écrit. En l'occurrence, il s'agit, après deux tests de base, l'un sur les automatismes, l'autre sur les connaissances lexicales, de répondre à des questions portant sur un programme de cinéma et sur un texte narratif. Après les évaluations, on dégage quatre grandes catégories de lecteurs :

• D'abord ceux qui sont en difficulté sévère (qui, tout simplement, ne savent pas lire : on peut les dire non seulement illettrés, mais bel et bien « analphabètes »). Ils représentent quand même 5 % d'une classe d'âge !

• Ensuite viennent les lecteurs qui ont de très faibles capacités de lecture, qui ânonnent et déchiffrent à peine, en faisant qui plus est beaucoup d'erreurs : entre 6,5 et 7 %.

Ces deux premières catégories représentent à elles seules, chaque année, 11 à 12 % d'une classe d'âge. Ce sont donc environ 100 000 jeunes Français sur 800 000 qui ne savent pas du tout ou pratiquement pas lire à la sortie de leur scolarité obligatoire.

• Après, il y a les lecteurs médiocres. Ils n'arrivent pas à traiter un écrit dès qu'il devient un tant soit peu compliqué et, de toute façon, ils ne peuvent pas vraiment comprendre le sens de ce qu'ils lisent : 10 %. S'ils ne pratiquent pas régulièrement la lecture, ils éprouveront de plus en plus de difficultés au cours de leur vie.

• Dernière catégorie en difficulté, celle des lecteurs fiables, mais lents : 15 %. Même s'ils comprennent en gros le sens du texte qu'on leur a donné, il est clair qu'ils sont exclus de la lecture « par plaisir ». Il est plus que probable qu'ils ne liront jamais spontanément un ouvrage entier au cours de leur vie.

Au total, ce sont donc plus de 35 % de nos enfants qui peinent plus ou moins à lire à l'âge de 18 ans !

Lorsque je suis arrivé au ministère de l'Éducation nationale, je m'étais déjà préparé à cette très

mauvaise nouvelle, mais je n'imaginais pas que j'aurais à batailler, notamment contre certains de mes prédécesseurs, pour faire simplement admettre cette réalité factuelle – sans même parler de l'interprétation qu'on peut en donner, encore moins des remèdes qu'on propose et qui dépendent évidemment du diagnostic qu'on a posé. En effet, nombre de « vrais politiques » préféraient nier les faits plutôt que d'affronter la grogne syndicale, plutôt, surtout, que d'avoir à traiter le problème et, pire encore, de prendre le risque d'avoir l'air d'appartenir au cercle de ces vilains réactionnaires « de droite » qui, c'est bien connu, noircissent le tableau. La réalité purement factuelle a donc été soigneusement niée pendant des années – je pourrais en donner des témoignages personnels très précis. Pour des raisons idéologiques, elle continue de l'être encore aujourd'hui par certains, alors même que les meilleurs spécialistes, comme la plupart des enseignants dans les classes, sont pourtant d'accord entre eux sur l'ampleur du problème.

Pour ne pas être soupçonné de céder en la matière à un esprit partisan, je m'étais pourtant référé dès mon arrivée à un rapport commandé en 1998 par Ségolène Royal à l'Inspection générale de l'Éducation nationale. Ce rapport, rédigé par Jean

Ferrier, un ancien recteur devenu directeur des écoles de Lionel Jospin, devait malheureusement, selon un usage bien établi, rester lettre morte, comme était restée lettre morte l'enquête de Claude Thélot dont je vous parlerai dans un instant et qui, elle aussi, aurait pourtant pu et dû conduire le ministre de l'époque, François Bayrou, à prendre le taureau par les cornes.

Le rapport Ferrier s'ouvrait en effet sur un constat alarmant que l'auteur n'hésitait pas à formuler avec une courageuse clarté : « Selon les années, écrivait-il, ce sont entre 21 et 42 % des élèves qui, au début du cycle III (entrée en CE2), paraissent ne pas maîtriser le niveau minimal des compétences dites de base en lecture ou en calcul ou dans les deux domaines. Ils sont entre 21 et 35 % à l'entrée au collège[1]… » Ce qui colle parfaitement avec les analyses de l'amiral Béreau, lesquelles confirment en retour le diagnostic que portait déjà Ferrier. Bien entendu, ses propos ne signifient pas que 35 % des élèves ne savent pas *déchiffrer* à l'entrée en 6e, mais que, si l'on y

1. Ministère de l'Éducation nationale, *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*, rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale remis à Ségolène Royal en juillet l998.

regarde d'un peu plus près, entre 10 et 15 % d'entre eux n'y parviennent pas, et qu'un pourcentage d'élèves sans doute équivalent, voire légèrement supérieur, ânonne sans vraiment pouvoir comprendre le sens de ce qu'ils lisent tant l'effort consacré au seul déchiffrage est intense. Ne parvenant pas à dégager les significations d'un récit, même simple, ils sont donc, et c'est là l'essentiel à mes yeux, « exclus » de ce que j'ai appelé la lecture « par plaisir ». Le fait que, dès 1998, quasiment à la virgule près, les constats de l'amiral Béreau soient déjà parfaitement connus de l'institution est tout à fait intéressant. Cela signifie, en effet, au moins deux choses : la première, c'est que le problème est posé depuis longtemps sans jamais être traité par des moyens appropriés et à l'échelle du défi ; la seconde, c'est que notre système scolaire ne sait pas réparer : entre l'âge des premiers apprentissages au CP et celui des JAPD, disons entre 7 et 17 ans, nos enfants en difficulté n'ont pratiquement pas progressé ! Terrible viscosité de l'échec sur laquelle il va bien nous falloir nous interroger.

La question des causes mérite donc réflexion, d'autant qu'elle est, comme on va voir, fort conflictuelle, chacun ayant tendance à projeter ses

propres fantasmes sur le sujet. Celle des effets, à tout le moins, est peu contestable : un enfant qui lit et écrit mal sera, quelles que soient ses aptitudes par ailleurs, en grande difficulté dans toutes les autres matières. Bien plus : il suffit de connaître un tant soit peu la réalité des cours préparatoires – l'année cruciale où les enfants sont censés apprendre vraiment à lire et à écrire, même si cet apprentissage commence en grande section maternelle et se poursuit au CE1 – pour savoir qu'ils vivent terriblement mal le fait de rater cette étape essentielle : pour la première fois peut-être, ils ont l'impression de ne pas être « comme les autres », de ne plus faire partie du groupe, d'avoir manqué une marche. À cet âge, les petits sont volontiers conformistes : rien ne leur est plus pénible que le sentiment d'être à part. Très vite, ils s'enferment en eux-mêmes, et le pli est pris. C'est pourquoi l'échec en matière d'apprentissage de la lecture est sans doute la matrice de tous les échecs ultérieurs. Ce devrait donc être la priorité des priorités que de le prévenir par tous les moyens dont nous pouvons disposer.

Le plus inquiétant peut-être est que les meilleures enquêtes sur le sujet indiquent que les performances ont en la matière significativement

baissé depuis les années 1920, à tout le moins s'agissant de l'orthographe et de la syntaxe, alors même que le nombre d'élèves par classe a diminué considérablement et que la réflexion sur l'apprentissage de la lecture et ses méthodes n'a cessé de se développer. Ce qui, cela dit au passage, permet de régler, de manière tout à fait factuelle et expérimentale, la question désormais canonique du « niveau qui monte ou qui baisse ». Sans aucun doute possible, en matière de maîtrise de la langue en tout cas, il a baissé ces dernières années comme jamais dans l'histoire de l'école, ainsi que le confirme l'enquête que j'évoquais tout à l'heure, réalisée en 1995 par Claude Thélot – un adversaire, pourtant résolu, de toutes les thèses « déclinistes ». Je précise d'ailleurs que c'est lui qui, dès mon arrivée au ministère, devait me conseiller, au vu justement de cette enquête qui l'avait consterné, de mettre en place des dédoublements de CP dans les écoles en grande difficulté – cela dit pour rendre à César ce qui lui appartient… Nous allons, là aussi, y revenir lorsque nous évoquerons les propositions destinées à résoudre autant qu'il est possible le problème.

Une fois n'est pas coutume, permettez-moi encore une petite confidence personnelle, avant d'entrer dans le vif de notre sujet : j'ai appris à

lire, non dans un établissement scolaire ordinaire, comme tous les enfants « normaux », mais à la maison. Ma grand-mère était institutrice et c'est elle qui m'a instruit, il y a bien longtemps, dans les années 1950, alors qu'un déménagement inopiné m'avait privé d'école pendant un an. Croyez-moi, si on lui avait dit que, dans l'Europe des années 2010, le problème numéro 1 de l'école, avec celui des incivilités, serait la mauvaise maîtrise de la langue écrite et orale, elle serait probablement tombée de sa chaise ! Pour elle, comme pour tous les maîtres de sa génération, il allait de soi que la question de l'illettrisme était une affaire réglée ou, à tout le moins, en passe de l'être. Il en allait comme de l'hygiène ou de l'alcoolisme dans les campagnes : c'était un combat enfin gagné, une belle victoire de la modernité contre les archaïsmes en tout genre. Aujourd'hui, pourtant, rien n'est fait – et, de ce point de vue, si l'on en croit les études internationales les plus fiables, la Suisse, la France et la Belgique sont à peu de chose près dans le même panier, c'est-à-dire, en gros, au milieu du peloton. Pas de quoi pavoiser !

C'est donc là, comme je vous l'annonçais, ce qu'a confirmé une enquête tout à fait exceptionnelle, menée voici quelques années en France

à partir d'une étonnante découverte[1]. En 1995, on mit en effet par hasard la main, à l'occasion de la réhabilitation d'un vieux bâtiment administratif, sur 9 000 copies de certificat d'études primaires des années 1923, 1924, 1925 que les archives départementales de la Somme avaient oubliées au fond d'un grenier. Ces copies, corrigées, n'avaient pas été détruites comme elles auraient dû l'être au bout de quelques années selon l'usage en vigueur dans l'administration de notre école. De là l'idée qui vint au ministère d'organiser une comparaison avec les élèves d'aujourd'hui, afin de pouvoir enfin trancher de manière objective la fameuse question du niveau qui monte ou qui baisse. Le sujet étant en lui-même hautement polémique, on prit d'abord grand soin d'éliminer tous les « biais », tout ce qui pouvait fausser cette comparaison : on choisit donc des populations *a priori* comparables en termes d'âge, d'origine sociale, de niveau scolaire, etc. On ne retint que les sujets encore pertinents par rapport aux programmes et aux élèves d'aujourd'hui. On prit bien entendu en compte

1. Ministère de l'Éducation nationale, *Les Dossiers d'éducation et formations*, n° 62, février l996.

le fait que les instituteurs de l'époque ne préparaient au certificat d'études qu'environ 10 à 12 % de leurs meilleurs élèves, qu'ils les « coachaient » toute l'année, etc. Tout cela fut fait et, on peut le dire, bien fait, sous la direction de Claude Thélot, alors directeur de l'évaluation et de la prospective du ministre de l'époque, François Bayrou. Je précise que ce polytechnicien, de sensibilité plutôt « progressiste », avait défendu toute sa vie l'idée que le niveau montait : il entendait bien confirmer enfin sa thèse.

Bien entendu, le résultat est contrasté selon les différents domaines évalués. Mais, en ce qui concerne la maîtrise de la langue proprement dite, et notamment celle de l'orthographe et de la grammaire, l'enquête ne laisse hélas aucun doute. Bien que le ministère eût à cœur de ne vexer personne et surtout de ne pas passer pour « réactionnaire », les conclusions du rapport officiel sont accablantes. Un chiffre parmi d'autres, mais fort significatif : à l'époque, on fait en moyenne, dans la dictée – un petit texte d'une vingtaine de lignes – cinq fautes d'orthographe (d'où le fameux et canonique « cinq fautes, zéro ! »). En 1995, nos élèves en commettent… plus de dix-sept ! On peut ne pas être fanatiquement attaché à l'orthographe,

mais, tout de même, c'est un symptôme intéressant. Surtout, il faut visualiser ce qu'une telle quantité de fautes donne comme allure à une copie de vingt lignes ! Le texte ressemble aux SMS de nos ados : mots mal découpés, écriture phonétique, fautes de grammaire sidérantes presque à chaque ligne ! On essaiera de se consoler en faisant l'hypothèse que tout va mieux du côté des sciences… Las, 67 % de nos élèves sortent de l'école primaire à l'âge de 10 ou 11 ans sans savoir faire une multiplication avec virgule ! Et, depuis lors, les choses n'ont fait qu'empirer comme le confirment les enquêtes étudiées par l'amiral Béreau…

Disons les choses simplement : en France, le niveau scolaire n'a cessé de s'améliorer jusqu'aux années 1990. Le nombre de diplômés augmentait, le taux de réussite aux examens intermédiaires progressait. À vrai dire, les progrès avaient déjà commencé à marquer le pas dans les années 1970, mais, même plus lents, ils restaient réels. Le déclin est devenu visible quelques années plus tard. Christian Forestier, membre du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, ancien directeur de cabinet de Jack Lang, un des meilleurs spécialistes du sujet et peu suspect d'alimenter le « discours réactionnaire de la droite », affirme que « l'école est en

panne »… depuis 1994, très précisément ! Depuis cette date, en effet, les chiffres ne progressent plus. Dans tous les secteurs, on assiste à une régression, qu'il s'agisse de l'apprentissage de la lecture, du nombre de diplômés et de jeunes qui sortent du système scolaire sans qualification, ou encore de la montée de la violence.

Ce constat soulève évidemment deux questions graves, celle des causes et celle des effets. Il est bien évident que l'identification des causes et la détermination des remèdes sont inséparables : une erreur sur les premières hypothéquera forcément les chances de succès des seconds. Or rien n'est plus difficile ni plus conflictuel que ce problème. De nombreuses hypothèses sont avancées, et chacun est sûr de son diagnostic, avant même toute analyse et toute confirmation. D'ailleurs, c'est un syndrome fréquent en ces matières scolaires où il y a, comme on sait, 63 millions de spécialistes en France… On a ainsi incriminé tour à tour les méfaits de la télévision et, plus généralement, des écrans censés dévaster les écrits, on a accusé les méthodes « modernes » (la « globale » en particulier), la mauvaise formation des enseignants, l'immigration, la massification de l'école, le manque de moyens, etc.

La vérité est cependant très différente. Sans doute, ces motifs qu'on invoque d'ordinaire peuvent-ils jouer chacun un rôle partiel. La télévision, en particulier, fait volontiers figure de bouc émissaire. Elle concurrence assurément la lecture. Mais est-on absolument certain que cela interdise son apprentissage ? Quoi qu'on en dise, en effet, elle ne trône pas encore dans nos écoles, et nos instituteurs ont les enfants devant eux pendant des années, chaque jour que Dieu fait, des heures durant : il doit tout de même être possible de leur apprendre à lire et à écrire ! En vérité, c'est un bouc émissaire facile, bien commode pour se défausser de nos responsabilités. Quant à la méthode globale (qui est certes une mauvaise méthode), c'est une tarte à la crème qui plaît dans les chaumières, mais qui fait rire tous ceux qui connaissent un tant soit peu le sujet, et ce pour une raison bien simple : elle a été abandonnée depuis des décennies déjà, bien avant que le niveau ne se mette à plonger, et elle le fut au profit de méthodes mixtes, dont beaucoup sont de bonnes méthodes. Le grand public n'en sait rien et, du coup, chaque ministre se doit coûte que coûte d'arborer des airs de bon sens et de courage en tuant à nouveau le monstre – alors que le mal-

heureux est mort depuis belle lurette ! Les parents, de bonne foi, se laissent prendre à l'hameçon de cette communication politique démagogique. Inquiets, parce que conscients plus ou moins confusément du déclin des apprentissages fondamentaux, ils se laissent prendre d'autant plus facilement que les méthodes mixtes, pour qui n'est pas spécialiste, ressemblent à s'y méprendre, du moins au départ, à de la globale. Pourtant, elles ne s'y réduisent nullement et, très rapidement, elles passent au traditionnel B.A.-BA. Encore une fois, ce sont, au total, de bonnes méthodes, qui n'ont en tout cas jamais empêché un enfant d'apprendre correctement à lire et à écrire.

Non, les vraies raisons sont ailleurs et elles ne sont malheureusement pas « techniques » – sinon le problème serait réglé depuis longtemps ! Elles tiennent à des tendances lourdes de la société, tendances qu'il faut prendre la peine et le temps de comprendre si l'on veut se donner les chances de mettre en place des remèdes adaptés.

Les vraies causes de l'illettrisme

Pour reprendre les catégories de Durkheim, l'illettrisme est un phénomène social global. Il n'est pas même spécifiquement français. Il touche toute l'Europe et même tout l'Occident.

Les prétendues causes particulières qu'on invoque en général ne prennent de toute façon sens, pour autant qu'elles en aient un, que dans un ensemble plus vaste. C'est cet ensemble plus large qu'il faut analyser pour comprendre la montée de l'illettrisme. Si on en reste à une variable particulière – la télé, l'immigration, etc. –, on se prive de toute chance de comprendre la réalité du phénomène. Pas plus que la télévision ou la méthode globale, la présence de populations immigrées ne suffit à expliquer la baisse générale de niveau, car, en vérité, le déclin de la langue concerne toutes les couches de la population dans les générations des années 1990. On fait des fautes d'orthographe partout, à des degrés divers bien sûr, même dans les milieux favorisés. L'expression orale est relâchée et fautive chez presque tous nos enfants qui, la plupart du temps, peinent à s'exprimer dans un français soutenu. Tous les

professeurs d'université en font l'observation. Le phénomène ne touche donc pas seulement, loin de là, les populations dont les parents ne parlent pas ou mal le français.

Certains membres de ce Conseil sont troublés, voire choqués, que je ne considère pas la télévision comme une des principales causes de l'illettrisme. En effet, à l'encontre de l'idée la plus reçue, mais que je crois tout à fait fausse, je n'incrimine pas les écrans. J'irais même à contre-courant de cet argument. Je suis convaincu que la télévision a contribué à faire lire plus de gens que jamais dans les années 1980-1990. Des émissions comme celle de Bernard Pivot ont fait plus pour la lecture que beaucoup de professeurs de lettres. On dira que tous les programmes ne sont pas de cette qualité, que les collégiens en difficulté ne connaissent pas Pivot et qu'en revanche ils regardent à longueur de journée des âneries consternantes. Bien entendu, c'est exact, mais cela ne prouve rien. Cela peut tout aussi bien signifier que lorsque les enfants ne savent pas lire ou fort mal, et qu'ils sont exclus de la culture écrite, ils n'ont guère d'autre choix que de regarder la télévision. On peut donc inverser le diagnostic : c'est parce qu'ils n'ont pas ou mal appris à lire, parce qu'on ne leur a pas non plus

donné le goût de la haute culture que la télévision peu devenir un fléau, pas l'inverse. En d'autres termes, il faut, comme disait Rousseau, se garder de prendre l'effet pour la cause.

Il est donc plus judicieux à mon avis d'étudier le phénomène de l'illettrisme dans un contexte social global au sein duquel tel ou tel aspect – la télévision, les ordinateurs et les jeux numériques, etc. – prendra un relief particulier. Après de nombreuses années d'études et de réflexions sur ce sujet si difficile, je suis parvenu à la conclusion qu'il faut mettre ce phénomène social global en perspective à partir de deux tendances historiques lourdes.

La première, la plus récente, relève des effets produits par ce qu'on a nommé dans l'après-68 la « rénovation pédagogique ». Je pense que cette fameuse rénovation, qui reposait sur un paradigme éthique qu'il importe de mettre au jour, a fonctionné sur quatre illusions qui se sont malheureusement inscrites dans la réalité concrète. Je vais les analyser dans un instant mais, attention, pas de malentendu : quitte à décevoir certains d'entre vous, je dois vous dire d'entrée de jeu que je ne plaide nullement pour un « retour en arrière », retour aux « bonnes vieilles valeurs de la III^e^ Répu-

blique », aux uniformes, aux tableaux noirs et aux plumes Sergent-Major… Je ne l'ai jamais fait et je suis convaincu que ce type de plaidoyer pour un retour à l'école de nos grands-parents est absurde. D'abord parce qu'elle n'était pas si formidable que cela – on s'y ennuyait ferme et la discipline traditionnelle n'était pas forcément le meilleur moyen d'ouvrir les esprits ; ensuite, et de toute façon, parce que l'histoire ne repasse jamais les plats : c'est manquer de sens historique que de s'imaginer qu'on peut « restaurer » les temps anciens. Le fameux « *laudator temporis acti* » – cet « éloge des temps révolus » qu'on pourrait aussi traduire, comme nous y invite Lucien Jerphagnon, par un « c'était mieux avant ! » – m'a toujours paru inepte.

Il n'en reste pas moins que cette rénovation fut largement calamiteuse et qu'il importe de saisir la nature exacte des illusions « progressistes » dont elle fut porteuse, car elles continuent encore largement de grever notre enseignement. Mais, une fois encore, sachez que cette critique ne vise pas, contrairement à ce qui a lieu d'ordinaire dans les débats sur l'école, à préparer l'habituel retour au bon sens républicain. Il va falloir inventer mieux que cela, et autre chose qu'une bonne veille restauration pédagogique, bref, il va nous

falloir apprendre à dépasser la désormais canonique antinomie « rénovation soixante-huitarde/ restauration républicaine ».

La deuxième tendance historique est plus ancienne et plus profonde que les dérives pédagogistes post-soixante-huitardes, quels qu'aient pu être leurs effets pervers. Elle est aussi d'une tout autre origine : pour dire les choses simplement, plutôt de droite que de gauche. Il est essentiel de bien la comprendre car c'est elle, au fond, qui suscite les principales difficultés auxquelles est aujourd'hui confrontée notre école, à commencer par celui de l'illettrisme. Il s'agit, tout simplement, des effets de la mondialisation libérale dont les « progrès » impliquent inévitablement une radicale déconstruction des autorités, des valeurs et des principes traditionnels. Or, comme la langue et la civilité sont par excellence des traditions, des héritages ancestraux qui se transmettent de génération en génération, il est normal que leur déconstruction fasse problème. En ce sens, ce n'est pas seulement la gauche « progressiste » qui est en cause, avec sa rénovation « pédagogo », mais tout autant la droite libérale, avec sa défense tous azimuts d'un univers consumériste dont c'est peu de dire qu'il ne favorise pas l'apprentissage des fondamentaux

de la culture scolaire. C'est donc à l'écart de la « deuxième gauche » comme de la droite libérale qu'il faut tâcher de se situer pour dépasser l'antinomie que je viens d'évoquer. Et si l'on veut en plus, comme c'est mon cas, éviter aussi les pièges du retour néorépublicain à l'école de la III^e^ République, on mesure combien la question est délicate sur le plan philosophico-politique.

Mais trêve d'abstractions. Venons-en très directement à l'analyse des causes, d'abord, donc, celles qui sont liées aux effets de la rénovation pédagogique, ensuite celles qui proviennent de la montée en puissance de la mondialisation libérale consumériste. Comme on l'aura sans doute compris : ces deux mouvements ne sont d'ailleurs pas sans liens entre eux, malgré leur opposition plus apparente que réelle. Cela, aussi, apparaîtra clairement au fil de l'analyse.

Le modernisme en question : les quatre illusions de la « rénovation pédagogique »

Très brièvement : la première illusion est celle qui consiste à survaloriser les méthodes actives, qui ont une part de vérité, bien sûr, mais

qui ne peuvent ni ne doivent se substituer à la linéarité cohérente du « cours magistral » ; la seconde illusion, c'est l'abandon de la pédagogie du travail au profit de celle du jeu – ce que j'appelle la « pédagogie de l'hameçon » ; la troisième consiste à s'imaginer que le but ultime de l'éducation est de faire en sorte que chacun s'épanouisse et « devienne soi » alors qu'il est plutôt de permettre à nos enfants d'être des « élèves », c'est-à-dire, en effet, de s'élever par leurs efforts et leur travail, donc de « devenir autres » que ce qu'ils étaient au départ – ce qui implique une idée paradoxale, peu acceptable par les bien-pensants de tous horizons, à savoir que l'« aliénation », au sens propre le fait de devenir autre, peut avoir du bon ; enfin, la quatrième illusion est celle du « jeunisme », qui dévalorise par essence l'itinéraire qui nous conduit à devenir adulte et plombe ainsi *a priori* l'essentiel du processus éducatif.

Reprenons ces quatre points en les analysant en profondeur. Ils en valent la peine et ne vont nullement de soi, d'autant qu'ils forment entre eux comme un système consistant, chacun complétant la logique fondamentale à l'œuvre dans les autres. Il est donc essentiel de bien les com-

prendre si l'on veut saisir les vraies racines de la remontée de l'illettrisme et ne pas en rester aux clichés habituels contre la télévision, la méthode globale ou l'immigration.

