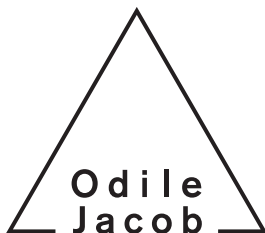


LUC FERRY
avec Alain Béreau, Mara Goyet,
Claude Capelier
et le Conseil d'analyse de la société

COMBATTRE L'ILLETTRISME



© ODILE JACOB, AOÛT 2009
ISBN : 978-2-7381-2208-7

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.

Chapitre I

L'ILLETTRISME
AUJOURD'HUI

Diagnostic, étiologie, thérapeutique

Luc Ferry

Je commencerai¹ 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

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.

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.

*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'imaginai 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 » préféreraient 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 ré-

fééré 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 collège¹... » 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 6^e, mais que, si l'on y 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 consa-

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 1998.

cré au seul déchiffrement 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 en-

fant 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 perfor-

mances 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 pen-

dant 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 découverte¹. En 1995, on mit en effet par hasard la main, à l'occa-

sion 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'orga-

1. Ministère de l'Éducation nationale, *Les Dossiers d'éducation et formations*, n° 62, février 1996.

niser 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 en-

tendu en compte 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 dé-fausser 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 malheureux 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.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

Chapitre I – L'illettrisme aujourd'hui

Diagnostic, étiologie, thérapeutique

Des chiffres alarmants trop souvent occultés

Les vraies causes de l'illettrisme

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

Les effets du libéralisme :

la mondialisation libérale et la déconstruction des valeurs traditionnelles

Comment lutter contre l'illettrisme

Chapitre II – Les tests de maîtrise de la lecture

Des résultats convergents et préoccupants pour la France

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

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

Convergence des résultats

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

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

Chapitre III – Une année sans se plaindre *Conditions de possibilité de l'enseignement*

Néons et lumières

Les braies du labeur

2009, le livre, nouveau monolithe

Au commencement...

Cahier ouvert

Responsabilité

Bémol (retour à la normale)

Vertus de l'herbe

« λωλ », sur le sol

Pistes

Chapitre IV – Propositions

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

Assurer une plus grande continuité des apprentissages

Classes en alternance

Parcours professionnels d'excellence

Mieux mettre à profit les évaluations de la JAPD

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

Annexes sur les tests de maîtrise de la lecture

Remerciements