RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

IGÉSR
INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale,
de la Jeunesse et des Sports

Mission prospective sur l'illettrisme

N° 2022-061 - mai 2022

Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

Mission prospective sur l'illettrisme

Mai 2022

Renaud FERREIRA de OLIVEIRA
Catherine MOTTET
Pascal-Raphaël AMBROGI
Thierry LEPAON
Sophie TARDY

Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche

SOMMAIRE

Synthèse **1**

Liste des préconisations **2**

Introduction **3**

1. Une situation persistante qui devient très préoccupante **4**

1.1. Des données qui ne peuvent plus être ignorées 4

1.1.1. Mesures et indicateurs globaux *4*

1.1.2. Dans la diachronie : un sillon qui s'approfondit ? *5*

1.1.3. Certains territoires sont plus touchés que d'autres *5*

1.1.4. Le cas des territoires ultramarins *5*

1.1.5. Des angles morts : ces jeunes qui échappent aux évaluations *6*

1.2. De nouvelles situations d'illettrisme s'imposent à l'ère du numérique 6

1.2.1. Des situations et des formes actuelles multiples : innumérisme et inhabilité numérique *6*

1.2.2. Stratégies de compensation et de contournement : les nouveaux « faux lecteurs » *7*

1.3. Des querelles scientifiques ont retardé la nécessaire prise de conscience 8

1.4. Un sujet longtemps resté hors de l'attention de l'Éducation nationale 8

1.4.1. Un sujet refoulé ? *8*

1.4.2. Le paradoxe des bornes de l'illettrisme *9*

1.4.3. La difficile prise en compte de la difficulté scolaire, notamment en collège *9*

1.4.4. La prise en charge de l'illettrisme en dehors de la France *9*

2. Un pilotage qu'il convient d'interroger **9**

2.1. Le pilotage national est encore en phase de structuration 10

2.1.1. Une absence de vision stratégique globale *10*

2.1.2. Une période récente consacrée essentiellement à la gouvernance *10*

2.1.3. Une question récemment reprise en main par le bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage de la DGESCO du MENJS *10*

2.2. Les traitements académiques du sujet sont très divers 10

2.2.1. Des portages du dossier « illettrisme » différemment structurés et superposés à d'autres missions *10*

2.2.2. Un terrain riche d'actions et d'initiatives – dans et hors de l'école – sans réelle coordination *11*

2.2.3. Des familles diversement informées et impliquées *12*

2.2.4. Quelques engagements rectoraux porteurs d'espoir *12*

2.3. Les chiffres des JDC se révèlent sans suivi satisfaisant 13

2.3.1. Des transmissions souvent sans effet ou sans traçabilité *13*

2.3.2. Des suivis ont pu être mis en place dans quelques académies – avec des résultats remarquables *14*

2.3.3. Le nouveau contexte du Service national universel (SNU) *14*

3. Un impensé pédagogique qui grève toute réflexion **15**

3.1. « *Le couloir de l'illettrisme traverse notre école* » : des mécanismes dont il faut prendre conscience 15

3.1.1. La prise en considération du stade préscolaire encore minorée 15

3.1.2. L'école maternelle, une étape déterminante pour la réussite du parcours scolaire 16

3.1.3. À l'école élémentaire, certains élèves sont toujours fragilisés 16

3.1.4. Au collège, les enjeux se situent au niveau de la compréhension de l'écrit : une situation qui engendre frustration et relégation 17

3.1.5. Au lycée professionnel, l'étau se resserre 18

3.1.6. La souplesse autorisée par la logique de cycles n'est pas pleinement exploitée 18

3.2. Des points de vigilance et des apprentissages essentiels qui sont manqués 19

3.2.1. Des signaux ignorés : les évaluations nationales sont encore trop peu mobilisées et partagées 19

3.2.2. Les liens pédagogiques entre l'oral et l'écrit sont encore trop distendus 19

3.2.3. La différenciation et la diversification pédagogiques demeurent peu actualisées 20

3.2.4. Les enjeux de l'endurance et de la polylecture sont mal envisagés 21

3.3. La formation des cadres et des enseignants aborde la problématique de l'illettrisme de façon inégale et fragmentée 21

3.3.1. La formation initiale est marquée par la diversité d'une académie à l'autre 21

3.3.2. La formation continue des enseignants s'est massivement développée ces dernières années autour de l'enseignement des fondamentaux 21

3.3.3. La place de l'illettrisme est dans les plans de formation 21

3.3.4. De nouvelles données qui ne sont pas encore intégrées dans les contenus de formation 22

4. Des actions, dispositifs et expérimentations qui sont diversement mobilisés pour prévenir l'illettrisme et lutter contre le phénomène 22

4.1. L'abaissement de l'âge de début d'instruction obligatoire est un enjeu fort, dont les effets restent à confirmer 22

4.2. L'éducation prioritaire est peu mise en avant par les acteurs de terrain 23

4.3. De récents modes de maillage territorial semblent plus propices à une prise en charge du phénomène 23

4.4. Les dispositifs internes sont largement mis en œuvre 24

4.5. Les ressources externes et partenariales sont diversement sollicitées 25

4.6. La MLDS propose une prise en charge ferme et formalisée des jeunes décrocheurs susceptibles d'être en situation d'illettrisme 26

4.7. La concertation des équipes, en amont et en aval de la difficulté scolaire, demeure en dessous des défis 26

5. Préconisations 27

5.1. Structurer le pilotage national et académique autour d'instances spécifiques et d'objectifs précis 27

5.1.1. Créer un conseil scientifique et pédagogique 27

5.1.2. Renforcer le pilotage national du dossier 27

5.1.3. Organiser le pilotage académique, à tous les échelons de gouvernance 28

5.2. Tester scrupuleusement, identifier finement la difficulté et la traiter dans l'instant..... 28

5.2.1. Mettre en place une détection adaptative et renforcée 28

5.2.2. Identifier la difficulté 28

5.2.3. Formaliser dans l'instant une prise en charge adéquate 29

5.3. Renforcer la formation et la culture commune des équipes 29

5.3.1. Outiller et former, en formation initiale et continue (en déclinant notamment les axes des assises nationales) 29

5.3.2. Mettre en œuvre la formation systématique de tous les T1 sur le sujet 29

5.3.3. Mutualiser les ressources locales, académiques, nationales 29

Annexes 31

SYNTHÈSE

L'illettrisme désigne « *la situation de personnes de plus de seize ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples* »[1]. Dans la diversité de ses situations et les formes contemporaines qu'il recouvre, ce phénomène peut avoir des conséquences socio-économiques et politiques majeures : il est à maints égards un danger individuel, social et collectif. Que cette question, longtemps reléguée aux marges de l'école, doive et puisse désormais s'appréhender également depuis son cœur, avec ses forces vives et ses partenaires, et à partir de gestes professionnels adaptés, c'est ce que la présente mission s'attache à mettre en lumière.

Longtemps sous-estimé, l'illettrisme apparaît au grand jour à la faveur d'indicateurs robustes et convergents. Au-delà des données statistiques, une réalité contrastée et complexe se relève, y compris dans des formes très contemporaines. Retardée ou négligée pour des raisons diverses, notamment au sein de l'éducation nationale, sa prise en charge concertée et raisonnée demeure un sujet pendant. Or la rapidité de la réponse apportée est déterminante dans le traitement de la difficulté.

Si la lutte contre l'illettrisme mobilise sur le terrain des engagements forts, elle ne bénéficie pas pour autant d'un pilotage stratégique – tant au niveau national qu'académique – en faveur d'actions convergentes et véritablement efficientes. Il en résulte une situation paradoxale : celle d'un fléau mieux connu (à la faveur de statistiques et de cartes robustes qui alimentent des indicateurs généraux), mais dont la détection et la remédiation à l'échelle individuelle peuvent être inopérantes. C'est ce que révèle notamment le sort réservé aux données chiffrées issues des tests pour la Journée défense et citoyenneté (JDC), qui ne conduisent pas à la mise en œuvre d'actions concrètes et immédiates.

C'est ainsi plus de 10 % de nos élèves, « *qui ont toujours été en retard sur les compétences affichées* »[2], qui empruntent « *ce couloir de l'illettrisme* ». Un tel scénario a beau être connu, il reste de l'ordre de l'impensé pédagogique. De la maternelle – voire avant – jusqu'en 3e, des alertes sont ignorées, des seuils mal négociés, des apprentissages essentiels manqués, creusant d'année en année des écarts devenus irréversibles. Cet échec programmé est souvent vécu par les élèves, leurs familles et les enseignants comme une fatalité, chacun s'habituant à ce qu'une partie des élèves reste au bord du chemin.

Pourtant des mesures structurelles, des dispositifs et des outils existent déjà à la main de l'institution, de ses acteurs et partenaires pour détecter les risques d'illettrisme et y remédier au plus tôt. Ils restent diversement mis en œuvre et insuffisamment partagés. Les leviers existants (abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire, éducation prioritaire, nouvelles formes de maillage territorial, dispositifs spécifiques d'accompagnement et de remédiation, ressources partenariales, engagement des missions de lutte contre le décrochage scolaire, concertation adaptée des équipes pédagogiques) relèvent encore de réponses discontinues sans former un système à la hauteur de l'enjeu.

S'attaquer efficacement à ce mal insidieux, dont il importe de reconnaître les formes spécifiques, passe par la coordination et la cristallisation des ressources et énergies (en matière de pilotage national et académique) afin de développer et d'accompagner l'acquisition de mesures-réflexes adaptées tout au long de la scolarité des élèves, et tout particulièrement au plus tôt : détecter et tester finement, classer les difficultés pour y remédier instantanément, suivre attentivement. Cela passe également par la mobilisation massive d'outils nouveaux et l'encouragement de gestes professionnels encore minorés. La formation raisonnée des acteurs, en lien avec les avancées de la recherche et les initiatives des partenaires, revêt de ce point de vue un rôle déterminant dans le traitement d'un mal qui prospère essentiellement du fait de la négligence et de la méconnaissance.

---

[1] Définition de l'ANLCI.

[2] Rapport rédigé par le Professeur Alain Bentolila dans le cadre du projet ERASMUS : *Prévenir l'illettrisme par l'innovation et la coopération avec les familles.* Illettrisme : causes, enjeux et modes de prévention.
https://erasmus-illettrisme.fr/wp-content/uploads/2018/02/RAPPORT-ILLETTRISME-en-francais.doc.pdf

Liste des préconisations

Structurer le pilotage national et académique autour d'instances spécifiques et d'objectifs précis :

- Créer un conseil scientifique et pédagogique ;
- Renforcer le pilotage national du dossier ;
- Organiser le pilotage académique, à tous les échelons de gouvernance.

Tester scrupuleusement, identifier finement la difficulté et la traiter dans l'instant :

- Mettre en place une détection adaptative et renforcée ;
- Identifier la difficulté ;
- Formaliser dans l'instant une prise en charge adéquate.

Renforcer la formation et la culture commune des équipes :

- Outiller et former, en formation initiale et continue (en déclinant notamment les axes des assises nationales) ;
- Mettre en œuvre la formation systématique de tous les T1 sur le sujet ;
- Mutualiser les ressources locales, académiques, nationales.

Introduction

La mission répond à une commande inscrite dans la lettre ministérielle du 20 octobre 2021 adressée à la cheffe de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. Dans le cadre du programme de travail de l'Inspection générale pour l'année 2021-2022, cette mission prospective sur l'illettrisme s'attache à un bilan chiffré et invite à une analyse des différents moyens par lesquels l'école, tout au long du cursus scolaire, parvient à prévenir l'illettrisme puis à lutter contre ce danger.

L'illettrisme désigne « *la situation de personnes de plus de seize ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples* »[3]. C'est une question indépendante de celle de l'allophonie ou de l'analphabétisme (situation d'une personne qui n'a jamais bénéficié d'apprentissages) : elle interpelle tout particulièrement l'institution scolaire, son efficience et ses valeurs, sur l'enjeu de la construction des apprentissages durables.

La mesure de l'illettrisme a très longtemps tardé à être effective, par défaut de mise en œuvre, absence de volonté ou de capacité, le phénomène n'étant que peu appréhendé à sa juste dimension. Pourtant l'illettrisme, dans la diversité de ses situations et les formes contemporaines qu'il recouvre, peut avoir des conséquences socio-économiques et politiques majeures : de l'insécurité linguistique à la marginalisation, du risque de repli identitaire aux risques de dérives sectaires et radicales, il est à maints égards un danger social, individuel et collectif.

Si de nombreuses missions[4] ont été conduites sur le sujet, souvent interministérielles, la présente mission est la première commandée à l'inspection générale par le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Le signal est fort ; il conforte la nécessité d'une analyse qui désormais ne peut plus faire abstraction du parcours éducatif, de la pré-scolarité à la fin des études secondaires.

Que cette question, longtemps reléguée aux marges de l'école, doive désormais s'appréhender également depuis son cœur, avec ses forces vives et ses partenaires, et à partir de gestes professionnels adaptés, c'est ce que la présente mission se propose de mettre en lumière. Composée de cinq inspecteurs généraux, la mission a dans un premier temps souhaité sonder l'ensemble du territoire. Une enquête a été adressée dans cette intention à chaque inspecteur d'académie - directeur académique des services de l'éducation nationale, afin de déterminer les modalités de pilotage académique et départemental de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme, de mieux connaître les outils de détection et de prévention mis en place par les acteurs de terrain, d'appréhender les ressources à disposition et les partenariats engagés. Parallèlement, la mission s'est enquise de données à la fois quantitatives et analytiques en sollicitant les services de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance ainsi que ceux de la DGESCO et du secrétariat d'État à l'éducation prioritaire. De nombreux spécialistes, professionnels engagés, directeurs de structures et responsables d'associations ont été auditionnés par la mission[5], ainsi que plusieurs responsables syndicaux. Dans un deuxième temps, la mission a entrepris des visites de terrain dans deux académies qui lui ont permis de rencontrer chacun des deux recteurs, les inspecteurs chargés du dossier, et de se rendre dans un certain nombre d'établissements scolaires. La mission a ainsi pu échanger avec des chefs d'établissement et des professeurs dont l'action pédagogique se déploie en classe ordinaire ou dans des dispositifs spécifiques.

---

[3] Définition de l'ANLCI.

[4] La mission retient en particulier : Le rapport du Parlement européen : Illettrisme et exclusion sociale, 15 janvier 2002 ; Luc Ferry et le conseil d'analyse de la société : Combattre l'illettrisme, 15 avril 2008 ; le rapport du Conseil d'orientation pour l'emploi : Illettrisme et emploi, remis au premier ministre en novembre 2010 ; le rapport de l'Assemblée nationale sur la francophonie, action culturelle éducative et économique, 14 novembre 2012 ; le rapport du Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie : Prévention et lutte contre l'illettrisme, remis au Premier ministre en décembre 2013 ; Loïc Depecker, *Langue et citoyenneté :* pour une politique sociale de la langue, 10 décembre 2015 ; Thierry Lepaon, Agir pour la cohésion nationale et le rayonnement du français dans le monde, remis au Premier ministre le 28 novembre 2016, et le dossier remis au Premier ministre par le délégué interministériel, Thierry Lepaon, le 23 mai 2017 ; Alain Bentolila, rapport rédigé dans le cadre du projet Erasmus le 30 décembre 2017 ; la mission relative à la lutte contre l'illettrisme à la demande du ministère du travail, Yves Hinnekin et Christian Janin, octobre 2019.

[5] Voir l'annexe 11 qui en fournit la liste complète.

À travers la prise de conscience partagée de l'ampleur du phénomène, la structuration d'un pilotage à différentes échelles, la valorisation des outils et des ressources opérationnelles, la mutualisation des gestes professionnels, cette mission prospective s'attache à poser les fondations d'une détection et d'une remédiation des situations à risque pour les acteurs de l'éducation nationale et ses partenaires.

1. Une situation persistante qui devient très préoccupante

Longtemps sous-estimé, l'illettrisme apparaît désormais au grand jour à la faveur d'indicateurs robustes et convergents. Au-delà des données statistiques, c'est une réalité contrastée et complexe qui se relève, y compris dans des formes très contemporaines. Retardée ou négligée pour des raisons diverses, notamment au sein de l'éducation nationale, sa prise en charge concertée et raisonnée demeure un sujet brûlant.