Première illusion : dans les années 1970, on a voulu en finir à tout prix avec l'idée selon laquelle éduquer, enseigner, c'était d'abord, au moins en grande partie, de la part des adultes responsables de l'enfance, transmettre un patrimoine, une tradition, un héritage de savoirs et de savoir-faire. On a pensé que, grâce aux méthodes actives, les enfants allaient pouvoir tout découvrir et reconstruire par eux-mêmes, qu'ils ne maîtriseraient vraiment que ce qu'ils auraient « fabriqué », pour ne pas dire « inventé ». Disons-le tout net, c'était une erreur. On s'est convaincu qu'il fallait coûte que coûte appuyer l'enseignement sur l'autoconstruction des savoirs : autodictées, textes d'invention, travail sur les documents, rédaction par les élèves des règlements intérieurs, exercices « à trous », construction de petits objets ludiques, etc., bref on a élevé la « pédagogie de l'éveil » au rang d'un principe sacré. En parallèle, on a pris soin de discréditer tout ce qui ressemblait de près ou de

loin à un « cours magistral » en même temps que tous les exercices traditionnels jugés trop « classiques » – la dictée, la rédaction, le « par cœur »… Les manuels scolaires se sont mis alors à insister sur les documents plus que sur les cours, sur les constructions en étoile, imitant la logique des « hypertextes », plus que sur les raisonnements linéaires, jugés trop « scolaires ». L'apprentissage du français, notamment, a recouru en masse à des « exercices à trous », exigeant de l'enfant qu'il complète des pointillés – ce qui simplifie les choses aux professeurs, occupe facilement les élèves parce que c'est plus ludique, mais s'avère fort négatif. S'agissant de l'apprentissage de la langue, ce fut un désastre. Pourquoi ? Je vais le dire d'une phrase, mais c'est à mes yeux la plus importante de tout ce que j'ai à vous dire : *ce fut un désastre parce que, tout simplement, aucun d'entre nous n'a inventé sa langue maternelle !* Et ce fait, en apparence trivial, mérite singulièrement réflexion ! En effet, notre langue, en l'occurrence le français, est à 100 % un patrimoine. Les règles de grammaire, comme d'ailleurs celles de la politesse sont à 100 % le fruit d'un héritage, d'une tradition. Leur assimilation suppose une attitude de *respect* et d'*humilité*, pas

celle de l'enfant-roi qu'on tente de persuader qu'il va tout inventer et reconstruire par lui-même ! *En matière de grammaire et de civilité, la « créativité », l'« imagination » et la « spontanéité », si chères à la rénovation pédagogique portent un nom : cela s'appelle les fautes d'orthographe et l'impolitesse !* Nul hasard, en ce sens, si notre système éducatif se trouve en difficulté principalement sur ces deux points.

La *deuxième illusion* pose un problème de fond. Toute la rénovation pédagogique tend à abandonner la pédagogie du travail au profit de celle du jeu. Il s'agit en vérité d'un débat ancien et fondamental, qui remonte au XVIII^e^ siècle. On le trouve notamment évoqué, comme l'a bien montré Alexis Philonenko, dans les *Réflexions sur l'éducation* de Kant, qui, dans le sillage de l'*Émile* de Rousseau, oppose déjà trois pédagogies : la pédagogie par le jeu, la pédagogie par le dressage et la pédagogie par le travail. Ces trois approches ont structuré toute la réflexion sur l'enseignement en Europe depuis le XVIII^e^ siècle. Si l'on ne les connaît pas, on comprend mal le débat entre méthodes actives ou méthodes de dressage.

Kant, fidèle disciple de Rousseau sur ce point, a donné à cette intuition la forme suivante : trois conceptions de la pédagogie sont possibles. La première laisse une liberté absolue à l'enfant : c'est l'éducation par le jeu qui correspond, selon une analogie avec la politique qu'il faudrait développer plus longuement, à l'anarchie (on remplace par exemple l'apprentissage des maths par le jeu d'échecs). La deuxième en est le contraire exact : le dressage, équivalent de l'absolutisme, qui convient sans doute à des animaux, mais point à des êtres libres. Comment concilier ce que ces deux visions extrêmes, toutes deux également fausses, peuvent avoir néanmoins de juste, au moins au départ, ou pour mieux dire : comment respecter la liberté de l'enfant tout en lui enseignant une discipline ? Réponse : par le travail. C'est lui qui fournit, si l'on peut dire, le « concept synthétique », la solution de ce conflit. Car, en travaillant – si du moins il ne s'agit pas pour lui simplement d'une contrainte imposée du dehors –, l'enfant exerce sa liberté, mais il se heurte néanmoins à des obstacles objectifs qui, lorsqu'ils sont bien choisis par le maître, peuvent se montrer formateurs pour lui dès lors qu'il parvient à les surmonter activement. À l'anarchie du

jeu et à l'absolutisme du dressage succède ainsi la citoyenneté *républicaine* du travail. Où l'on retrouve l'équivalent pédagogique de la théorie rousseauiste et kantienne de la loi : le citoyen d'une république est celui qui est libre lorsqu'il vote la loi, et contraint cependant par cette même loi, dès lors qu'il l'a approuvée – où l'on retrouve aussi les deux moments, liberté et discipline, activité et passivité, jeu et dressage, que le travail réconcilie en lui.

Voilà pourquoi, depuis le XVIII^e^ siècle, les principes éthiques régissant la vie de l'école républicaine ont été indissociables de la notion d'*effort* accompli par les individus en vue d'égaler ou de réaliser certaines normes transcendantes. C'est à proportion de cet effort que nos actions recevaient une dimension proprement « vertueuse », selon une logique qu'on pourrait dire « méritocratique » – incarnée dans le cadre scolaire par nos fameux « bons points » et bonnets d'âne ainsi que par la canonique formule « Peut mieux faire ! », formule qui, sous son apparente banalité, désigne en profondeur la fin de la logique aristocratique : ce que le hussard de la République valorise, ce n'est pas la facilité des dons naturels, mais la rugosité du travail et

de l'effort… Ainsi nos instituteurs jugeaient-ils moins les talents ou les aptitudes hérités que la qualité du travail fourni par les élèves, leur capacité, justement, à *s'élever* pour atteindre la norme, tout à la fois idéale et collective, incarnée par les programmes scolaires. L'éthique, en tant que discipline particulière au sein de la philosophie, apparaissait dans cette perspective comme une réflexion fondatrice sur des concepts tels que ceux de « devoir », « impératif », « bonne volonté », « intention désintéressée », « résistance aux penchants égoïstes », « dépassement de soi », « altruisme », etc.

Or tout indique que nous assistons, depuis une période récente, à une nouvelle mutation liée à la formidable montée de l'individualisme démocratique. Aux États-Unis comme en France, de bons auteurs ont montré comment depuis les années 1960, les idéologies hédonistes et narcissiques s'étaient emparées des questions morales traditionnelles. Si l'on voulait en dresser la fiche signalétique, le mot clef ne serait plus le devoir, encore moins le mérite, l'effort et le travail, mais sans nul doute l'« authenticité » individuelle. L'essentiel, en effet, n'est plus de se confronter à des normes collectives extérieures à soi, propre-

ment « imposantes », mais de parvenir à l'expression de sa propre personnalité, à l'épanouissement de soi. *Be yourself*, voilà le seul impératif qui subsiste, et ce n'est nul hasard si, depuis une vingtaine d'années maintenant, on a vu se multiplier dans les pays occidentaux les techniques censées permettre de réaliser cet objectif, sur le plan physique comme sur le plan psychique. Victoire du jogging et des psychothérapies en tout genre, pour être « bien dans sa peau et dans sa tête », avec deux conséquences massives dont on ne cesse de percevoir les effets en profondeur : d'un côté, le rejet de toute forme d'autorité, y compris celle du travail, au profit de l'hédonisme ; de l'autre, le culte de la différence propre à un individualisme qui rejette le souci du collectif. Si le but est d'être soi, et non de se conformer à des normes collectives extérieures à soi, toute normativité est en effet vouée à n'apparaître que comme une forme plus ou moins insidieuse d'« aliénation ». Et si chacun possède un droit imprescriptible à « être lui-même », on doit même cultiver les différences, quelles qu'elles soient. Voilà pourquoi la rénovation pédagogique, dans le sillage de Mai 68, fera de la critique de l'aliénation son principal mot d'ordre.

De là aussi, la *troisième illusion*, qui s'articule parfaitement avec les deux premières. Elle réside dans l'idée selon laquelle il faudrait d'abord motiver les enfants pour les faire travailler ensuite. On sort les guitares en classe, on agrémente les cours de films, de musiques, de jeux, bref, de démagogies diverses visant à attraper les élèves comme on prend des poissons à un hameçon : on essaie de les accrocher en se persuadant qu'on les fera travailler plus tard, lorsqu'ils seront bien ferrés, bien motivés. À première vue, l'idée paraît bonne. Mais, si l'on y réfléchit un peu plus en profondeur, on comprend vite qu'elle est superficielle et fausse. Pourquoi *? Parce que, tout simplement, le travail précède l'intérêt, ou pour le dire plus simplement : on ne s'intéresse jamais vraiment qu'à ce à quoi on a d'abord beaucoup travaillé*. Or personne n'a jamais réussi à faire travailler ses enfants sans recourir à un minimum de contrainte – tout le contraire, donc, de la logique de l'hameçon. Nous avons tous rencontré, dans nos parcours scolaires, un « grand professeur », à vrai dire, peut-être même deux ou trois qui nous ont marqués pour la vie entière. Or qu'est-ce qu'un « grand professeur », sinon

quelqu'un qui vous donne passionnément le goût de l'effort et du travail parce qu'il a réussi à nous faire entrer dans une discipline ou une œuvre dont *a priori* on ignorait tout ?

J'ai déjà souligné le lien essentiel et profond qui existait entre la valorisation du travail et l'idée républicaine. Depuis sa création jusqu'à la rupture introduite par les contestations des années 1960, l'école publique a fonctionné sur une vision morale du monde républicaine et méritocratique. Comme je l'ai déjà suggéré, mais j'y reviens un instant pour vous montrer comment ces illusions rénovatrices sont liées entre elles, elle reposait sur la conviction qu'il existait des valeurs communes, des normes collectives, incarnées notamment par les programmes, qui dépassaient les individus et que chacun devait s'efforcer de réaliser dans sa vie comme à l'école. Voilà, du reste, pourquoi l'enfant s'appelait un « élève », c'est-à-dire quelqu'un qui était invité à se hisser jusqu'à la réalisation d'idéaux supérieurs. En d'autres termes, le but de l'éducation était clairement de faire en sorte qu'au terme du processus, chacun d'entre nous devienne « autre » que ce qu'il était au départ. C'est dans cette perspective encore que des distinctions diverses,

depuis les bons points jusqu'au prix d'excellence, étaient censées récompenser le travail et l'effort, ce pourquoi le fameux « Peut mieux faire ! » des hussards de la république ne prétendait pas sanctionner les talents naturels mais seulement, dans une perspective méritocratique, le bon ou le mauvais usage que l'élève en avait fait. Comme je vous l'ai dit aussi, il ne s'agit nullement d'idéaliser le passé ni de s'installer dans la perspective d'une quelconque « restauration ». On doit cependant constater que les années 1960 ont vu apparaître et se développer une autre conception de l'éducation, qui pose de nombreux problèmes, aujourd'hui encore non résolus. Elle ne tend plus à faire en sorte que l'élève *devienne autre qu'il est*. Elle vise au contraire à s'assurer, selon la formule canonique, qu'il *devient ce qu'il est* en épanouissant pleinement sa personnalité. De là une préférence marquée pour les dispositifs pédagogiques qui cultivent d'autres qualités que les traditionnelles valeurs du mérite, de l'effort et du travail : l'expression de soi plutôt que le souci des héritages transmis, l'esprit critique plutôt que le respect des autorités, la spontanéité plus que la réceptivité, l'innovation plutôt que la tradition, etc. Ces valeurs ne sont pas négatives en tant que telles,

loin de là, mais c'est finalement l'idée même de norme supérieure à l'individu qui est dénoncée comme aliénante, de sorte que, derrière la critique de l'école républicaine, c'est un nouvel essor de l'individualisme qui s'est installé.

Il s'exprimera notamment dans la fameuse formule qui inspire, au moins pour une part, la loi d'orientation de 1989 – même si elle ne figure pas dans la loi elle-même – et selon laquelle il convient de « mettre l'élève au centre du système éducatif ». Il va de soi que cette sentence a quelque chose de juste : c'est bien pour les élèves que l'école existe et non l'inverse. Elle présente cependant l'inconvénient de prêter trop aisément à des interprétations démagogiques qui, sous couleur de privilégier l'attention portée à l'« épanouissement de l'enfant » (dont on oublie alors qu'il doit être, pour l'Éducation nationale qui se compose de professeurs et non de parents, d'abord un *élève*), occultent le fait que le système éducatif est aussi là pour lui permettre, par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, par la formation critique, de devenir autre que ce qu'il était au départ. Radicalisée à l'extrême, l'idéologie du « droit à la différence » risque de conduire, sur le plan culturel, à l'abolition de toute hiérarchie des valeurs et, sur le plan

politique, à la disparition des projets collectifs, suspectés *a priori* d'être contraires à l'épanouissement de l'individu. Sur le plan scolaire, les dangers de cette position sont aujourd'hui manifestes : au-delà de la bonne volonté affichée, elle risque de perpétuer des inégalités sociales entre les enfants, de disqualifier les notions d'effort et d'apprentissage, d'enfermer les élèves dans ce qu'ils sont au lieu de les ouvrir à l'appropriation de ce qui n'est pas soi. Il est donc nécessaire, et sans doute possible maintenant que les passions sont retombées, de dépasser ce conflit. Car ce qu'il convient de mettre au centre du système éducatif, ce n'est pas l'élève ou les savoirs seuls, mais d'évidence la relation entre l'élève et les savoirs, c'est-à-dire d'un côté le rôle de transmission qui est celui des maîtres, et de l'autre l'impératif de travail qui est celui des élèves. C'est ainsi toute la question de la place du travail et des méthodes actives qu'il faut reposer aujourd'hui. Et, là encore, le « détour » par l'histoire des idées est rigoureusement nécessaire si l'on veut dépasser les clichés.

La *quatrième illusion*, réside dans cette nouvelle et funeste idéologie qu'est le jeunisme, cette idée selon laquelle non seulement vieillir, mais

tout simplement « grandir » au sens où le Petit Prince parle des « grandes personnes », est une catastrophe. Quelle image les adultes ont-ils donnée de l'éducation aux enfants en pratiquant ce jeunisme absurde à très hautes doses dans les années 1970-1980 ? Le jeunisme a inculqué aux jeunes gens la conviction que passer de l'enfance à l'âge adulte était forcément un déclin. Or c'est là aller à l'encontre de l'idée même d'éducation. Car qu'est-ce que l'éducation sinon un passage, guidé par des parents et des enseignants, de l'enfance à l'âge adulte ? Sous l'influence du jeunisme, l'éducation tout entière fut placée sous de mauvais auspices. Il fallait au contraire dire aux enfants que le monde des adultes, quand il est réussi, est plus riche, plus profond, et plus passionnant que le monde de l'enfance. On n'est pas un grand poète à 10 ans, ni un grand politique, ni un grand chef d'entreprise, pas même un grand joueur de foot ou de tennis… On n'est, à vrai dire, rien de grand à 10 ans ! Il faut sortir du syndrome de Peter Pan, ce petit garçon qui refuse de grandir et veut vivre dans l'imaginaire. Or nous n'avons cessé depuis des décennies d'enfermer nos enfants dans leur enfance alors qu'il est impossible de comprendre l'histoire, d'apprendre

des langues ou de se passionner pour la littérature sans sortir de l'enfance et passer par une certaine discipline du corps ou de l'esprit, une rigueur intellectuelle, un effort de réflexion et de pensée en l'absence desquels le monde de la culture est non seulement inaccessible, mais, il faut bien l'avouer, car c'est normal dans ce cas, rebutant. Or c'est justement quand l'univers de la haute culture devient inaccessible et rebutant qu'on se jette dans celui de la télé la plus vulgaire, pas l'inverse : ici encore, cessons de confondre la cause et l'effet ! Ce n'est qu'au-delà d'un certain seuil, après une somme d'efforts et de travail souvent considérable, que la haute culture dévoile sa richesse et son intérêt, et c'est cela qu'il faut avoir la capacité, voire dans un premier temps, n'ayons pas peur du mot, l'« autorité » de faire comprendre à nos enfants comme à nos élèves.

Comme on voit, les principes de la rénovation pédagogique, si généreux soient-ils, et parfois même intelligents, ne pouvaient au final qu'aller à l'encontre de la maîtrise des fondamentaux, notamment ceux de la lecture et de l'écriture en tant qu'héritages traditionnels à respecter et non à réinventer ! Mais il faut, à la décharge des « pro-

gressistes », dire que tout le mouvement des sociétés libérales les poussait dans le même sens : celui de la déconstruction des traditions et de la sacralisation de l'innovation en tant que telle.

Les effets du libéralisme : la mondialisation libérale et la déconstruction des valeurs traditionnelles

Comme j'ai tenté de le montrer dans un de nos précédents rapports, *Face à la crise,* dont je reprends ici le cœur de l'analyse, même si nous n'en avons plus tout à fait conscience tant nous sommes habitués aux changements et aux innovations en tout genre, nous avons vécu un XX^e^ siècle à nul autre pareil, un siècle qui, du point de vue de la « déconstruction » des valeurs et des autorités traditionnelles, ne ressemble à rien de connu jusqu'alors, une époque, donc, qui ne possède à notre connaissance aucun précédent historique. Il suffit d'adopter une vue cavalière sur l'histoire de la haute culture pour mesurer l'ampleur de cette permanente révolution dont notre continent européen fut le théâtre : nous

avons, en à peine un siècle, déconstruit la tonalité en musique, la figuration en peinture, bouleversé les règles classiques de la littérature, du théâtre ou de la danse et, bien au-delà encore, révolutionné toutes les figures traditionnelles du « surmoi », des morales conventionnelles, religieuses ou « bourgeoises », comme on disait en 1968. Il ne s'agit pas ici de porter des jugements de valeur pour ou contre, encore moins, je l'ai dit, de jouer sur le registre de la nostalgie. Ce que je veux en revanche souligner, c'est à quel point, en un laps de temps incroyablement court – quelques décennies à peine –, les principes traditionnels d'une culture classique qui valaient pour certains depuis des siècles se sont effondrés avec la naissance, au sens large, du « modernisme » – dont la rénovation pédagogique n'est qu'un des avatars sur le plan scolaire.

Pour le dire de manière plus directe encore, et prendre des références dans la vie de tous les jours et non dans une sphère dont on pourrait objecter qu'elle reste encore élitiste, la condition paysanne mais aussi, et plus encore peut-être, celle des femmes ont sans doute changé en Europe davantage en cinquante ans qu'en cinq cents ans. Et cette dernière a changé à vrai dire de

manière si brutale que les jeunes générations ne peuvent pas même s'en rendre compte. Rappelons que, jusqu'en 1975, en France, une épouse devait demander l'autorisation à son mari pour ouvrir un compte en banque – voire pour prendre la pilule, laquelle, du reste, n'est légalisée que depuis 1967 ! On pourrait donner mille autres exemples de ces bouleversements et chacun pourra compléter le tableau à sa manière. Ils peuvent aller du changement de regard sur l'homosexualité jusqu'à l'évocation de telle ou telle révolution scientifique ou politique. Mais c'est évidemment dans le cadre scolaire que la déconstruction des valeurs traditionnelles atteint son sommet, et si l'on admet l'idée qu'il n'y a, par définition même, rien de plus traditionnel que la langue maternelle, cela ne pouvait pas rester sans conséquence. Souvenez-vous des films qui, dans les années 1940-1950, mettaient en scène des établissements scolaires, par exemple *Les Disparus de Saint-Agil*, ou encore le fameux *Topaze* de Pagnol, incarné au cinéma par Jouvet dans les années 1930, avec la célèbre dictée des « moutonsssses qui paissêêêêênnnt dans le pré… », énoncée dans un silence de cathédrale, devant des uniformes religieusement penchés sur des pupi-

tres en bois troués d'encriers en porcelaine blanche emplis d'encre violette où se trempaient des plumes Sergent-Major… Comparez l'atmosphère des classes de cette époque avec celle que rend un film d'aujourd'hui comme *Entre les murs* : là encore, il est presque impossible de mesurer l'abîme d'une profondeur inimaginable qui sépare les deux scènes. S'il revenait dans une salle de classe d'aujourd'hui, Topaze aurait sans doute une syncope…

Or, à première vue, toutes ces mutations semblent avoir été introduites, notamment dans le cadre scolaire, par des « bohèmes », par des personnalités plutôt de gauche que continuait à inspirer l'idée révolutionnaire dont la structure – table rase/innovation – est omniprésente dans le modernisme d'avant-garde sous toutes ses formes. Si l'on en prenait le temps, on pourrait aisément montrer comment le « geste bohème », porté par des « contestataires », n'a cessé à la fois de se répéter et de s'élargir tout au long du siècle dernier. À vrai dire, il commence à se mettre en place dès les années 1830, avant de s'incarner dans une série de groupuscules divers, puis, avec le succès que l'on sait, dans le fameux Bateau-Lavoir où Picasso et ses amis vont enfin inventer

l'art moderne. Il se prolongera dans bien d'autres mouvements encore, dans ces « -ismes » qui vont scander l'histoire de l'avant-garde : le dadaïsme de Tristan Tzara, le surréalisme des années 1930, le situationnisme des années 1950, etc., jusqu'à Mai 68 qui marque, dans tous les domaines, la démocratisation ultime, du moins jusqu'à ce jour, de l'avant-gardisme bohème.

Mais il faut savoir, ici comme ailleurs, dépasser les apparences.

La première clef du XX^e^ siècle, celle qui ouvre le plus de portes et nous en offre la compréhension la plus pénétrante, tient à ceci : comme j'ai eu l'occasion de le montrer en détail dans plusieurs de mes ouvrages précédents, les bohèmes – malgré leur opposition féroce aux bourgeois, malgré aussi, en retour, la haine ou le mépris dont ces derniers vont pendant longtemps les gratifier – n'ont été paradoxalement que le bras armé de l'épanouissement du monde capitaliste, l'instrument de la réalisation parfaite de ce qu'on appellera finalement la « société de consommation ». Voilà pourquoi je dis que, derrière la rénovation pédagogique, comme derrière tout le courant moderniste, il y a la montée en puissance inexorable de ce qu'on va appeler un

peu plus tard la « mondialisation libérale ». En d'autres termes, les bohèmes, loin d'anéantir le monde des philistins, loin d'inventer un ordre nouveau sur les plans économique et politique, ont en réalité servi comme nul autre groupe l'essor, l'épanouissement et la prospérité des bourgeois. L'idée, même si elle peut paraître provocante, est aujourd'hui évidente. On pourrait la résumer de la façon suivante : *il fallait que les valeurs et les autorités traditionnelles fussent déconstruites par les bohèmes pour que les bourgeois puissent faire entrer nos sociétés dans l'ère de la grande consommation sans laquelle le capitalisme mondialisé ne serait tout simplement pas possible*. Pour que le renouvellement incessant des valeurs de la mode et de la consommation triomphe, au bénéfice de ceux qui lancent de nouveaux produits, il faut, en effet, que les idéaux traditionnels de la morale méritocratique et du civisme républicain ne leur fassent plus obstacle et leur cèdent le premier rôle dans la structuration de la vie tant individuelle que collective. En d'autres termes, si nos enfants avaient les mêmes valeurs que nos arrière-grands-mères, ils écriraient certes sans fautes d'orthographe, mais ils n'achèteraient certainement pas le dixième de ce qu'ils consomment

aujourd'hui ! Du reste, la réciproque est aussi vraie : si nos arrière-grands-mères voyaient aujourd'hui un grand centre commercial, il est fort probable qu'elles trouveraient ce nouveau temple édifié aux dieux de la consommation dégoulinant de bêtise et d'obscénité. Elles penseraient à coup sûr qu'on n'a pas besoin de tout ça, que ces gadgets loufoques débordant des étals nous éloignent des vraies valeurs, à savoir, en gros, les devoirs envers autrui, mais aussi les devoirs envers soi-même…

Il fallait donc que leur vision traditionnelle du monde fût déconstruite de toutes pièces pour que, enfin débarrassés des vieilles lunes qui freinent la consommation – mais facilitent à coup sûr l'apprentissage des fondamentaux de la civilité et de la grammaire ! –, nous puissions nous y livrer sans retenue… du moins dans la limite de nos pouvoirs d'achat ! En quoi ce n'est pas sans raisons que j'affirme depuis longtemps déjà que les déconstructeurs, pour l'essentiel, accomplirent, sans le savoir ni le vouloir bien sûr, l'œuvre de bourgeois qui, du reste, eux non plus, ne voyaient rien venir et s'offusquaient même à longueur de temps des innovations intempestives des artistes maudits, avant d'en devenir aujourd'hui

les principaux soutiens. Il est en effet de notoriété publique que ce sont aujourd'hui les bourgeois, les grands capitaines d'industrie fascinés par l'innovation sans laquelle le monde de l'entreprise ne saurait survivre dans le contexte de la mondialisation, qui achètent et subventionnent la culture la plus contemporaine, notamment dans le domaine des arts plastiques : sans la table rase des valeurs anciennes, le monde moderne, le monde de la consommation eût été tout simplement impensable – en quoi aussi, il faut bien le dire, les bohèmes furent un peu, et même parfois beaucoup, les cocus de l'histoire ou comme on préférera, les dindons de la farce. Ils voulaient en finir avec le monde bourgeois, ils n'ont fait que l'épanouir et le renforcer comme jamais. Reformulons une dernière fois la même idée : *derrière la déconstruction des traditions, il y avait l'émergence du capitalisme globalisé ou, pour parodier une formule célèbre de Mai 68, sous les pavés, il n'y avait pas la plage, mais la mondialisation libérale*. Ce qui ne pouvait rester sans effets en profondeur sur le plan scolaire…

On mesure peut-être mieux maintenant en quoi les analyses de l'illettrisme qui mettent l'accent sur une cause unique et particulière – la

télévision, les ordinateurs et les jeux numériques, l'immigration, la méthode globale, etc. – sont superficielles et inopérantes. Nous avons affaire à un mouvement de fond des sociétés individualistes antitraditionalistes, mouvement dont une large partie de la gauche moderniste et de la droite libérale a été, sinon responsable, du moins objectivement complice. Ce qui explique au passage toute la difficulté politique des réformes de l'école, les politiques « modernes » de gauche comme de droite étant la plupart du temps incapables de s'opposer autrement qu'en paroles aux dérives qu'en revanche les néorépublicains ont eu au moins le mérite de percevoir depuis la période Chevènement, mais sans avoir d'autre horizon que celui d'un « retour à », dont j'ai déjà dit comment je le tenais tout à la fois pour impossible et, qui plus est, globalement peu souhaitable. Derrière la rénovation pédagogique, il y avait non seulement les héritiers de 1968, mais tous nos libéraux, ou peu s'en faut, qui n'ont rien trouvé à y redire et ont même, chaque fois que l'occasion leur en était donnée, accéléré le processus de « modernisation » de notre école, accroissant ainsi le déclin incontestable auquel on assiste maintenant depuis le milieu des années 1990.

En tant que ministre de l'Éducation, je n'ai bénéficié d'aucun soutien de la part de la droite, qui ne s'est d'ailleurs jamais intéressée, ni de près ni de loin, à la question scolaire – sauf sur un plan budgétaire, pour supprimer des heures et des postes, comme on vient encore de le faire ces derniers temps. À aucun moment, sauf exception, elle n'a compris les enjeux, pourtant cruciaux, de l'éducation scolaire, tandis que la gauche, hors les républicains, « réactionnaires » au sens littéral du terme, reste encore à de rares exceptions près prisonnière des vieux schémas « pédagogo » hérités des années 1970. Comme on ne s'attache, ici autant que là, à aucun projet d'envergure, comme l'éducation n'est perçue que comme un caillou dans la chaussure (un poids budgétaire et un risque politique permanent d'embrasement), la valse des ministres de l'Éducation se poursuit imperturbablement (quatre ministres différents depuis mon départ du ministère en 2004 !), rendant évidemment impossible toute action cohérente et d'envergure. Chaque ministre affiche immanquablement la volonté de faire LA grande réforme – de l'école, du collège, du lycée –, ce qui est à la fois absurde (il n'y a pas de Réforme, avec un grand R, à accomplir) et infaisable (l'échec est garanti d'avance, et tout aussi

immanquablement, le ministre met le pied sur un râteau !). La vérité, qui devient chaque année plus évidente, est qu'il faut s'attaquer, non à LA réforme, mais aux différents chantiers un par un, comme je l'avais proposé dans ma *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*. Il faut prendre chaque dossier en particulier, surtout sans faire de loi ni agiter le spectre du grand chambardement qui lève invariablement les oppositions syndicales, puis celle de toute la nation qui se mobilise toujours majoritairement contre le gouvernement, qu'il soit de droite ou de gauche – les exemples abondent. Seuls les ministres qui ne font rien, ou qui se contentent de réformettes coûteuses et démagogiques, sortent alors indemnes du ministère.

Or les dossiers essentiels n'ont pas changé d'un iota depuis vingt ans : ils s'appellent l'illettrisme, la montée des incivilités, la réhabilitation nécessaire et urgente de la voie professionnelle, la crise des vocations dans le second degré, l'affaiblissement de l'encadrement, et il n'est nul besoin de mettre des centaines de milliers de gens dans la rue pour les traiter, pourvu du moins qu'on n'oblige pas le ministre de l'Éducation, dès qu'il arrive, à faire, en plus des dossiers délicats dont il a la charge, des réformes aussi impratica-

bles de front que la décentralisation, les retraites plus des suppressions de postes, pour être bien sûr que la barque coulera et qu'on remplacera le titulaire du poste aussi vite que ses prédécesseurs… Il n'est pas difficile de prévoir que, si l'on force l'actuel ministre à supprimer des postes tout en faisant la « grande réforme du lycée », il ira dans le mur comme les autres, alors qu'en lui laissant un peu de marge de manœuvre et en gelant les suppressions de postes pendant quelques années, il pourrait avoir une action en profondeur… et même réaliser au final des économies considérables ! La valse programmée des ministres est un désastre pour notre système scolaire. Elle interdit toute action de fond et donne le sentiment, pour le coup justifié, que le mammouth est irréformable, et ce pour une raison qui échappe au grand public, mais qui est évidente si l'on y réfléchit un instant : le ministre qui arrive dans son poste autour du mois de mai, comme ce fut le cas pour les cinq derniers (moi compris), voit sa rentrée scolaire de septembre déjà bouclée… depuis le mois de décembre qui précède ! Ce qui signifie qu'il ne peut rien faire de substantiel pendant plus d'un an et demi ! Or c'est exactement la moyenne de vie des ministres de l'Édu-

cation tout au long de la V^e^ République, c'est-à-dire juste le temps qu'il faut pour ne rien faire !

Voilà pourquoi il est aujourd'hui essentiel si l'on veut enfin agir en profondeur dans le sens de l'intérêt général du pays, non seulement de bien comprendre les causes de l'illettrisme, mais surtout de mettre en place, quel que soit le ministre, une politique cohérente et de longue haleine. À vrai dire, pour qu'une telle politique réussisse, il faudrait qu'au-dessus de nos éphémères ministres, le président de la République s'en saisisse lui-même et qu'il en fasse, cela en vaut largement la peine, une cause nationale. Mais ne rêvons pas, et revenons aux rustines qu'il faut bien, à défaut d'une grande politique, proposer de mettre en place dans l'urgence…

Comment lutter contre l'illettrisme

Je voudrais très brièvement énumérer quatre ou cinq séries de propositions concrètes, mais formant entre elles un système cohérent.

Je laisse de côté la tâche, morale et générale, qui consiste à revaloriser le travail, l'autorité et le monde des adultes. Pour que cela ne soit pas un

vœu pieux, je crois qu'il faut revenir – concession au néorépublicanisme qui a évidemment raison sur plusieurs points même si sa vision nostalgique de l'histoire est globalement fausse à mes yeux –, au moins dans un premier temps et pour marquer le coup, à des exercices traditionnels : à la dictée et pas à l'autodictée, à la rédaction et pas aux textes d'invention, au cours magistral en histoire et en science, et surtout pas à des apprentissages ludiques et faussement modernistes comme on en a vu fleurir par dizaines depuis une quarantaine d'années. Ils auraient été formidables dans mon enfance, parce que nous vivions un excès de cours magistraux, un trop-plein d'autorité de sorte que le carcan scolaire bridait les imaginations. Ce n'est plus le cas aujourd'hui et nous souffrons au contraire d'un excès de ludique. Dans le même sens, il est urgent de supprimer ou, à tout le moins, de limiter drastiquement les funestes exercices à trous. Un bémol toutefois, dans cet élan néorépublicain : le « retour » à des exercices traditionnels ne doit pas être, en vérité, un pur et simple retour. Pour prendre, là encore, un exemple concret, s'il faut à juste titre réhabiliter la dictée et les méthodes de lecture traditionnelles, cela

n'interdit pas de le faire de façon moins mécanique et plus intelligente que dans la tradition canonique. La dictée, notamment, ne doit plus être essentiellement un couperet (« cinq fautes zéro »), mais, si on en fait une dictée à thème (exemple : l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir), un moyen d'intégrer pratiquement des notions essentielles de grammaire et d'orthographe. Bref, il ne s'agit pas d'être à son tour dogmatique et il faut tenir compte malgré tout des acquis de la rénovation pédagogique. C'est dans cet esprit que j'étais d'ailleurs intervenu pour infléchir la rédaction des programmes du primaire ; pour les mêmes raisons, j'avais fait réaliser le livret *Lire au CP*, recueil précieux de directives touchant l'apprentissage de la lecture quelle que soit la méthode choisie. Malheureusement, ces efforts ont été très rapidement détruits, notamment par la dernière réforme, aussi inutile que nuisible, des programmes de l'école primaire.

Mais j'en viens aux mesures plus concrètes – encore que celles que je viens d'évoquer puissent se décliner tout à fait concrètement. La première et la plus importante, que j'avais bien entendu déjà mise en œuvre lorsque j'étais en charge du minis-

tère et qui fut malheureusement annulée, elle aussi, aussitôt après mon départ, consiste à dédoubler les CP dans toutes les écoles « difficiles » de France, sans exception. Ces écoles qui n'arrivent pas à faire en sorte qu'au moins 50 % des enfants sachent lire à l'entrée en 6e doivent pouvoir dédoubler leur CP. L'avantage de ces dédoublements est évident, même s'il a été nié par certains de mes prédécesseurs pour des raisons platement budgétaires qu'on aurait pu parfaitement résoudre (je dirai dans un instant comment) : en dédoublant les CP, on permet à l'enseignant (ce qui est aujourd'hui impossible avec une classe pleine) de faire de la remédiation en même temps qu'il diagnostique l'apparition du mal. On n'attend pas un an : la maîtresse, ou le maître, peut « réparer » immédiatement. Quand on sait que 80 % des enfants qui n'apprennent pas à lire au CP, en gros, n'apprennent jamais à bien lire, on comprend que l'enjeu en vaille singulièrement la chandelle ! Or, contrairement à une idée reçue par des budgétaires au petit pied, cela coûte très peu, car on peut très aisément faire ces dédoublements avec des assistants d'éducation qui travaillent sous l'égide du maître. Quitte à refaire en masse de l'emploi aidé, c'est ici qu'il faut l'utiliser !

C'est donc une vraie erreur d'avoir supprimé ce dispositif qui était excellent. Évidemment, il faut mettre en place une pédagogie adaptée. C'est en considérant le constat terrible selon lequel, je le redis, 80 % des enfants qui n'apprennent pas à lire au CP resteront en difficulté toute leur vie, que j'avais été conduit à braver les interdits, et, quitte à choquer les enseignants et susciter l'ire des syndicats, à dire la vérité sur la réalité de l'illettrisme – contrairement à certains de mes prédécesseurs qui se gardaient bien de la dévoiler et qui faisaient même tout pour la maquiller afin de s'épargner la peine d'affronter la difficulté et le risque de déplaire à leurs troupes. Si je mentionne ce fait, ce n'est pas pour rouvrir je ne sais quelle polémique, encore moins pour souligner après coup combien « j'avais raison », mais seulement pour rappeler que c'est bel et bien ce constat qui m'avait conduit à « mettre le paquet » sur le cours préparatoire en dédoublant tous les CP difficiles de France (75 000 élèves bénéficiaient déjà de cette mesure que j'avais bien l'intention d'étendre jusqu'à 200 000 élèves si j'étais resté une année supplémentaire). Encore une fois, il est plus que dommage qu'elle ait été aussitôt annulée, car elle visait, comme je viens de le rap-

peler, très simplement à permettre aux maîtres de pratiquer la « remédiation » en même temps qu'ils faisaient le diagnostic des difficultés naissantes : il n'est pas difficile de comprendre qu'avec des groupes de 10 ou de 11 élèves, on peut travailler individuellement, prendre le temps de faire en sorte que tous les enfants réussissent ce premier apprentissage, ce qui est évidemment presque impossible avec des classes ayant des effectifs complets. C'est aussi pour cette raison, et pour justifier ce choix audacieux, que j'avais republié dans ma *Lettre à tous ceux qui aiment l'école* l'étude comparative qui mettait en parallèle le niveau scolaire des élèves dans les années 1920 et celui des élèves d'aujourd'hui.

Je pense aussi, deuxième réflexion, qu'il faut permettre, certes à faible dose et de façon tout à fait ciblée, le redoublement au cours préparatoire : s'il est vrai que 80 % des enfants qui n'apprennent pas à lire au CP n'apprennent jamais à lire correctement, c'est au niveau de cette classe qu'il faut faire porter l'essentiel de l'effort. Certes, je n'ignore pas que toutes les études et enquêtes publiées depuis plus de vingt ans concluent à l'inefficacité du redoublement. Cer-

taines sont difficiles à interpréter, dans la mesure où elles se bornent à constater que les élèves qui ont redoublé en raison de leurs difficultés continuent à peiner dans leurs études : faut-il alors en rendre responsable le redoublement en tant que tel ou la nature de leurs difficultés ? Mais d'autres ont pris soin de comparer les résultats d'élèves de même niveau, dont l'un redoublait et l'autre non : on voit alors que celui qui n'a pas redoublé s'en sort mieux. Je crois cependant qu'au CP, pour certains enfants au moins qui ont besoin d'un peu plus de temps dans l'apprentissage des bases de la lecture, le redoublement peut avoir un effet positif. Si l'on ne veut pas recourir à ce moyen, que l'on assure au moins un suivi personnalisé, par un professionnel compétent, à ceux qui ont pris du retard, et cela au sein de la classe : ce qui nous ramène au projet des CP dédoublés. Il ne s'agit pas de cibler des enfants qui ne peuvent pas apprendre à lire parce qu'ils sont atteints, par exemple, d'une déficience mentale sévère. En revanche, un enfant qui a vécu un déménagement, un changement d'école ou le divorce de ses parents et qui, pour des raisons conjoncturelles, n'a pas réussi à apprendre correctement à lire, ne doit pas passer en CE1, du

moins si l'on n'est pas en mesure de le faire bénéficier, au sein de la classe, d'un accompagnement spécifique. Il y sera perdu et n'aura aucune chance de se rattraper, ce qui risque fort de handicaper toute sa scolarité. En revanche, il ne faut surtout pas suivre la proposition de remettre un examen à l'entrée en 6e, car c'est beaucoup trop tard. Tout est déjà complètement figé. Et d'ailleurs, que ferions-nous des enfants qui rateraient cet examen ? C'est donc bien avant, dès le CP, qu'il faut faire porter tous nos efforts

Troisième point, qui va au-delà du problème de l'illettrisme, mais qui y est néanmoins directement connecté. Il faut instituer des classes en alternance au collège pour régler le problème de l'hétérogénéité des classes. Il n'est pas sérieux de laisser des professeurs de collège face à des classes qui sont impossibles à maîtriser tant les niveaux diffèrent. Il ne faut surtout pas rétablir, ni l'apprentissage à 14 ans ni le palier d'orientation en fin de 5e. Car cela signifie que vous enfermez dès leur plus jeune âge des élèves dans des tuyaux dont ils ne peuvent plus sortir. C'est-à-dire que vous les empêchez, éventuellement, s'ils s'épanouissent dans la filière professionnelle,

de passer un bac pro. Cela demande, en effet, un minimum de bagage d'enseignement général qu'il importe donc de maintenir, comme il est essentiel aussi de conserver des passerelles. Sur tous ces points, je vous renvoie à ma *Lettre à tous ceux qui aiment l'école* où ils sont abondamment développés. En revanche, il faut impérativement, à la place de ces 4e et 3e « techno », « prépro », etc., qui changent de nom à chaque ministre ou presque, mettre en place des classes en alternance collège-entreprise, collège-lycée professionnel, avec l'accord de l'élève, de ses parents et de l'équipe enseignante. C'est un dispositif qui a fait ses preuves et qui donne des résultats impressionnants. Pourquoi le rejeter sinon, une fois encore, par ignorance du problème ? Un tel dispositif serait du reste d'autant mieux accepté et d'autant plus efficace qu'on l'assortirait d'une autre mesure : celle qui consisterait enfin à créer des voies d'excellence – l'équivalent des grandes écoles et des classes prépa – dans la voie professionnelle, ainsi que nous l'avons d'ailleurs proposé dans l'un de nos précédents rapports sur la société de la deuxième chance, auquel je renvoie ici.

On doit, enfin, se donner les moyens de mettre en place une formule qui, à ce qu'on en dit – mais il faudrait aller l'étudier de près, ce que je n'ai pas eu l'occasion de faire – fonctionne très bien en Angleterre : l'école des parents. Il faut le faire, semble-t-il, pour être vraiment efficace, à très haute dose, car de nombreux enfants qui sont en échec ne peuvent pas être aidés à la maison, leurs parents se trouvant dans l'incapacité de le faire pour des raisons sociales, psychologiques ou culturelles. Au lieu d'ouvrir les classes le soir aux enfants, alors qu'on sait pertinemment que le « soutien » est, sauf exceptions rarissimes, un échec cuisant, il faut les ouvrir aux parents pour leur expliquer comment aider leurs propres enfants.

Il me semble que tout cela est autrement plus important que de s'occuper de supprimer des heures d'école le samedi matin ou de faire semblant d'en finir avec cette carte scolaire que, de toute façon, on ne supprimera à l'évidence jamais : on ne mettra jamais 40 000 élèves à Henri-IV ou à Louis-le-Grand ! Il faut bien qu'il y ait une barrière ; si l'on veut éviter la constitution encore plus flagrante de ghettos, il est indispensable d'assurer un minimum de mixité. Cela

n'empêche certes pas de renforcer les mesures propres à assurer une plus grande équité de notre système éducatif. On s'est malheureusement attaché ces derniers temps à des problèmes complètement marginaux, voire nuisibles (les nouveaux programmes du primaire sont d'évidence les plus mauvais de notre histoire, tant ils restent vagues et peu centrés sur l'essentiel) au lieu de s'intéresser aux questions fondamentales : la lutte contre la violence, la lutte contre l'illettrisme, la revalorisation de la voie professionnelle, la crise des vocations dans le second degré et la question de l'encadrement. Non seulement personne, aujourd'hui, ne s'en occupe sérieusement, mais on n'en parle même plus, comme si l'on avait renoncé à toute politique éducative digne de ce nom. Nous avons connu nombre de « plans anti-violence » et autant de « plans lecture » qui n'ont servi à rien parce qu'aucun effort n'a été fait pour identifier les causes véritables et qu'aucune continuité dans l'action n'a de toute façon été possible du fait de la valse des ministres. Il faut revenir à des mesures de bon sens qui donneront à coup sûr d'excellents résultats si on prend la peine de les appliquer de manière cohérente et durable. Car – ne nous leurrons pas ! – il faudra au moins

cinq ans pour sortir de l'ornière sur les trois ou quatre chantiers qui posent vraiment problème, à commencer bien sûr, par celui dont je vous ai parlé aujourd'hui.

Chapitre II

LES TESTS DE MAÎTRISE DE LA LECTURE

Des résultats convergents et préoccupants pour la France

Alain Béreau

Le premier savoir est celui de la lecture. Tout passe par l'apprentissage puis par la maîtrise de l'écrit : acquisition des autres connaissances, vie quotidienne, insertion sociale ou professionnelle, communication, etc.

Il est donc de la plus grande importance pour un système éducatif d'apprécier et de mesurer l'acquisition par ses élèves de la maîtrise de la lecture. Tous les pays s'intéressent de près à cette donnée fondamentale : quel est le niveau atteint par leur jeunesse dans ce domaine essentiel ? Et corrélativement, quel est le niveau de l'illettrisme au sein de leur société ?

La France dispose dans ce domaine, depuis qu'elle a mis en place les tests de lecture à l'occa-

sion de la Journée d'appel de préparation à la défense, d'un outil unique en son genre, sans aucun équivalent nulle part ailleurs, puisqu'elle est en mesure d'évaluer la maîtrise de la lecture par l'ensemble de sa jeunesse, au moment où les jeunes Françaises et Français atteignent leur majorité. Il ne s'agit pas d'une évaluation statistique, mais bien d'une mesure exhaustive sur chaque classe d'âge, soit près de 800 000 jeunes par an.

Les résultats peuvent être rapprochés d'études statistiques de portée comparable, en particulier les enquêtes de l'Insee auprès d'échantillons importants de population, ou encore avec les évaluations Pisa menées par les pays de l'OCDE tous les trois ans auprès des jeunes âgés de 15 ans.

Le constat est convergent : l'illettrisme et les difficultés de lecture restent en France un phénomène très préoccupant qui a plutôt tendance à s'aggraver. Il touche une part importante de notre jeunesse, avec tout son cortège de conséquences : échec scolaire, insertion professionnelle particulièrement problématique, difficultés dans la vie quotidienne, voire, à terme, exclusion sociale.

Les tests de lecture de la Journée d'appel de préparation à la défense : contenu et résultats

Lors de la suspension du service national en 1997, à défaut de projets plus ambitieux (service civil, semaine ou quinzaine de formation civique), le gouvernement et le Parlement ont mis en place pour les jeunes Françaises et Français un « parcours de citoyenneté », comprenant un enseignement sur la défense en classes de 3e puis de 1re, un recensement à 16 ans, une Journée d'appel de préparation à la défense (JAPD) pour les jeunes gens et les jeunes filles à partir de 17 ans, ainsi que des offres de volontariat au sein des armées ou pour un service civil.

La JAPD a pour objet de conforter l'esprit de défense et de concourir à l'affirmation du sentiment d'appartenance à la communauté nationale. Elle comporte une série de présentations sur la défense et les armées, ainsi que des sensibilisations sur certains risques ou encore une initiation au secourisme. Les premières JAPD ont démarré en 1998. Au total, 98 % des jeunes concernés s'y présentent.

Lors de la définition des objectifs et du programme de cette journée, il a été décidé qu'à cette occasion seraient organisés des tests d'évaluation des apprentissages de la langue française. Il paraissait en effet particulièrement intéressant de mettre à profit cette opportunité de faire passer des tests de lecture à tous les jeunes sans exception, peu après la fin de la scolarité obligatoire. Le gouvernement aurait souhaité également pouvoir procéder à un bilan médical, mais la limitation de cet appel à une seule journée ne permettait pas de réaliser ce vœu.

Ces tests ont en pratique un double objectif : constituer un indicateur statistique sur la maîtrise de la lecture par l'ensemble des jeunes Françaises et Français et, au plan individuel, identifier celles ou ceux connaissant des difficultés afin de les informer et de leur proposer des possibilités de rattrapage et d'insertion.

CONSTITUTION ET CONTENU DES TESTS

L'élaboration, la mise au point, l'évolution et l'exploitation des tests sont du seul ressort du ministère de l'Éducation nationale : ils ont été

élaborés par des équipes de chercheurs et d'enseignants, et sont exploités par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère[1]. Il convient de bien insister sur ce point, les tests de maîtrise de la lecture de la Journée d'appel de préparation à la défense ont été voulus par le législateur[2] et sont une responsabilité pleine et entière du ministère de l'Éducation nationale, la Direction du service national, qui dépend du ministère de la Défense, agissant uniquement comme intermédiaire pour les faire passer.

Dès les premières JAPD, en 1998, tous les jeunes y participant se sont vu soumis à ces tests de lecture, mais il s'agissait d'épreuves relativement expérimentales qui n'étaient exploitées que sur une partie, de plus en plus importante, de

1. Les premiers tests, utilisés de 1999 à 2003, avaient été réalisés par une équipe de chercheurs et de professeurs de l'université Paris-V sous la direction du professeur Alain Bentolila ; les tests utilisés depuis 2004 ont été mis au point par MM. Jean-Émile Gombert, vice-président de l'université Rennes-II, spécialiste de la lecture, et Jean-Philippe Rivière de l'université Paris-V.

2. Extrait de la loi n° 97-1019 du 28 octobre 1997 portant réforme du service national, chapitre IV concernant l'appel de préparation à la défense : « À cette occasion sont organisés des tests d'évaluation des apprentissages fondamentaux de la langue française. »

ceux-ci. L'exploitation de ces premiers tests montrait que 10 % environ des jeunes se trouvaient en difficulté face à la lecture.

À partir de 2004, les tests ont été aménagés, avec pour priorité une détection plus fine et un classement plus précis des jeunes en difficulté. Depuis cette année-là, leur exploitation statistique se fait sur l'ensemble des jeunes présents aux JAPD, sans exception, ce qui représente, on l'a dit, environ 800 000 jeunes chaque année.

Les tests sont constitués de quatre épreuves : la première mesure la maîtrise des mécanismes de lecture, la deuxième évalue les connaissances en vocabulaire, les troisième et quatrième épreuves apprécient l'aptitude à exploiter un document écrit.

Le premier test, qui vise à vérifier les mécanismes d'identification des mots au travers d'une épreuve d'homophonie, propose soixante paires de mots constituées chacune d'un mot vrai et d'un « non-mot » (exemples énergie/énerjie, raison/rauson, santé/senté, public/pulbic, erreur/emeur) ; il faut indiquer si ceux-ci se prononcent ou pas de la même façon. Le temps imparti pour cette épreuve est d'une minute.

Le deuxième test, qui a pour but d'évaluer les compétences lexicales, propose une liste de

cent mots, soit des vrais mots, soit des « non-mots », distribués de manière aléatoire (exemple : bloge, magazine, chorlan, arbre…) ; il faut indiquer les mots qui existent. Les vrais mots sont, au fil du test, de moins en moins usuels : ainsi, les trois derniers sont « pléiade », « mastodonte » et « glauque ».

Les troisième et quatrième tests, dits de lecture complexe, portent :

– sur la recherche et la sélection d'informations dans le programme d'un complexe de plusieurs salles de cinéma ; dix questions sont posées (quelle salle pour voir tel film ? à quelle heure ? genre du film ?) avec pour chacune d'elles quatre réponses proposées, le temps pour répondre à chaque question étant de trente secondes ;

– sur la compréhension en lecture suivie d'un texte (un extrait d'un roman de F. Joffo) ; le temps imparti pour lire le texte qui comprend cinquante lignes est de trois minutes, puis dix questions sont posées avec quatre réponses possibles, le temps pour choisir étant de trente secondes.

Depuis le début de l'année 2009, un système de passation automatique a été mis en place. Abandonnant le support papier, ce système

baptisé MOPATE (pour « Module de passation automatique des tests ») s'inspire de celui utilisé pour le passage de l'épreuve du code du permis de conduire. Il a été mis au point, là encore, par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, puis testé tout au long de l'année 2008 sur certains sites de la Journée d'appel de préparation à la défense ainsi que dans des collèges, en particulier dans les zones d'enseignement prioritaires (ZEP).

Les tests sont projetés sur écran et accompagnés d'une lecture sonore. Les jeunes répondent par l'intermédiaire d'une télécommande individuelle. Les épreuves sont les mêmes que précédemment. Les tests sont dépouillés instantanément et les résultats sont transmis automatiquement à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Plus convivial, mieux adapté aux habitudes des jeunes, ce système de passation automatique présente de multiples avantages :

– il garantit que tous les jeunes passent ces tests strictement dans les mêmes conditions (explications préalables, durée chronométrée de chacune des épreuves) ;

– il est plus précis pour l'évaluation de ce qui est recherché dans chacune des épreuves ; ainsi, le

temps de réponse pour le premier test sur les mécanismes de lecture, donnée essentielle pour ce test, est mesuré à la seconde près ; pour l'épreuve de connaissance du vocabulaire, on s'affranchit des difficultés éventuelles de lecture puisque les mots sont également lus de manière sonore ;

– les possibles erreurs de correction manuelle sont éliminées.

Il est probable que les résultats s'avéreront très légèrement plus favorables avec ce système de passation automatique, les jeunes étant certainement plus à l'aise.

À partir de la correction immédiate des tests, en combinant les résultats obtenus dans chacune des quatre épreuves, chaque jeune est classé dans un des huit profils de lecteurs définis par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, qui vont des jeunes en situation d'illettrisme aux lecteurs efficaces ne rencontrant aucune difficulté. Ces huit profils sont repérés, en allant du moins bon au meilleur : 1, 2, 3, 4 puis 5a, 5b, 5c et enfin 5d.