1.1. Des données qui ne peuvent plus être ignorées

1.1.1. Mesures et indicateurs globaux

Depuis la fin des années 1990, la France dispose des tests mis en œuvre lors de la Journée d'appel de préparation à la défense (JAPD), puis de ceux mis en œuvre à partir de 2011 dans le cadre de la Journée défense et citoyenneté dont les résultats peuvent être rapprochés d'études statistiques, et tout particulièrement des enquêtes de l'INSEE (Information et vie quotidienne – IVQ – depuis 2000) et des évaluations PISA (OCDE). Les constats sont convergents et ne laissent pas de préoccuper par leur ampleur, depuis trente ans.

Les premières estimations du sujet apparaissent en 1945. L'INSEE, après avoir introduit au sein du questionnaire de recensement une question spécifique, estime alors à 3,6 % des personnes recensées le nombre d'illettrés. En 1984, une étude publiée dans la revue française de pédagogie[6] évalue la population illettrée à 200 000 personnes.

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)[7] place en 2018 le score moyen des élèves français légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE. La France se classe – en compréhension de l'écrit – entre le 20e et le 26e rang des pays participants. La proportion des élèves se situant sous le niveau 2 de l'échelle de compétences[8] s'y élève à 21 %[9]. Elle est stable depuis 2009 alors qu'elle avait fortement progressé entre 2000 (15 %) et 2009 (20 %).

La France est l'un des pays de l'OCDE où le lien entre le statut socio-économique et la performance dans PISA est le plus fort avec une différence de 107 points entre les élèves issus d'un milieu favorisé et ceux issus d'un milieu défavorisé alors qu'en moyenne OCDE cet écart est de 88 points : à titre d'exemple, l'écart moyen en compréhension de l'écrit entre les élèves issus de l'immigration et élèves non-immigrés en France est de 52 points en faveur des élèves autochtones.

L'enquête IVQ conduite en 2012 par l'INSEE, et pour laquelle aucune mise à jour n'a été publiée[10], révèle que 16 % des personnes âgées de 18 à 65 ans, résidant en France métropolitaine, font face à des difficultés dans les domaines de l'écrit (contre 20 % en 2004) et 7 % de la population, soit 2, 5 millions de personnes (contre 9 %, soit 3,1 millions de personnes, en 2004), ayant été scolarisées en France, sont en situation d'illettrisme (60,5 % sont des hommes ; 50 % ont plus de 45 ans).

---

[6] Joffre Dumazedier et Hélène de Gisors, Français analphabètes ou illettrés, 1984, RFDP.

[7] Cette évaluation mise en œuvre par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) teste tous les trois ans les compétences des élèves âgés de quinze ans, en lecture, en sciences et en mathématiques. Cette évaluation a été interrompue en 2021 dans le contexte de la pandémie.

[8] Les élèves sont répartis en huit niveaux de compétences : bas niveaux (sous le niveau 2), niveaux moyens (de 2 à 4) et hauts niveaux (5 et 6). Le niveau 2 de l'échelle est considéré comme le niveau à partir duquel les élèves commencent à être capables d'utiliser leurs compétences en lecture pour acquérir des connaissances et résoudre des problèmes pratiques.

[9] Source : OCDE, PISA 2018 *Database*.

[10] La lettre du Premier ministre datée du 8 févier 2022, adressée au premier président de la Cour des comptes, affirme la nécessité de disposer de données plus récentes : de nouvelles mesures sont attendues pour la fin de l'année 2023 à la suite d'une convention conclue entre le ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion (MTEI) et l'INSEE.

Les évaluations menées en 2020[11] dans le cadre de la JDC confirment pour les jeunes gens une situation préoccupante : 9,5 % des participants (11,8 % en 2019) éprouvent des difficultés dans le domaine de la lecture (compréhension très faible, voire nulle) ; 4,6 % (5,3 % en 2019) des jeunes peuvent être considérés en situation d'illettrisme (déficit important de vocabulaire ; absence des mécanismes de base de traitement du langage écrit) ; les 4,9 % restants souffrent de difficultés sévères (niveau lexical correct, mais incapacité ou extrême difficulté à comprendre les textes écrits[12]).

1.1.2. Dans la diachronie : un sillon qui s'approfondit ?

Comme le montrent les études du programme PISA de l'OCDE, la proportion des élèves classés au niveau le plus faible, après avoir beaucoup augmenté jusqu'en 2009, s'est stabilisée. La performance moyenne en compréhension de l'écrit n'a pas évolué de manière sensible depuis la première édition du test en 2000. En la matière, la stabilité apparente de la performance lors de la période 2000-2018 masque des évolutions divergentes selon les élèves : alors que le niveau des meilleurs élèves a eu tendance à augmenter à cette occasion, celui des élèves les plus faibles a au contraire baissé.

S'agissant des évaluations effectuées au début de la classe de sixième[13], en 2021, et tout particulièrement pour ce qui concerne la lecture, on note que 52,7 % des élèves satisfont aux attendus en fluence de lecture de fin de CM2 (120 mots lus par minute). 31,3 % lisent entre 90 et 120 mots par minute et 16 % atteignent une vitesse de lecture inférieure à 90 mots par minute, c'est-à-dire que leur score demeure inférieur aux attendus de fin de CE2. De ce point de vue, le sillon s'est approfondi par rapport aux années précédentes. En éducation prioritaire renforcée, ce sont seulement 35,8 % des élèves qui sont en mesure de lire au moins 120 mots par minute, ce qui constitue le niveau attendu en fin de CM2.

1.1.3. Certains territoires sont plus touchés que d'autres

Des inégalités territoriales sont révélées : l'enquête IVQ de l'INSEE de 2012 a précisé que près de 50 % des personnes en situation d'illettrisme vivaient dans des zones faiblement peuplées, 26 % dans les zones rurales, 22,5 % dans des villes de moins de 20 000 habitants, 10 % dans des quartiers relevant de la politique de la ville[14] où le taux d'illettrisme est deux fois plus important que le taux moyen national.

Les données issues des JDC, en 2020, montrent que c'est au nord de la Loire que les difficultés de lecture sont les plus fréquentes. En particulier, l'académie d'Amiens est la plus touchée[15] : 12,9 % des jeunes, dans l'Aisne (17,9 % en 2019), rencontrent des difficultés de lecture, 12,2 % dans la Somme (15,9 % en 2019), 11,1 % dans l'Oise (15,2 % en 2019). En Île-de-France, les chiffres vont, en 2020, entre 4,6 % (Paris) et 11,9 % (Seine-Saint-Denis).

1.1.4. Le cas des territoires ultramarins

Si l'enquête de l'INSEE (IVQ), conduite en 2012, révèle qu'en France métropolitaine 7 % de la population sont touchés par l'illettrisme, dans les territoires ultramarins, marqués par le plurilinguisme[16], cette proportion varie du double au quadruple.

Les données résultant des JDC (2020) confirment cette estimation : quand, dans l'ensemble du territoire français, 9,5 % de jeunes souffrent d'une compréhension en lecture très faible, en outre-mer, ils sont 25,4 % à La Réunion, 28 % en Guadeloupe et en Martinique, 46,6 % en Guyane et 71,1 % à Mayotte.

---

[11] Les résultats observés en 2020 doivent être considérés avec prudence, car, en raison de la crise sanitaire, la participation a diminué de 40 %. Le caractère préoccupant de la situation apparaît donc renforcé.

[12] MENJS - DEPP, note d'information n° 21.27, juin 2021 : JDC 2020.

[13] MENJS - DEPP, note d'information n° 22.04, février 2022.

[14] Les dispositifs pour l'apprentissage de la langue française et la lutte contre l'illettrisme relèvent pour la plupart de la politique de la ville.

[15] MENJS - DEPP, DSNJ - ministère des armées, note d'information n° 20.20 de juin 2020.

[16] Voir à cet égard le rapport de l'IGÉSR n° 2020-102 de décembre 2020, Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna.

Les chiffres très inquiétants du service militaire adapté (SMA)

Dans les territoires d'outre-mer, le service militaire adapté (SMA) recrute des jeunes de 18 à 25 ans, sans emploi, ni diplôme ni qualification. Parmi eux, près de 39 % sont en situation d'illettrisme. La lutte contre l'illettrisme est consubstantielle de la formation délivrée pendant le SMA : un programme spécifique[17] de renforcement des compétences de base et de remédiation permet de renforcer les compétences des recrues en difficulté. Il s'appuie sur une plateforme numérique (GERIP) que la mission a pu examiner[18]. Parmi les recrues du SMA, on observe la répartition territoriale suivante :

	Polynésie française	Martinique	Guadeloupe	Guyane	La Réunion	Mayotte	Nouvelle-Calédonie
Effectifs	655	1 002	1 027	701	1 367	664	581
Illettrisme	31,3 %	44 %	34,4 %	53,6 %	36,8 %	39,8 %	40,7 %

Sources : direction générale des outre-mer, service militaire adapté, département « appui-synthèse, 2022 »

À ce jour, 43 % des volontaires stagiaires du SMA sont en situation d'illettrisme, soit 1 832 volontaires.

Parmi ces jeunes en situation d'illettrisme, 49 % ont obtenu un diplôme, de niveau III[19], 17 % ont un niveau IV (baccalauréat). Cinq volontaires sont détenteurs d'un diplôme de niveau V (DEUG, BTS, DUT, DEUST).

Le régiment de la Guyane est, parmi les régiments du service militaire adapté (RSMA), celui qui recrute le plus de jeunes en situation d'illettrisme : 76 % des volontaires en stage au RSMA-Guyane sont concernés. Parmi eux, 30 % n'ont obtenu aucun diplôme ; 54 % d'entre eux ont acquis un diplôme de niveau III ; 16 % sont titulaires du baccalauréat.

Enfin, en Guyane, 52 % des bacheliers seraient illettrés, chiffre transmis oralement à la mission par la direction générale des outre-mer. Ce chiffre est confirmé par les données du Service militaire volontaire, créé en métropole en 2015, dans le sillage du SMA[20].

1.1.5. Des angles morts : ces jeunes qui échappent aux évaluations

L'ensemble de ces données ne concerne que les jeunes gens soumis aux diverses évaluations nationales. Mais certains d'entre eux y échappent en sortant du système éducatif sans formation ni qualification, sans figurer non plus dans les dispositifs de raccrochage ou de réinsertion et dont le traçage – s'il pouvait être effectif – pourrait encore accroître le bilan de l'illettrisme.

1.2. De nouvelles situations d'illettrisme s'imposent à l'ère du numérique

À l'ère du tout numérique, de nouvelles fractures creusent encore davantage les inégalités existantes et renforcent l'exclusion des personnes déjà fragiles. De nouveaux profils d'illettrisme apparaissent, développant des stratégies spécifiques pour compenser les difficultés, s'y soustraire ou les dissimuler.

1.2.1. Des situations et des formes actuelles multiples : innumérisme et inhabilité numérique

L'utilisation d'outils numériques est considérée depuis plusieurs années comme une compétence nécessaire à la poursuite d'études, à la vie civile et professionnelle. Pour les personnes en situation d'illettrisme, l'omniprésence de tels outils constitue un obstacle supplémentaire à surmonter compte tenu notamment des compétences écrites que leur utilisation nécessite.

---

[17] SMAlpha : programme déployé dans les huit unités du SMA.

[18] Voir l'annexe 9.

[19] D'après l'INSEE, le niveau III correspond aux diplômes sanctionnant la réussite à deux premières années d'études supérieures (diplôme universitaire technologique - DUT, brevet de technicien supérieur - BTS, diplôme d'études universitaires générales - DEUG, écoles de formations sanitaires ou sociales, etc.).

[20] La mission a visité le 3e régiment du service militaire de La Rochelle. Sur une cohorte de 58 jeunes, 8 sont détenteurs du baccalauréat général, technologique ou professionnel : tous sont classés « GERIP 2 », c'est-à-dire, selon le cadre de référence de l'ANLCI, au deuxième niveau de l'illettrisme, le premier niveau regroupant les situations les plus sévères. Ces résultats se répètent, cohorte après cohorte et concernent généralement des jeunes en provenance de Mayotte ou de la Guyane.

L'innumérisme est défini comme l'incapacité d'une personne à manier les nombres et le calcul dans les situations de la vie courante, même après avoir reçu un enseignement : 15 % des personnes entre 18 et 65 ans ont de graves difficultés avec le numérisme ; 50 % des élèves des collèges les moins favorisés socialement maîtrisent les connaissances et les compétences en mathématiques.

L'inhabileté numérique (*illectronism* en anglais) est définie comme la difficulté, voire l'incapacité, d'une personne à utiliser les appareils numériques et les outils informatiques de la vie courante. La mission note que plus de 50 % (contre 35 % dans la population française) des personnes en situation d'illettrisme expriment des freins à l'utilisation des outils numériques et à la connexion. Au sein de la population française, selon l'INSEE, 17 % des personnes sont concernées par l'inhabilité numérique.

S'agissant plus spécifiquement des domaines de l'éducation et de l'enseignement supérieur, des inaptitudes techniques frappent une partie de la population scolaire et étudiante, des études révélant que le niveau de maîtrise des outils numériques demeure faible. Un rapport de la Commission européenne a mis en lumière la piètre compétence numérique des étudiants, en tête de liste des facteurs susceptibles d'entraver « *la numérisation du système éducatif* »[21]. Il s'agit là d'une certaine forme d'innumérisme ou d'inhabileté numérique prenant la forme, par exemple, d'incapacités ou de difficultés à utiliser les programmes bureautiques standards, à écrire un programme simple, à configurer un logiciel, à mettre en place une connexion, à paramétrer la sécurité d'un terminal, etc. Les difficultés sont plus importantes encore quand il s'agit d'ordonner, d'évaluer ou de synthétiser des données : la capacité à accéder à l'information et à la connaissance est, elle aussi, un mythe que décrit la recherche[22], tout comme la capacité à raisonner sur l'information disponible dans l'Internet[23]. En apparence plus à l'aise avec les outils numériques, les jeunes de la génération Y en situation d'illettrisme ne sont cependant pas hors de la cible de l'innumérisme ou de l'inhabileté numérique. Des études récentes (celles de Divina Frau-Meigs à la suite de Lankshear et Knobel de 2011) insistent sur la dissociation à opérer dans le champ des compétences numériques entre les aptitudes fonctionnelles et les aptitudes stratégiques et éditoriales. Si les premières sont généralement considérées comme acquises chez la plupart des jeunes (souvent de manière autonome par autodidactie ou par appel aux pairs), les secondes sont largement négligées. Ainsi, seulement 3 % du temps consacré par les enfants et les adolescents aux médias digitaux est utilisé à la création de contenus. Plus de 80 % des élèves déclarent ne jamais utiliser les outils numériques pour des usages académiques : ces derniers représentent une fraction mineure du temps total d'écran (5 % chez les enfants et 10 % chez les adolescents, valeurs surestimées dans la mesure où elles incluent les cas d'exploitations conjointes[24]). Pour les jeunes en situation d'illettrisme, les compétences stratégiques et éditoriales sont totalement inexistantes, tandis que les compétences fonctionnelles, au même titre que la lecture et l'écriture, sont l'objet de stratégies de compensation. Ainsi, le fossé numérique risque d'être un abîme pour ces personnes.

L'école, dans un environnement numérique en perpétuelle évolution, se doit de former ses élèves à la maîtrise des nouveaux outils tout en les préservant de leurs dangers. Elle doit aussi considérer qu'au-delà de la classe, les incidences de l'environnement numérique « récréatif » ne favorisent pas les usages académiques, bien au contraire, comme le démontrent nombre d'études scientifiques tout comme les analyses internationales. Cet environnement largement plébiscité par les élèves, de la maternelle à la terminale, nuit à l'apprentissage du langage et de la lecture. Il contraint la concentration, la mémorisation ; il entrave la transmission des savoirs culturels et fondamentaux de base.

Certains outils numériques peuvent cependant constituer, notamment dans le cadre de la prévention de l'illettrisme, des supports d'apprentissage pertinents dans le cadre de projets éducatifs spécifiques mis en place par des enseignants qualifiés.

1.2.2. Stratégies de compensation et de contournement : les nouveaux « faux lecteurs »

Lorsque des personnes en situation d'illettrisme sont confrontées à des actes de lecture ou d'écriture, elles cumulent des phases de handicap tout en développant parallèlement des ressources pratiques, des

[21] Johnson L. et al. (2014). Horizon report Europe, 2014 schools edition, Publications office of the European Union.

[22] Rowlands I. et al. (2017). The Google generation, Aslib Proc., 60, 2008. / Dumouchel G. et al. Mon ami Google, Can J Learn Tech, 43.

[23] Report from the Stanford History education group (2016). Evaluating information: the cornestone of civic online reasoning.