Les quatre premiers, 1, 2, 3 et 4, correspondent à des jeunes en difficulté avec la lecture : ceux-ci n'ont pas la capacité de réaliser des traitements complexes d'un écrit avec, en l'occurrence,

une très faible compréhension de l'extrait de roman qui leur est proposé en lecture suivie et une très faible capacité à rechercher des informations dans le programme des salles de cinéma. Ils sont en deçà du seuil de lecture fonctionnelle.

Les profils 1 et 2 correspondent à des jeunes en difficulté sévère. Ceux du profil 1 sont en échec sur toutes les épreuves, ils sont en situation d'illettrisme ; ceux du profil 2 ont un niveau très bas en mécanismes de lecture comme en connaissance du vocabulaire.

Les profils 3 et 4 correspondent à des jeunes ayant de très faibles capacités de lecture, ceux du profil 3 étant plutôt en difficulté avec les automatismes de lecture, ceux du profil 4 avec les connaissances lexicales.

Les profils 5a et 5b correspondent à des lecteurs médiocres, en raison soit d'automatismes de lecture insuffisants (5a), soit de connaissances lexicales limitées (5b). Leur niveau de compréhension d'un texte est faible. Ces lecteurs médiocres ont une forte probabilité de se retrouver ultérieurement, au cours de leur vie, également en grande difficulté, surtout s'ils pratiquent peu la lecture comme ce sera souvent le cas puisque leurs difficultés ne les y prédisposent pas.

Enfin, les profils 5c et 5d sont ceux de lecteurs efficaces. Toutefois, les jeunes classés en profil 5c connaissent encore quelques difficultés d'automatismes de lecture. Seuls ceux classés dans le profil 5d n'ont vraiment aucune difficulté avec la lecture et s'avèrent des lecteurs habiles.

RÉSULTATS DES TESTS

Chaque année, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale procède à l'exploitation statistique des résultats des tests de la Journée d'appel de préparation à la défense avec la répartition par profils, en nombre et en pourcentage, de tous les jeunes ayant passé les tests. Elle examine également les résultats par sexe, par niveaux scolaires ainsi que par régions et départements.

Après six années (1998-2003) de tests relativement expérimentaux portant sur une partie seulement des jeunes présents aux Journées d'appel de préparation à la défense, nous disposons maintenant des résultats de cinq années successives (2004-2008) de tests confortés et identiques, ana-

lysés pour l'ensemble des jeunes ayant passé chaque année la JAPD. Au demeurant, les résultats des années expérimentales sont cohérents avec ceux de ces dernières années. Les résultats des années 2004 à 2008, par grandes catégories de profils (lecteurs en difficulté, lecteurs médiocres, lecteurs efficaces), en pourcentages des jeunes qui ont assisté à la JAPD cette année-là, se présentent ainsi :

	2004	2005	2006	2007	2008
Jeunes en difficulté de lecture (profils 1, 2, 3 et 4)	11 %	10,9 %	11,7 %	12 %	11,8 %
Dont jeunes en difficulté sévère (profils 1 et 2)	4,4 %	4,3 %	4,8 %	4,9 %	4,9 %
Lecteurs médiocres (profils 5a et 5b)	9,5 %	9,5 %	9,6 %	9,8 %	9,8 %
Lecteurs efficaces (profil 5c et 5d)	79,5 %	79,6 %	78,7 %	78,2 %	78,4 %
Dont lecteurs efficaces sans aucune difficulté (profil 5d)	63,9 %	65,3 %	64,3 %	64,2 %	65,5 %

Nota : le total pour les huit profils (1, 2, 3, 4, 5a, 5b, 5c et 5d) des 1re, 3e et 4e lignes fait 100 %.

L'analyse des résultats de l'ensemble des jeunes s'étant présentés chaque année aux JAPD depuis cinq ans s'avère remarquablement cohérente et stable d'année en année. Ainsi, chaque année :

– 5 % des jeunes connaissent des difficultés sévères avec la lecture, dont la moitié sont en situation d'illettrisme ;

– 6 % ont de très faibles capacités de lecture ;

– au total, ce sont 11 à 12 % des jeunes qui sont en réelle difficulté face à la lecture et qui sont donc en dessous du seuil fonctionnel de lecture, incapables de traiter correctement un écrit ; en nombre cela représente de l'ordre de 85 000 jeunes (rien que pour la métropole) repérés ainsi chaque année en difficulté à l'occasion des JAPD ;

– près de 10 % supplémentaires sont des lecteurs médiocres qui risquent de connaître à terme des difficultés réelles avec la lecture ;

– le pourcentage total de lecteurs efficaces se situe aux alentours de 78 %, mais celui des jeunes ne connaissant vraiment aucune difficulté est quant à lui d'environ 65 %.

On constate qu'au fil des ans les pourcentages de lecteurs en difficulté plus ou moins importante s'avèrent en lente, mais régulière augmentation, même s'il convient d'être prudent sur l'interprétation de cette tendance.

Au total, cela représente plus de 20 % des jeunes Françaises et Français qui, atteignant leur majorité, sont en difficulté ou qui maîtrisent mal la lecture. Rapportés aux effectifs qui passent chaque année les JAPD, ceux en pratique d'une classe d'âge (800 000 environ), les chiffres ne laissent pas d'être impressionnants : de l'ordre de 85 000 jeunes en difficulté dont 35 000 à 40 000 en sévère difficulté avec parmi ceux-ci près de 20 000 en situation d'illettrisme ! De plus, 70 000 à 75 000 sont des lecteurs médiocres. Au total, ce sont donc de 155 000 à 160 000 jeunes Françaises et Français qui sont chaque année détectés comme rencontrant des difficultés plus ou moins importantes avec la lecture[1] !

1. Il est intéressant de rapprocher cette donnée, près de 160 000 jeunes détectés chaque année en difficulté avec la lecture ou classés médiocres lecteurs, avec le nombre de jeunes qui sortent chaque année sans aucune qualification du système scolaire qui est de l'ordre de 150 000.

Les analyses des résultats statistiques selon le sexe, selon le niveau scolaire atteint ou encore selon les régions présentent la même cohérence au fil des ans.

Les filles obtiennent systématiquement et nettement de meilleurs résultats à ces tests de lecture. Elles sont près de 10 % plus nombreuses à être classées dans les lecteurs efficaces ne rencontrant aucune difficulté : 70 % d'entre elles, alors que chez les garçons, le pourcentage atteint à peine les 60 %. Pour les quatre profils de lecteurs en difficulté, les garçons y sont généralement deux fois plus nombreux que les filles. Ainsi, 3,4 % des garçons peuvent être considérés en situation d'illettrisme contre 1,7 % des filles et au total 15 % des garçons sont en difficulté face à la lecture contre moins de 9 % des filles.

La proportion de jeunes en difficulté de lecture est, comme on pouvait s'y attendre, très étroitement corrélée avec le niveau scolaire. Elle atteint pour les niveaux les plus faibles des chiffres élevés. Ainsi 28 % des jeunes n'ayant pas dépassé le niveau du collège sont en difficulté de lecture et ils sont encore plus de 20 %, un sur cinq, dans les niveaux d'enseignement professionnel du CAP ou du BEP. Même pour les forma-

tions professionnelles supérieures, bac pro ou BTS, 7 % des jeunes connaissent des difficultés de lecture[1]. Enfin, plus inattendu, 3 % des jeunes de l'enseignement général, dans les classes de la seconde à la terminale, seraient aussi en difficulté avec la lecture !

Les résultats selon les régions sont plus contrastés que l'on pourrait le penser. La proportion de jeunes classés dans les quatre profils des lecteurs en difficulté varie de moins de 10 % dans certaines régions à près de 15 % pour d'autres. Ainsi, de manière récurrente, les trois régions du Nord-Pas-de-Calais, de la Picardie et de la Bourgogne atteignent ce chiffre de 14,5 % des jeunes en difficulté. Dans les départements et territoires d'outre-mer, la proportion des jeunes en difficulté avec la lecture (profils 1 à 4) atteint 30 %, mais elle peut être très variable selon les endroits.

1. Ces jeunes, dont les niveaux vont du bac pro à l'échec scolaire, sont majoritairement ceux qui seront concernés par des formations professionnelles ultérieures. On peut s'interroger sur l'efficacité d'une part de celles-ci, dont le coût annuel est évalué à près de 10 milliards d'euros par an (dont 6,3 milliards pour les jeunes de moins de 26 ans), quand on constate que de 10 à 25 % des jeunes les plus susceptibles d'en bénéficier sont, dès 17 ans, en difficulté de lecture et que leurs difficultés risquent fort de s'accentuer avec le temps.

Les tableaux des résultats détaillés des tests de la JAPD par profils, selon le sexe et selon le niveau scolaire, figurent en annexe.

Comparaison avec les enquêtes de l'Insee et les évaluations de l'OCDE. Convergence des résultats

Il n'y a donc pas d'équivalent aux tests de maîtrise de la lecture des Journées d'appel de préparation à la défense menés sur l'ensemble de nos classes d'âge entre 17 ans et 20 ans. Toutefois, il est intéressant de comparer les résultats obtenus avec deux enquêtes majeures qui ont aussi pour objet la maîtrise de la lecture : l'enquête « Information et vie quotidienne » de l'Insee et l'évaluation du programme international de suivi des acquis des élèves (Pisa) menée par l'OCDE. Ces deux études touchent des populations importantes et présentent toutes les garanties de sérieux : rigueur dans leur mise au point, dans la répartition statistique des sondés et dans l'analyse des résultats. Elles permettent des comparaisons sur des populations proches de celles des tests de la JAPD.

ENQUÊTE « INFORMATION ET VIE QUOTIDIENNE » DE L'INSEE

L'enquête « Information et vie quotidienne » a été lancée par l'Insee au début des années 2000. Auparavant, les évaluations par l'Insee concernant l'illettrisme se faisaient uniquement sur des bases déclaratives des personnes sondées lors des opérations de recensement. Cette nouvelle enquête IVQ a pour objectif de mesurer les compétences des adultes face à l'écrit, ainsi qu'en compréhension orale et en calcul. La première enquête statistique en 2002 était essentiellement destinée à vérifier la validité des tests : elle n'a concerné que 2 000 personnes réparties dans dix régions. L'enquête suivante, en 2004, a été menée sur des bases consolidées et a porté sur 10 000 personnes, âgées de 18 à 65 ans, Français ou étrangers résidant en France, réparties sur toute la métropole.

Les tests, construits par des équipes de chercheurs spécialisés, tiennent compte du public concerné et des conditions dans lesquelles les enquêtes sont menées au domicile des sondés. Les enquêteurs posent les questions par oral et proposent, toujours par oral, des réponses ouvertes. En ce qui concerne les compétences face à l'écrit, les

tests portent sur trois domaines : la lecture de mots, la compréhension d'un texte simple et la production de mots écrits. Un premier test d'orientation porte sur un programme de télévision (une page extraite d'un hebdomadaire spécialisé) : reconnaissance du type d'écrit présenté, identification de mots, réponses à des questions simples sur le contenu.

Selon les résultats, les enquêteurs utilisent ensuite deux séries de tests. Pour ceux qui ont obtenu de faibles résultats lors de cette orientation, les enquêteurs proposent une série de trois tests mis au point en coopération avec l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI). Le premier consiste à identifier des mots et à répondre à des questions simples sur une pochette de CD (titre du CD, nom du groupe, titres des chansons). Pour le second, qui est un test de compréhension orale, l'enquêteur fait écouter un bulletin météo puis pose des questions sur celui-ci. Le dernier test porte sur la production écrite : l'enquêteur dicte une liste de courses (épicerie, pharmacie et librairie). Lorsque la personne interrogée obtient moins de quatre bonnes réponses sur dix, elle est considérée en difficulté sur l'exercice.

La première enquête en 2002 avait montré que 12 % des personnes sondées étaient en difficulté plus ou moins importante avec la lecture et l'écrit, 7 % étant en grave difficulté.

La seconde enquête en 2004, dont les résultats peuvent être considérés comme fiables, a montré que 7 % des personnes sondées avaient de graves difficultés avec l'écrit et 5 % supplémentaires des difficultés suffisamment fortes pour mettre en doute leur capacité à utiliser un écrit. Au total, ce sont donc 12 % des personnes sondées qui sont en situation préoccupante avec la lecture et l'écrit. Si l'on considère les seules personnes ayant été scolarisées en France, ce sont 9 % des personnes sondées qui peuvent être considérées comme en situation d'échec avec la lecture ou proches de l'illettrisme.

Dans la tranche d'âge 18 à 29 ans, 14 % des personnes sont en difficulté, 7 % étant en grave difficulté (situation d'illettrisme). L'analyse de l'enquête montre que les proportions de personnes en difficulté augmentent avec l'âge. Ainsi, dans la dernière tranche d'âge du sondage (60 à 65 ans), la proportion de personnes en difficulté atteint 34 %, dont 22 % en situation d'illet-

trisme. Ce constat confirme que celui qui est un médiocre lecteur en fin de scolarité verra au fil des ans ses compétences se dégrader et qu'il risque fort de tomber peu à peu dans une situation proche de l'illettrisme.

On trouvera en annexe un tableau de synthèse des résultats de cette enquête IVQ de l'Insee en ce qui concerne la compréhension de l'écrit, par origines scolaires, sexe et tranches d'âge.

PROGRAMME INTERNATIONAL POUR LE SUIVI DES ACQUIS DES ÉLÈVES (PISA) DE L'OCDE

Depuis 2000, tous les trois ans, l'OCDE mène une évaluation internationale pour mesurer et comparer les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. L'objectif de cette évaluation baptisée Pisa (Program for International Students Assesment) est de déterminer dans quelle mesure les jeunes des pays participants sont préparés à relever le défi des sociétés modernes à l'approche de la fin de leur scolarité obligatoire. Il s'agit de mesurer la

capacité des jeunes à réfléchir, à exploiter leurs connaissances et leurs compétences pour poursuivre leurs études, pour faciliter leur entrée dans la vie active et pour faire face aux exigences de la vie de tous les jours. Il ne s'agit pas en l'occurrence de déterminer dans quelle mesure les élèves ont assimilé une matière spécifique, mais bien d'évaluer leur aptitude à utiliser leurs connaissances dans telle ou telle matière.

Ces évaluations ont été menées en 2000, 2003 et 2006. Chaque fois, l'accent est mis alternativement sur l'un des trois domaines. Ainsi, en 2000, la compréhension de l'écrit était au centre de l'évaluation ; elle le sera à nouveau en 2009. Les pays participant à cette évaluation Pisa sont de plus en plus nombreux, d'autres nations venant se joindre aux 30 pays membres de l'OCDE : 42 pays en 2003, 57 en 2006. En 2000, ce sont 250 000 élèves des pays de l'OCDE qui avaient passé l'évaluation Pisa ; ils représentaient environ 17 millions d'élèves de 15 ans scolarisés dans 30 pays. En 2006, en ce qui concerne la France, l'évaluation Pisa a porté sur un échantillon de près de 5 000 élèves répartis dans 187 établissements, collèges, lycées d'enseignement général, lycées professionnels ou lycées agricoles.

Pour la compréhension de l'écrit, l'évaluation porte sur trois compétences :

– « retrouver de l'information dans un écrit », c'est la capacité de l'élève à localiser des informations dans un texte ;

– « développer une interprétation », c'est la capacité à dégager le sens du texte ;

– « réfléchir sur le contenu du texte » qui est la capacité à mettre le texte en relation avec ses connaissances, ses idées et son expérience.

Chaque évaluation Pisa comporte au total, pour les trois domaines (compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique), plus d'une centaine d'items, dont les deux tiers environ portent sur le domaine majeur alternativement retenu. Ces items sont mis au point par une équipe internationale pluridisciplinaire dans laquelle la France est représentée. Tous les tests sont des « tests papier-crayon » avec une partie des questions pour lesquelles des réponses sont proposées, puis une série de questions à réponses libres devant être rédigées. Au fil du test, les items sont de plus en plus élaborés et cette évaluation Pisa est réellement d'une grande fiabilité.

Cinq niveaux de compétences sont définis en ce qui concerne la compréhension de l'écrit.

Le niveau 5 est le meilleur ; les élèves classés dans ce niveau sont capables de mener des tâches de lecture complexes, de comprendre de manière approfondie un texte, de procéder à une évaluation critique et d'élaborer des hypothèses à partir de celui-ci. Pour l'OCDE, les élèves situés au niveau 5 de l'évaluation Pisa constituent vraisemblablement le réservoir de talents d'une nation. Il est donc particulièrement important pour chaque pays de compter une part significative de jeunes dans ce niveau supérieur.

Le niveau 3 est le niveau médian : les élèves classés dans celui-ci sont capables de mener des tâches de lecture de complexité modérée, d'établir des liens entre les différentes informations du texte et de mettre celui-ci en relation avec des connaissances familières de la vie courante.

Le niveau 1 est le niveau le plus faible. Les élèves classés dans ce niveau sont uniquement capables d'identifier le thème d'un texte, de localiser des fragments d'information dans celui-ci et d'établir une relation simple avec des connaissances de la vie courante.

En dessous de ce niveau 1, les élèves concernés éprouvent de sérieuses difficultés avec la lecture. Ils risquent de rencontrer de graves obstacles dans leur passage de l'école au monde du travail, de ne pas tirer profit de formations ou de possibilités d'apprentissage tout au long de leur vie. Il leur sera difficile, voire impossible, de combler plus tard leurs lacunes.

Un système éducatif qui compte une forte proportion d'élèves au niveau 1 ou sous le niveau 1 doit se préoccuper de son efficacité.

Les résultats dans ces évaluations Pisa peuvent être analysés sous plusieurs angles :

– selon la note moyenne obtenue par les élèves d'un pays donné dans chaque domaine (compréhension de l'écrit, culture mathématique, culture scientifique) comparée aux notes des autres pays ;

– selon le classement des pays à partir de la note obtenue par leurs élèves ;

– selon les pourcentages d'élèves classés dans les différents niveaux et en particulier dans le niveau 5, le niveau 1 et en dessous de ce niveau 1 ;

– selon l'évolution de ces différentes données au fil des enquêtes Pisa.

En ce qui concerne la France, les résultats en compréhension de l'écrit sur les trois années se présentent ainsi, en précisant que, lors de la première évaluation, en 2000, qui était centrée sur ce domaine, la note moyenne pour l'ensemble des jeunes testés et pour l'ensemble des pays ayant participé avait été fixée par convention à 500 afin de pouvoir servir aisément de référence par la suite. La France avait obtenu en 2000 une note moyenne de 505. En 2003, la note française était de 496 pour une moyenne générale qui s'était abaissée, elle, à 494. En 2006 cette note est tombée à 488, pour une moyenne OCDE de 492, la note française passant ainsi pour la première fois sous cette moyenne des pays de l'OCDE.

Au fil de ces trois évaluations Pisa en compréhension de l'écrit, la note française a donc chuté de 17 points alors que la moyenne de l'ensemble des pays de l'OCDE baissait aussi, mais de manière moins conséquente, de 6 points seulement.

Invariablement lors de ces évaluations, la Finlande se classe en tête des pays européens avec une note de 547 points en 2006, note qui est restée au même niveau sur les trois évaluations. Mais en 2006, c'est la Corée du Sud qui a obtenu

la meilleure moyenne en compréhension de l'écrit avec 556 points. La France, quant à elle, se situe dans la moyenne des trente pays de l'OCDE, aux environs du quinzième rang.

Les pourcentages des élèves français classés dans le niveau 1 ou en dessous sont en hausse régulière au fil des trois évaluations. Il est passé de 11 à 13,3 % pour le classement en niveau 1 entre 2000 et 2006. Plus préoccupant, les élèves classés en dessous du niveau 1 sont passés de 4 % en 2000 à 6,3 % en 2003 pour atteindre 8,5 % en 2006. Ce pourcentage a ainsi plus que doublé entre 2000 et 2006. Si, pour l'ensemble des pays de l'OCDE, entre les évaluations 2000 et 2006, les pourcentages ont augmenté de 0,8 % pour les niveaux 1 et de 1,4 % pour les élèves sous le niveau 1, la hausse pour la France a donc été beaucoup plus marquée, respectivement de 2,3 % pour le classement en niveau 1 et surtout de 4,5 % pour ceux qui n'atteignent pas ce niveau ; ces données sont naturellement très préoccupantes.

Enfin, concernant les meilleurs élèves, ceux classés en niveau 5, les élèves français se situent aux alentours de 8 %, régressant légèrement entre 2000 (8,5 %) et 2006 (7,3 %). Pour ce classement au niveau 5, la France est un peu en des-

sous de la moyenne de l'OCDE qui se situait en 2006 à 8,1 % (8,6 % pour l'ensemble des pays ayant participé à l'évaluation 2006), moyenne également en légère régression au fil des évaluations. Les meilleurs pays en ce qui concerne la proportion d'élèves classés dans ce niveau 5 sont la Corée du Sud (21,7 %), la Finlande (16,7 %), la Nouvelle-Zélande et le Canada.

Depuis la première évaluation en 2000, les notes en compréhension de l'écrit sont donc pour la plupart des pays en baisse ; font exception la Corée et la Pologne, dont les moyennes sont en hausse marquée, ainsi que, dans une moindre mesure, le Chili, le Liechtenstein, la Lettonie, l'Indonésie et Hong Kong.

Comme pour toutes les autres évaluations de la lecture, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons, en moyenne 50 points de plus.

Il convient de rappeler ici qu'en ce qui concerne les dépenses d'éducation, si la France se situe sous la moyenne de l'OCDE pour un élève du primaire (dépense OCDE : 6 250 euros, dépense française : 5 370 euros), elle est très au-dessus de la moyenne pour un élève du secon-

daire : 8 930 euros pour un élève français contre 7 800 euros pour la moyenne de l'OCDE. De même, le nombre d'élèves par enseignant dans le primaire (19,3) est parmi ceux les plus élevés des pays de l'OCDE, alors que celui du secondaire est de 11,9 élèves par enseignant, parmi les plus faibles[1]. À l'évidence, la France investit moins que les autres pays de l'OCDE dans son enseignement primaire. Or l'acquis des fondamentaux et, parmi eux, celui de la lecture qui est capital pour toute la suite des études et de la vie, se joue bien dès le primaire.

Au bilan de ces trois évaluations Pisa, la France se situe donc dans la moyenne pour la plupart des données. Mais la progression des pourcentages d'élèves classés dans les niveaux les plus faibles, niveau 1 et en dessous (avec un doublement de ces derniers), ne laisse pas d'être inquiétante car il faut rappeler que l'OCDE estime que ces élèves auront des difficultés à entrer dans la vie active et qu'ils ne pourront pas tirer le bénéfice de formations ultérieures au cours de leur vie.

1. Référence : *L'État de l'école* (n° 18 d'octobre 2008) de la DEPP du ministère de l'Éducation nationale, à partir des données 2005 et 2006 de l'OCDE.

Il sera tout à fait intéressant d'analyser les résultats de la prochaine évaluation Pisa qui doit avoir lieu cette année et dont le domaine principal sera à nouveau, comme pour la première évaluation en 2000, la compréhension de l'écrit. Lors du sommet de Lisbonne en 2000, les pays de l'Union européenne se sont fixé des critères de bonne gouvernance dans le domaine de l'éducation. En ce qui concernait la lecture, ils avaient arrêté, pour 2010, un objectif de l'ordre de 15 % maximum d'élèves classés au total au niveau 1 et en dessous du niveau 1 lors des évaluations Pisa qui devenaient ainsi la référence. Cet objectif apparaît aujourd'hui inatteignable pour la France (rappelons qu'en 2006 le total des élèves français au niveau 1 et en dessous était de 21,8 %) comme pour la plupart des pays. Seuls quelques-uns en Europe répondent d'ores et déjà à ce critère : Finlande, Irlande, Pays-Bas…

On trouvera en annexe un tableau de synthèse des trois évaluations Pisa menées depuis 2000 pour ce qui est de la compréhension de l'écrit : moyennes générales, notes et rangs de la France, principaux résultats des autres pays.

RAPPROCHEMENT DES DONNÉES DES TESTS DE LA JAPD, DE L'ENQUÊTE IVQ DE L'INSEE ET DES ÉVALUATIONS PISA DE L'OCDE

Ces trois évaluations, tests de la Journée d'appel de préparation à la défense, enquête IVQ de l'Insee et évaluations Pisa, sont certes de natures différentes : les tests de la JAPD couvrent toute notre jeunesse à partir de 17 ans, les enquêtes de l'Insee, relativement élémentaires, portent sur des échantillons importants de population et les évaluations Pisa, d'un niveau plus exigeant, s'appliquent à une sélection d'élèves de 15 ans dans tous les pays de l'OCDE. Mais elles convergent toutes les trois pour confirmer qu'une part importante de notre jeunesse est confrontée à d'importantes difficultés avec la lecture, voire se trouve en situation d'illettrisme :

– selon les tests de la JAPD, 11 à 12 % de l'ensemble des classes d'âge atteignant 17 ans sont en difficulté sévère ou en grande difficulté, et peuvent être considérés comme incapables de traiter correctement un écrit ; près de 10 % sont des lecteurs très médiocres ; au total, seuls deux jeunes sur trois sont des lecteurs efficaces ne rencontrant aucune difficulté pour exploiter un écrit ;

– 14 % des personnes de 18 à 29 ans sont en difficulté dans les tests de l'Insee, 9 % pour les personnes scolarisées en France, tests qui sont élémentaires ;

– selon les évaluations Pisa de l'OCDE, 8,5 % des jeunes de 15 ans sont dans l'incapacité de mener les tâches de lecture les plus simples (classement en dessous du niveau 1) et 13,3 % sont en sérieuse difficulté avec des tâches élémentaires (classement au niveau 1) ; ce sont donc 21,8 % des jeunes Françaises et Français qui sont classés au niveau 1 ou en dessous, pourcentage très au-delà des 15 % que s'est fixé l'Union européenne.