[24] Rideout V., The common sense census: media use by tweens and teens. Common sense media, 2015.

stratégies de contournement ainsi que des résistances à un sentiment d'indignité parfois subi. De ce fait, elles sont plus fréquemment exposées au décrochage scolaire et à l'incapacité de formulation des émotions, sources de débordements comportementaux. Divers exemples ont ainsi été soumis à la mission lors des entretiens conduits.

La mission a entendu divers linguistes pour mieux appréhender la notion d'illettrisme et la diversité des situations qu'elle revêt, notamment à l'école. Ils estiment que de nouveaux profils d'élèves en situation d'illettrisme se développent, en mobilisant des comportements inédits de « faux lecteurs », sous les yeux même des maîtres et de l'institution. Ces élèves ne parvenant à maintenir, page après page, l'effort de construction du sens, ils passent d'un déchiffrage maladroit à un irrespect total du texte. Ainsi, pour ces observateurs[25], l'on serait passé d'un temps où les difficultés de lecture se manifestaient par une syllabation épuisante à un temps où les formes classiques cohabitent avec la toute-puissance de leur imagination, au mépris du texte. L'illettrisme pourrait dès lors se définir aujourd'hui comme « *la destruction du pacte sacré de la transmission* ». Il ressort par ailleurs des entretiens menés par la mission, lors de ses visites en académie, que les outils numériques, notamment le téléphone intelligent, sont utilisés à des fins de contournement des difficultés d'expression écrite[26]. Ces pratiques retardent et contrarient d'autant leur entrée dans l'écrit.

1.3. Des querelles scientifiques ont retardé la nécessaire prise de conscience

Si les approches linguistiques ont longtemps occupé le terrain de la description et de la prise en charge de l'illettrisme, des chercheurs ont travaillé sur le positionnement de ce sujet dans le champ social. C'est, par exemple, ce qu'a proposé de documenter Bernard Lahire[27] en évoquant la montée publique de l'illettrisme érigée en question sociale. En s'efforçant de présenter les lieux communs de la rhétorique publique sur l'illettrisme, il a voulu décrire le flou des définitions, permettant à de nombreux acteurs sociaux d'y trouver leur compte, les usages de statistiques à géométrie variable pouvant justifier un discours catastrophiste, ainsi que le glissement constant du registre de la rigueur scientifique à celui de l'émotion. Pour stimulantes qu'elles soient, de telles approches ont pu être caricaturées et retarder une prise de conscience articulée à une réflexion sur les moyens adaptés de s'attaquer au problème.

1.4. Un sujet longtemps resté hors de l'attention de l'Éducation nationale

1.4.1. Un sujet refoulé ?

Les personnes en situation d'illettrisme ont toutes en commun d'avoir fréquenté l'école. Qu'elles puissent en sortir sans maîtrise satisfaisante de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale ou du calcul n'est pas sans interroger lourdement sur l'effectivité et la durabilité des apprentissages. Parce que toutes les situations individuelles d'illettrisme représentent un défi à l'institution, voire une preuve d'échec, elles ont pu être ignorées ou minorées.

La qualification de l'illettrisme, la reconnaissance des situations qu'il induit, l'analyse de ses causes tout comme la mise en œuvre de son traitement ont pu ainsi être longtemps « refoulées » par les acteurs mêmes qui étaient en première ligne pour le combattre. Si la question est posée depuis longtemps[28], l'institution scolaire ne l'a sans doute pas traitée assez ouvertement et avec le recul nécessaire.

Cette attention s'apparente d'une certaine manière à la mesure des résultats de l'école : depuis la fin des années 1990 et les premières évaluations en matière de maîtrise de la lecture, jusqu'aux évaluations nationales actuelles, de nombreuses avancées ont été accomplies. L'école et ses acteurs disposent désormais des indicateurs indispensables, même si la question de leurs usages et appropriation pédagogique demeure pendante.

Le danger de l'illettrisme appelle de nos jours l'école à de nouvelles responsabilités.

---

[25] Notamment Alain Bentolila, professeur de linguistique à l'université de Paris-Descartes.

[26] Des élèves en difficulté ont pris l'habitude de dicter des textes qui sont retranscrits par le logiciel.

[27] Sociologue, professeur de sociologie à l'École normale supérieure de Lyon. Voir L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates, Paris, La Découverte, 1999.

[28] Depuis les années 1990.

1.4.2. Le paradoxe des bornes de l'illettrisme

Ainsi, à rebours de la perception de l'opinion commune ou de la vraisemblance, les bornes de l'illettrisme ne peuvent plus rester ancrées aux portes de la définition traditionnelle du phénomène telle que posée par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), c'est-à-dire à partir de seize ans. Si cet âge permet bien de porter un constat de référence en fin du parcours de la scolarité obligatoire, il importe de ne plus attendre ce terminus *ad quem* : la prise en compte des risques d'illettrisme dès le tout début de l'éveil et de l'éducation de l'enfant, puis dès le début de la scolarité est à considérer – sans déterminisme – si l'on veut pouvoir prévenir au plus tôt. La réussite aux études (diplôme national du brevet et baccalauréat notamment) ne semble plus suffisante pour mesurer l'ampleur du mal ni garantir à tous les élèves une protection suffisante contre l'illettrisme. C'est ce que montrent désormais les tests réalisés, les constats opérés par la mission et, à titre d'exemple, le profil des recrues du service militaire adapté.

1.4.3. La difficile prise en compte de la difficulté scolaire, notamment en collège

En outre, entre ces bornes, la question doit être corrélée à celle de la prise en compte de la difficulté scolaire[29]. Les réponses institutionnelles n'ont pas toujours été adaptées, notamment lorsqu'elles se limitaient au redoublement. S'agissant spécifiquement de la prise en charge des risques d'illettrisme, c'est bien la remédiation immédiate qui doit prévaloir.

L'école a développé en outre sur le sujet des actions en partenariat avec de nombreux acteurs, et notamment le monde associatif, les collectivités territoriales, à destination des enfants et des adolescents. L'accès aux livres et à la lecture, le goût des mots et le plaisir du texte y sont favorisés. Ainsi l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV), l'Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école (APFEE), la Ligue de l'enseignement, l'association Lire et faire lire, le Syndicat national de l'édition (SNE), la Fondation SNCF, l'association Stop Illettrisme jouent un rôle déterminant dans ce combat. C'est pourtant bien en lien avec toutes les forces de l'école et son cœur de métier que la lutte contre l'illettrisme sera la plus efficace : une mobilisation générale de tous ses acteurs dans le domaine de la maîtrise de la langue, spécialistes ou non, est indispensable.

Cette mobilisation doit d'abord s'envisager et s'incarner en un pilotage efficace, structuré, partagé et généralisé.

1.4.4. La prise en charge de l'illettrisme en dehors de la France

Ce sont le plus souvent les termes d'« apprenant » et de « lettrisme » (*litteraty* en anglais)[30] qui sont usités en dehors des frontières de la France, situant le public concerné dans une perspective constructive à laquelle répond, dans certains pays, une démarche volontariste. Celle-ci peut s'appuyer sur une prise en charge de l'élève par le professeur et dans la classe dans un premier temps, relayée si nécessaire par l'intervention de professionnels formés à la métacognition, toujours dans le cadre de la classe. L'accompagnement des apprentissages fondamentaux ne va donc pas sans un programme ambitieux de formation des personnels[31].

2. Un pilotage qu'il convient d'interroger

Pour visibles et partagés qu'ils soient, les constats n'en demeurent pas moins préoccupants. La lutte contre l'illettrisme mobilise des engagements forts, sans pour autant bénéficier d'un pilotage stratégique – tant au niveau national qu'académique – en faveur d'actions convergentes et véritablement efficientes. Il en résulte une situation paradoxale : celle d'un fléau mieux connu (à la faveur de statistiques et de cartes robustes qui alimentent des indicateurs généraux), mais dont la détection et auquel la remédiation à l'échelle individuelle peuvent être inopérantes. C'est ce que révèle cruellement le sort réservé aux données chiffrées issues des tests proposés lors de la JDC, qui ne conduisent pas véritablement à la mise en œuvre d'actions concrètes et immédiates de traitement des situations identifiées d'illettrisme.

---

[29] Laurence Lefèvre, Dominique Obert, pilotes (2021). Rapport n° 2021-178. IGÉSR : Le parcours de l'élève au collège : liaison école-collège, formation, engagement, éducation formelle et non formelle.

[30] L'OCDE définit le lettrisme (*litteraty* en anglais) comme « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* ».

[31] Cf. annexe 2.

2.1. Le pilotage national est encore en phase de structuration

2.1.1. Une absence de vision stratégique globale

Au niveau national, la lutte contre l'illettrisme est principalement représentée par l'ANLCI constituée en groupement d'intérêt public (GIP) créé en 2001, succédant au Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI). L'agence a pour mission d'appréhender la réalité des situations d'illettrisme dont souffrent les adultes de plus de seize ans, de produire des statistiques sur les risques liés à l'environnement social ou familial, de publier ses recherches, d'organiser des formations, etc. Au sein du GIP, le MENJS est représenté, aux côtés d'autres ministères[32], d'opérateurs de compétences (OPCO), de branches professionnelles et de fondations. Si l'action de l'ANLCI comme centre de ressources est reconnue, son champ d'action se limite aux adultes ; le GIP n'est pas doté en tant que tel d'instances stratégiques. Au sein de son assemblée générale, réunie une fois par an, l'action des différents acteurs publics relève plutôt d'un partenariat que d'une coordination nationale et stratégique. Par exemple, le ministère de la culture entre dans le sujet de l'illettrisme par la déclinaison qui lui est propre : celle de la reconnaissance du rôle de la culture en direction des publics éloignés de la lecture. Chaque ministère met ainsi en avant ses propres priorités, en l'absence d'instance de coordination interministérielle. C'est une recherche de complémentarité qui devrait être engagée et construite avec le MENJS.

2.1.2. Une période récente consacrée essentiellement à la gouvernance

En juillet 2016, afin de pallier notamment cette difficulté, la création d'une agence nationale de la langue française pour la cohésion sociale a été envisagée dans le cadre d'une mission de préfiguration, sans que soit remise en cause l'existence de l'ANLCI. Pour autant, la réflexion ouverte durant les travaux de la mission préfiguratrice a fortement recentré les acteurs sur des enjeux de gouvernance, dans un climat parfois tendu et délicat : jusqu'à l'abandon définitif du projet d'agence nationale, en janvier 2020, le déploiement des actions de l'ANCLI et de ses partenaires a été quelque peu enrayé. Au sortir de cette crise et des retards qui ont pu en résulter, c'est l'option de réorientation de l'ANLCI au niveau d'un réseau territorial (de dix à trente agents régionaux) qui a été privilégiée.

2.1.3. Une question récemment reprise en main par le bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage de la DGESCO du MENJS

Dans ce contexte d'instabilité de la gouvernance, immédiatement suivie en mars 2020 par le début de la crise sanitaire, l'opérationnalisation du rôle de chaque acteur public dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme a pu perdre en lisibilité et efficacité. Aussi pour y remédier, le MENJS, à travers la DGESCO, a-t-il opté pour une réponse significative. En septembre 2021, le bureau de l'orientation et de lutte contre le décrochage scolaire (DGESCO A1-4) intègre explicitement le sujet dans son périmètre, se dote expressément d'un chargé d'étude (muni d'une feuille de route complète listant les principaux axes à embrasser) et relance dès l'hiver 2021-2022 – concomitamment à la présente mission IGÉSR – les actions et chantiers : l'idée d'un séminaire réunissant la DGESCO et l'ANLCI voit le jour (et se concrétise avec une première session en visioconférence le 31 janvier 2022), ainsi qu'une consolidation et remobilisation du réseau des référents académiques de prévention et de lutte contre l'illettrisme, par le biais d'une lettre adressée aux recteurs, le 2 février 2022.

Il demeure que les propositions pédagogiques au niveau national sont encore très en dessous des défis : la page consacrée à la lutte contre l'illettrisme dans Eduscol mériterait une actualisation et une animation significatives.

2.2. Les traitements académiques du sujet sont très divers

2.2.1. Des portages du dossier « illettrisme » différemment structurés et superposés à d'autres missions

Le pilotage de l'orientation académique relative à la lutte contre l'illettrisme se décline de façon graduée, de la simple prise en considération du sujet jusqu'à la définition d'actions précises. Le plan de pilotage complet

[32] Le GIP est constitué par des représentants des ministères respectivement chargés des affaires sociales, de la formation professionnelle, de la justice, de la jeunesse, des armées, de la culture, de l'agriculture, de la ville, des outre-mer, de l'intérieur, des relations avec les collectivités territoriales.

– incluant la définition d'une feuille de route, la réalisation d'un diagnostic, la création d'indicateurs, l'assignation d'objectifs, la coordination entre différents acteurs et partenaires, et une réflexion autour de la formation des personnels et la définition d'actions – est rarement mis en œuvre dans son intégralité.

Parmi les vingt-huit académies ayant répondu au questionnaire de la mission[33], rares sont celles qui ont souhaité inscrire la lutte contre l'illettrisme dans le cœur de leur projet académique ; deux académies ont évoqué la prise en compte de cette problématique dans un dialogue stratégique régional.

Cette question est le plus souvent intégrée à d'autres missions, telles que la maîtrise de la langue, le plan français, la lutte contre le décrochage scolaire, l'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins des élèves, etc. Une telle volonté, correspondant à la majorité des situations rencontrées, permet d'entrer dans la problématique sans stigmatisation ni dramatisation – dans le respect des bornes légales de définition de l'illettrisme. Elle peut cependant avoir pour revers de passer à côté d'un mal qui ne dit pas son nom.

Le portage de la question est assuré par des acteurs de statut et de positionnement très différents, sans isométrie d'une académie à l'autre : IEN du premier degré, IEN ET-EG (essentiellement) lettres - histoire, IEN IO, IEN chargé de la maîtrise de la langue, IA-IPR (lettres, ou lettres - langues régionales dans les territoires ultramarins), DAAC, responsables ou coordonnateurs du CASNAV. À titre d'exemple, 18 % des académies ayant répondu ont confié cette mission à des IA-IPR de lettres. 58 % ont précisé qu'il n'existe pas de référents ou de correspondant affecté à la lutte contre l'illettrisme aux différentes échelles des territoires académiques.

Le portage est organisé selon des structurations opérationnelles diverses allant de la constitution de comité de pilotage (COPIL) à des groupes opérationnels, le plus souvent superposés à la mission académique « maîtrise de la langue ». Enfin, le portage peut passer par la nomination d'un référent académique spécifique « prévention de l'illettrisme », sans que ce dernier soit toujours destinataire d'une lettre de mission ou d'une feuille de route précise. De même, son action n'est parfois pas relayée au niveau départemental par un équivalent, ce qui rend la coordination sur le terrain plus délicate.

Ainsi, si la question de la prévention de l'illettrisme apparaît essentielle, son manque de caractérisation explicite et de structuration étayée à différents échelons académiques ou régionaux contribue à amoindrir son efficacité, faute d'identification claire à un schéma de pilotage, à des orientations et à des acteurs précis. En outre, la disparité des réponses d'une académie à l'autre renforce l'impression d'un sujet encore traité empiriquement.

2.2.2. Un terrain riche d'actions et d'initiatives – dans et hors de l'école – sans réelle coordination

La plupart des actions en faveur de la lutte contre l'illettrisme sont inscrites dans l'arsenal institutionnel existant, visant principalement la construction et la consolidation des compétences de base, sans étiquetage particulier en direction de l'illettrisme.

Sur le plan de la détection, les évaluations nationales de CP, CE1, sixième, seconde et les JDC sont mises en avant, souvent sans autre forme de repérage : elles connaissent un degré d'exploitation, d'appropriation et d'utilisation fort variable[34].

Cependant des outils plus spécifiques sont parfois mobilisés, ouvrant des perspectives prometteuses lorsqu'elles débouchent sur des pratiques pédagogiques renouvelées :

- des systèmes de repérage pré-test, suivi d'un post-test pour apprécier les progrès des élèves après remédiation, dans des académies ultramarines par exemple, comme dans certaines académies métropolitaines ;
- des repérages plus médicalisés avec le concours d'orthophonistes et de médecins scolaires ;
- un kit « illettrisme » dans le second degré, conçu dans le cadre des actions éducatives familiales (AEF), actions partenariales s'adressant aux parents en situation d'illettrisme ou de grande

[33] Questionnaire en ligne réalisé avec l'outil Forms, cf. annexe 10.

[34] Cf. les rapports de Brigitte Bruschini, Ollivier Hunault, Johan Yebbou, Philippe Galais, Bertrand Richet, Marena Turin-Bartier (janvier 2020 et juin 2020) L'exploitation des évaluations nationales de CP et de CE1 (rapport n° 2020-020 IGÉSR) et Les évaluations nationales du second degré (sixième et seconde) (rapport n° 2020-074 IGÉSR).

fragilité linguistique pour leur permettre d'acquérir les compétences de base et, ainsi, de mieux accompagner la scolarité de leurs enfants, est proposé pour accompagner les équipes pédagogiques[35] ; il semble qu'il soit peu téléchargé.

Sur le plan de la remédiation, les actions engagées dans le prolongement des évaluations nationales concentrent l'essentiel des énergies. Elles prennent des formes plus ou moins élaborées, du travail au sein de groupes de besoin dans le cadre du RASED, des activités pédagogiques complémentaires (APC) et de l'aide personnalisée (AP) ou de « devoirs faits », jusqu'à des propositions inscrites dans le cadre de dispositifs tels que les contrats locaux d'accompagnement scolaire (CLAS) et les projets de réussite éducative (PRE). L'engagement remarquable des groupes MLDS est souvent à l'origine d'ateliers de remédiation en établissements ou d'ateliers relais associant établissements scolaires et partenaires. Si les volontés ne manquent pas sur le terrain, elles sont souvent conditionnées par la qualité d'un relais institutionnel, d'un effet maître ou partenaire, sans toujours bénéficier d'une couverture homogène et d'un schéma directeur.

La mission souligne que certaines initiatives méritent d'être reconnues et étendues :

- dans une académie, trois collèges ont pu mobiliser en 2021-2022 des fonds européens pour la mise en place de dispositifs consacrés à la prévention de l'illettrisme ; il s'agit de consolider, par des ateliers spécifiques, les compétences de fluence et de compréhension chez les élèves ;
- des outils innovants construits par la MLDS avec des partenaires et des linguistes sont mobilisés, et notamment le réseau des observatoires locaux de la lecture (ROLL) ;
- dans une académie, dès la fin du 1er trimestre de CP, les équipes pédagogiques s'intéressent à la différenciation de profils de lecteurs avec des ressources spécifiques pour chacun de ces profils.

2.2.3. Des familles diversement informées et impliquées

Les interlocuteurs de la mission ont tous souligné la difficulté majeure d'entrer en relation avec les familles sur un sujet aussi délicat, tant du point de vue de l'information à dispenser que de la prise en charge des enfants. Les familles les plus fragiles, qui ne maîtrisent ni la lecture ni l'écriture, ne sont pas l'objet d'une identification par l'institution pour 42 % des académies. C'est là un facteur d'inégalité majeure, d'autant que les entraves linguistiques et langagières sont souvent accrues par celles en propre des parents. Cependant la mission rappelle, comme elle l'a mentionné précédemment, que la DGESCO et l'ANCLI ont conçu un kit spécifique à l'usage des parents, encore peu connu et peu utilisé.

Lorsque les familles peuvent être contactées, c'est essentiellement par l'intermédiaire du dispositif OEPRE (Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des élèves) ou par l'action d'associations dont le rôle est ici décisif. Ainsi certains CASNAV, aux côtés d'associations œuvrant contre la précarité, ont amorcé des actions portant sur l'identification et l'accompagnement à la re-scolarisation d'enfants décrocheurs.

L'action d'ATD - Quart monde mérite à cet égard d'être soulignée : depuis des années, ce mouvement international non gouvernemental s'efforce de se tenir aux côtés des familles culturellement et socialement les plus éloignées de l'école. Il cherche à rapprocher ces deux univers par la médiation et l'information ; il travaille sur l'orientation avec chaque rectorat et entreprend de sensibiliser les acteurs de l'éducation nationale.

2.2.4. Quelques engagements rectoraux porteurs d'espoir

Certaines académies se distinguent par une considération et une prise en main prometteuses du sujet de l'illettrisme. Il peut s'agir entre autres de tracer une perspective globale de sensibilisation à la problématique de l'illettrisme, envisagée dans le cadre d'assises ouvertes aux corps d'inspection. Les GRETA et les CFA y sont associés, ainsi que les MLDS. Ou encore d'actions de traitement de la détection et de la remédiation en circuit court, en vue d'une solution adaptée dans l'instant, sans relégation ni évitement. Ainsi, dans l'académie d'Amiens, dans le premier degré, le pôle de ressources de circonscription est sollicité afin d'organiser le suivi chez des spécialistes ou auprès du CRTLA (Centre de référence des troubles du langage et des apprentissages) d'élèves en grande difficulté ; des ateliers de langage sont mis en place en maternelle ; dans le second degré,

[35] Ce kit a été élaboré dans le cadre d'un partenariat entre le ministère de l'éducation nationale et l'ANLCI : https://eduscol.education.fr/864/sortir-de-l-illettrisme-les-actions-educatives-familiales

les très petits lecteurs sont pris en charge dans 188 collèges sur 200 à la suite d'un test de fluence ; une extension est envisagée en lycée professionnel.

Lorsque les académies ont fait le choix d'une organisation agile et resserrée, consacrée à ce sujet *via* des groupes opérationnels composés d'IEN, d'IA-IPR, de PLP, de professeurs formateurs et d'ingénieurs de formation, les résultats sont efficaces et aboutissent à des propositions remarquables. Ainsi la mission s'est tout particulièrement intéressée au choix d'une académie qui a mis en place pour tous les nouveaux professeurs titulaires de lycée professionnel (T1 PLP) une formation innovante : celle-ci, inspirée notamment par une linguiste, a pour objet la reconnaissance et la caractérisation de profils spécifiques d'élèves en grande difficulté linguistique et langagière et, pour chacun d'entre eux, la mobilisation de gestes et d'outils pédagogiques adaptés. Dans une autre académie, une mobilisation forte a été engagée dès 2008 sous la forme d'assises de prévention de l'illettrisme. Ainsi, lors de l'entrée en troisième, des tests ont été mis en place pour évaluer les compétences acquises des élèves ; à leur suite les chefs d'établissement ont pu mettre en place une formation ciblée (donnant lieu à un parcours magistère) : 47 collèges sur 57 d'un département sont ainsi impliqués. En outre, le dispositif ROLL (créé par Alain Bentolila et piloté par le CIFODEM[36]) a été largement déployé et suivi : ont été dégagées systématiquement deux heures de travail pour des élèves en difficulté de lecture par groupe de besoin limité et une heure d'atelier de compréhension de lecture avec l'objectif de mettre en place une remédiation sur les points de compréhension ciblée échoués. À raison d'un ROLL au minimum par bassin, l'académie atteint 60 ROLL désormais, soit plus de 2 000 élèves concernés en sixième et 1 000 dans le premier degré. En lycée professionnel également, le dispositif est fortement déployé et repose sur un correspondant « maîtrise de la langue » installé dans chaque lycée professionnel : ciblés sur leur investissement, ils portent l'individuation des parcours. Ainsi, cette académie bénéficie d'un maillage exceptionnel du territoire. Au-delà de l'outil ROLL lui-même, auquel tous les enseignants n'adhèrent pas, un tel effort a permis que l'académie ne s'effondre pas dans les résultats des JDC : au fil de la scolarité, les enseignants ne portent plus le même regard sur les difficultés de compréhension des élèves et appréhendent mieux les enjeux de métacognition.

2.3. Les chiffres des JDC se révèlent sans suivi satisfaisant

2.3.1. Des transmissions souvent sans effet ou sans traçabilité

La mission constate que le traitement (repérage individualisé et remédiation *ad hoc*) des résultats des JDC doit supporter depuis quelques années une déperdition importante d'informations et de suivi. Pour 44 % des académies interrogées, aucune procédure particulière n'est déclenchée lorsqu'un jeune est détecté en grande difficulté lors de la JDC. Les chiffres émanant des centres dépendants du ministère des armées sont transmis directement à la DEPP, puis de la DEPP aux DSDEN, selon un circuit long qui n'encourage pas les réactions instantanées. Plusieurs cas de figure se dégagent alors, le premier étant le plus courant :

- les données ne font l'objet d'aucun traitement ;
- les données, tout en restant à la DSDEN, font l'objet d'une réflexion sans déboucher sur des actions précises ; en outre, certaines académies font état d'une difficulté de traitement, les découpages administratifs (armées - académies) ne se superposant pas : c'est alors que parfois un groupement (GIP) institué au niveau régional s'en charge, organise des restitutions et propose des actions (journées de professionnalisation, par exemple[37]) ;
- les données sont traitées et suivies, notamment par le service académique d'information et d'orientation (SAIO) : chaque établissement (lycée, CFA) est alors informé de la présence de jeunes ayant été identifiés lors des JDC. La prise en charge est laissée à la discrétion des établissements. Les jeunes relevant du monde du travail sont suivis par la plateforme régionale Établissement pour l'insertion dans l'emploi (EPIDE)[38] ou le SMA. Un droit de suite est parfois

[36] Centre international de formation et d'outils à destination des maîtres.

[37] C'est le cas du GIP Alfa Centre qui propose un lieu unique d'information, d'appui et d'expertise afin de mettre en œuvre les politiques régionales communes en matière de formation professionnelle, d'orientation et de valorisation des compétences. Le site comporte un volet illettrisme : http://www.alfacentre.org/lr_illettrisme/accueil.htm

[38] L'EPIDE s'adresse aux jeunes en difficulté âgés de de 17 à 25 ans révolus. Il vise à leur insertion sociale et professionnelle, et est placé sous la triple tutelle des ministères du travail, de la cohésion des territoires et des armées.

exercé : au terme de l'année scolaire, l'établissement doit renvoyer un document précisant ce qui a été mis en place pour ces jeunes.

Cette dernière modalité devient de plus en plus rare. Et nombre d'acteurs témoignent ne plus pouvoir s'engager efficacement dans un tel suivi. De ce point de vue, la pandémie de Covid-19 a considérablement retardé et enrayé les actions positives engagées.

2.3.2. Des suivis ont pu être mis en place dans quelques académies – avec des résultats remarquables

Depuis 2012, plusieurs conventions de partenariat entre des académies et le ministère des armées ont permis de mettre en place un dispositif innovant d'accompagnement des établissements scolaires et de formation des enseignants à l'occasion de JDC exceptionnelles dont la passation et le traitement se déroulaient en lycée professionnel dans le cadre d'une collaboration entre le ministère de l'éducation nationale et celui des armées (établissement du service national sud-ouest). Les équipes d'inspecteurs (IEN ET-EG et IA-IPR) se sont personnellement engagées dans ce dispositif, rencontrant en entretien les jeunes en difficulté dans la suite même de leur test et organisant leur suivi dans la foulée avec une équipe pluridisciplinaire. Cette démarche extraordinairement volontariste[39], qui a sensibilisé professeurs et personnels d'encadrement, a porté ses fruits, puisque le taux d'élèves en situation d'illettrisme a baissé de presque deux points dans ces académies (passant pour l'académie de Bordeaux de 10 % à moins de 9 % sur les catégories 1 et 2 des tests proposés lors des JDC, qui caractérisent les jeunes rencontrant des « difficultés sévères »).

Cette action, qui méritait une extension, ne sera sans doute pas poursuivie, les tests étant progressivement programmés et effectués dans le cadre du SNU. Les académies envisagent donc dès à présent d'autres leviers. Ainsi, lors de la formation régionale des cadres du SNU, les inspecteurs (IEN ET-EG et IA-IPR) ont-ils proposé aux chefs des centres (en accord avec la DRAJES[40]) d'expérimenter lors des séjours du mois de février 2022 le quart d'heure ou la demi-heure de lecture quotidienne au sein de leurs centres – en lien avec la priorité donnée à la lecture, grande cause nationale. L'idée a reçu un accueil très favorable et a pu être mise en œuvre dans toute la région. Elle mériterait d'être suivie et étendue.

2.3.3. Le nouveau contexte du Service national universel (SNU)

La mise en place progressive du SNU doit donc s'accompagner d'une vigilance toute particulière, en particulier parce qu'elle peut compliquer le recueil d'informations individualisées et la détection des jeunes en situation d'illettrisme.

À terme, en phase de déploiement universel du service national, les tests, soumis à un certain délai de traitement, risquent de fournir une photographie d'une classe d'âge passée. Ils ne pourront plus, dans ces conditions, donner lieu à une remédiation immédiate des difficultés dont souffrent certains élèves. Les tests ne serviront plus qu'à nourrir les statistiques nationales. À ce stade, la mission s'est posé la question de la pertinence de tests qui viennent dans ce contexte spécifique se substituer à des outils propres au MENJS et qui interviennent plus en amont, avec un potentiel d'actions plus important.

Attentive à ce sujet, la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) assure que la transition entre l'ancienne JDC et la nouvelle JDM[41] ne donne lieu à aucune déperdition d'informations, qui serait préjudiciable aux instruments de mesure de l'illettrisme. La montée en charge du SNU, dans la phase de transition, passe par un transfert et un déploiement de ressources humaines de l'administration, gérés par le ministère des armées.

Dans ce contexte, la DJEPVA a récemment organisé un groupe de travail (le 18 février 2022) pour envisager le contenu des guides de séjour des jeunes, groupe de travail auquel la DGESCO a participé. Au-delà de la question relative à la collecte des données et des résultats des futures évaluations dans le cadre du SNU, une réflexion pourrait avantageusement s'amorcer sur la plus-value spécifique du SNU en faveur des jeunes

[39] Cette démarche consistait à faire passer le matin les tests de la JDC aux élèves au sein de leur établissement, ce qui permettait, dans l'après-midi, d'envisager l'analyse des résultats lors de la réunion des équipes pluridisciplinaires. Une convention de partenariat avec le Service national sud-ouest projetait cinq sessions par an, une par établissement, sur un profil d'établissements ciblés en fonction du nombre d'élèves en difficulté détectés l'année précédente.

[40] Délégation régionale académique à la jeunesse, à l'engagement et aux sports.

[41] Journée défense et mémoire.

détectés en situation d'illettrisme. Si actuellement, tous les jeunes ont le même parcours (sur les douze jours que représente le « séjour de cohésion »), permettre une personnalisation de ceux-ci pour travailler une première remédiation (*via* des modules d'information et de prise en charge adaptée) constituerait un levier très significatif, en même temps qu'une évolution pédagogique intéressante, du futur dispositif par rapport à son prédécesseur. Une telle mesure gagnerait cependant à se développer en lien étroit avec les ressources et les compétences des acteurs de l'éducation nationale et des corps d'inspection territoriaux.

3. Un impensé pédagogique qui grève toute réflexion

3.1. « *Le couloir de l'illettrisme traverse notre école* » : des mécanismes dont il faut prendre conscience

« *Plus de 10 % de nos enfants empruntent ce couloir de l'illettrisme qui, de la maternelle jusqu'en 3e, traverse l'école de la République. Ils ont toujours été en retard sur les compétences affichées* »[42]. Le scénario dépeint par Alain Bentolila a beau être connu, il reste de l'ordre de l'impensé pédagogique, tant le repérage des difficultés des élèves est confusément associé au danger de l'illettrisme. Cet échec programmé est vécu par les élèves, leurs familles et les enseignants comme une fatalité et chacun s'habitue à ce qu'une partie des élèves reste au bord du chemin. Les étapes et les mécanismes qui concourent à la fabrique de l'illettrisme méritent à maints égards d'être précisément décrits.

3.1.1. La prise en considération du stade préscolaire encore minorée

L'acquisition de savoirs nécessite une prise en compte, dès le stade préscolaire, d'éléments liés au développement affectif, physique et cognitif de l'enfant qui favorisent l'installation d'un contexte favorable aux apprentissages futurs. Ces éléments, encore trop peu connus, doivent être portés à la connaissance de tous et mieux partagés par les parents dès les premiers mois du développement de l'enfant et par les équipes éducatives : comme le montrent de récentes études scientifiques, l'environnement d'alphabétisation à domicile a été identifié par les chercheurs comme un prédicteur clé de la langue des enfants, de leur préparation à l'école, de leur réussite scolaire et de leurs résultats comportementaux. L'exposition précoce au livre et à la lecture à haute voix dans le milieu familial et la stimulation du développement langagier constituent de solides bases qui facilitent les premiers apprentissages scolaires. Au-delà de cet arrière-plan langagier, le conseil scientifique de l'éducation nationale, comme l'ensemble des chercheurs rencontrés par la mission, insistent également sur l'importance du respect des rythmes biologiques de l'enfant dans la construction des apprentissages fondamentaux. Les expériences sensibles et motrices jouent elles aussi un rôle déterminant pour l'équilibre de l'enfant et ses relations aux autres ; ce sont par ailleurs les activités motrices qui faciliteront, le moment venu, l'acquisition du geste graphique dont la fragilité, à l'adolescence, est signalée à la mission par nombre des interlocuteurs rencontrés.