Au total, ces résultats montrent que près de 20 % des jeunes Français ne sont pas de bons lecteurs et que l'utilisation de l'écrit ne leur est pas aisée. Si l'on y ajoute ceux qui lisent et écrivent à peu près correctement mais avec peine, c'est environ 35 % d'entre eux à qui l'écrit pose problème.

Exploitation générale et suivi individualisé des résultats des tests de la JAPD

L'exploitation des résultats des tests de lecture de la JAPD fait l'objet de protocoles entre les différents organismes qui accueillent des jeunes repérés en difficulté ou qui sont parties prenantes dans la lutte contre l'illettrisme. Ces organismes sont nombreux, l'Éducation nationale en premier, le ministère de l'Agriculture pour les lycées agricoles, les établissements d'enseignement privé, les missions locales, les centres « Défense deuxième chance » et, bien sûr, l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme.

Outre une exploitation générale au plan statistique par le ministère de l'Éducation nationale, tous les jeunes détectés en difficulté de lecture à l'occasion de ces tests de la JAPD (classement dans un des quatre profils 1, 2, 3 ou 4) font en principe l'objet d'un suivi individualisé : signalement, vérification éventuelle des difficultés, proposition d'orientation ou d'aide en fonction de leur situation au vu de la fiche de renseignements remplie au début de la journée.

Lors des premières années, ces actions de suivi étaient multiples : entretiens individuels, signalement systématique aux organismes concernés selon la situation du jeune (inspection d'académie, missions locales, etc.), lettres aux parents des mineurs, lettres de relance un mois plus tard aux jeunes déscolarisés pour s'informer de la suite qu'ils avaient donnée aux propositions qui leur avaient été faites lors de la JAPD.

Compte tenu du nombre de jeunes détectés en difficulté – environ 85 000 chaque année rien qu'en métropole –, et devant le temps et la charge administrative que ces actions impliquaient, certaines ont été abandonnées : parmi elles, lettres aux parents des mineurs[1], lettres de relance. En outre, comme nous le verrons plus loin, tous les jeunes en difficulté ne sont plus systématiquement signalés.

1. Il n'était pas rare que certains parents réagissent à cette lettre qui leur signalait les difficultés qu'éprouvait leur enfant, en écrivant à la direction du service national, la plupart pour s'offusquer que l'on puisse ainsi prétendre que leur enfant soit en difficulté de lecture, quelques-uns, plus rares, pour remercier de les avoir prévenus et sensibilisés !

EXPLOITATION GÉNÉRALE AU PLAN STATISTIQUE DES TESTS

L'exploitation statistique des tests de la JAPD est de la responsabilité de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale. C'est cette même Direction qui a élaboré ces tests et qui est responsable de leur évolution et donc de leur suivi.

Tous les ans, la DEPP publie une note d'information sur l'analyse des résultats des tests de l'année précédente. Les données et les statistiques présentées plus haut et détaillées en annexes sont pour la plupart extraites de ces notes.

On peut regretter que ces notes restent très confidentielles, voire quasi ignorées, même au sein de l'Éducation nationale. Elles ne font l'objet par ailleurs d'aucune publicité à l'extérieur du ministère : pas de communiqué de presse, pas de présentation, pas de traitement par les médias. À cela, on peut avancer deux raisons.

La première touche à l'ambiguïté sur l'origine des tests, ambiguïté qui entraîne une méfiance généralisée à leur égard. Pour beaucoup au sein

de l'Éducation nationale, responsables du ministère, inspecteurs, enseignants, conseillers d'orientation, ces tests délivrés à l'occasion des Journées d'appel et de préparation à la défense ont été voulus par les armées et donc conçus par elles. Ils n'auraient donc pas le label « Éducation nationale ». Dans ces conditions, ils sont donc appréhendés, au mieux, avec méfiance ou, pire, on considère qu'il ne faut pas en tenir compte ! Or il convient de réaffirmer que les armées ne sont pas à l'origine de cette évaluation dont elles n'étaient pas demandeuses. Ces tests ont été mis en place par la volonté du législateur et ont été confiés, fort logiquement, au ministère de l'Éducation nationale : ils ont été conçus et sont suivis par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance de ce ministère. Le ministère de la Défense n'intervient que pour les faire passer lors des JAPD, selon les instructions de cette Direction.

L'autre raison tient peut-être, hélas, à ce constat : près de 12 % de jeunes détectés en difficulté face à la lecture sont incapables de traiter correctement un écrit, auxquels il faut ajouter 10 % de lecteurs médiocres à la situation incertaine, soit au total 160 000 jeunes dans chaque

classe d'âge « en délicatesse » avec la lecture. On peut comprendre qu'au sein de l'Éducation nationale, on puisse être très réticent face aux résultats de ces tests de la JAPD et manquer d'allant pour leur apporter des suites.

SUITE INDIVIDUELLE POUR LES JEUNES SCOLARISÉS

Après dépouillement des tests le jour même, les jeunes classés dans un des quatre profils de lecteurs en difficulté et qui sont encore scolarisés font normalement l'objet d'un signalement à l'organisme concerné, l'inspection d'académie pour les élèves des collèges, des lycées d'enseignement général ou d'enseignement professionnel, la Direction régionale de l'agriculture et des forêts pour les élèves des lycées agricoles, la Direction diocésaine pour les élèves de l'enseignement privé. Les suites à donner sont laissées à l'appréciation de chacun de ces organismes.

Toutefois, depuis quelques mois, les jeunes convoqués, lorsqu'ils remplissent leur fiche individuelle de renseignements en début de journée, peuvent désormais refuser que leurs résultats

soient communiqués[1]. Peu le font, mais les cadres de la JAPD constatent que le plus souvent ceux-ci seront détectés en difficulté lors des tests. Cette possibilité de refus est regrettable ; elle est de nature à démotiver les intervenants de la JAPD et surtout elle ne peut que concourir à renforcer encore le déficit de suivi de ces tests de lecture ; plus grave, pour certains jeunes, elle leur ôte peut-être une dernière occasion de remédier à leurs difficultés dans de bonnes conditions, alors qu'ils sont encore scolarisés.

Pour les jeunes ressortant de l'Éducation nationale, il convient d'abord d'avoir à l'esprit les effectifs considérables concernés chaque année. Ainsi, en 2007, ce sont 35 970 jeunes qui ont été signalés aux inspections d'académie en métropole, effectif à peu près constant d'année en année.

Cela représente donc une charge importante : les inspections d'académie doivent trans-

1. En guise de précaution vis-à-vis de la Commission « informatique et liberté », la Direction du service national a ajouté dans la fiche individuelle une mention que chaque jeune est invité à cocher et qui précise : « J'autorise la Direction du service national à transmettre mes coordonnées au ministère de l'Éducation nationale si je suis scolarisé et détecté en difficulté de lecture. »

mettre les signalements aux établissements concernés et ceux-ci devraient vérifier avec les conseillers d'orientation la réalité des difficultés du jeune puis prendre, si nécessaire, des mesures adaptées. La direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère s'efforce chaque année de dresser un bilan de l'ensemble en s'adressant aux inspections d'académie. Pour 2007, sur les 35 970 jeunes repérés en difficulté (dont 6 250 classés en profil 1, donc très probablement en situation d'illettrisme), 19 711 de ces signalements (55 %) ont été répercutés vers les établissements concernés et 6 225 de ces jeunes ont fait l'objet d'un diagnostic complémentaire (soit 17 % des jeunes initialement signalés). À l'issue de celui-ci, un peu plus d'un millier seulement ont été jugés effectivement en difficulté et ont donc fait l'objet d'une action d'aide. Force est de constater que ces résultats sont très modestes, voire incohérents. Le rapprochement entre les 6 250 jeunes classés dans le profil 1, donc certainement en très grande difficulté et les 1 000 effectivement reconnus *in fine* en difficulté, ne peut qu'interpeller. En fait, l'Éducation nationale considère que 75 à 80 % des jeunes détectés en difficulté de lecture à l'occasion des

JAPD ne posent en réalité aucun problème ! À l'évidence, ces chiffres montrent bien le recul adopté vis-à-vis des résultats de ces tests de la JAPD, même si les effectifs considérables qui sont concernés rendent difficile le suivi systématique. La DGESCO, très consciente de ces obstacles, veille à ce que ce suivi s'améliore. Ainsi les signalements répercutés aux établissements sont-ils passés de 8 741 à 19 711 entre 2004 et 2007. Pour les années à venir, quatre inspections d'académie pilotes seront sélectionnées pour déterminer les actions qui pourraient être effectivement menées pour exploiter les tests de la JAPD.

En effet, certaines inspections académiques se montrent convaincues de l'intérêt de ces tests et mènent, sous l'impulsion personnelle de certains responsables, des actions qu'il convient de souligner. Outre celle du Doubs[1], l'exemple de l'inspection académique de Seine-et-Marne est tout à fait intéressant et riche d'enseignements. Ses actions visent à sensibiliser les chefs d'établis-

1. Sous l'impulsion de M. C. Guillon, inspecteur de l'Éducation nationale, qui a mené des études à la demande du rectorat sur les tests de la JAPD et les suites qu'il est possible de leur donner.

sement du secondaire, les directeurs des centres d'information et d'orientation et les enseignants sur les problèmes d'illettrisme ou de difficultés de lecture, et sur l'intérêt présenté par les résultats des tests de la JAPD. Des protocoles ont été passés avec différents établissements pour cerner la réalité des problèmes rencontrés par les jeunes signalés en difficulté de lecture lors des JAPD, puis pour définir des solutions adaptées à chacun d'eux. Ce travail se fait à partir de bulletins scolaires déterminés (fin du primaire, fin de troisième et année en cours), sur l'examen des résultats dans les matières fondamentales, sur l'observation du comportement (absentéisme notamment) et sur d'éventuels indices psychologiques (troubles dyslexiques par exemple). Le premier objectif est de repérer, le cas échéant, les jeunes « faux positifs », ceux signalés à la suite de la JAPD, mais qui ne seraient en fait pas en difficulté. L'examen au cas par cas de ces jeunes montre que la quasi-totalité d'entre eux rencontre effectivement des difficultés de lecture. Ce constat de l'inspection académique de Seine-et-Marne, certes sur des effectifs limités, vient donc contredire ce qui est couramment avancé au sein de l'Éducation nationale, évoqué plus haut, qui voudrait que 75 à

80 % des jeunes signalés lors des JAPD soient des « faux positifs[1] ».

Des actions personnalisées, soit internes aux établissements, soit qui s'appuient sur des associations spécialisées, en liaison avec l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, sont ensuite mises en place et suivies par les enseignants. Toutes ces démarches de l'inspection académique de Seine-et-Marne sont intéressantes et cette approche mérite certainement d'être prolongée[2].

1. Ce constat de réelles difficultés pour la plupart des jeunes signalés à la suite des JAPD vaut également pour ceux scolarisés dans les classes de 2nde, 1re ou terminale des lycées d'enseignement général. Ils sont 3 % chaque année à être classés ainsi en difficulté avec la lecture et pour lesquels la DEPP considère dans ses notes annuelles qu'il ne peut s'agir que de « faux positifs », en l'occurrence des jeunes qui rateraient sciemment les tests de la JAPD ! Les analyses de l'inspection académique de Seine-et-Marne viennent aussi contredire cette hypothèse, tout comme les témoignages des cadres et des observateurs qui assistent aux JAPD pour qui cette explication de tests volontairement ratés ne tient pas.

2. Ces actions sont menées sous l'impulsion de Mme Y. Destot, inspectrice de l'Éducation nationale. Une journée académique a été organisée sur ce sujet par le rectorat de Créteil le 13 mai 2009. On peut en consulter le compte rendu, avec toutes les présentations faites ce jour-là, sur le site de l'inspection académique de Seine-et-Marne.

Le ministère de l'Agriculture est, quant à lui, très attentif aux résultats des tests passés lors des JAPD. Les directions régionales mènent régulièrement des actions de sensibilisation sur ceux-ci auprès des établissements de leur ressort et surveillent attentivement les suites données par les lycées agricoles pour les jeunes détectés en difficulté. Un logiciel a été mis au point pour ce suivi. La quasi-totalité des jeunes signalés (ils étaient 5 762 en 2007) font l'objet de vérification puis d'une action d'aide pour la plupart. Ce volontarisme et cette organisation méthodique mériteraient certainement des tentatives de transposition dans l'Éducation nationale.

SUITE POUR LES JEUNES NON SCOLARISÉS

Les jeunes qui sont détectés en difficulté de lecture lors de la JAPD (classement dans les profils 1 à 4) et qui ne sont plus scolarisés sont reçus le jour même en entretien par les cadres de la direction du service national qui bénéficient au préalable d'une formation à cet effet. Un bilan est dressé avec chaque jeune et diffé-

rentes propositions lui sont faites en fonction de sa situation[1].

Au total, ce sont environ 35 000 jeunes qui sont ainsi reçus en entretien chaque année lors de la JAPD en métropole. Il leur est proposé différentes possibilités : mission locale (mais environ 60 % sont déjà suivis par une mission locale), association pour la formation professionnelle des adultes, dispositif « Savoir pour réussir » (dispositif financé par les Caisses d'épargne destiné aux jeunes en grande difficulté de lecture), service militaire adapté (SMA) pour les jeunes d'outre-mer, écoles de la deuxième chance ou encore établissement public d'insertion de la défense, ces deux derniers organismes méritant de courts développements.

À l'occasion des JAPD, près de 21 000 dossiers ont été transmis aux missions locales en 2007. Celles-ci offrent différentes possibilités, dont celles

1. Avancer l'âge de la JAPD à 16 ans comme le propose le Livre vert sur la jeunesse serait une erreur. Cela viendrait encore grossir les effectifs repérés en difficulté devant être traités par l'Éducation nationale, alors qu'elle a déjà le plus grand mal à le faire, par des jeunes qui de toute façon quitteraient le système scolaire peu après et dont le suivi serait à coup sûr perdu. Surtout, les JAPD ne permettraient plus de détecter, entre 17 et 18 ans, tous ces jeunes déscolarisés peu après la fin de la scolarité obligatoire et à qui il peut être ainsi proposé tout un éventail de solutions avec un succès non négligeable.

évoquées ci-dessus, souvent dans le cadre d'un « contrat d'insertion dans la vie sociale » (CIVIS)[1].

L'établissement public d'insertion de la défense (EPIDe), qui dépend du ministère de la Défense, a été créé en 2005 dans le cadre de la lutte contre le chômage des jeunes. Il a pour objectif de faciliter l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en grande difficulté, en échec scolaire et sans emploi, qui sont donc en forts risques de marginalisation. Les jeunes qui se portent volontaires sont admis pour un stage de 6 à 12 mois sous le régime de l'internat dans un des vingt-deux centres « Défense deuxième chance ». Le jeune conserve son statut civil. Il bénéficie d'une indemnité de 300 euros par mois (dont 150 capitalisés et versés en fin de séjour à l'EPIDe). Ce stage comporte trois volets : éducation civique et comportementale (en pratique, il s'agit de réinsérer le jeune dans une vie sociale normale), une remise à niveau

1. Il faut signaler sur ces sujets deux récents rapports d'information parlementaire, celui de M. le sénateur François Trucy sur le SMA et le dispositif « Défense deuxième chance » (rapport n° 290 du 16 avril 2008), ainsi que celui de M. le député Jacques Grosperrin sur les écoles de la deuxième chance et l'accès à l'emploi (rapport n° 1543 du 18 mars 2009).

dans les fondamentaux scolaires (la plupart de ces jeunes rencontrent de très grandes difficultés de lecture) et une aide à l'insertion professionnelle (élaboration d'un projet, préformation ou apprentissage en alternance, contacts et opportunités d'embauche par des entreprises partenaires du dispositif).

L'encadrement n'est pas militaire ; il est composé d'enseignants (un enseignant pour 24 stagiaires) choisis par un jury d'académie au vu d'une expérience antérieure adaptée (formation d'adultes, de jeunes en difficulté, d'étrangers, poste dans une ZEP, etc.) et d'anciens militaires (un cadre de proximité pour 12 stagiaires) qui assurent le rôle de tuteurs[1]. Les classes de remise à niveau sont limitées à 12 élèves pour un enseignant et un cadre est présent en permanence (discipline, aide pour les exercices). L'enseignement fait toujours appel à des exercices pratiques en relation avec la vie quotidienne ou professionnelle. Il insiste sur la lecture (y compris de romans) et sur l'écrit (nombreux exercices écrits). Le dispositif est certes coûteux en

1. Il est intéressant de signaler que quelques élèves polytechniciens effectuent leur stage de formation humaine initiale, d'une période de huit mois et qui prend place dès l'entrée à Polytechnique, comme tuteurs au sein d'un établissement « Défense deuxième chance ».

raison du fort taux d'encadrement et des infrastructures nécessaires qu'entraîne le choix de l'internat (plus de 30 000 euros par stagiaire et par an, certaines approches faisant apparaître un total de plus de 40 000 euros), mais les taux de réinsertion à l'issue de cette formation, de l'ordre de 40 % des entrants et de 70 % de ceux qui achèvent leur parcours dans l'EPIDe, sont très au-dessus de ceux observés habituellement pour ce type de population, en situation d'échecs scolaire et social[1]. Malgré ce constat plutôt encourageant, le dispositif n'a pas pris l'ampleur souhaitée – 2 000 stagiaires par an seulement au lieu des 20 000 prévus, essentiellement en raison de son coût.

À l'occasion de la JAPD, cette possibilité de stage dans un centre « Défense deuxième chance » est présentée à tous les jeunes sans qualification et sans emploi, la plupart étant aussi détectés ce jour-là en difficulté de lecture. En 2007, à l'occasion des JAPD, 33 720 jeunes entraient dans le cadre de cette information sur les centres « Défense deuxième chance » ; 9 133 se sont déclarés intéressés et ont été signalés à l'EPIDe.

1. Le taux de sorties positives du dispositif CIVIS pour des populations équivalentes est de 15 %.

La première « école de la deuxième chance » a vu le jour à Marseille en 1997. Depuis cette initiative, ces écoles se sont multipliées et elles sont dorénavant formées en réseau sous l'égide d'une association qui attribue le label « école de la deuxième chance ». Actuellement, 15 écoles sont ainsi labellisées et sont présentes sur 44 sites. Elles ont pour objectif l'intégration sociale et professionnelle des jeunes sans qualification et sans emploi. Il leur est proposé une formation, en externat, d'une durée d'environ 38 semaines représentant de 800 à 1 400 heures, comprenant l'acquisition des savoirs fondamentaux (la plupart de ces jeunes sont en grande difficulté avec la lecture), l'aide à la formulation d'un projet professionnel avec une découverte des métiers et un accompagnement à la réinsertion sociale. L'ensemble fait appel à des pédagogies actives. Les écoles s'appuient sur les organismes locaux d'insertion (missions locales, maisons de l'emploi, chambres des métiers), sur les collectivités locales et bénéficient de partenariats avec des entreprises. En 2008, les écoles de la deuxième chance ont accueilli plus de 4 700 jeunes âgés en moyenne de 20 ans et demi, la plupart (93 %) se situant en dessous du niveau 5. À l'issue, 61 % d'entre eux

ont trouvé une solution positive : contrat de travail ou formation qualifiante. Le coût moyen d'un jeune pris en charge par ces écoles de la deuxième chance est évalué à 7 150 euros, coût bien sûr très inférieur à celui des établissements « Défense deuxième chance », mais les conditions de prise en charge ne sont pas les mêmes.

Les financements de ces organismes, établissements « Défense deuxième chance » et « écoles de la deuxième chance », reposent beaucoup sur les subventions des collectivités territoriales (conseils régionaux et généraux, villes), sur le Fonds social européen (mais cette aide est appelée à disparaître), ainsi que sur la taxe professionnelle. Un effort budgétaire important a été consenti aussi par l'État depuis deux ans. Ces financements risquent d'être fragilisés dans un proche avenir : restrictions budgétaires, suppression prochaine de la taxe professionnelle, diminutions dans un contexte de crise des subventions des collectivités qui vont devoir faire face par ailleurs aux charges du RSA, aujourd'hui très mal évaluées.

Reste que la démarche de tous ces jeunes, déscolarisés et détectés en situation souvent proche de l'illettrisme lors des JAPD, pour surmonter leur handicap est extrêmement difficile : elle

demande du courage, de la persévérance et ils doivent être absolument suivis et épaulés tout au long de celle-ci.

L'illettrisme : un problème majeur qui doit être pris en compte et traité le plus tôt possible

Les difficultés rencontrées avec la lecture, l'exploitation correcte d'un document écrit sont aujourd'hui encore un réel problème dans notre société. Ce constat alarmant touche largement les jeunes en fin de scolarité.

Les tests de maîtrise de la lecture passés par tous les jeunes sans exception à l'occasion de la Journée d'appel de préparation à la défense montrent que 11 à 12 % d'entre eux sont en grande difficulté avec la lecture, voire en situation d'illettrisme. Si on y ajoute les lecteurs médiocres, ce sont près de 160 000 jeunes Françaises et Français par classe d'âge qui sont en difficulté avec l'écrit. Les enquêtes de l'Insee ou les évaluations Pisa de l'OCDE viennent conforter ces chiffres : 9 % de la population scolarisée en France peut être considérée en situation d'illettrisme selon l'Insee et selon

les évaluations Pisa, ce sont 8,5 % des jeunes de 15 ans scolarisés qui sont incapables de mener des tâches simples liées à la lecture d'un document et 13,3 % qui rencontrent de sérieuses difficultés dans des tâches élémentaires.

Mais ce constat, à l'évidence, dérange ; au mieux il est occulté, au pire il est nié. Une prise de conscience réelle et l'acceptation courageuse de ces difficultés de notre jeunesse face à la lecture s'imposent si l'on veut pouvoir y porter remède. Il reste que les solutions de rattrapage en fin de scolarité qui doivent recevoir, quoi qu'il en soit, une haute priorité, sont délicates, complexes et coûteuses.

À l'évidence, la vraie solution réside dans une prise en compte du problème le plus tôt possible, sans faux détours avec des choix volontaristes, dès le début de la scolarité dans les premières classes du primaire.

Chapitre III

UNE ANNÉE SANS SE PLAINDRE

Conditions de possibilité de l'enseignement

Mara Goyet

Vous comme moi nous avons eu notre lot de la litanie enseignante, des récits dramatiques de l'enseignement en ZEP. Nous savons, je crois, ce qui s'y passe. Ce qui ne veut pas dire que nous l'ayons compris. Une certitude : cela va mal dans certains collèges. Vraiment mal. Je n'ai aucun désir d'être rassurante sur ce point. Mais, voilà, j'en suis partie pour un collège parisien plus tranquille et j'aimerais maintenant en parler autrement. Non plus avec la voix étranglée de la sainte, le ton dur de la méchante qui aime l'ordre, ni avec la suavité de celle qui s'épanouit dans la lutte auprès de ses déshérités. Non, je voudrais parler de l'école à partir de ce moment rare dans la carrière d'un enseignant : celui où il

a cessé de se plaindre et n'a pas recommencé à le faire. Celui où il sent que cela pourrait être possible, où cela dépend de lui, où il est confronté à une tâche à sa mesure. Celui où il lui semble avoir trois ou quatre idées simples et pertinentes pour s'en sortir un peu. Car c'est dans ces instants-là que lui apparaît clairement ce qui la plupart du temps reste brouillé et dissimulé : ce que peut l'école, ce qu'elle ne peut pas.

Néons et lumières

Un tout petit bruit. Un grand silence. Comme un scintillement délicat, un petit son cristallin. C'est mon premier cours dans mon nouvel établissement. Il se situe dans le quinzième arrondissement de Paris. Assis sur leurs chaises, des élèves de 3e. Ceux que j'appelais encore l'an dernier les « grands », et qui ne le sont pas, justement, grands. Ils ont 14, 15 ans. Il manque les trois garçons de 17 ans, les deux filles de 16 ans qui, jusque-là, pour moi, en ZEP, escarpaient le paysage de 3e. Ils sont petits, juvéniles, la joue fraîche. Toujours ce petit cliquetis. Je lève la tête, ce sont les néons. Aussi affreux

qu'ailleurs. Ils traduisent avec bonheur la continuité du tissu républicain à travers le territoire. Bien que le plafond qui les supporte soit immaculé, sans cartouches ni chewing-gums, rien à voir avec ce que j'ai pu connaître. Signe de cours plus calmes. J'entends les néons, c'est donc cela. La dernière fois que j'en ai entendu un, c'était lors de sa chute au milieu de la classe. Un gros badaboum. Ce tout petit bruit me fait alors penser au motif délicatement métallique qui accompagne, chez Strauss, la présentation de la rose par le chevalier. En juin, j'avais terminé l'année dans mon collège de ZEP par l'audition du meurtre de Clytemnestre dans *Elektra*. Les élèves avaient voulu l'écouter quatre ou cinq fois, dans le noir de préférence. Ils avaient été fascinés, médusés par la sauvagerie du meurtre, les hurlements de la mère. Cela nous avait fait un bien fou, à eux comme à moi, ce déferlement de violence. Nous étions tous à bout. Là, c'est un petit chevalier, une rose à la main, qui est venu m'accueillir.

Jabots en dentelle et rose d'argent contre tuniques ensanglantées des Atrides. Octavian contre Oreste. On mesure le changement d'ambiance ! N'exagérons rien, quand même, et ne donnons pas plus de sens qu'ils n'en ont à mes acouphènes. Mais

les airs qui accompagnent ma sortie puis mon entrée de scène ne sont pas anodins.