La mission attire par ailleurs l'attention sur un usage précoce des écrans, dont les effets sur l'aptitude à la concentration, à la mémorisation, au développement langagier sont jugés particulièrement inquiétants par nombre de chercheurs[43]. Une méta-analyse confirme que plus le temps d'écran est important et plus les retards de langage sont sévères, autant d'atteintes qui mettent en péril la réussite scolaire et qui peuvent être à l'origine de l'illettrisme[44]. Enfin, dans un avis récent, le Conseil scientifique de l'éducation nationale indiquait explicitement que « *ce n'est pas l'outil, l'écran qui est problématique, mais son caractère bénéfique ou problématique dépend intégralement du contenu pédagogique et de l'usage qui en est fait, notamment dans la durée. Les outils numériques peuvent également être dommageables : ils peuvent reposer sur des pédagogies inefficaces, favoriser la distraction, encourager la vitesse au détriment de la réflexion, diminuer la socialisation, propager des informations fausses* »[45].

---

[42] Rapport rédigé par le Professeur Alain Bentolila dans le cadre du projet ERASMUS : *Prévenir l'illettrisme par l'innovation et la coopération avec les familles* (2017). Illettrisme : causes, enjeux et modes de prévention. https://erasmus-illettrisme.fr/wp-content/uploads/2018/02/RAPPORT-ILLETTRISME-en-francais.doc.pdf

[43] Voir annexe 3 relative à la période préscolaire.

[44] Madigan S. et al. (2020). Associations between screen use and child langage skill**s :** a systematic review and meta-analysis. JAMA Pediatr.

[45] Conseil scientifique de l'éducation (mai 2020). Recommandations pédagogiques pour accompagner le confinement et sa sortie.

3.1.2. L'école maternelle, une étape déterminante pour la réussite du parcours scolaire

L'école maternelle constitue pour certains élèves l'unique lieu où ils vont être exposés à un modèle linguistique de qualité qui nomme à l'oral les objets avec précision, transmet les schémas canoniques de la syntaxe, s'appuie sur des lectures de contes et livres de jeunesse, initie à la langue d'évocation et donne le goût et l'envie de découvrir des histoires. C'est donc dès la petite section que l'école doit s'emparer de la problématique de l'illettrisme, en développant une conscience aiguë des dangers qui guettent déjà les enfants socialement et culturellement défavorisés[46] : le fossé s'y creuse en effet pour ces élèves qui accusent un retard de langage. Ils ont à l'entrée au CP un déficit lexical[47] qui ne leur permet pas d'entrer avec succès dans la lecture, « *même s'ils ont acquis des aptitudes au décodage des mots en CE2, leurs camarades sont déjà entrés dans la lecture de textes simples* »[48].

Vers l'âge de quatre ans, l'enfant fait déjà la distinction entre une chose et ses représentations. Il comprend ce qu'est l'activité représentationnelle. C'est à cette étape qu'il développe une attitude métacognitive, par le jeu, par le questionnement, pour peu que le maître lui offre des occasions de prendre conscience de ses souvenirs en effectuant avec lui des phases de synthèse où il sera amené à utiliser une langue d'évocation[49]. La théorie de l'esprit[50] fait l'objet de recherches au sein de l'équipe du laboratoire d'Olivier Houdé, LaPsyDé, que la mission a pu rencontrer[51], qui ont pu mettre en évidence que les inégalités éducatives trouvent leur explication dans les inégalités en métacognition et la nécessité de former les équipes éducatives aux compétences métacognitives[52].

Les chercheurs savent aujourd'hui comment entraîner ces fonctions exécutives que sont l'attention visuelle, avec les points de fixation de l'œil, la mémoire de travail et la conscience phonologique. Des jeux éducatifs permettent d'entraîner à ces compétences transverses de façon individualisée.

L'école maternelle constitue donc une étape fondamentale et un palier à franchir. Pourtant, elle ne s'assure pas toujours que tous les élèves qui arriveront en CP auront préalablement développé un langage oral structuré et acquis un bagage lexical suffisant leur permettant d'entrer dans la lecture[53]. Toutefois, la mission a pu observer que certaines académies savent être très attentives à ce sujet : un outil académique d'aide à l'élaboration en équipe du carnet de suivi des apprentissages, proposé par la mission école maternelle d'une académie, ainsi qu'un vade-mecum de la scolarisation des enfants de moins de trois ans, ont été mis en ligne. Ces outils permettent de suivre les progrès et les acquis des jeunes élèves.

3.1.3. À l'école élémentaire, certains élèves sont toujours fragilisés

Même si cet effort d'enrichissement lexical et de lecture oralisée d'ouvrages de jeunesse a été bien mené en maternelle, il est parfois insuffisamment soutenu en élémentaire. Il est fréquent, lors des différents paliers, que certains élèves moins autonomes nécessitant un accompagnement et des étayages individualisés qu'ils ne trouvent pas dans leur milieu familial ne progressent pas suffisamment en ce domaine, ce qui compromet leur entrée dans la lecture. L'élève, pour lire, interroge son dictionnaire mental. Lorsqu'il ne peut pas puiser dans son répertoire lexical trop réduit, il s'épuise lors du décodage, car il est non seulement « syllabo-laborieux », mais aussi parce que le mot déchiffré ne renvoie à aucun référent qui lui soit connu. Les

---

[46] Voir à ce sujet les travaux du LIEPP-Sciences-Po, plus particulièrement ceux sur la prise en charge précoce des déficits de l'oral. Denis Fougère et Maxime Tô (2014). L'impact d'une entrée précoce à l'école sur les compétences cognitives et non cognitives des enfants : https://www.sciencespo.fr/liepp/fr/content/le-plus-tot-est-le-mieux.html

[47] Les évaluations de début de CP affichent en 2021 un taux de 71,5 % d'élèves disposant d'un niveau satisfaisant dans la compétence « Comprendre des mots lus par l'enseignant ». Il s'agit de relier des mots comme « hiver, clou, coudre, rire, cacher, pédale… » à des dessins. En légère hausse en 2021, ce taux tombe à 52,3 % en REP et à 41,4 % en REP+.

[48] Alain Bentolila.

[49] Janet Wilde Astington (2007*).* Comment les enfants découvrent la pensée, la théorie de l'esprit chez l'enfant. Retz.

[50] « *Avoir une théorie de l'esprit permet de faire des prédictions sur le comportement à venir d'autrui, en fonction des états mentaux (croyances, désirs, intention, etc.) qu'on impute à cette personne (…)* », Catherine Tourrette, Michèle Guidetti, Introduction à la psychologie du développement – du bébé à l'adolescent, Dunod, 2018.

[51] Audition d'Irène Altarelli et de George Borst du 14 février 2022.

[52] Voir Olivier Houdé, *L'école du cerveau,* Le livre de poche, 2018.

[53] Sur même protocole expérimenté sur mille élèves par Bruno Germain et Guy Dhesmières (expérience relatée par Alain Bentolila lors d'un entretien), les deux chercheurs en linguistique ont constaté que les plus nantis du vocabulaire avaient 1 950 mots, les plus pauvres 250 mots. Les enfants qui avaient trop peu de mots apprenaient très mal à lire et à écrire. La corrélation est forte entre la pénurie de vocabulaire et la capacité à lire et écrire quelle que soit la méthode de lecture employée.

méthodes d'apprentissage de la lecture, malgré leur tendance à l'harmonisation obtenue sous l'effet de la formation continue et la diffusion ministérielle des *Guides fondés sur l'état de la recherche*, peuvent parfois expliquer également certaines difficultés d'apprentissage. Le rapport de l'IGÉSR, *L'enseignement de la lecture en grande section de maternelle et dans les classes du CP et du CE1*[54] pointe en effet la possible superposition, au sein d'une même classe, de diverses méthodes dont les fondements théoriques ne sont pas parfaitement maîtrisés par les professeurs. Dans une même école, ou entre la maternelle et le CP, des élèves peuvent aussi passer d'une méthode d'apprentissage à une autre : quand les élèves les plus experts acquièrent par ces variations pédagogiques une véritable faculté d'adaptation, d'autres, plus vulnérables, s'y épuisent et s'y découragent. Un certain nombre d'élèves présentent ainsi un déficit dans le traitement phonologique des mots écrits. Ils peinent à décoder les graphèmes pour les associer aux phonèmes. Ils présentent des déficits également dans le domaine méta-phonologique ; ils ont du mal à reconnaître des phonèmes et à les distinguer.

« *La pédagogie de la compréhension n'est, de plus, pas toujours posée* »[55] : liée au développement des sciences cognitives, la didactique de la compréhension opère actuellement une entrée timide dans les classes. Portée par des recherches en sciences de l'éducation, diffusée par un guide récemment publié par le ministère[56], elle vient bousculer une pédagogie de la lecture qui oscille le plus souvent entre une pratique récurrente du questionnaire écrit comme mode de compréhension du texte et une tendance à brûler les étapes, en abordant dès le cours moyen le texte comme un objet de savoir littéraire. La didactique de la compréhension se propose d'accompagner, pas à pas, le cheminement de l'élève dans le texte, en se montrant attentif à un certain nombre de difficultés qui ont été identifiées par les chercheurs. Les professeurs sont aujourd'hui invités à déployer cette méthode dans toutes les disciplines. Quand le temps passé à lire, parcourir les textes, s'interroger sur leur sens, est insuffisant, certains élèves, même bons décodeurs, demeurent à la surface des textes et peuvent venir à terme nourrir le rang des jeunes en situation d'illettrisme.

Pour quelques autres élèves, des troubles du langage qui auraient dû être repérés et avoir fait l'objet d'une intervention précoce, dès l'école maternelle, vont obérer durablement les chances de réussir dans les apprentissages linguistiques. Mais selon les chercheurs du laboratoire LaPsyDé, les données indiquent cependant que les petits lecteurs n'ont pas forcément de troubles phonologiques, que les enfants évoluent à des rythmes différents, comme cela est le cas pour les courbes de croissance, et que les grands leviers sont le langage oral et les compétences transverses qui s'acquièrent depuis la naissance et sont consolidées par la scolarisation.

3.1.4. Au collège, les enjeux se situent au niveau de la compréhension de l'écrit : une situation qui engendre frustration et relégation

Le décrochage peut s'accentuer en classe de sixième où ces élèves ne parviennent qu'à repérer des informations ponctuelles, alors que les enfants de la même tranche d'âge sont en passe de devenir des lecteurs autonomes et polyvalents, c'est-à-dire capables de comprendre différents types de support de lecture. « *À l'entrée au collège, 12 à 15 % des enfants se trouvent aujourd'hui en difficulté sérieuse de lecture*[57] *; cela signifie qu'un sur dix des élèves du collège se trouvera certainement en échec scolaire majeur. Sur cent élèves en difficulté en 6e, 94 % le sont encore en classe de 3e.* »[58] Cette situation délicate pour certains élèves peut se trouver aggravée là encore par l'orientation générale des cours de français, dont le rapport de l'IGÉSR, *État de la discipline : l'enseignement des lettres*[59] souligne le trop fréquent formalisme. C'est souvent la formation elle-même des professeurs qui peut conduire à favoriser des pratiques de lecture assez peu enclines à solliciter la relation que l'élève pourrait entretenir avec le texte : les relevés techniques, s'ils ne

[54] Catherine Mottet, Fabrice Poli, Yves Poncelet (2021), L'enseignement de la lecture en grande section de maternelle et dans les classes du CP et du CE1. Rapport n° 2021-132. IGÉSR.

[55] Entretien de la mission avec Alain Bentolila.

[56] Collection des Guides fondamentaux pour enseigner. La compréhension au cours moyen. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, février 2022.

[57] Cf. les résultats aux évaluations de début de 6e en 2021 qui attestent de difficultés en fluence (16 % d'élèves en difficultés) et en compréhension de l'écrit (15,3 % d'élèves à besoins). Ces chiffres (DEPP) confirment ceux de 2020.

[58] Alain Bentolila, *op. cit*.

[59] Olivier Barbarant, Philippe Santana (2021). Rapport IGESR n° 2021-030, État de la discipline : l'enseignement des lettres. Ce rapport est notamment fondé sur l'étude de rapports d'inspection sur une durée d'environ cinq années.

soutiennent pas une approche globale et profonde du sens du texte, ne contribuent pas à engager les jeunes lecteurs dans une démarche personnelle qui les unisse durablement à la lecture. Les plus en difficulté d'entre eux embarrassent considérablement leurs professeurs quand c'est le décodage qui pose encore un problème : les professeurs de collège et de lycée sont naturellement démunis face à un élève qui déchiffre mal. Mais lorsque la compréhension fait défaut, le mal est plus sournois, souvent confondu avec un engagement insuffisant de l'élève dans son travail scolaire. Dans le meilleur des cas, l'élève est pris en charge par un accompagnement personnalisé[60], voire traité médicalement. Mais il peut poursuivre son cursus en voie professionnelle, technologique voire générale, sans qu'une prise en charge concertée et efficace lui ait permis des progrès qui assurent, à moyens et longs termes, l'installation de compétences de lecture et de compréhension.

Les résultats aux tests de positionnement pratiqués en français et en mathématiques en début de 2de générale, technologique et professionnelle, attestent de ces fragilités. Si, à l'entrée au lycée général et technologique, 6,7 % des élèves disposent d'une maîtrise fragile, voire insuffisante, des compétences requises en français, ce sont 43,6 % des jeunes gens scolarisés en lycée professionnel qui affichent les mêmes lacunes[61].

3.1.5. Au lycée professionnel, l'étau se resserre

L'étau se resserre en lycée professionnel où ces jeunes sont majoritairement orientés. Même si la voie professionnelle a fait l'objet d'une importante revalorisation qui donne lieu à de belles réussites d'élèves et si la part réservée à l'enseignement général y est plus importante que dans d'autres pays européens, il n'en demeure pas moins que certaines orientations subies d'élèves en grande difficulté se font parfois par défaut en lycée professionnel (CAP), y compris par manque de places dans les formations les plus demandées. Ces jeunes gens peuvent avoir accumulé des lacunes de tout ordre et ont toujours de sérieuses difficultés à lire, à structurer et à exprimer une pensée, tant à l'oral qu'à l'écrit. Ils éprouvent des difficultés en compréhension syntaxique et morphologique, ils ont du mal à comprendre des phrases et des constructions de mots plus complexes ; de la même façon, ils éprouvent des difficultés à rétablir le sens d'énoncés à partir des marqueurs de relation, des connecteurs, etc. Ils ont des difficultés à comprendre les formes de langage non littéral (ironie, demandes indirectes, inférences, etc.). Ces jeunes, qui se trouvent alors en situation d'illettrisme, éprouvent également des difficultés à l'oral, en expression et en compréhension.

Le défi est alors bien lourd à relever pour des professeurs bientôt dépassés par les lacunes accumulées par ces élèves aux différents niveaux de leur scolarité, auxquelles ils doivent faire face et remédier.

C'est donc très tôt que ces élèves, pour la plupart, ont « *endossé le costume de l'échec et ne l'ont plus quitté (…). Six enfants sur cent vont à l'école pendant plus de dix ans et ne comprennent pas un texte court et simple* »[62]. Cette situation engendre non seulement de fortes frustrations, mais elle augure pour les individus concernés une vie d'exclusion sociale et obscurcit considérablement leur horizon culturel et professionnel.

3.1.6. La souplesse autorisée par la logique de cycles n'est pas pleinement exploitée

Du temps pour les apprentissages manque à certains élèves qui évoluent plus lentement et rencontrent les difficultés évoquées précédemment. Ces élèves peuvent cependant avoir progressé dans d'autres domaines que celui de la lecture par exemple. Les faire redoubler reviendrait à les contraindre à reprendre au niveau antérieur tous les apprentissages, y compris ceux où ils pourraient réussir, sans leur apporter par ailleurs l'aide personnalisée dont ils ont besoin. En dépit des programmes de cycles, la progression attendue de la part des enseignants et de l'école reste liée au niveau d'enseignement. Les élèves d'une même classe doivent y évoluer au même rythme et de façon homogène, ce qui ne permet pas d'apporter les étayages nécessaires et d'accompagner les fragilités. Dans le scénario décrit plus haut par le Professeur Bentolila et lors des travaux des ateliers constitués à l'occasion de la publication d'un avis du Conseil économique, social et

[60] Circulaire n° 2011-118 du 27 juillet 2011 publiée au BOEN du 1er septembre 2011.

[61] Chiffres (DEPP) de décembre 2020. Les tests pratiqués en français portent sur la compréhension de l'oral, de l'écrit et du fonctionnement de la langue : https://www.education.gouv.fr/media/73421/download

[62] *Ibid.*

environnemental[63], les acteurs sont dos à dos et s'affrontent dans des systèmes de culpabilisation réciproque : parents et enseignants, mais aussi enseignants des différents niveaux d'enseignement[64].

Or, pour les enfants fragiles, des sas de transition lors du franchissement de chaque palier délicat du cursus[65] pourraient être mis en place, car ils sont susceptibles de constituer les temps identifiés de remédiation immédiate. Un sas de transition n'est pas un examen ayant pour finalité l'exclusion ou le redoublement. Il s'agit d'un temps d'évaluation diagnostique fondée sur un affichage clair des attentes du niveau supérieur. Programmés suffisamment tôt dans l'année (mars au plus tard), le repérage et l'analyse des difficultés spécifiques de chaque élève permettraient la mise en place lucide, au sein de la classe, d'une remise à niveau différenciée avec un affichage clair des exigences du niveau supérieur, une identification des profils personnalisés de compétences et un accompagnement adapté aux besoins.

3.2. Des points de vigilance et des apprentissages essentiels qui sont manqués

Les soixante mille jeunes Français qui sortent chaque année du système scolaire avec de sérieuses difficultés de lecture, une très médiocre capacité à mettre en mots écrits leur pensée et une maîtrise toute relative de l'explication et de l'argumentation sont tous en insécurité linguistique. C'est-à-dire qu'ils ont noué tout au long de leur apprentissage de tels malentendus avec la langue orale et écrite que la lecture, l'écriture et la parole constituent pour eux des activités à risques, des épreuves douloureuses et redoutées. Lorsque la situation est redoublée par un enfermement social, elle devient encore plus inextricable.

Cette situation est rendue plus complexe encore par une exposition à une langue française de plus en plus dégradée et associant à son lexique des termes et des formes syntaxiques étrangères ou incorrectes constituant un facteur aggravant d'exclusion, particulièrement à l'œuvre dans les domaines du commerce et de la communication notamment. Les élèves français, mais aussi allophones, sont susceptibles d'en souffrir ; cette instabilité linguistique constitue un des nouveaux cadres de l'illettrisme favorisant l'exclusion sociale, culturelle, professionnelle et civique.

3.2.1. Des signaux ignorés : les évaluations nationales sont encore trop peu mobilisées et partagées

Les évaluations nationales de CP / CE1 et de sixième, conçues pour analyser finement les acquisitions des élèves dans les apprentissages fondamentaux, restent encore trop peu partagées et mobilisées pédagogiquement par les directeurs d'écoles et les principaux de collège avec leurs équipes éducatives comme outils de pilotage[66]. Pourtant, les différents résultats aux évaluations (lexique, fluence et compréhension d'écrit et d'oral) constituent des signaux forts lorsqu'ils sont croisés. Leur rôle d'alerte, quand tous les signaux sont au rouge, ne fonctionne pas toujours. Le principal de collège, l'IEN et le directeur d'école disposent cependant d'un tableau de bord par élève qui est édité automatiquement et dont il faudrait s'emparer. La difficulté est de savoir lire ces résultats, de déterminer les items les plus significatifs et de les communiquer aux professeurs, ce à quoi tous les personnels d'encadrement ne sont pas encore formés. Il convient en outre de former les professeurs à l'interprétation puis à l'exploitation de ces résultats aux évaluations nationales. Leur traitement demeure ainsi extrêmement inégal sur le territoire, allant d'une vigilance organisée – souvent à l'origine de dispositifs de prise en charge efficaces – à un traitement minoré des évaluations une fois que la passation est terminée.

3.2.2. Les liens pédagogiques entre l'oral et l'écrit sont encore trop distendus

Les apports des neurosciences et de la sociologie des apprentissages[67] commencent à faire leur entrée dans les classes et la formation des enseignants, notamment dans la compréhension des activités de lecture et de compréhension. Des laboratoires de recherche étudient depuis de nombreuses années les mécanismes de

---

[63] Avis du CESE présenté par Mme Marie-Aleth Grard, rapporteuse au nom de la section de l'éducation et de la culture. Une école de la réussite pour tous, 12 mai 2015.

[64] *Idem*.

[65] En se fondant sur les avis recueillis et les travaux de recherche, la mission identifie divers paliers et zones de repérage que sont : la sortie de la GS, la sortie du CP, la sortie du CM2, et la sortie de la troisième.

[66] Cf. les rapports de l'IGÉSR n° 2020-020 et 2020-074 qui analysent finement l'exploitation faite de ces évaluations dans les écoles et les établissements.

[67] Cf. l'approche proposée par le Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques hébergé par Sciences- Po Paris : https://www.sciencespo.fr/liepp/fr/content/axe-politiques-educatives.html

haut niveau qui régissent les processus d'apprentissage et les liens entre le développement du langage oral et l'apprentissage du déchiffrage et de la compréhension en lecture[68]. Ils s'intéressent également à l'analyse et à l'évaluation des dispositifs d'enseignement destinés à favoriser les apprentissages scolaires.

On doit aux élèves fragiles une excellence pédagogique qui passe par :

- le développement de la conscience phonologique ;
- la construction, par l'oral, d'un répertoire de vocabulaire ;
- la compréhension du principe alphabétique : pour apprendre à lire, il faut découvrir explicitement pas à pas comment fonctionne le code écrit et comprendre notamment le principe des mécanismes qui relient les unités graphiques (les lettres et les mots écrits) et les unités phoniques de l'oral (la façon de les prononcer) ;
- le passage du déchiffrage à la reconnaissance orthographique des mots, c'est-à-dire de la lecture par la voie indirecte, qui procède par correspondance grapho-phonémique pour identifier les mots, à la lecture par la voie directe, qui privilégie la combinaison des lettres ; le meilleur moyen pour passer d'une voie à l'autre, c'est d'entraîner l'apprenti lecteur à automatiser les rapports des mots écrits aux mots oraux.

Sur le terrain, ces leviers sont encore mal connus ou insuffisamment mis en œuvre.

3.2.3. La différenciation et la diversification pédagogiques demeurent peu actualisées

L'école reste encore peu adaptée à la diversité des élèves et peine à s'emparer de l'hétérogénéité dans les classes pour en faire une composante de la réussite de tous les élèves. Les méthodes pédagogiques frappent parfois par leur caractère répétitif, sans souci d'une diversification des démarches susceptibles de s'adapter à tous les profils d'élèves. L'évaluation par compétence est inégalement entrée dans la culture scolaire, de même que le travail par petits groupes qui permet un autre rythme, une individualisation plus importante et une approche différente des apprentissages. Le tutorat entre pairs est également très peu développé et n'est pas formalisé, de même que les communautés professionnelles d'apprentissages (CAP) qui considèrent les difficultés scolaires des élèves comme autant de défis à résoudre en équipe.

Une hétérogénéité trop importante, lorsque les difficultés ne sont pas résolues au fur et à mesure qu'elles se présentent, devient au fil du temps impossible à gérer pour un enseignant ordinaire dans une classe ordinaire.

La pédagogie par le jeu, prônée par différents laboratoires de recherche[69], est assez rarement mise en œuvre dans la classe ordinaire. Fortement recommandée et présente à l'école maternelle, elle se fait plus rare dès l'école élémentaire et ne resurgit que dans le cadre de dispositifs d'aide : RASED, ULIS, SEGPA, UPE2A. Pourtant, apprendre en jouant permet de faire naître des émotions positives (plaisir, rire, curiosité) qui agissent de façon heureuse sur les circuits neuronaux. Les fonctions exécutives (attention visuelle, mémoire de travail, etc.), sollicitées constamment et notamment lors des apprentissages, sont stimulées par le jeu, qui peut également servir comme outil de diagnostic. Le jeu permet en outre de vrais apprentissages. Dans une académie, un remarquable « Atelier jeu d'évasion » a été créé et développé par l'IA-IPR chargée de la maîtrise de la langue et une enseignante, chargée de mission auprès d'elle, avec un très grand profit. Pouvant être utilisé du cours moyen au lycée professionnel, il prend la forme de treize valises mobiles proposant chacune treize énigmes. Certaines sont centrées sur la classe de troisième avec des références à la Première Guerre mondiale. Lors d'une séance en classe (à partir d'une valise), les groupes d'élèves répartis en îlots doivent résoudre au moins trois énigmes ayant trait aux aventures d'un personnage. Les élèves ont accès à des éléments disséminés sur différents supports. Il s'agit donc de les inviter à travailler la polylecture et à

---

[68] Les éléments essentiels de ces travaux de recherche ont été diffusés aux enseignants par l'intermédiaire des guides fondés sur l'état de la recherche publiés par le ministère :
– Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle, février 2020 ;
– Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle, février 2020 ;
– Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, août 2019 (nouvelle édition) ;
– Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1, août 2019.

[69] Par exemple les laboratoires LaPsyDé (laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant – CNRS / Université Paris-Descartes), dirigé par Grégoire Borst et *Learning Planet Institut* – Inserm / université Paris Cité, dirigé par François Taddéi.

recouper des informations éparses pour résoudre les énigmes. Dès que l'une est mise au jour, le groupe passe à la suivante, durant une durée maximale de trente minutes. L'on met alors en commun. Les élèves doivent expliciter à l'oral leur méthode, chaque groupe pouvant compléter les réponses des autres, voire trouver d'autres chemins de résolution et de raisonnement.

3.2.4. Les enjeux de l'endurance et de la polylecture sont mal envisagés

L'inégalité majeure est celle qui sépare des lecteurs « endurants », capables de dépasser sans difficulté la limite de courts documents descriptifs ou explicatifs ou encore des extraits littéraires, et ceux qui, effrayés par la perspective de lire plusieurs dizaines de pages, ou trop vite épuisés par une lecture laborieuse, renoncent à toute lecture longue ou l'abandonnent dès les premières pages. C'est à ces « peu lecteurs »[70] qu'il convient d'apporter une aide efficace et simple dans tous les lieux de lecture publics et évidemment à l'école. Or, la didactique de la lecture, telle qu'on la voit mise en œuvre dans les classes, ne vise pas cette endurance ni la progressivité des longueurs et des temps de lecture[71]. De même la polylecture ou lecture de textes dits composites n'est pas enseignée explicitement. En réalité, les élèves sont soumis assez brutalement, notamment à l'entrée au collège, à des activités de lecture très complexes sur des pages de manuels scolaires ou sur des fiches pédagogiques auxquelles rien ne les a préparés.

La question de la compréhension des textes dans toutes les disciplines ne fait pas l'objet d'un traitement systématisé ni d'une sensibilisation de tous les acteurs et de toutes les disciplines. Cette question rejoint celle de la didactique de la compréhension évoquée ci-dessus.

3.3. La formation des cadres et des enseignants aborde la problématique de l'illettrisme de façon inégale et fragmentée

3.3.1. La formation initiale est marquée par la diversité d'une académie à l'autre

Sur les vingt-huit académies qui ont complété l'enquête, six seulement évoquent spontanément la présence, dans la maquette de formation des futurs professeurs, de modules propres à la question de la langue, sans toutefois préciser leur portée exacte. Une académie signale la création récente d'une unité d'enseignement consacrée à la construction des apprentissages langagiers en éducation prioritaire. Une autre évoque une journée et demie de formation par an. Cette inégalité territoriale, comme cette importance toute relative manifestement accordée au sujet, contribue à entraver la construction des compétences professionnelles de base de tous les professeurs.

3.3.2. La formation continue des enseignants s'est massivement développée ces dernières années autour de l'enseignement des fondamentaux

Les Plans mathématiques et français, la publication de guides, circulaires et notes de service visent la consolidation des compétences professionnelles dans les domaines de l'apprentissage de la lecture, de la construction du nombre et de la résolution de problèmes, en privilégiant de plus en plus le format de la constellation propre à souder des équipes pédagogiques autour des problématiques choisies. Dans le second degré, les professeurs néo-titulaires, les professeurs de lycée professionnel et les chefs d'établissement sont régulièrement cités parmi les publics d'un vaste plan de formation. La mission s'interroge toutefois sur l'articulation claire de cette offre de formation avec la problématique de l'illettrisme : maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme sont en effet deux façons de nommer une même réalité, mais sous des angles différents. Une formation qui s'attache à la prise en charge des difficultés de lecture nomme-t-elle explicitement le spectre de l'illettrisme ? Décline-t-elle des signaux d'alerte que l'on ne saurait ignorer ? Propose-t-elle des stratégies pédagogiques qui deviennent prioritaires, par exemple dans le cadre d'un PPRE ou dans celui de l'accompagnement personnalisé ? Alerte-t-elle sur la nécessité de mettre en œuvre une remédiation immédiate des difficultés constatées ?

3.3.3. La place de l'illettrisme est dans les plans de formation

Un certain nombre d'académies (dix-huit sur vingt-huit selon l'enquête réalisée par la mission) déclarent proposer une sensibilisation à la question de l'illettrisme. Mais le détail de leurs réponses montre bien la

[70] L'expression est empruntée à Alain Bentolila.

[71] Cf. rapport IGÉSR n° 2021-132, *op. cit.,* ainsi que le rapport à paraître sur l'état des lieux de l'enseignement au cours moyen.

porosité entre les formations dites « maîtrise de la langue » et celles qui visent explicitement l'illettrisme et qui se font d'ailleurs beaucoup plus rares. Les neuf académies qui affirment ne pas offrir de formation en lien avec l'illettrisme ne sont d'ailleurs pas démunies en matière de formation langagière, mais considèrent que cette offre ne traite pas directement de la question de l'illettrisme. Certaines académies font intervenir l'ANLCI, ou parfois des représentants du ministère des Armées, pour des actions de sensibilisation et d'information. Mais c'est alors le lien avec la conduite à adopter en classe qui n'est pas fait. Même si la situation a progressé en ce domaine, encore trop peu de formations sont axées sur les capacités à détecter, pour y remédier à temps, les difficultés et sur les pédagogies efficaces intégrant l'apport des neurosciences. Peu de stages sont organisés pour que les enseignants aillent observer ce qui se fait dans les SEGPA et les ULIS. L'organisation scolaire, telle qu'elle se présente, ne permet pas non plus de mettre en place des formations communes au premier et au second degrés. Des formations conjointes enseignants-AESH sont encore peu développées. La mission observe toutefois, dans une académie qu'elle a visitée, l'existence d'équipes mobiles pour la maîtrise de la langue. À la demande des établissements, un binôme de formateurs effectue deux jours de formation sur site, prolongés par des formations à distance combinées à des parcours m@gistère[72]. Cette réponse locale aux besoins est de nature à apporter une aide particulièrement adaptée à la demande.

Ainsi, en dépit de certaines initiatives à saluer, l'observation du traitement de la formation est révélatrice du regard porté par l'institution sur l'illettrisme : un danger, certes, une réalité, assurément, mais qui ne donne pas nécessairement lieu à un plan d'action qui touche la vie concrète et quotidienne de la classe.

3.3.4. De nouvelles données qui ne sont pas encore intégrées dans les contenus de formation

Les enseignants ne sont pas suffisamment formés en métacognition alors même que la formation au traitement de la problématique de l'illettrisme demeure inégale. La motivation des élèves, l'entrée par le sens et le « pourquoi apprend-on à lire ? » constituent un angle mort de la formation, comme le soulignent les chercheurs du laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant (LaPsyDÉ), comme ceux du *Learning Planet Institut*. De la même façon que les évaluations et leur analyse, la prise en compte des courbes d'apprentissage des élèves doit y être intégrée comme faisant partie de la professionnalité des enseignants. Cette dimension novatrice de la formation est souvent traitée dans le cadre des recherches-actions conduites dans de nombreuses académies, mais elle concerne alors peu de professeurs et suscite la question de sa diffusion.

4. Des actions, dispositifs et expérimentations qui sont diversement mobilisés pour prévenir l'illettrisme et lutter contre le phénomène

Tout au long du cursus de l'élève, les outils, leviers, dispositifs susceptibles d'être actionnés pour prévenir l'illettrisme puis lutter contre une situation avérée sont nombreux. L'enjeu porte sur les conditions dans lesquelles ils sont mis en œuvre.