D'un côté, un énorme établissement, massif, vétuste, labyrinthique, ancien collège de centre-ville, devenu ZEP, puis, peu à peu, collège ghettoïsé de Seine-Saint-Denis, lourd de tant de problèmes que l'on ne sait plus par lequel commencer (les parents, les profs, les élèves, les notes, les sanctions, le niveau, la violence, les surveillants, les programmes, les moyens, les salles, les alentours, l'histoire, la police, la justice…) et que, sans fil à suivre, on finit par s'y perdre. Et de l'autre, une petite structure Pailleron, triste et moche, rien d'un palais viennois à chantilly, dans un arrondissement calme, un collège sans histoire, sans prétention, qui fonctionne tranquillement. Voilà : un établissement qui nous dépasse contre un établissement à notre mesure. Avec des enjeux à notre portée : rien de gagné, rien de perdu non plus. Mais cela dépend de nous. Loin de la malédiction, de la fatalité, des tâches titanesques, de la violence multiforme, des causes souterraines, des blessures profondes et des pulsions ravageuses de mon collège de ZEP, avec ses tragédies et ses miracles à répétition, il y a ce petit établissement aux prises de la continuité (celle de l'école répu-

blicaine) et de la rupture (la massification, la mondialisation, enfin, un peu tout), parcouru par le souffle de la tradition (il fonctionne un peu de lui-même) et les bourrasques de jeunes qui n'en sont pas issus (de la tradition de l'école républicaine) (on dit toujours de quoi ces jeunes sont « issus » dans un syntagme figé, jamais de quoi ils ne le sont pas). La tragédie grecque et le charme mozartien réactualisé, *Elektra* et *Le Chevalier à la rose*.

J'ai entendu les néons, nouvelles lumières, et j'ai compris que, pour la première fois, j'allais relever un défi à ma mesure, un défi pour prof, un défi humain pour prof humain, loin de l'héroïsme et des fatalités. Un collège à taille humaine, avec des défis humains, pour des profs humains, si, si, humains ! Loin des dieux et de leurs décrets. Humain.

Les braies du labeur

En ZEP, malgré mes pantalons noirs, mon pantalon de hussard, de saint laïque, de Batman, de pasteur bergmanien, j'étais toujours en prise avec mon humanité. Je me trouvais trop humaine

eu égard à la dignité de ma fonction. Toujours ces problèmes de corps, de pantalon, de culotte qui se voit. Toujours ce sentiment d'être empêtrée par moi-même au détriment de ce métier qui devrait me dépasser. Sans cesse, cette certitude de n'être que moi, d'avoir l'incarnation ratée, d'être collée à ma personne sans que rayonne à pleins tubes (les néons, toujours les néons) le halo de mon autorité, les feux de ma fonction, les lumières de la République. D'où une vague tendance, vestimentaire, langagière, corporelle, intellectuelle à surjouer l'autorité : sourcil ultra froncé, posture hiératique, austérité du drapé, verbe fort, tolérance minimale. Une vague tendance, car je n'ai jamais vraiment réussi à me hussard-noiriser totalement. J'ai bricolé, j'ai fait appel aux grands auteurs et aux grandes remarques acerbes, j'ai atomisé et déminé, j'ai puni et prévenu, je me suis braquée et j'ai tenté de comprendre, j'ai fait tout et son contraire, mais ai réussi à créer un truc informe et personnel qui ressemblait à de l'autorité. Un mélange harmonieux de ridicule compassé et d'enthousiasme bruyant. C'est ce qui m'a permis de faire cours en ZEP pendant dix ans, tant bien que mal avec cette double obsession : ne pas déroger, garder la tête haute.

En arrivant dans mon nouvel établissement, je me suis dit *in foro interno* : « Putain, faut pas merder là (en mon for intérieur je suis terriblement vulgaire), sois digne, il faut que ton autorité se déploie, enfin. » Coiffée de mon bonnet phrygien mental, j'ai donc commencé en prenant des airs sérieux, le livre à la main, le cours pathologiquement préparé. Et j'ai découvert un monde où cela allait tout seul. J'étais assez fière de moi. J'ai cru avoir accumulé de l'autorité comme on accumule des *miles* et bénéficier d'une croisière gratuite sur un hors-bord de luxe. Puis, peu à peu, j'ai démonté la cuirasse : j'ai tenté l'humour, la décontraction, le rire, la digression, l'improvisation, l'approfondissement d'une question, la souplesse, le détour, le n'importe quoi fécond (si, ça existe), le sérieux absolu, la sévérité tranchante, le paragraphe dicté monocorde, le bachotage, la prise de notes, le truc qui fait monter la note le jour du brevet, le croquis à outrance. Bref, j'ai tenté le mélange des genres et la liberté. Mon autorité, malgré quelques ratages et réussites, restait malgré tout intacte. Même pas besoin de faire semblant d'être réac. Bien sûr, on pourra toujours trouver à redire : mes élèves sont bien plus décontractés qu'il y a cinquante ans, d'après mes

lointains souvenirs, ils me répondent à l'occasion, *horresco referens*, « OK », ils sont aimablement, pour certains, vautrés sur leur chaise, parfois le casque de leur MP3 dépasse de leur col et, les monstres, ils ne tremblent pas devant leurs professeurs. Mais ils travaillent correctement, ont une orthographe honnête, révisent leurs contrôles, trichent subtilement, se limitent aux conneries répertoriées dans le manuel pratique de la potacherie républicaine, ont des fous rires, écoutent, bordélisent les bordélisables, sont souriants, aimables, curieux, ont leurs affaires et, incroyable, se souviennent de ce qu'ils ont appris les années précédentes. Ce sont des élèves de 2009, en somme, qui vivent en 2009. L'autorité, question harassante et omniprésente dans un collège difficile, devient dans un tel établissement assez secondaire. Ce qui permet de penser davantage aux résultats scolaires et à l'enseignement. Aux résultats, oui. Car voilà une question trop souvent négligée dans les quartiers difficiles : on passe beaucoup de temps à les tenir, mais ensuite ? C'est mieux, mais cela ne marche pas pour autant. L'autorité est à la fois le problème (il faut transmettre, faire cours, tenir les classes, faire aimer le savoir, se faire respecter) et un

écran. Elle cache souvent, quand elle vient à vaciller, des manques plus tristes, plus profonds, plus définitifs : les carences scolaires, la question du niveau, la réussite des élèves, ce qu'ils apprennent. Ailleurs, l'autorité, d'un nouveau genre, certes, est là, sans que nous ayons besoin de prendre des poses et des mines votives pour la faire advenir. Tout se passe comme si, dans un tel établissement, petit, socialement mixte, l'école allait de soi. Et j'ai recommencé à mettre des jeans. Pas des jeans de démagogue, pas des jeans de prof branchée, pas des jeans de prof au bout du rouleau, non, juste les jeans invisibles (mais pas transparents) de l'évidence enseignante.

2009, le livre, nouveau monolithe

Avec une collègue, nous travaillons sur la tapisserie de Bayeux. Ce qu'elle fait avec les élèves est incroyable. Ce qu'elle leur fait faire aussi. Moi, je me contente de prendre un grand livre d'art et de leur montrer, planche par planche, les détails, tout en racontant l'histoire pas à pas. Par la suite, nous nous amusons à traduire le texte latin. Oui, nous nous amusons. Enfin, surtout

moi ! Je discute avec ma collègue de ce que nous avons fait et lui montre le bouquin tout en lui expliquant mes méthodes innovantes : je pose le livre sur mes genoux, je tourne les pages, je montre à l'aide d'un index (un doigt, quoi !) ce que je veux montrer, si un élève veut voir quelque chose, je m'approche et lui montre de plus près le livre. Ma consœur m'emprunte le livre, l'utilise en classe et, convaincue, le commande afin de l'avoir pour elle. Voilà, c'était un grand moment de pédagogie : un livre a été tenu ouvert pendant une heure. Avec les mains, des dix doigts. Les élèves ont eu droit de l'ouvrir. Ça n'a pas clignoté, des phrases clefs ne sont pas apparues sur un écran à grand renfort de trajectoires hélicoïdales en huit D, il n'y a pas eu de zoom, de PowerPoint, d'interactivité. Non, un bon vieux bouquin au cœur du cours. Un truc rectangulaire, en papier, où l'on s'emmerde – mais pas tant que ça – à retrouver une page. Un livre, un livre : le monolithe de 2009. Le livre, le retour, sous les applaudissements. Oui, qu'on se le dise, les TICE, c'est génial (enfin, quand les ordinateurs acceptent de marcher, que la salle informatique est de bonne humeur, que les élèves regardent ce qu'ils doivent regarder), mais, à la longue, leur promotion à

tous crins (accompagnée d'un brin de superstition – et si ça marchait ? et si c'était la solution ?) devient quelque peu artificielle, gonflante et mécanique. Un bon vieux livre, juste ça. On l'oublie. Mais on n'oublie pas pour autant de se plaindre du niveau, de l'orthographe, du peu de temps consacré à la lecture, de la place des écrans… Un livre, juste un livre dans la classe.

Au commencement…

C'était une réunion parents-profs dans mon ancien collège du 93. J'avais emmené mon fils avec moi. Je ne l'avais pas fait par obligation. J'avais envie qu'il m'accompagne à cette réunion. C'était l'aboutissement d'une lente évolution : au bout de dix ans, je m'étais dit que la comédie de la vie privée du prof avait assez duré (prénom secret, ne pas raconter sa vie, distiller au compte-gouttes les informations avec gourmandise). J'avais eu tant d'occasions de me sentir à ma juste mesure, réduite à ma personne, j'avais été si souvent vexée que j'avais eu la conviction qu'il fallait, pour cette dernière année là-bas, cesser d'endosser le rôle du prof désincarné. Il y avait

aussi de la protestation dans cette manière de faire : c'est le bordel, c'est vraiment le bordel, eh bien, allons-y jusqu'au bout, faisons venir les enfants, mélangeons tout, les Playmobil et les parents, qu'au moins ce soit vivant… Et surtout, ça me faisait plaisir…

Il avait alors juste 3 ans. Il s'est assis par terre avec des Playmobil, donc, quelques livres, puis s'est mis à bouquiner pendant une vingtaine de minutes. J'étais vraiment fière de le voir aussi sage : le prof est toujours mortellement vexé quand ses enfants ne sont pas premiers à l'école (ce qui arrive souvent) ou déconnent en classe (ce qui arrive aussi). Professionnel de l'éducation, il déteste quand ses enfants lui résistent alors qu'il ne s'en tire parfois pas si mal avec vingt-cinq mômes déchaînés. Là, la vitrine de la maîtrise enseignante était parfaite ! Ouf, ouf, ouf !

Au cours suivant, les élèves me disent que mon fils à la réunion, c'était « trop fort ». Là, je suis comblée, ils ont vu à quel point je m'en sortais bien avec un tout petit enfant ! Mais non, ce qui est trop fort, c'est qu'il lise un livre (sans savoir lire bien sûr) à 3 ans. Les élèves me racontent alors que, pour la plupart, ils n'ont jamais tenu un livre ailleurs qu'à l'école ou pour l'école,

ils me disent qu'ils n'ont aucun livre pour enfant chez eux, qu'on ne leur a jamais lu d'histoire. Ils trouvent ça dingue de voir un petit avec un livre. À la limite de l'incongru. Presque angoissant pour cet enfant, déjà marqué du sceau de la lecture aussi jeune. Les élèves sans doute le plaignent (ils voient le fils de prof qui ne va pas se marrer), mais ne m'en font pas part. Moi, assez triste, je les entends, je corrige leurs copies (ils savent écrire et lire), je les écoute et je sens cruellement qu'il s'est dit lors de ce cours où chacun a raconté sa « première aventure » avec un livre quelque chose de grave. Le départ, le premier contact avec le livre, avec la lecture… C'est là, aussi, que cela se joue. C'est triste, quand même… Et nous y sommes pour quelque chose.

Cahier ouvert

Premier contrôle : une classe attend devant la salle, le cahier ouvert, révisant une ultime fois. Je n'avais jamais vu cela. J'en suis émue aux larmes : c'est pour mon contrôle qu'ils font cela. C'est comme s'ils avaient fait preuve d'attention à mon égard. Ils relisent mon cours : car c'est

mon cours. Et j'ai pour la première fois, quand je les vois lire ce que j'ai dicté, un sentiment d'autorité assez inédit. C'est mon cours. Ce qui ne veut pas dire que je n'ai pas pompé les manuels et que ce qui s'y trouve est d'une fulgurante originalité, mais ce qu'ils lisent, c'est, malgré tout, MON cours.

J'annonce plus tard que je rendrai les copies le lendemain (c'était le début de l'année, maintenant je mets dix jours au moins à les corriger, rassurons-nous). Mine terrifiée de certains élèves qui me disent qu'ils ne vont pas en dormir de la nuit. Je n'en reviens pas.

Pire, je dis : « Il faudrait faire des fiches pour le brevet », et certains en font. Beaucoup même. Ma parole compte. Je dis, ils font. Avec un soupçon de libre arbitre (quand je donne un conseil de lecture, il est naturellement fort peu suivi). C'est divin.

J'ai devant moi des élèves pour qui l'école va de soi. Ils sont programmés pour l'école, leurs parents y veillent. Rien ne manque : le livre couvert, le mot des parents (aimable, qui vous remercie de les avoir alertés à propos des bavardages de leur fils), l'inquiétude face aux résultats, le carnet

signé. Il y a aussi ceux qui, pourtant dans le même établissement, assis sur un scooter, traînent après les cours devant le collège, manquent la première heure du matin, oublient leurs affaires, ceux dont on a du mal à voir les parents, ceux qui, scrupuleusement, arrivent deux minutes après les autres dans la salle, des élèves comme j'en ai connu pendant dix ans mais qui, au contact des autres, à savoir ceux pour qui l'école semble faite, sont emportés par le mouvement et ne s'en sortent pas trop mal sans toujours s'en sortir bien pour autant.

Un cahier ouvert. Juste cela. Réviser au dernier moment. Faire confiance au professeur. Avoir peur de lui déplaire. Se soucier de ses notes. Arriver à l'heure. On atteint là le nœud du problème : comment faire pour qu'un enfant révise, son cahier ouvert, dans le couloir, avant un contrôle. Pourquoi certains et pas d'autres ? Comment donner le sens de l'école à ceux qui ne l'ont pas, comment initier les familles, comment leur donner les clefs de l'école ? Car c'est là, loin des programmes, des moyens, des effectifs, des remédiations, des réformes, que tout se joue. Absolument tout : aller dans le sens de l'école.

Une fois que le chemin sera pris, le plus difficile sera fait, et le reste dépendra, enfin, oui, enfin, de nous.

Responsabilité

Lors d'une discussion entre professeurs, j'ai été estomaquée d'entendre la plupart trouver que ce n'était pas si mal d'obtenir 60 % de réussite au brevet dans certains établissements. Bien sûr, ça donne l'air intelligent de voir les choses ainsi, cela montre que l'on tient compte des paramètres (milieu, contexte, handicaps socioculturels, etc.).

Soixante pour cent, au brevet, je trouve ça scandaleux. Il s'agit d'un examen facile destiné à des élèves qui sont à l'école depuis plus de dix ans. Il me semble que l'on doit être révolté par de tels résultats, qu'un prof ne peut pas s'en remettre à la « situation ». Il n'y peut rien, lui-même… Mais il ne peut pas l'accepter. Ces résultats sont indignes du boulot fourni par chacun depuis le début de la scolarité des élèves. Alors que tout un chacun est prêt à se révolter contre la moindre mesure prise par le ministère, que la désobéissance civique est de la dernière branchitude, il

apparaît que la plupart dorment sur leurs deux oreilles après avoir eu vent de tels chiffres. Ben ouais… 60 %, pas si mal.

Nul n'est capable de faire des miracles, mais déjà, ne pas accepter avec un air confit que ça rate à ce point dans les collèges et écoles difficiles, ne pas, par esprit de finesse balourd, expliquer à tous crins ce qui n'est pas acceptable, serait sans doute un bon début.

Bémol (retour à la normale)

Diantre, c'est le dernier jour de l'année et je n'ai même pas eu l'occasion de geindre. Juste un « ça va pas durer », « j'aurais eu une année tranquille dans ma carrière ». Car cela ne va pas durer. Tout bouge, tout change, ce collège du quinzième arrondissement de Paris, jadis bourgeois modéré, un peu de bleu marine, une poignée d'enfants d'intellos, quelques logements sociaux, se transforme. La mixité sociale, voilà l'enjeu. Elle a été décidée par la Mairie de Paris, des HLM sont construits… J'ai râlé pendant dix ans contre le ghetto. Mixité, mixité, je l'ai appelée de mes vœux. Là, je la vois en train de se faire.

Et, en fait, euh, c'est plus compliqué que je ne le pensais.

Il est évident que la mixité sociale est une partie de la solution. Mais il ne suffit pas de la vouloir. De construire des logements sociaux et de mélanger tout le monde. Oui, ce n'est pas si simple. L'établissement tangue un peu. Les classes sont certes mixtes socialement. Mais pas vraiment mélangées : elles accueillent des élèves d'horizons divers, mais ils ne se mêlent pas forcément. Tout se passe comme s'il y avait une petite ZEP un peu circonscrite au cœur de chaque classe. Pour le meilleur : certains élèves qui seraient difficiles ailleurs sont calmés, motivés, épaulés par les élèves les plus, comment dire… standard. Pour le pire : certaines classes sont déstabilisées et prennent des tours qui font saigner mes cicatrices de vétéran. Enfin, pour le pire, pour le meilleur, cela dépend des classes, des cours, des heures, c'est un subtil dosage. Qui a pour avantage d'être un dosage et d'être subtil. Mais qui est périlleux. Les demandes de dérogations vont bon train.

Mixité : on est en droit de se demander en quoi rester entre bourgeois (entre initiés de l'école pour dire les choses moins abruptement)

peut nuire à l'enseignement. Je vois les avantages de la mixité pour les plus défavorisés. Je les vois tous les jours. Ils sont indéniables. Mais soyons honnêtes, certains paient pour cela. Pas grand-chose. Mais ils paient. Un peu moins de calme par ici. Une atmosphère un peu différente. C'est parfois imperceptible. Mais ce sont aussi, à l'occasion, des classes avec sept élèves qui zonent après les cours, s'agitent, traînent devant le collège, ne font jamais leurs devoirs, ne parviennent pas à suivre. Et que l'on ne fasse pas le coup de l'apport de la diversité, des modes de vie différents. Des enfants paient. Pas grand-chose. Mais quand même. Ce sont aussi des professeurs qui enseignent depuis des années dans un cadre serein, qui voient arriver des élèves qu'ils ne comprennent pas toujours, dont ils ne saisissent pas obligatoirement les codes, les susceptibilités, les provocations. Doit-on attendre d'eux qu'ils sautent de joie à l'idée que leur métier devienne plus difficile ? Qu'ils sachent s'y prendre ? Cela mérite d'être pris en compte. Peut-être que cela permettrait d'éviter quelques écueils prévisibles, de réussir ce que nous appelons de nos vœux.

Car ils nous épuisent ces bons sentiments balancés bruts à la louche, sans idée, sans prépa-

ration, sans prudence. Oui, je sais. Ce serait bien plus chouette de pouvoir déborder d'enthousiasme, ému par cette mixité tant invoquée. Mais j'aimerais bien, moi ! On va me dire que c'est discriminatoire, élitiste, que chaque élève est un élève, que ce n'est pas une question d'immeuble, de numéro de rue, d'origine, de milieu social. Oui, mais quand même… Si nous sommes tous pour la mixité sociale, du moins je l'espère, il faudrait éviter que, par un enchaînement d'effets pervers, par une foi naïve dans les slogans prémâchés (mixité, mixité), par improvisation et légèreté (c'est bon donc ça marche), elle n'induise le contraire de ce qui était recherché. C'est pourquoi il faudrait absolument élaborer une réflexion concrète sur ses conditions de possibilité et les moyens de la rendre vraiment profitable à tous.

Vertus de l'herbe

Je propose à ma classe de 3e d'aller réviser la veille du brevet sur la pelouse de l'avenue de Breteuil. C'est un lundi matin, il est 9 heures, ils n'ont pas cours.

En arrivant sur la contre-allée, je crains qu'aucun élève ne vienne. Et là, j'en vois plus de vingt. Les meilleurs de la classe, bien sûr. C'était prévisible. Mais aussi cinq élèves assez perdus, aux résultats catastrophiques, qui pourraient assez légitimement se désintéresser du brevet. La matinée fut simple mais éblouissante. L'éducation à l'air libre : bavardages, jets d'herbe par poignées, textos et chewing-gums (je me retiens de morigéner à tous crins, après tout, ils sont volontaires, en liberté et se sont levés tôt pour venir), rigolades. Mais aussi : l'un qui raconte une anecdote lue chez Soljenitsyne, l'autre qui décrit Daladier revenant de la conférence de Munich, les gueules cassées chez Otto Dix, le sort des Harkis, la navette entre le Sénat et l'Assemblée, Renault sommé de produire des obus, la baie des Cochons, Khrouchtchev et sa chaussure à l'ONU, ou le suicide de Salengro. Ils aiment dire « lopin de terre », « diktat », « coup de poignard dans le dos », « Baden-Baden », « Grenelle », « embellie », « ligne Maginot », « *sogo shosha* », « *Brain drain* », « Sun Belt », « 6 février 1934 », « Perestroïka » et « tache de vin », comme s'il s'agissait de répliques du *Père Noël est une ordure*. Les moins bons élèves ne sont pas fichus de donner la date de

l'appel du général de Gaulle, mais vous racontent par le menu les blagues qui circulaient en Union soviétique dans les années 1950.

Je les quitte rassurée. Certains se planteront, certes. Mais cela n'aura pas été une année pour rien. Il n'y a pas eu de miracle, pas de géniale trouvaille pédagogique. Juste de l'acharnement, de la répétition, des récits et des quiz constants, du rabâchage, des digressions, des anecdotes, de la culture savante. Rien d'extraordinaire, juste une année consacrée au travail, à l'entraînement, à la transmission, une année drôle, simple, parfois austère, détendue et sérieuse. Une année scolaire réussie. Sans tambour ni trompette. On a tous fait ce que l'on a pu dans un climat serein et gai. Je ne me suis pas tuée à la tâche. Eux si, parfois : certains sont vraiment impressionnants.

La rosée du matin s'est évaporée, il commence à faire chaud, nous nous levons, certains vont jouer sur le toboggan, d'autres partent sans dire au revoir, quelques-uns tentent la discussion personnelle. Sur l'herbe foulée par nos fessiers réviseurs se dessinent simplement, assurément, discrètement, les motifs délicats du sens de l'école.

« λωλ », sur le sol

Avant de partir en vacances j'aperçois « LOL » écrit en grec à la craie, en gros, dans la cour de récréation. Pour ceux qui auraient hiberné : LOL, *laughing out loud*, dont la traduction la plus académique pourrait être MDR (« mort de rire »). Les éclats de rire de l'Olympe tombent en une pluie calcaire dans notre quotidien. Mort de rire, disent-ils. En tout cas, tracé sur le sol, il y a là une vérité des conditions de l'enseignement qui me plaît. Un juste milieu (bien que l'on puisse discuter de l'oméga) (un omicron eût été de bon aloi) (tout se perd, mes enfants…).

« λωλ », sur le sol : ni rigidité à parapluie, ni quichottisme pathologique, ni républicain, ni pédago. Ni ancien régime ni éducation du futur. Ni sanctuaire ni ouverture forcenée. Ferme et souple !

« λωλ », sur le sol : loin des réformes irréalistes, des luttes intestines, des moyens supplémentaires, des guerres de programmes, du choc des idéologies, des nouvelles technologies et des anciens porte-plume.

« λωλ », sur le sol : vérité et pertinence de l'école.

« λωλ », sur le sol : une voie à suivre. Celle d'une assurance dans l'enseignement (les humanités, le latin, le grec), d'un acharnement dans la transmission (mourez de rire, mais en grec !) dès le plus jeune âge (il n'y a pas d'âge pour aller voir chez les Grecs), à l'air libre (du bitume aux salles de classe *via* l'herbe des avenues), en liberté…

« λωλ », sur le sol : dans un monde, certes, qui n'en serait pas pour autant moins violent, en crise, paumé, mondialisé, précarisé, déculturé ; mais un monde au sein duquel l'école aurait un sens, pour ses enfants, leurs parents, ses maîtres, et donc pour elle-même.

« λωλ », sur le sol : du calme, de l'exigence. Au boulot !

Pistes

J'ai toujours évité de faire des propositions du type « mes conseils pour sauver l'école ». Au début par modestie (pas assez d'années d'enseignement, pas de vraies idées, attitude timorée

devant les débats, découragement, incertitude), puis par trouille et prudence (attitude d'autant plus stérile que l'on s'en prend tout autant plein la gueule quand on écrit sur l'école, avec ou sans propositions). Je m'excuse juste deux petites lignes encore sinon je ne vais jamais oser me lancer. En vrac, ça ira plus vite : je ne me sens pas spécialement légitime, je n'ai pas d'idées lumineuses, pas de grands projets de réforme, mais ça fait onze ans que j'enseigne, cette année s'est spécialement bien passée, j'ai mis, dans un contexte serein et détendu, des mots sur ce que je n'avais pas bien réussi à discerner dans le chaos zépien, et j'ai quand même quelques idées sur ce qui ne va pas et pourrait, sans grand bouleversement ni énormes moyens (on trouvera un devis chiffré en annexe), loin des querelles habituelles, être amélioré…

1) Identité du professeur : ce qui dépend de lui, ce qui ne dépend pas de lui. Alors que la formation des professeurs va être modifiée, il me semble qu'une définition claire et nette de la fonction et du rôle du professeur, de son champ d'action s'imposerait. On pourra affiner la chose, la transposer, la moduler en fonction du contexte,

mais il faudrait que ce soit un peu plus, net, précis et transparent (mais non, cela ne vient en rien entraver la liberté pédagogique… elle me fait marrer cette question, on a toujours fait ce que l'on voulait dans les classes, sauf le jour de l'inspection, bien sûr). Faire en sorte que chaque prof sache ce qui dépend de lui, ce qui le dépasse, le protéger de la culpabilité, lui donner le sens de sa responsabilité : cela demande une formation plus exigeante et plus subtile. En rien exubérante : des conseils d'anciens (mêmes des jeunes anciens), des lectures stimulantes et ambitieuses (Tocqueville m'a aidée, par exemple), un discours vrai, un domaine d'action délimité (le prof se doit-il d'aller à la recherche d'un élève absentéiste dans les rues de la commune ?), la possibilité de pouvoir confesser ses mauvaises pensées (comment se fait-il que la voix de cet horrible élève de 18 ans qui pourrit mes cours et sait à peine lire compte autant que la mienne lors d'une élection ?) et d'en guérir. Cela demande aussi des inspections vraiment plus fréquentes, plus attentives (au contexte, notamment), moins protocolaires. Moins mensongères, surtout.

2) Responsabilité du professeur : pendant dix ans, dans un établissement difficile, je me suis

sentie coupable. Jamais responsable pour autant de la situation. Pour la première fois, cette année, je me sens responsable des résultats des élèves. S'ils ratent, s'ils échouent, c'est que je n'ai pas su faire mon travail. C'est inédit, je vois un lien entre mon travail et les résultats des élèves. Ça n'a l'air de rien comme ça, mais c'est totalement libérateur (même si, le jour du brevet, je n'en menais pas large). On ne sait pas toujours à quel point c'est génial de ne plus faire cours tout en gardant un œil sur le couloir au cas où il y aurait un départ d'incendie, conservant l'autre sur Bourdieu au cas où l'on passerait à côté de la subtilité de la situation, un pied dans l'enseignement, l'autre dans l'action sociale, avec le sentiment d'être un monstre froid si l'on se concentre sur la transmission, d'être à côté de ses pompes quand on cherche à régler des problèmes qui nous dépassent (chômage, précarité, violence, délinquance, souffrance, etc.). Se sentir responsable, ce n'est pas un poids supplémentaire, c'est une libération : de la culpabilité, d'avoir envie de tout laisser tomber – envie ô combien légitime dans certains cas, de la lassitude, du sentiment de ne pas servir à grand-chose, de ne pas savoir si l'on est bon prof ou non.

3) Travailler : mettre le travail au centre du système éducatif (on a un peu tout mis au centre, ça vaudrait le coup d'essayer) (oui, mais ça fait pétainiste) (bon, le labeur au centre, alors ?). Du jour de la rentrée des professeurs stagiaires de l'académie de Créteil, j'ai retenu cette phrase, l'une des seules (peut-être la seule) qui m'aient marquée lors de mon année de stage : « Le travail en classe, c'est l'égalité, le travail à la maison, c'est l'inégalité. » On se fait de terribles frissons avec les devoirs à la maison (noter qui les a faits, qui ne les a pas faits, punir, surveiller, mettre des croix-au-bout-de-trois, à entendre certains collègues, les élèves de 3e devraient travailler jusqu'à 22 heures tous les soirs), au risque d'oublier que c'est en classe que cela se passe. Ce qui m'a permis de ne pas me sentir totalement piteuse en quittant mon collège de Seine-Saint-Denis : avoir toujours « fait » les programmes (à ma manière, comme je l'entendais, mais en les suivant et en les terminant), avoir toujours fait cours (mal, bien, consciencieusement, n'importe comment, dans l'adversité ou dans la joie), avoir transmis tout ce que je pouvais transmettre, avoir le souci de la déontologie (tout en dérapant parfois… ah !

la nuit blanche qui suit le jour où l'on « pète les plombs »). J'ai fait mon boulot. Je l'aurais mieux fait si je ne m'étais pas égarée dans les méandres de la culpabilité et du doute (suis-je un monstre, dois-je me prendre pour Jules Ferry, c'est la faute à qui ? De l'influence de Diên Biên Phu sur le comportement de la 4e 5, dois-je organiser un club civisme de 13 à 14 heures pour montrer mon implication ?). Je ne plaide pas pour un devoir de prosaïsme et de « sommaritude », mais enfin, faire cours, faire cours avec acharnement, faire, au moins, ce que l'on nous demande (un programme idiot, il est possible de le rendre intelligent), me tenir bien (ce qui ne signifie pas de jouer à l'excès le prof de carte postale). Faire le prof et le bien faire.

4) Encadrer, écouter, prévenir : l'Éducation nationale aurait tout à gagner à se défaire des « idées généreuses avec option prenons-nous les pieds dans le tapis » qu'elle produit de manière régulière (machins-trucs citoyens, bidules écolos, échelles de sanctions, prévention débile, prêchi-prêcha lénifiants) et à sortir de cette oscillation constante entre les discours martiaux (concernant les sanctions ou l'autorité, ces derniers temps) et

les idées de patronage aussi catastrophiques que dangereuses, pour prendre, enfin, de manière nuancée, pertinente et ajustée la mesure de chaque situation. Nous subissons trop dans ce métier : les évolutions, les mutations, les transformations, les dérives. J'ai assisté en dix ans à l'effondrement d'un établissement : contexte, crise, ghettoïsation, direction sans souffle, sans poigne, sans idées, découragement, ambiance, dépression collective, refus de la réalité, manque de dialogue avec la police, la mairie, perte de repères… C'est une chose abominable qui se déroule dans le plus grand silence (déni collectif, hystérie de quelques-uns) et la plus grande indifférence. C'est à proprement parler intolérable et l'on ne s'en rend compte à sa juste mesure qu'une fois le navire abandonné.

Il ne semble pas idéaliste de remplacer les formations souvent trop générales, quelques stages plus vertueux qu'efficaces, les réunions répétitives et non suivies d'effets (à part soporifiques) par un vrai encadrement des établissements et des professeurs, au coup par coup, avec des gens compétents (oh oui ! il y en a) (mais pas, par pitié, de sociologue en costume de motard – je ne vise vraiment personne, c'est comme ça que je

l'imagine, un fantasme sans doute –, qui vient vous expliquer que vous êtes un tas de racistes dominants qui n'ont rien compris), informés et libres.

5) La petite enfance avant tout : on peut retourner la question dans les tous les sens, tout se joue avant… avant… avant, quoi ? On pourra remédier au collège, orienter au lycée, soutenir à l'école, ça semble déjà un peu trop tard. Non, je ne propose pas de jeter les petits enfants à la poubelle parce qu'ils sont foutus dès leur plus jeune âge, mais de prendre la mesure, surtout en ce qui concerne l'illettrisme, de ce qui se joue dans la petite enfance. Qui peut le moins peut le plus : l'*Odyssée* racontée en petite section, des livres à foison, le goût des histoires, toucher les livres, des petites mains qui glissent sur les pages, de la musique, des tableaux, de l'histoire, de la géo… de l'audace ! On n'a rien à perdre. De l'exigence, que diable (c'est bien la petite chenille qui faisait des trous, mais il y a mieux) ! C'est déjà ce qui se fait ici ou là. Ce n'est pas facile : certains enfants découvrent la table et la chaise en arrivant à l'école, les ciseaux et la colle…. Ils sont trente par classe et il faut les faire asseoir, écouter, etc. Mais que rien

ne nous arrête, que les profs du secondaire viennent parler de ce qu'ils font aux tout-petits, que les instits viennent dans nos classes. De l'air ! Que cela circule ! Et que l'on arrête de prendre la mesure des dégâts quand il est trop tard. Tournons nos regards vers l'école maternelle (que nous pourrions cesser d'appeler « maternelle » à l'occasion) et prenons-la très au sérieux. Ce qui s'y trame est bien moins spectaculaire qu'au collège (le portique de détection n'y est pas au programme), moins polémique qu'à l'école élémentaire (les méthodes de lecture, etc.), mais ô combien plus crucial. Comme on fait son lit, on se couche !

6) Rester vivant : si l'ennui est inévitable en classe, il n'est pas obligatoire de l'institutionnaliser. Mille contorsions délirantes, trois millions d'idées de génie ne viendront pas à bout de l'ennui qui se dégage d'un cours consacré à la citoyenneté européenne ou à la France des services (l'agriculture fait rêver, l'industrie fait pleurer, les services sont pathologiquement neutres). Autant l'assumer (cette année, j'ai prévenu que nous allions aborder le chapitre le plus ennuyeux du programme d'éducation civique du collège : les collectivités territoriales. C'est devenu un gag

et le cours s'est somme toute plutôt bien déroulé tout en restant raisonnablement ennuyeux). Assumons l'ennui (le ludique à tous crins est triste à pleurer) et, pour le reste, tâchons d'être en vie. La volonté de bien faire, le désir d'être fin didacticien (compétences, savoir-faire, progressions, capacités, acquis, non acquis, objectifs, évaluations) confère un aspect quelque peu mortifère à l'enseignement, coupe les élans, interrompt la fluidité de la transmission. Il ne s'agit pas d'insuffler de la fausse vie, bien plus déprimante que l'ennui ordinaire : les nouveaux programmes d'histoire sont en cela ambigus. Par la place qu'ils accordent au récit, ils sont vivants, ambitieux. Par les petites idées marrantes pour donner du « peps » à l'enseignement (raconter la journée d'un citoyen à l'*ecclesia*), on tombe dans le patronage sinistre, bancal d'un point de vue scientifique (faire de l'histoire, ce n'est pas imaginer les vacances d'un Romain à la mer, et faire de la géographie, ce n'est pas préserver l'environnement), d'une ambition maladroite (comme si, en mélangeant vie quotidienne et institutions athéniennes, on allait par un coup de baguette magique devenir passionnants et rigoureux).

Chapitre IV
PROPOSITIONS

En matière d'éducation, le marché des réformes, des solutions inédites, des méthodes innovantes bat toujours son plein : s'il y a une chose qu'il ne connaît pas, c'est la pénurie. Ce ne sont donc pas les idées qui manquent et, à l'instar de ce que promettait jadis le slogan d'un grand magasin parisien : « On trouve tout à la grande parade des projets pédagogiques » – tout et son contraire. Mais c'est là, justement, que le bât blesse. Car ce qui fait, en revanche, cruellement défaut aujourd'hui, ce sont les principes assurés et partagés sur lesquels s'appuyer pour construire une politique éducative cohérente, dans laquelle la communauté éducative aussi bien que la société dans son ensemble pourraient se recon-

naître. Ce problème mérite qu'on s'y arrête un instant avant d'exposer nos propositions car elles visent, entre autres, à lui apporter des éléments de réponse.

Il faut, en effet, prendre la mesure des conséquences concrètes qu'entraînent, pour le monde éducatif, les évolutions analysées dans les chapitres précédents. La « déconstruction » des valeurs collectives et des autorités traditionnelles, soutenue par la mondialisation libérale, a eu pour effet direct *l'éclatement du consensus sur lequel s'appuyait l'école, jusqu'aux années 1960, quant aux buts qu'elle devait poursuivre et aux pratiques qui permettaient de les atteindre.* Des élèves au ministre, en passant par les enseignants, les parents, les inspecteurs, tout le monde allait, entre les deux guerres mondiales ou depuis 1945, peu ou prou dans le même sens. Certes, les divergences politiques et pédagogiques, parfois plus dramatisées encore qu'aujourd'hui, ne manquaient pas, mais, sur le fond, il y avait un véritable accord. Quels qu'aient été ses défauts, et il n'en était à l'évidence pas exempt, ce consensus avait l'avantage de garantir *la convergence des efforts de tous et la continuité des apprentissages d'une classe à l'autre, d'un maître à l'autre.*

Les difficultés que l'on rencontre désormais pour rétablir une telle continuité sont probablement l'une des causes majeures de la perte d'efficacité relative du système éducatif, à côté de la déconstruction des valeurs dont elle n'est d'ailleurs qu'un corollaire.

En un sens, la multiplication des recherches sur l'accès à l'écrit, dans ses diverses dimensions (cognitive, psychologique, linguistique, sociale), représente un progrès, puisqu'elle permet une meilleure connaissance des processus à l'œuvre et des manières de les favoriser. Mais elle a eu un effet pervers inattendu : à force de multiplier les approches, le risque grandit d'ouvrir en permanence de nouvelles pistes sans jamais en suivre une jusqu'au bout. Or l'apprentissage de la lecture, comme celui d'un instrument de musique, suppose un entraînement régulier qui passe par la répétition d'activités semblables d'une difficulté progressive : chacun comprend que, si l'on change trop souvent d'objectif, les élèves ont moins de temps pour s'exercer et acquérir la compétence visée. Il en va de même pour les ruptures de continuité trop brusques d'une classe à la suivante. Il ne s'agit pas de brider la liberté pédagogique des maîtres, dont la tâche implique un investissement personnel que

les contraintes artificielles ne peuvent que décourager. Mais, *a contrario*, que reste-t-il des efforts du meilleur des enseignants si ceux qui prennent sa suite n'en tiennent pas compte ou les contredisent ? Les « projets d'école », supposés remédier à cela, sont loin d'y parvenir toujours : ils induisent souvent une unité purement formelle, autour d'activités plus ou moins plaquées sur la vie des classes, sans parler de la « paperasserie administrative » décourageante à laquelle ils donnent lieu.

Quoi qu'on en pense, il est parfaitement vain, face à cette perte de repères communs, d'en appeler à un retour volontariste aux années 1920, *a fortiori* si, de surcroît, on espère le voir imposé d'« en haut » par un ministre. Même si l'on croyait témérairement pouvoir passer outre les grèves et les manifestations monstres qui en résulteraient immanquablement, ce projet se heurte à une contradiction insurmontable : il oublie que le consensus qui prévalait alors n'était pas *imposé* mais *partagé* par la plupart des acteurs. C'est précisément cet accord collectif *a priori* que la « déconstruction » des valeurs a fait voler en éclats.

Puisque chacun sent néanmoins qu'un minimum de consensus éducatif est nécessaire, il faut le reconstruire à nouveaux frais : on doit

désormais veiller à ce que les réponses proposées en ce sens par les spécialistes et les pouvoirs publics rencontrent les attentes légitimes des enseignants et des parents.

Quelques épisodes avant-coureurs montrent que c'est possible et efficace. La querelle sur les méthodes d'apprentissage de la lecture s'est un peu apaisée ces dernières années, même si elle reste vive, lorsqu'on s'est avisé de montrer concrètement que, quelle que soit la méthode, un nombre restreint mais décisif d'étapes cruciales devait être franchi dans un ordre donné et, de préférence, avant un âge limite, pour assurer une bonne maîtrise de la lecture et de l'écriture. Les travaux de l'Observatoire de la lecture, du Conseil national des programmes et les programmes de l'école élémentaire publiés en 2002 ont notoirement contribué à cette évolution.

Plus généralement, les propositions que nous avançons répondent prioritairement à trois exigences.

D'abord, nous avons cherché à ce qu'elles constituent une réponse cohérente et coordonnée aux difficultés les plus aiguës que rencontrent le système éducatif et le combat contre l'illettrisme, dans le contexte nouveau analysé dans cet ouvrage.

Ensuite, nous avons veillé à ce qu'elles soient peu nombreuses et d'un coût le plus souvent modeste. Mieux vaut un projet réaliste, ponctuel, mais susceptible d'entraîner un mouvement d'ensemble dans la direction souhaitée, plutôt qu'une « grande réforme », forcément vague, donc porteuse de malentendus qui rapidement la paralysent. Au reste, cela correspond mieux à l'état actuel de notre société, où chacun veut être un acteur autonome au sein de l'action collective.

Enfin, et pour les mêmes raisons, nous nous sommes efforcés de choisir, autant que possible, des solutions simples à comprendre et à mettre en œuvre, en même temps que souples dans leur application, afin qu'elles puissent être aisément adaptées aux besoins des acteurs sans perdre leur principale utilité.

Aider en temps réel les élèves à surmonter les difficultés avant qu'elles ne s'« enkystent »

Tout doit être fait pour empêcher qu'une incompréhension ou une maladresse passagères ne se transforment en lacunes durables, susceptibles d'interdire l'accès à d'autres savoirs ou savoir-

faire dont l'acquisition devient impossible tant qu'elles n'ont pas été comblées. L'idéal est d'apporter un soutien au moment même où la difficulté apparaît : plus on attend, moins on est efficace.

Il faut, à cet égard, inverser la perspective qui prévaut depuis des années. Par leur conception même, les dispositifs de « soutien » et de « remédiation » actuels ne sont le plus souvent mobilisés que quand la situation d'échec est patente, c'est-à-dire, dans bien des cas, trop tard. L'expérience montre que l'efficacité de ces interventions est faible : elles parviennent trop rarement à remettre les élèves à un bon niveau. C'est donc en amont qu'il faut intervenir.

DES CP DÉDOUBLÉS DANS TOUTES LES ÉCOLES « DIFFICILES »

Si l'on veut que les maîtres puissent repérer immédiatement les problèmes d'apprentissage naissants chez les élèves et leur apporter une aide appropriée sans attendre, il convient de leur assurer des conditions de travail qui le leur permettent.

Il va de soi que, dans les écoles dont les élèves ont les performances les plus faibles aux évaluations nationales organisées par le ministère, cela n'est possible que si les classes sont à très petits effectifs.

C'est pourquoi nous proposons de dédoubler les CP dans toutes les écoles « difficiles » de France : avec des groupes de dix élèves, on peut faire un travail individualisé, accompagner pas à pas les enfants dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Ce dispositif, que l'on avait commencé à développer en 2003 et 2004, a été abandonné depuis. Certes, les premiers résultats étaient contrastés : certaines écoles enregistraient des progrès spectaculaires, d'autres n'obtenaient pas de mieux notable. Mais il est apparu que, dans ce dernier cas, les maîtres n'avaient pas changé leur pratique d'enseignement : ils faisaient classe à leurs dix élèves comme ils la faisaient auparavant pour vingt. Les effets positifs se révélèrent considérables, au contraire, chez les maîtres qui profitaient des possibilités qu'offre une classe à effectifs réduits pour conduire une pédagogie plus attentive aux besoins de chacun.

On doit donc accompagner les maîtres dans cette démarche : non pas, bien sûr, en cherchant

à leur imposer une « feuille de route » établie dans un bureau de l'administration centrale, mais en leur donnant une information claire et synthétique sur les manières efficaces de tirer parti de l'allègement d'effectif. Le document ou le service en ligne diffusant ces suggestions devrait être progressivement amélioré en fonction des suggestions, remarques ou critiques des utilisateurs.

Contrairement à ce que l'on imagine peut-être, cette mesure a un coût modeste. D'abord, le CP de vingt élèves, par exemple, reste sous la responsabilité du maître titulaire. Celui-ci peut donc confier à un assistant d'éducation une séquence en demi-groupe, pendant que lui-même prend en charge les dix autres élèves pour un travail de lecture ou d'écriture plus systématique. Si la crise économique conduit à recréer des « emplois aidés » dans l'Éducation nationale, c'est prioritairement dans ce cadre qu'il faut faire appel à eux. Ensuite, le dédoublement peut n'être, dans certains endroits moins fragilisés, qu'à temps partiel, sur les plages de l'emploi du temps consacré à la lecture et à l'écriture. Il serait alors envisageable d'utiliser une partie au moins des deux heures de soutien que doit assurer chaque professeur des écoles, depuis la suppression

des cours du samedi matin, pour permettre la mise en place du dédoublement. Enfin, même si l'on ne connaît pas encore le détail de la formation qui sera donnée aux futurs enseignants de l'école élémentaire, on n'imagine pas qu'elle ne comprenne pas un certain nombre de stages sur le terrain. Dans ce cadre, leur participation à des expériences de CP dédoublés serait particulièrement formatrice.

GARANTIR UN APPORT LINGUISTIQUE ET CULTUREL DÈS LA PETITE ENFANCE

Il est essentiel de prévenir, autant que possible, les inégalités précoces induites par le manque d'apports linguistiques et culturels dont pâtissent les enfants de certaines familles en grande difficulté. Rien ne doit être négligé pour donner à chacun d'eux l'équivalent des expériences et des références « culturelles », au sens le plus large, dont bénéficient les enfants de familles plus favorisées.

L'école maternelle devrait, à cet égard, donner une place encore plus grande qu'elle ne le fait aujourd'hui à la littérature de jeunesse, aux contes, à la découverte du monde et de la société,

en mettant l'accent sur la richesse et la structuration progressive des discussions.

On gagnerait, également, à s'inspirer, pour les familles les plus fragilisées, des expériences anglaises qui visent à leur offrir un soutien global : « école des parents », assistance éducative, aide à la recherche d'un emploi.

LA CULTURE ET LE SENS

Entre la multiplication des approches envisagées dans les programmes ou les manuels et le souci de varier leur mise en œuvre pédagogique, on tend, paradoxalement, à faire passer ces préoccupations avant le dessein de donner aux élèves une véritable culture, de la leur faire aimer, de leur apprendre à s'en servir. Plutôt que de se plaindre de la concurrence des écrans, il faut s'efforcer de montrer les grandes œuvres et les découvertes majeures de l'humanité sous l'angle où elles sont plus passionnantes que la télé. Certes, leur légitimité ne s'impose plus *a priori* ; mais la force qu'elles recèlent, pourvu qu'on la rende perceptible, et la puissance de conviction du professeur, qui fait partager l'intérêt qu'elles lui ins-

pirent, suscitent souvent, chez les élèves, une immense curiosité dont ils sont les premiers surpris. On doit, selon l'expression de Jean-Didier Vincent, les aider à passer « du savoir à la culture ». L'enthousiasme gratuit pour une œuvre, une idée, une explication que l'on découvre, loin d'être contradictoire avec l'efficacité de l'enseignement, en est une des premières conditions. À l'inverse de ce que beaucoup imaginent, c'est encore plus vrai dans les établissements « difficiles », même si l'on y rencontre évidemment plus d'obstacles pour consolider les progrès. Cela suppose que les professeurs soient encouragés à transmettre leurs réflexions sur leurs sujets de prédilection dans les matières qu'ils abordent et à faire passer le sens des disciplines au programme, en privilégiant les repères culturels qui permettront aux élèves de replacer ce qu'ils apprennent dans un cadre d'ensemble. C'est la condition pour qu'ils soient vraiment capables d'y avoir recours dans leur vie et deviennent progressivement plus autonomes dans leurs apprentissages. Le « Socle commun de connaissances et de compétences », auquel se réfèrent désormais les programmes, gagnerait à aller plus loin dans cette voie.

Assurer une plus grande continuité des apprentissages

Mise à mal par la prolifération des finalités assignées à l'école et le manque de hiérarchisation des attentes, la continuité des apprentissages doit être mieux assurée : on a dit ce qui l'avait fragilisée et pourquoi il n'était pas réaliste d'espérer la restaurer par un retour en arrière. Rien n'empêche, cependant, de chercher à en créer un équivalent par des moyens plus pragmatiques.

Ils ne peuvent guère être que de deux types. Le premier, plus « psychologique », consiste à faire qu'une personne se sente véritablement investie de la responsabilité d'assurer la réussite du parcours scolaire des enfants qui lui sont confiés : c'est sans doute le cas, dans le système finlandais, du tuteur qui suit pendant plusieurs années la scolarité d'une cohorte d'élèves. Les moyens du second type sont, eux, plus « politiques », au sens large du terme : ils consistent à faire émerger un consensus entre les acteurs du système, ses usagers, les spécialistes des diverses disciplines, la société civile et le politique. Cette dernière voie est plus ardue mais pas nécessairement sans issue.

TUTORAT

Le tutorat « à la finlandaise » semble difficile à transplanter tel quel dans notre pays. Sur le plan budgétaire, il exigerait un effort considérable au moment même où l'on a le plus grand mal à limiter l'augmentation des déficits publics. Sur le fond, il n'est pas sûr qu'on faciliterait les choses en introduisant une nouvelle fonction dans un système comme le nôtre qui en comprend déjà tant : conflits et malentendus seraient à craindre.

En revanche, on aurait tout avantage à étendre une pratique déjà présente dans certains établissements du secondaire : un professeur accepte d'être le « tuteur » ou le « référent » d'un élève, qu'il rencontre au moins une fois par semaine pour faire le point sur sa scolarité, le conseiller, l'aider à organiser son travail. L'élève est ainsi suivi de la 6e à la 3e par un professeur qui le connaît bien, en qui il a confiance, qui lui indique les moyens de surmonter ses éventuelles difficultés.

À l'école primaire, on pourrait, là encore, donner un sens plus fort aux deux heures de soutien dégagées par la suppression des cours du samedi matin en les mettant en œuvre sous la forme d'un tutorat plus structuré. Les maîtres

suivraient un ou plusieurs élèves pendant toute leur scolarité : ils les aideraient à surmonter leurs difficultés d'apprentissage, à mieux s'appuyer sur leurs acquis pour progresser ; ils leur donneraient aussi des repères culturels plus riches.

DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT

Les documents d'accompagnement des programmes de l'école élémentaire de 2002 avaient été très appréciés des maîtres, qui sont nombreux à y avoir eu recours pour mettre en pratique certaines des propositions pédagogiques qui y figuraient. Les auteurs de manuels y avaient puisé des idées. C'était un facteur non négligeable de rapprochement des pédagogies. Il faudrait en reprendre le meilleur, compléter ce qui paraît plus faible, adapter l'ensemble aux nouveaux programmes et diffuser largement ce travail. Contrairement à ce que l'on prétend parfois, de tels outils ne limitent en rien la liberté pédagogique des maîtres, mais lui permettent, au contraire, de s'exercer sur la base d'un choix plus large et d'une information à la fois plus complète et mieux partagée.

Les programmes eux-mêmes, soit dit en passant, n'ont de véritable utilité que lorsqu'ils sont suffisamment précis et clairement hiérarchisés dans leurs objectifs pour donner un véritable cadre de travail aux enseignants et aux auteurs de manuels : c'est ainsi que l'on recrée une continuité des apprentissages que le meilleur enseignant du monde peut certainement penser mais qu'il n'a aucun moyen de faire prendre en compte par la communauté éducative. Si, à l'inverse, le programme s'en tient à des généralités, il est inutile, sinon contre-productif : inutile, parce qu'il se borne à dire ce que tout le monde sait (on se doute qu'on est à l'école pour apprendre à lire, écrire et compter) ; contre-productif, parce qu'il encourage implicitement toutes les interprétations, accentuant ainsi l'éclatement des points de vue qui est si pénalisant pour l'efficacité des enseignements.

Il est, en tout cas, urgent de redonner force réglementaire à l'obligation de faire réellement lire et écrire les élèves de l'école primaire pendant deux heures et demie par jour au minimum. La pratique de l'écrit, notamment, est encore trop faible dans beaucoup de classes ; c'est pourtant le plus puissant moyen d'accroître les compétences des élèves.