4.1. L'abaissement de l'âge de début d'instruction obligatoire est un enjeu fort, dont les effets restent à confirmer

Au tout début du cursus scolaire, l'école maternelle est vue par plusieurs des interlocuteurs de la mission comme l'étape décisive : « *La première des préventions de l'illettrisme, c'est la qualité de l'enseignement en maternelle* », rappelle un des recteurs entendus par la mission. L'abaissement de l'âge de début d'instruction obligatoire, instauré par la loi pour une école de la confiance du 26 juillet 2019, a pour objectif la scolarisation d'enfants culturellement les plus éloignés de l'école[73]. La communauté scientifique est en effet unanime[74] pour affirmer le rôle majeur du développement de la conscience phonologique, de l'extension et de la précision du lexique, de la pratique du langage oral dans la construction ultérieure des compétences de

[72] Voir annexe 4 présentant le dispositif E2ML.

[73] La circulaire de rentrée 2019 porte entièrement sur les « *priorités pour l'école primaire* ». Elle fixe à 25 000 le « *nombre d'élèves supplémentaires, parmi les plus défavorisés* » concernés par la mesure d'abaissement à trois ans de l'âge de début d'instruction, et précise le « *rôle crucial de ces trois années de la vie dans le développement affectif et intellectuel de l'enfant* ».

[74] Cf. par exemple les travaux de Stanislas Dehaene, Olivier Houdé, Irène Altarelli, Grégoire Borst, Hélène Labat.

lecture et dans la réussite globale de la scolarité. L'entrée progressive dans la culture de l'écrit, organisée au fil des trois années du cycle 1, prépare également aux apprentissages fondamentaux du cycle 2.

Cette mesure d'envergure, ainsi que le dédoublement pratiqué en classe de grande section depuis la rentrée 2020 dans le secteur de l'éducation prioritaire, se voient toutefois quelque peu entravés par un léger tassement du taux de scolarisation des élèves entre deux et quatre ans, et par une augmentation significative du nombre d'enfants instruits dans la famille[75]. Cette situation est à appréhender en respect du contexte sanitaire et des contraintes induites, dont l'effet, notamment sur la scolarisation des plus petits, est avéré. Mais l'école maternelle connaît d'autres difficultés signalées dans le rapport de l'IGÉSR, *Évaluation de la mise en place de l'abaissement de l'âge de début d'instruction obligatoire*, déjà cité[75], également développées dans la note d'analyse de France Stratégie n° 66 de mars 2018[76]. Celles-ci tiennent majoritairement à la formation initiale des professeurs, mais aussi à la formation continue, qui n'identifient pas suffisamment la spécificité de l'enseignement en maternelle et peuvent de ce fait conduire à des pratiques pédagogiques qui, tout en construisant les bases des apprentissages fondamentaux, ne prennent pas suffisamment en compte l'ensemble des besoins du jeune enfant. Plusieurs interlocuteurs de la mission désignent par ailleurs le rôle d'alerte de l'école maternelle quant à l'évolution que les enfants sont censés y connaître. Mesurer les fonctions exécutives par le jeu, évaluer le bagage lexical des enfants par de simples tests, permettraient de détecter dès la grande section, voire en amont, des élèves déjà fragiles et de leur proposer des programmes spécifiques, adaptés à leur âge, propres à faciliter leur entrée à l'école élémentaire.

4.2. L'éducation prioritaire est peu mise en avant par les acteurs de terrain

Le dispositif du dédoublement ou de la co-intervention touche désormais les classes de grande section, CP et CE1 en éducation prioritaire[77]. Entre 2015 et 2021, en REP+, les classes de grande section sont passées de 23,6 élèves en moyenne à 15,1, de 21,7 à 12,5 en CP, de 22,6 à 12,6 en CE1.[78] En 2021, les effets du dédoublement ou de la co-intervention (imposée parfois par les limites du bâti scolaire) sont perceptibles dans les résultats aux évaluations repères : au CP, malgré le recul de la scolarisation à l'école maternelle en raison de la crise sanitaire, l'écart entre l'éducation prioritaire et le secteur hors éducation prioritaire se resserre par rapport à 2020. En CE1, les écarts entre les deux secteurs se résorbent également par rapport à 2020.

En revanche, la notion de réseau propre à l'éducation prioritaire n'est pas évoquée par les interlocuteurs de la mission comme un levier facilitant une prise en charge globale de la prévention de l'illettrisme ni les aménagements du temps de service de l'enseignant qui sembleraient pourtant propices aux échanges et à la mutualisation. La mission constate que, sur les vingt-huit académies qui ont complété l'enquête, seule une cite l'éducation prioritaire en réponse à la question : « *Quels sont les acteurs engagés dans le pilotage de la lutte contre les situations d'illettrisme au sein de votre académie ?* ». À la question « *Existe-t-il un repérage systématique des difficultés pouvant conduire à des situations d'illettrisme lors des apprentissages ?* », seules trois académies sur vingt-huit évoquent l'action spécifique de l'éducation prioritaire en la matière. La mission n'en conclut pas à l'absence d'une action de l'éducation prioritaire sur cette question, mais souligne la faiblesse de sa visibilité académique sur un sujet qui devrait faire d'elle un fer de lance.

4.3. De récents modes de maillage territorial semblent plus propices à une prise en charge du phénomène

Nées de l'expérimentation de Grigny et de diverses expériences de terrain, les cités éducatives, qui concernent les enfants dès trois ans et les jeunes jusqu'à vingt-cinq ans, s'inscrivent dans la politique de la ville. En favorisant l'interaction et le travail d'équipe de tous les acteurs éducatifs, qu'ils soient membres de l'éducation nationale, engagés dans des associations, professionnels des collectivités locales, personnel soignant, les cités éducatives dessinent un périmètre à l'intérieur duquel la prise en charge de l'illettrisme détecté ou de sa prévention semble plus active que dans des territoires dont les acteurs sont moins aisément

[75] Cf. rapport IGÉSR n° 2021-135, *op. cit.* Les chiffres valent pour la rentrée 2020.
[76] Un nouvel âge pour l'école maternelle ? Daniel Agacinski et Catherine Collombet.
[77] Dispositif de 2017 qui a concerné d'abord l'éducation prioritaire renforcée en CP et CE1, puis l'éducation prioritaire tout entière et s'est étendu aux classes de grande section depuis la rentrée 2020.
[78] Note d'information de la DEPP n° 22.02, janvier 2022.

identifiés. L'ANLCI y déploie ainsi un programme ambitieux, en appuyant ses « actions éducatives familiales » sur un repérage organisé des piliers de son action : les parents, l'ensemble des partenaires mobilisables et bien sûr les enfants et les jeunes concernés. La formation des personnels, y compris des enseignants, et la (re)mobilisation des parents au travers d'activités diverses en constituent les principales étapes.

Les contrats locaux d'accompagnement (CLA), expérimentés dans trois académies[79] à la rentrée 2021, constituent un deuxième exemple de la façon dont la différenciation territoriale facilite le déploiement d'une politique publique de prévention et de lutte contre l'illettrisme. Ils concernent les écoles et établissements qui, sans relever de l'éducation prioritaire, souffrent de facteurs contextuels, parfois conjoncturels, qui nécessitent un accompagnement spécifique. C'est ici directement l'institution qui, par le dialogue établi entre recteurs, IA-DASEN, inspection territoriale, directeurs d'école, chefs d'établissement et équipes pédagogiques, aide à définir et accompagne un projet propre par l'octroi du budget afférent. Les notes d'étape de l'IGÉSR[80] qui rendent compte du suivi de la mise en place des contrats locaux d'accompagnement évoquent ainsi le rôle joué par l'exploitation des évaluations nationales dans l'analyse des besoins et dans la construction du projet de l'école ou de l'établissement accompagné. Les auteurs voient dans ce signe d'objectivation de l'analyse un effet de l'acculturation collective à la notion d'évaluation, mais aussi une conséquence de la culture de projet portée par les CLA. Parmi les projets présentés, plusieurs mettent en avant le renforcement des fondamentaux en éclairant parfois des actions déjà existantes qui acquièrent dès lors plus de visibilité : ainsi une demande de CLA sur la construction du lexique informe-t-elle la DSDEN de l'existence d'une évaluation systématique dans une classe de grande section. De façon générale, la note d'étape de l'inspection générale de janvier 2022 souligne la dimension facilitatrice des CLA, même si les projets déposés sont apparentés, le plus souvent, à une forme de « recyclage » de l'existant. Les académies ultramarines, qui rejoignent l'expérimentation à la rentrée 2022, affichent toutes, quant à elles, l'objectif d'une meilleure maîtrise de la langue appuyée sur la prise en compte du plurilinguisme.

Par ailleurs, la mission signale l'effort de certaines académies qui encouragent des réseaux qui leur sont propres. Ainsi à Créteil, le label « Collège lire, écrire, dire » est donné à tout collège dont le projet engage chaque professeur, chaque adulte de l'établissement, parents et autres partenaires, dans une consolidation permanente des compétences langagières des élèves[81].

4.4. Les dispositifs internes sont largement mis en œuvre

Lorsque la prise en charge des difficultés dans l'apprentissage de la lecture est insuffisante dans le cadre ordinaire de la classe, des dispositifs spécifiques d'accompagnement et de remédiation prennent le relais. Ils sont nombreux, parfois insuffisamment exploités ou connus de tous les acteurs et le paysage mériterait d'être clarifié entre ce qui relève de l'accompagnement, de l'aide aux devoirs ou encore de la médicalisation de la remédiation aux difficultés de lecture par un recours massif aux orthophonistes qui peut dissimuler les ratés pédagogiques d'un système qui peine à apprendre à lire à tous.

Les vingt-huit académies qui ont répondu à l'enquête en ligne envoyée par la mission évoquent massivement la place de l'accompagnement personnalisé[82] et du dispositif « devoirs faits » parmi les mesures spécifiques mises en place pour prendre en charge les élèves détectés comme étant à risques. Sont aussi évoqués les mises en place de groupes de besoins, de multiples ateliers dont des « ateliers langage » en maternelle, la co-intervention en lycée professionnel, ainsi que de récents « ateliers fluence » suscités par les résultats aux évaluations de début de 6e et qui peuvent se combiner à « devoirs faits », par exemple. Trois écueils sont relevés par les acteurs auditionnés :

- la question des contenus pédagogiques de l'accompagnement personnalisé : la mission note la récurrence des questionnements de ses interlocuteurs sur la réalité de l'accompagnement proposé dans ce cadre. Une des académies visitées mûrit d'ailleurs actuellement un projet

[79] Nantes, Lille, Aix-Marseille.

[80] Notes d'étape n° 2021-124 (juin 2021). La mise en place des contrats locaux d'accompagnement. Note d'étape n° 2022-008 (janvier 2022). Mission de suivi de la mise en place des contrats locaux d'accompagnement. IGÉSR.

[81] Voir annexe 5 présentant les critères de labellisation.

[82] Les activités pédagogiques complémentaires du premier degré sont très rarement mentionnées parmi cet ensemble, mais les fonctions occupées par les responsables académiques qui ont renseigné l'enquête peuvent expliquer cette quasi-absence : sur vingt-huit inspecteurs, quatre seulement relèvent du 1er degré.

de « 6e tremplin » qui repose en partie sur le renouveau apporté à l'accompagnement personnalisé, qui pourrait fonctionner par ateliers ciblés et alternatifs ;

- la question de l'efficacité de l'externalisation de la difficulté. Comment faire pour que ces dispositifs adaptés n'excluent pas l'élève de l'école et ne freinent pas son intégration ? Le « couloir de l'illettrisme » emprunté par les élèves se forme précisément lorsque le dispositif d'aide mène de façon trop systématique vers une orientation définitive en SEGPA, puis en CAP ;
- la question de la temporalité : si la prise de conscience des difficultés d'un élève par le professeur est parfois trop lente, il importe aussi de souligner la longueur des délais de prise en charge externalisée, qu'il s'agisse du RASED ou d'intervenants extérieurs à l'institution. Cette latence est liée au nombre d'élèves concernés et au fonctionnement propre au RASED, notamment en zone rurale. La valeur ajoutée par les RASED reste imprécise et ne conduit pas ou peu à des ajustements de pratiques des enseignants comme l'a montré un récent rapport de l'IGÉSR[83].

La mission constate les effets positifs d'aménagements du temps horaire qui consistent à masser les enseignements de lecture en CP et CE1. Des évaluations pratiquées sur les élèves avant et après l'expérience, dans le cadre d'une recherche-action avec groupe contrôle, en montrent les effets sur la fluence et la compréhension orale.

La mission souligne aussi l'importance de dispositifs collectifs comme le « quart d'heure de lecture », le plan bibliothèques, qui relèvent de la mobilisation en faveur du livre et de la lecture, mais ne constituent pas, en eux-mêmes, des modalités de prise en charge de la difficulté scolaire. Dans ce domaine, l'enjeu semble bien de combiner stimulation à la lecture et accompagnement ciblé de la difficulté[84]. Si la plupart des académies mentionnent l'ensemble de ces dispositifs comme autant de modes de prise en charge de la prévention, peu les exposent en revanche de façon coordonnée et significative. La mission salue à cet égard le remarquable travail de coordination présenté sous forme de plaquette par quelques académies, qui met en valeur la convergence de tous les dispositifs relatifs à la lecture et à la langue en général. Encouragé par la déclaration de la lecture comme grande cause nationale en 2021-2022, ce mode de communication ne se substitue naturellement pas à l'action concrète sur le terrain. Il est en revanche le signe d'une réflexion concertée, d'une volonté de cohérence de l'ensemble des dispositifs sans lesquelles toute action court le risque de se heurter trop vite à ses propres limites.

4.5. Les ressources externes et partenariales sont diversement sollicitées

Outre ces dispositifs propres à l'institution, les académies interrogées et rencontrées évoquent un grand nombre d'outils et de ressources externes dont elles sont parfois devenues familières. Certains d'entre eux sont voués par exemple à la détection des élèves à risque et cohabitent avec les outils propres aux évaluations nationales (ROC, plateformes AILE et Polylect[85], tests Cogni-sciences[86], Reperdys)[87] ; d'autres constituent de réels outils pédagogiques, souvent numériques (ainsi les plateformes TACIT et ROLL, ou encore Lalilo), utilisés lors de l'accompagnement personnalisé. On peut aussi mentionner l'ensemble des partenariats culturels qui promeuvent la lecture et la langue dans son ensemble (concours et prix littéraires, concours de lecture à voix haute, d'éloquence, etc.).

Douze académies sur les vingt-huit qui ont complété l'enquête déclarent travailler en lien avec l'ANLCI (qui expose de son côté assurer un certain nombre de formations), d'autres citent les centres de ressources illettrisme, différents groupements d'intérêt public, et diverses associations (orthophonistes, parents, Croix-Rouge, maisons et amis d'écrivains, etc.). Là encore, la difficulté ne réside pas dans l'offre, généreuse, ni dans les liens créés entre l'éducation nationale et le monde associatif, mais dans la capacité à penser une action concertée qui profite directement aux élèves les plus concernés.

---

[83] Christian Wassenberg, Catherine Mottet, Federico Berera (février 2021). L'organisation, le fonctionnement et l'évaluation des réseaux d'aide et de soutien aux élèves en difficulté. Rapport n° 2021-013. IGÉSR.

[84] Thierry Grognet, Ollivier Hunault (octobre 2021). Les bibliothèques d'école : état des lieux, usages pédagogiques, pratiques de lecture des élèves. Rapport n° 2021-190. IGÉSR.

[85] Ces plateformes sont conçues par l'université de Paris-Descartes qui abrite le CIFODEM présidé par Alain Bentolila. AILE : Apprentissage intégré de la lecture et de l'écriture.

[86] http://www.cognisciences.com/

[87] Voir annexe 6 : outils de détection et de remédiation.

L'action du service militaire volontaire mérite par ailleurs d'être soulignée. Adressée aux jeunes de dix-huit à vingt-cinq ans, elle propose un programme en trois temps qui intègre une remise à niveau dans les savoirs fondamentaux parmi des objectifs plus larges, axés sur le savoir-être et la reprise de confiance en soi. La convention-cadre existant entre le MENJS et le ministère des Armées pourrait donner lieu à des échanges fructueux entre les professeurs chargés, de part et d'autre, de reprendre en main ces jeunes en difficulté.