Le livret *Lire au CP*, publié en 2003, recensait en quelques pages les principales difficultés de l'apprentissage de la lecture, leurs causes et leurs remèdes. Il a été suivi de plusieurs autres fascicules s'inspirant du même modèle. L'accueil de ces productions est très généralement favorable lorsqu'elles sont connues. Elles mériteraient d'être présentées sous des formes plus attrayantes, écrites dans un style plus simple et portées par une campagne de communication. Elles donnent aux maîtres des moyens directement applicables de privilégier, quelle que soit la méthode qu'ils choisissent, des points décisifs de l'apprentissage.

Enfin, la place de la littérature et de la littérature de jeunesse vaudrait d'être fortement accentuée à l'école primaire, plus encore qu'à l'école maternelle. Elle donne des repères irremplaçables sur les grandes expériences humaines et les diverses manières de les exprimer. C'est cette dimension qui devrait être mise en avant prioritairement. Il faut s'assurer que les élèves lisent et entendent raconter beaucoup de livres, qu'ils ont pu en approcher le sens profond, en discuter, s'en servir comme références pour mieux comprendre des situations de la vie quotidienne, des épisodes de l'histoire, des films ou d'autres livres.

Classes en alternance

Une proportion importante d'élèves arrive au collège avec un niveau de lecture trop faible pour suivre sans difficulté les cours : on l'a rappelé plus haut, plus de 30 % sont dans ce cas ! Ce qui signifie bien sûr que, dans les établissements « difficiles », le pourcentage de mauvais lecteurs est encore nettement plus élevé. On ne peut pas continuer à laisser ces élèves et leurs professeurs dans cette situation littéralement insensée où l'on demande aux uns de faire comme s'ils comprenaient et aux autres de faire chaque jour des miracles pour rendre la classe vivable et utile.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture devrait se poursuivre au collège de façon plus systématique que ne le prévoient les programmes. Mais cela ne sortira d'affaire qu'une partie des élèves. Ce sera déjà beaucoup, certes ; cela n'en restera pas moins insuffisant.

Il faut développer les « classes en alternance » pour offrir à une partie de ces élèves, au moins, un parcours de formation qui leur convienne et où ils auront une vraie chance de développer leurs capacités. L'un des grands mérites des classes en

alternance, c'est qu'elles permettent à ceux qui s'y inscrivent de se familiariser avec les métiers qui les intéressent, dans des entreprises ou des lycées professionnels, tout en suivant un enseignement général. La rencontre avec les milieux professionnels remotive nombre d'entre eux qui reprennent goût aux matières scolaires.

Ils ont ainsi la possibilité de passer un bac pro et, le cas échéant, de s'inscrire dans les formations ultérieures auxquelles il donne accès. Autant il faut refuser le retour de l'apprentissage à 14 ans ou du palier d'orientation en 5e, qui privent les jeunes auxquels on les propose des enseignements généraux, donc de la chance de pouvoir éventuellement rejoindre un cycle d'études plus longues, autant les classes en alternance constituent une réponse pertinente pour les élèves qui ne se sentent plus à leur place au collège, mais que le contact avec les métiers rend à nouveau confiants dans leurs talents et désireux d'apprendre.

Parcours professionnels d'excellence

Si l'on veut que ces voies de formation originales prennent toute leur légitimité, il ne suffira pas de se contenter d'un discours sur l'« égale

dignité » des talents. Il faut mettre en place, pour les meilleurs de ceux qui s'y engagent, des prolongements d'études de très haut niveau, équivalent à celui des grandes écoles ou des cycles universitaires d'excellence. Nous avons developpé ce projet dans notre rapport sur la société de la deuxième chance, auquel nous renvoyons.

Mieux mettre à profit les évaluations de la JAPD

La France dispose donc, avec les tests de la Journée d'appel de préparation à la défense, d'un outil unique en son genre qui lui permet d'évaluer les aptitudes à la lecture et à l'utilisation des écrits non seulement au plan statistique pour l'ensemble de ses classes d'âge, mais aussi au plan individuel pour chaque jeune Française ou Français peu après ses 17 ans. Ces tests ont été peu à peu affinés. Les analyses au fil des ans, la cohérence des résultats dans le temps et les évolutions apportées, en particulier le système de passation automatique qui vient d'être mis en place, en font un instrument de mesure fiable. Il est tout à fait regrettable que cet outil ne reçoive pas une audience à la hauteur des

enjeux que représente la maîtrise de la lecture et qu'il ne soit pas systématiquement mis à profit pour remédier, alors qu'il en est encore temps, aux difficultés d'une partie de notre jeunesse.

Il conviendrait de conférer une réelle reconnaissance à ces tests, d'abord en interne au sein de l'Éducation nationale, mais aussi en externe pour faire prendre conscience à la communauté nationale des difficultés que rencontre une partie de notre jeunesse vis-à-vis de la lecture.

FAIRE RECONNAÎTRE AU SEIN DE L'ÉDUCATION NATIONALE L'INTÉRÊT ET LA VALEUR DES TESTS DE LA JAPD

En interne au ministère de l'Éducation nationale, tout d'abord, il faut absolument faire enfin reconnaître les tests de maîtrise de la lecture délivrés à l'occasion des JAPD : bien faire savoir que ces tests ont été voulus par notre représentation nationale, qu'ils ont été conçus et mis au point par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère, que leur suivi et leur exploitation statistique annuelle sont du seul ressort de cette direction. Les notes d'information de la DEPP doivent clairement

faire cette mise au point. Elles doivent ensuite faire l'objet d'une large diffusion et d'une publicité volontariste de la part du ministère auprès des responsables : inspecteurs, chefs d'établissement, chefs de centre d'information et d'orientation, enseignants dans les matières fondamentales, français en particulier.

FAIRE CONNAÎTRE LES RÉSULTATS DES TESTS DE LA JAPD

La publication annuelle des résultats des tests de la JAPD mériterait une certaine publicité dans les médias et auprès de la communauté nationale : communiqués de presse, conférences des responsables du ministère, actions médiatiques. Il ne s'agit pas de faire du catastrophisme ou de s'autoflageller, mais bien de sensibiliser l'opinion sur ce problème de la maîtrise insuffisante de la lecture et de la compréhension de l'écrit par une proportion non négligeable de notre jeunesse, sur les implications que cela représente en termes de coût, financier ou social : inefficacité des formations, difficultés d'insertion, risques d'exclusion à termes. Il s'agit réellement

d'un enjeu majeur pour la communauté nationale. Ces actions de sensibilisation doivent s'adresser en particulier aux responsables politiques et aux décideurs. Elles doivent permettre de maintenir ou d'accroître les efforts vis-à-vis des dispositifs de « rattrapage » et de réinsertion, des organismes officiels et des associations qui participent à la lutte contre l'illettrisme.

DONNER, AUTANT QUE POSSIBLE, UNE SUITE AUX TESTS POUR TOUS LES JEUNES ENCORE SCOLARISÉS DÉTECTÉS EN DIFFICULTÉ

Vouloir donner réellement une suite pour tous les jeunes repérés en difficulté à l'occasion des tests de la JAPD est certes un objectif ambitieux compte tenu des effectifs concernés. Vérifier sérieusement la réalité et la nature de leurs difficultés, établir un plan d'action, soit en interne au sein de l'établissement du jeune, soit en externe en liaison avec des organismes spécialisés dans la lutte contre l'illettrisme, suivre ces actions, tout cela représente une charge indéniablement importante mais l'enjeu est de taille : il s'agit de donner à tous une chance, quand il est encore temps, de combler leurs lacunes, afin de

poursuivre leurs études dans de bonnes conditions et, à terme, de leur assurer de bien meilleures chances d'insertion. Un tel enjeu mérite certainement de prendre des dispositions adéquates au niveau des inspections d'académie et dans les établissements. Sans vouloir brûler les étapes, car pour l'instant l'existant est faible, il conviendrait de s'appuyer sur les expérimentations de certaines académies telles qu'elles ont été exposées plus haut, de les encourager et de leur donner des moyens avant de les étendre. Naturellement, le préalable incontournable à cette politique est celui de la reconnaissance des tests de la JAPD au sein de l'Éducation nationale.

Les actions du ministère de l'Agriculture vis-à-vis des jeunes dans les lycées agricoles mériteraient certainement d'être aussi examinées et si possible transposées, par exemple en ce qui concerne le logiciel de suivi.

Il conviendrait impérativement, quoi qu'il en soit, de revenir aux dispositions antérieures en termes de signalement des jeunes repérés en difficulté à l'occasion de la JAPD. Dès lors qu'il s'agit de tests légaux, du ressort du ministère de l'Éducation nationale et ayant vocation à être exploités au sein de l'Éducation nationale, il semble qu'il n'y ait

aucune raison qu'un jeune, mineur de surcroît dans la plupart des cas, puisse s'opposer à la transmission de ses résultats. Tous les jeunes repérés en difficulté doivent être impérativement signalés ; il en va de la crédibilité du système, mais aussi de l'intérêt de la communauté : une action immédiate coûtera moins cher qu'un échec ultérieur et une insertion problématique.

NE PAS RELÂCHER LES EFFORTS POUR LES JEUNES NON SCOLARISÉS ET DONNER DES MOYENS AUX ORGANISMES SPÉCIALISÉS, EN PARTICULIER AUX ÉCOLES DE LA DEUXIÈME CHANCE ET AUX CENTRES « DÉFENSE DEUXIÈME CHANCE »

Les jeunes qui ne sont plus scolarisés et qui sont repérés en difficulté à l'occasion des tests de la JAPD font l'objet d'actions coordonnées : signalement, propositions variées. Il reste que leur cas est difficile car le plus souvent ils cumulent les handicaps, échecs scolaire et social. Leurs difficultés en lecture et plus généralement leurs insuffisances en connaissances de base (expressions écrite et orale, calcul) viennent compliquer la problématique du rattrapage. Les organismes et les associations qui concourent à leur redon-

ner une chance et surtout les dispositifs mis en place ces dernières années doivent absolument recevoir la priorité de la part des pouvoirs publics. C'est tout particulièrement le cas des écoles de la deuxième chance et de l'établissement « Défense deuxième chance ». Certes leur coût paraît élevé, c'est tout particulièrement le cas de l'EPIDe, mais comparé au prix de l'échec et de la prise en charge sur des années, voire sur une vie entière, en termes de soutien et d'allocations, le choix est évident. Il ne faudrait pas que ces dispositifs soient sacrifiés en raison de la crise, des restrictions budgétaires ou encore d'autres priorités pour les subventions des collectivités territoriales. Ce serait en fait un très mauvais calcul, tant pour les jeunes eux-mêmes[1] qu'en termes financiers, car l'échec coûte très cher… Il faut absolument que notre société donne une haute priorité à ces dispositifs de rattrapage qui sont indéniablement les plus perfor-

1. Il est symptomatique sur ce point que le récent Livre vert sur la jeunesse n'évoque ni les problèmes liés à l'illettrisme ou à la maîtrise insuffisante de la lecture en fin de scolarité, ni des dispositifs comme les écoles de la deuxième chance ou l'EPIDe, et l'importance qu'il convient de leur accorder.

mants pour ces jeunes sortis du système scolaire en très grande difficulté.

Enfin le positionnement, la visibilité, le rôle et les actions de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme mériteraient certainement d'être revus, pour en accroître encore l'efficacité.

MAIS AVANT TOUT, DONNER UNE ABSOLUE PRIORITÉ À LA LECTURE DÈS LE DÉBUT DE LA SCOLARITÉ

Il reste que toutes ces actions de rattrapage en ce qui concerne la lecture au-delà d'un certain âge sont délicates et difficiles, voire aléatoires. Elles nécessitent de gros moyens, beaucoup de persévérance de la part des jeunes et des enseignants ou des cadres qui les prennent en charge. Il est évident, et nous devons tous en être convaincus, que la maîtrise de la lecture doit être l'absolue priorité des premières années de l'école. Cet objectif est vital pour notre société, tout doit être envisagé sans tabous pour y arriver : évolutions du système scolaire, réformes, exemples inspirés d'ailleurs, solutions audacieuses…

ANNEXES SUR LES TESTS DE MAÎTRISE DE LA LECTURE

1. Résultats des tests de la Journée d'appel de préparation à la défense

– Présentation et résultats des tests initiaux de 1999 à 2003

– Tests JAPD 2004-2008 : statistiques générales et résultats par grandes catégories de lecteurs

– Tests JAPD 2004-2008 : résultats détaillés par profils de lecteurs

– Tests JAPD 2004-2008 : résultats selon le sexe

– Tests JAPD 2004-2008 : résultats selon le niveau scolaire

2. Résultats de l'enquête « Information et vie quotidienne » en 2004 de l'Insee

3. Synthèse des évaluations Pisa (Program for International Students Assesment) 2000, 2003 et 2006 de l'OCDE en compréhension de l'écrit

Les données présentées dans les tableaux ci-dessous sont extraites :

– des statistiques de la Direction du service national et des notes annuelles de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale en ce qui concerne les résultats des tests de la JAPD ;

– des documents de l'Insee pour l'enquête IVQ ;

– des rapports de l'OCDE pour les évaluations Pisa.

Résultats détaillés des tests de la Journée d'appel de préparation à la défense présentation et résultats des tests initiaux de 1999 à 2003

Les tests de maîtrise de la lecture ont été mis en place dès les premières Journées d'appel de préparation à la défense fin 1998. Ces tests initiaux ont été utilisés jusqu'en 2003 inclus. N'étant pas développés dans l'étude, ils sont présentés plus en détail dans cette annexe.

Ces premiers tests de la JAPD comportaient deux épreuves : l'une de recherche d'informations dans un programme de télévision, l'autre de compréhension d'un court extrait de roman. Les jeunes repérés à l'issue de ces deux épreuves passaient ensuite des tests permettant de mieux cerner leurs difficultés. Ces jeunes en difficulté étaient classés dans trois groupes. L'analyse des résultats n'a porté au cours de cette période que sur des échantillons de population, soit sur tous les jeunes s'étant présentés à la JAPD certains jours, soit sur une partie de l'ensemble des jeunes soumis aux JAPD dans

l'année, sans procéder à un échantillonnage particulier. Les tests n'ont été analysés dans leur ensemble qu'en 2001.

Les trois groupes de jeunes détectés en difficulté pouvaient se caractériser ainsi :

– groupe 1 : jeunes maîtrisant insuffisamment les mécanismes de lecture ; ils peuvent être considérés en situation d'illettrisme ;

– groupe 2 : jeunes ne possédant que partiellement les mécanismes élémentaires et éprouvant de grandes difficultés sur tous les types d'écrit ;

– groupe 3 : lecteurs rigides pouvant s'adapter efficacement aux différents écrits proposés et n'ayant pas de difficultés apparentes dans les mécanismes fondamentaux, mais qui sont malgré tout en difficulté partielle.

En pratique on peut considérer que les jeunes classés dans ces groupes 1, 2 et 3 correspondaient aux lecteurs des profils 1 à 4 des tests utilisés à partir de 2004 dont les résultats sont détaillés dans les tableaux suivants.

Le bilan global des tests de ces cinq premières années, détaillé dans le tableau ci-dessous, est cohérent d'année en année, bien que l'analyse des tests n'ait porté que sur des échantillons très variables.

Près de 2 % des jeunes dont les tests étaient analysés étaient classés dans le groupe 1 et se trouvaient en pratique en situation d'illettrisme.

Entre 3 et 4,5 %, classés dans le groupe 2, connaissaient de réelles difficultés de lecture.

De 4,5 à 6 % enfin appartenaient au groupe 3 et rencontraient des difficultés partielles dans le traitement d'un écrit.

À ceux-ci, il fallait ajouter de 1 à 2 % de jeunes non classés dans un de ces trois groupes lors des épreuves initiales, mais qui à l'examen des tests complémentaires s'avéraient aussi en difficulté.

Au total, c'étaient donc statistiquement de l'ordre de 12 % des jeunes ayant passé les tests d'évaluation de la lecture lors de ces cinq premières années des Journées d'appel à la préparation à la défense qui ne maîtrisaient que difficilement la lecture et le traitement des différents types d'écrits.

	1999	2000	2001	2002	2003
Population dont les tests ont été analysés	16 666 Uniquement des garçons Sur 2 journées JAPD	Garçons et filles Sur 3 journées JAPD	600 000 Totalité des jeunes ayant passé la JAPD	520 000 des 600 000 jeunes ayant passé la JAPD	Échantillon de 80 000 des 800 000 jeunes ayant passé la JAPD
Groupe 1 : maîtrise insuffisante des mécanismes élémentaires de la lecture (situation d'illettrisme)	1,6 %	1,6 %	2,4 %	1,7 %	1,8 %
Groupe 2 : maîtrise partielle des mécanismes de lecture, en grandes difficultés sur tous les types d'écrits	2,3 %	3,4 %	4,1 %	4,3 %	2,8 %

	1999	2000	2001	2002	2003
Total des groupes 1 et 2 : lecteurs en grave difficulté	3,9 %	5 %	6,5 %	6 %	4,6 %
Groupe 3 : lecteurs rigides en difficulté partielle	5,2 %	4,3 %	5,1 %	6 %	4,5 %
Total des groupes 1, 2 et 3 : lecteurs en difficulté	9,1 %	9,3 %	11,6 %	12 %	9,1 %

TESTS JAPD 2004-2008
STATISTIQUES GÉNÉRALES ET RÉSULTATS
PAR GRANDES CATÉGORIES DE LECTEURS

		2004	2005	2006	2007	2008
Lecteurs médiocres	5a et 5b	9,5 %	9,5 %	9,6 %	9,8 %	9,8 %
Nombre total de jeunes ayant passé la JAPD Nombre total en métropole		820 774 784 317	835 711 751 475	823 537 738 382	841 154 754 816	806 711 721 382
Catégories de lecteurs	Profils tests JAPD	Pourcentages ou effectifs de jeunes classés dans la catégorie (en métropole)				
Lecteurs en difficulté sévère	1 et 2	4,4 %	4,3 %	4,8 %	4,9 %	4,9 %
Lecteurs aux très faibles capacités de lecture	3 et 4	6,6 %	6,6 %	6,9 %	7,1 %	6,9 %
Lecteurs en difficulté	1, 2, 3 et 4	11 %	10,9 %	11,7 %	12 %	11,8 %
Nombre de jeunes en difficulté classés dans ces profils (1)	1, 2, 3 et 4	86 274	84 236	85 155	86 338	85 329

		2004	2005	2006	2007	2008
Lecteurs médiocres	5a et 5b	9,5 %	9,5 %	9,6 %	9,8 %	9,8 %
Nombre de lecteurs médiocres (2)	5a et 5b	74 500	71 400	70 900	74 000	70 700
Lecteurs efficaces	5c et 5d	79,5 %	79,6 %	78,7 %	78,2 %	78,4 %
Dont lecteurs ne rencontrant aucune difficulté	5d	63,9 %	65,3 %	64,3 %	64,2 %	65,5 %

1) Ce nombre est l'effectif précis des jeunes classés dans un des quatre profils de lecteurs en difficulté dans l'année et officiellement communiqué à la DEPP.
2) Ce nombre est calculé puis arrondi à partir de l'effectif ayant passé la JAPD dans l'année et du pourcentage classé dans les deux profils de lecteurs médiocres.

TESTS JAPD 2004-2008 : RÉSULTATS DÉTAILLÉS PAR PROFILS DE LECTEURS

			2004	2005	2006	2007	2008
Types de lecteurs	Profil JAPD	Caractéristiques des lecteurs classés dans ce profil	Pourcentages de jeunes classés dans ce profil (en métropole)				
Lecteurs en difficulté sévère	1	Ne possèdent pas des mécanismes efficaces de lecture. Situation d'illettrisme	2,4	2,3	2,6	2,6	2,5
	2	Niveau lexical très faible Difficultés de compréhension	2	2	2,2	2,3	2,4
Lecteurs aux très faibles capacités de lecture	3	Laborieux. Manquent d'automaticité de lecture	2,8	2,7	3,1	3,2	3
	4	Comprennent mal ce qu'ils lisent	3,8	3,9	3,8	3,9	3,9

			2004	2005	2006	2007	2008
Types de lecteurs	Profil JAPD	Caractéristiques des lecteurs classés dans ce profil	Pourcentages de jeunes classés dans ce profil (en métropole)				
Lecteurs médiocres	5a	Rencontrent des difficultés d'identification des mots et niveau lexical faible	2,8	2,6	2,6	2,5	2,3
	5b	Niveau lexical faible mais comprennent ce qu'ils lisent	6,7	6,9	7	7,3	7,5
Lecteurs efficaces	5c	Efficaces mais lents	15,6	14,3	14,4	14	12,9
	5d	Ne rencontrent aucune difficulté	63,9	65,3	64,3	64,2	65,5

TETS DE JAPD 2004-2008 : RÉSULTATS SELON LE SEXE

Pourcentages des garçons ou des filles classés dans ces profils	2004		2005		2006		2007		2008	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Profils 1 et 2 Difficultés sévères	5,7	3,2	5,4	3,2	5,9	3,6	6,1	3,8	6	3,7
Dont profil 1 Illettrisme	3,3	1,6	3,1	1,5	3,4	1,7	3,5	1,8	3,2	1,7
Profils 3 et 4 Très faibles capacités de lecture	8,5	4,6	8,4	4,5	8,9	4,9	8,9	4,9	8,8	5
Profils 1 2 3 et 4 En difficulté de lecture	14,2	7,8	13,8	7,7	14,8	8,5	15	8,7	14,8	8,7
Profils 5a et 5b Lecteurs médiocres	9,2	9,7	9,3	9,8	9,2	10	9,5	10,3	9,4	10,2

Pourcentages des garçons ou des filles classés dans ces profils	2004		2005		2006		2007		2008	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Profils 5c et 5d Lecteurs efficaces	76,7	82,5	76,9	82,5	76	81,5	75,5	81	75,8	81,1
Dont profil 5d Sans aucune difficulté	59,3	68,8	60,5	70,4	59,4	69,3	59,5	69,1	60,9	70,2

Les filles sont en moyenne deux fois moins nombreuses que les garçons dans les profils de lecteurs classés en difficulté. Elles sont 10 % de plus dans le profil des lecteurs efficaces ne connaissant aucune difficulté.

TESTS JAPD 2004-2008 : RÉSULTATS SELON LE NIVEAU SCOLAIRE

Pourcentages de jeunes en difficulté de lecture (classés dans les profils 1 2 3 et 4) par niveaux scolaires					
	2004	2005	2006	2007	2008
Niveau 1 : n'ayant pas dépassé le collège	27	27	28	27,9	26
Niveau 2 : CAP et BEP	21	20	21,5	21,9	22
Niveau 3 : bac professionnel et BTS	7	6,5	7	7,2	7,3
Niveau 4 : classes du lycée (filières générales)	3	2,5	3	3	3

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE « INFORMATION ET VIE QUOTIDIENNE » EN 2004 DE L'INSEE

Pourcentages des personnes sondées à l'occasion de l'enquête « Information et vie quotidienne » de l'Insee en 2004.

	Pays et langue de scolarisation			Sexe		Tranche d'âge				
	Scolarisés hors de France dans une autre langue	Scolarisés hors de France en français	Scolarisés en France	Hommes	Femmes	18 à 29 ans	30 à 39 ans	40 à 49 ans	50 à 59 ans	60 à 65 ans
Difficultés dans l'un des domaines fondamentaux de l'écrit	67	32	16	23	17	14	16	18	26	34
En difficulté grave	60	23	9	14	11	7	10	12	18	22

Lecture : 67 % des personnes sondées lors de l'enquête, scolarisées hors de France et dans une langue autre que le français connaissent des difficultés dans un des domaines fondamentaux de l'écrit et 60 % de ces personnes sondées lors de l'enquête, scolarisées hors de France et dans une autre langue que le français ont de graves difficultés.
Les pourcentages des personnes rencontrant des difficultés augmentent régulièrement avec l'âge.

SYNTHÈSE DES ÉVALUATIONS « PROGRAM FOR INTERNATIONAL STUDENTS ASSESMENT » (PISA) 2000, 2003 ET 2006 DE L'OCDE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

	2000	2003	2006	Évolution 2000-2006
Nombre de pays participants	30 (27 OCDE et 3 autres)	42 (30 OCDE et 12 autres)	57 (30 OCDE et 17 autres)	
Note moyenne OCDE	498 (500 fixé par convention pour l'ensemble des pays)	494	492	Moins 6
Note de la France	505	496	488	Moins 17
Meilleurs pays	Finlande : 546 Canada : 534 Australie : 528	Finlande : 543 Corée du Sud : 532 Canada : 528	Corée du Sud : 556 Finlande : 547 Hong Kong : 536	
Rang de la France /pays de l'OCDE	14e	13e	17e	
% moyen d'élèves au niveau 5 pour les pays de l'OCDE	9,5 %	8,3 %	8,6 %	Moins 0,9 %

	2000	2003	2006	Évolution 2000-2006
% d'élèves au niveau 5 pour la France	8,5 %	7,4 %	7,3 %	Moins 1,2 %
Rang de la France pour le niveau 5	16e	17e	18e	
Meilleurs pays en niveau 5 % d'élèves classés au niveau 5	Nouvelle-Zélande 19 % Finlande 18 % Australie 18 %	Nouvelle-Zélande 16,3 % Finlande 14,7 % Australie 14,6 %	Corée du Sud 21,7 % Finlande 17 % Nouvelle-Zélande 16 %	
% moyen d'élèves au niveau 1 pour les pays de l'OCDE	11,9 %	12,4 %	12,7 %	Plus 0,8 %
% d'élèves au niveau 1 pour la France	11 %	11,2 %	13,3 %	Plus 2,3 %
% moyen d'élèves en dessous du niveau 1 pour les pays de l'OCDE	6 %	6,7 %	7,4 %	Plus 1,4 %
% d'élèves en dessous du niveau 1 pour la France	4,2 %	6,3 %	8,5 %	Plus 4,5 %

Remerciements

Nous souhaitons tout particulièrement remercier Christian Forestier, Philippe Joutard, Erik Orsenna et Antoine Prost qui, alors que nous préparions ce livre, ont accepté de nous exposer leurs idées sur l'illettrisme et de répondre sans réserve à nos questions. Leurs analyses fécondes, leurs interrogations suggestives, l'originalité de leur pensée nous ont véritablement éclairés. Qu'ils trouvent ici l'expression de notre reconnaissance.