4.6. La MLDS propose une prise en charge ferme et formalisée des jeunes décrocheurs susceptibles d'être en situation d'illettrisme

Dans chaque académie, la mission de lutte contre le décrochage scolaire coordonne les actions de prise en charge des jeunes en rupture avec le système scolaire. Si onze académies sur les vingt-huit qui ont complété l'enquête évoquent spontanément la MLDS comme l'un des acteurs engagés dans le pilotage de la lutte contre l'illettrisme, plusieurs soulignent l'autonomie de son action, voire la difficulté de son articulation avec d'autres modes de prise en charge. Ainsi les inspecteurs qui ont répondu à l'enquête évoquent « *une articulation non active* » ou encore « *des liens distendus* » qui constituent une source de difficultés dans la conception globale de la prise en charge et contribuent à isoler, au sein du système éducatif, un mode de fonctionnement qui fait pourtant ses preuves. La mission a en effet pu rencontrer plusieurs acteurs de la MLDS et des réseaux « Formation qualification emploi » (FOQUALE), assister à des séances pédagogiques dans le cadre des dispositifs relais qui accueillent, par petits groupes, de jeunes décrocheurs. Là encore, l'action partenariale, qui convoque dans un même dispositif des acteurs de diverses natures (enseignants, services sociaux, médicaux, partenaires culturels, etc.) facilite une prise en charge globale dans laquelle le suivi pédagogique se conjugue à la stimulation culturelle et à la remotivation : « *On ne fait pas que de l'apprentissage… tant que l'élève n'est pas sécure dans sa vie, il ne peut pas apprendre* », affirme une coordonnatrice de dispositif. Mais il faut reconnaître que ces dispositifs restent isolés au sein du système : ainsi les évaluations passées par les élèves en début de 2de ne sont pas transmises à leurs professeurs ; non comptabilisés dans les classes ordinaires, les élèves inscrits dans ces dispositifs de remobilisation échappent à la distribution d'ordinateurs financée par la région ; les professeurs qui interviennent dans certains de ces dispositifs, s'ils ne sont pas recrutés pour des postes à profil, exercent ce travail en heures supplémentaires, ce qui rend le recrutement particulièrement délicat.

4.7. La concertation des équipes, en amont et en aval de la difficulté scolaire, demeure en dessous des défis

Comme le montre la tendance à l'externalisation, la difficulté scolaire n'est pas toujours considérée de façon collective par les équipes éducatives comme un défi à relever, à l'exception de quelques communautés d'apprentissage professionnelles (des CAP)[88] qui se développent et expérimentent de nouvelles modalités de remédiation[89]. La question de l'écrit nécessite de poser les problèmes de façon interdisciplinaire (science du langage, science de l'éducation, sociologie, psychologie, sciences cognitives). L'institution se prive souvent de cette coordination, les enseignants ignorant ce que les élèves font au sein des dispositifs de relais ou d'accompagnement. Le modèle de l'organisation apprenante permettant une réflexivité sur les pratiques, fondée sur la coopération entre les équipes, n'est pas encore pleinement entré dans la culture scolaire.

Qu'il s'agisse de mesures d'envergure, de dispositifs ou d'outils, l'institution dispose d'un grand nombre de moyens propres à la prévention de l'illettrisme et à sa prise en charge quand le phénomène est avéré. La mission observe toutefois deux difficultés majeures dans leur mise en œuvre. Destinée en réalité à consolider les compétences de base dans leur ensemble, l'identification de ces leviers comme modes de prévention de l'illettrisme ne se fait qu'à la lumière de l'enquête conduite par la mission. Cette analyse, émise par quelques interlocuteurs, vaut sans doute pour la plupart des mesures et des dispositifs cités, et contribue à nourrir le doute général de la mission quant à la clairvoyance de l'institution sur les dangers à moyen et long terme produits par des apprentissages de base trop fragiles. Par ailleurs, si certains échelons territoriaux – les cités éducatives ou certains modes d'accompagnement de terrain – les CLA – semblent faire de la prévention de l'illettrisme un objectif explicite, on peut s'étonner du manque de coordination affiché sur le sujet en

[88] Cf. CAP de l'Aisne.

[89] De façon générale, les « collectifs apprenants » mobilisés à l'échelle locale, qui trouvent d'ailleurs une déclinaison dans les constellations des plans français et mathématiques, favorisent échanges et mutualisation sur la prise en charge de la difficulté scolaire.

éducation prioritaire et, plus largement, dans le cadre du suivi des élèves. Ainsi un professeur investi de longue date en REP+, animateur d'ateliers qui prennent explicitement comme objectif la consolidation de la lecture, n'a-t-il jamais eu aucun contact avec l'IEN de la circonscription. Prévenir l'illettrisme et le combattre semblent bien exiger un usage optimal des structures et des outils existants, ce qui appelle une conscience aiguë du danger encouru par les plus vulnérables des élèves.

5. Préconisations

Mesures structurelles, dispositifs et outils existent à la main de l'institution, de ses acteurs et partenaires pour détecter les risques d'illettrisme et y remédier au plus tôt au sein de l'école. S'attaquer efficacement à ce mal insidieux, dont il importe de reconnaître les formes spécifiques – sans dramatisation excessive – passe par la coordination et la cristallisation de ces ressources et de ces énergies (en matière de pilotage national et académique) afin de développer et d'accompagner l'acquisition de mesures-réflexes adaptées, tout au long de la scolarité des élèves, et tout particulièrement au plus tôt : **détecter et tester finement**, **classer les difficultés pour y remédier instantanément**, **suivre attentivement**. Cela passe également par la mobilisation d'outils nouveaux et l'encouragement de gestes professionnels encore minorés. La formation raisonnée des acteurs, en lien avec les avancées de la recherche et les initiatives des partenaires, revêt de ce point de vue un rôle déterminant dans le traitement d'un mal qui prospère essentiellement du fait de la négligence et de la méconnaissance.

5.1. Structurer le pilotage national et académique autour d'instances spécifiques et d'objectifs précis

La définition d'axes stratégiques au niveau national doit devenir un enjeu de premier plan pour stimuler et hiérarchiser les actions : il s'agit d'envisager un schéma directeur (dans le cadre d'un conseil scientifique et pédagogique) afin de structurer les orientations et éclairer leur opérationnalisation pédagogique. Si le pilotage administratif au niveau de la DGESCO gagnerait à être étoffé (avec l'ambition d'animer le réseau des référents académiques et interacadémiques), la priorité porte sur les conditions d'une meilleure articulation entre l'échelon national et académique, et sur la qualification des leviers utiles.

5.1.1. Créer un conseil scientifique et pédagogique

Afin de nourrir une réflexion stratégique de politique publique sur la prévention de l'illettrisme, un conseil scientifique et pédagogique, au sein duquel le MENJS est appelé à jouer un rôle essentiel, gagnerait à être créé. Son rôle notamment serait de définir, d'éclairer et de partager des protocoles d'action dans le domaine de la détection, de la remédiation et de la formation.

Un tel conseil pourrait se situer :

- soit à un niveau interministériel en mobilisant aux côtés de chercheurs, de parlementaires, l'ensemble des ministères et acteurs engagés dans la lutte contre l'illettrisme et représentés au sein du GIP ANLCI ;
- soit au niveau du MENJS, qui assurerait la maîtrise d'œuvre avec la collaboration fonctionnelle d'autres ministères et partenaires.

À défaut, il importe qu'un secrétariat général de l'action stratégique de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme puisse être mis en place et assuré par le MENJS ou par la délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF).

5.1.2. Renforcer le pilotage national du dossier

Au sein du MENJS, un renforcement du pilotage associant la DGESCO (du bureau des écoles à celui des lycées, en lien avec le bureau de la lutte contre le décrochage scolaire), la DEPP et l'IGÉSR, éventuellement organisé en COPIL, doit veiller de manière régulière :

- au recueil de données (ascendantes et descendantes), et notamment celles relatives aux résultats des JDC (ou des JDM) en lien avec la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) en veillant à leur transmission aux IA-DASEN et à leur prise en considération effective ;

- au suivi des orientations et des actions nationales sur le terrain ;
- à l'animation des réseaux de référents territoriaux ;
- à l'organisation d'assises nationales sur le sujet.

5.1.3. Organiser le pilotage académique, à tous les échelons de gouvernance

La région académique, en lien avec les collectivités territoriales et les partenaires de l'école, mérite d'être mise en avant pour fédérer et mettre en synergie tous les acteurs compétents du terrain. Elle doit notamment veiller :

- à relayer les recommandations du conseil scientifique et pédagogique ;
- à transmettre les informations et orientations nationales ;
- à les décliner en une feuille de route opératoire pour la région et les académies qu'elle recouvre.

Au niveau académique, le pilotage doit être restructuré de manière cohérente en manifestant la singularité de la question de la prévention de l'illettrisme au sein d'autres enjeux connexes (maîtrise de la langue ou prise en charge des allophones).

En particulier, le rôle des référents (dotés d'une lettre de mission comprenant un volet spécifique) doit être mieux qualifié et défini. Ils doivent être chargés d'organiser le suivi des actions de prévention et de détection, la diffusion des outils et méthodes adéquates, la formation des professeurs. Ils s'appuient sur les directeurs d'école et les chefs d'établissement.

5.2. Tester scrupuleusement, identifier finement la difficulté et la traiter dans l'instant

La triade « détection, identification et remédiation immédiate » doit faire l'objet d'une attention constante et devenir un mode d'action universellement partagé, au cœur de la professionnalité des enseignants. Qu'elle s'inspire d'outils novateurs issus de la recherche ou de l'expérience de certains acteurs, qu'elle mobilise ceux déjà existants ou les combine avec des tests plus spécifiques, c'est tout un arsenal de mesures adaptatives, aisées à mobiliser et à interpréter, qu'il convient de mettre en place et de démocratiser.

5.2.1. Mettre en place une détection adaptative et renforcée

Le renforcement de la détection, au niveau de tous les seuils critiques, doit pouvoir compter sur un arsenal adaptatif à activer.

a) La qualité du recueil et de l'exploitation de tous les tests en vigueur est primordiale. Elle nécessite l'implication des chefs d'établissement et des acteurs afin de :

- veiller à l'appropriation et l'interprétation de ceux-ci ;
- définir les repères et les seuils d'alerte adéquats ;
- assurer la transmission des résultats d'un niveau à l'autre.

b) En outre, la mise en place en maternelle de diagnostics au fil de l'eau afin de mesurer le capital lexical à l'oral de tous les élèves est souhaitable. Pour ce niveau, il convient de mobiliser les jeux et les outils issus des laboratoires de recherche évaluant et renforçant les fonctions exécutives engagées en lecture, en s'inspirant notamment des recherches conduites en sciences cognitives.

c) Pour les élèves détectés les plus en difficulté, du CP au lycée, il convient de proposer d'autres tests complémentaires, sur mesure, à construire, développer et partager : ils peuvent être inspirés des tests définis par l'ANLCI, de ceux de ceux expérimentés en classe de troisième, dans certaines académies, depuis les « assises de l'illettrisme », ou encore de ceux proposés par des plateformes numériques en vigueur dans le cadre du SMA qu'il conviendrait d'adapter au niveau scolaire.

5.2.2. Identifier la difficulté

L'interprétation des résultats des tests selon des profils de difficultés doit être encouragée, partagée au sein des établissements et accompagnée, afin de déboucher sur des hypothèses et des pistes d'action pour

chaque profil. Des expérimentations menées dans certaines académies envisagent cette démarche taxinomique[90]. Un tableur permet ainsi d'établir des typologies de difficultés en croisant :

- les résultats des évaluations de français ;
- les scores au test de fluence ;
- les résultats à des tests spécifiques.

5.2.3. Formaliser dans l'instant une prise en charge adéquate

L'ambition de traiter la remédiation immédiatement après la détection, par typologie de difficultés et de profils rencontrés, doit devenir la règle. Il convient ainsi d'encourager et de valoriser les gestes pédagogiques adaptés à cet objectif, notamment ceux visant à mettre en relation apprentissage de la lecture et construction de la culture de l'écrit, et ce pour tous les degrés. Dans ce cadre, la mise à disposition d'un temps massé est recommandée : les résultats de recherches conduites dans le domaine dans un département, avec le soutien d'un laboratoire (à partir de la comparaison en CP et CE1 d'un groupe contrôle et d'un groupe expérimental bénéficiant sur un temps massé en lecture des ressources OURALEC) sont très significatifs et convergents[91].

La création et le développement à grande échelle d'une plateforme numérique permettant de tester, classer et remédier selon les profils de difficultés méritent d'être envisagés afin de mettre à disposition de tous les acteurs de l'école, du cours préparatoire au lycée, un outil global et adaptatif en maîtrise de la langue[92]. Une saisine de la DNE, afin de recenser ce qui existe et ce qui mériterait d'être élaboré, permettrait de ce point de vue une impulsion forte, à la suite des commandes de marchés publics en cours (incluant notamment la création d'outils de remédiation en seconde à partir de modules de réapprentissage des correspondances graphème - phonème, de la fluence, de la compréhension de l'écrit et de l'oral, de la grammaire, de l'orthographe et du lexique).

5.3. Renforcer la formation et la culture commune des équipes

Depuis la recherche fondamentale, l'information et la formation doivent découler très directement jusqu'à tous les acteurs de terrain. C'est toute une culture institutionnelle et pédagogique qu'il conviendrait de diffuser.

5.3.1. Outiller et former, en formation initiale et continue (en déclinant notamment les axes des assises nationales)

Dans cette perspective, la formation continue au sein de l'établissement est un échelon qui mérite d'être développé. Agile et souple, elle conduit à associer efficacement des professeurs issus de différents horizons et disciplines. Les ateliers « cogni-classe » mis en œuvre dans de nombreux établissements à l'initiative de laboratoires de recherche autour des parcours de lecture et des ancrages mnésiques mobilisent notamment ce type de formations entre pairs.

5.3.2. Mettre en œuvre la formation systématique de tous les T1 sur le sujet

Une formation sur public désigné inscrite au plan académique de formation de tous les professeurs T1 mérite d'être mise en place dans toutes les académies. La mission a pu apprécier la richesse et la pertinence de celles qui existaient déjà dans certaines académies à destination des PLP. Une généralisation de ce format permettrait une prise de conscience, une implication et une réponse collectives.

5.3.3. Mutualiser les ressources locales, académiques, nationales

L'effort de production et de mutualisation de ressources, du local au national et inversement, doit devenir effectif. Il convient d'associer les enseignants de toutes disciplines et les acteurs compétents dans la conception des outils et des processus adéquats. Une visibilité de ceux-ci, sur des pages spécifiques au sein des portails académiques pédagogiques, comme dans Eduscol qui doit être redynamisé sur ce volet, est

---

[90] Voir annexe 7 : un exemple d'outil d'évaluation et d'exploitation.

[91] Voir annexe 8 : présentation de l'expérimentation et résultats.

[92] La plateforme GERIP Compétences, par exemple, utilisée notamment par le SMA, mais aussi par les EPIDE, propose des fonctionnalités intéressantes dans le domaine. Voir annexe 9 : présentation de GERIP Compétences.

recommandée. Dans le cadre du déploiement à grande échelle d'une plateforme numérique de ressources spécifiques, les productions de contenus (tests, parcours de remédiation ou ressources) produites par les enseignants et acteurs, doivent pouvoir s'y interfacer et implémenter.

En outre, un outil de cartographie interactif des actions engagées dans le domaine de la maîtrise de la langue, permettant à la fois la visibilité et la mutualisation de celles-ci, à l'usage de tous les cadres et acteurs de terrain, gagnerait à être créé et développé. Le modèle de la plateforme ADAGE[93], déployée dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle, pourrait de ce point de vue être utilement transposé.

Il convient enfin de mobiliser massivement les lieux de lecture et de culture sur l'enjeu de la prévention de l'illettrisme. Ainsi la bibliothèque d'école doit devenir non seulement le lieu central et ludique de l'école, mais aussi un lieu d'apprentissage de la lecture et de l'écrit en général, ouvert à de nombreuses activités de lecture et d'écriture (moment poésie, heure du conte, auditions, gestion et choix des ouvrages, club lecture, exposés, recherches, présentation de livres, prêt à domicile), ouvert à des animations, y compris avec des partenaires extérieurs (lectures à haute voix par des acteurs, etc.).[94]

Catherine MOTTET Renaud FERREIRA de OLIVEIRA

[93] ADAGE est la plateforme numérique de l'éducation nationale dédiée à la généralisation de l'éducation artistique et culturelle. Au service des équipes pédagogiques, ses ressources en ligne aident à concevoir des projets en partenariat avec des structures culturelles dans l'objectif du 100 % EAC. https://eduscol.education.fr/3004/l-application-adage

[94] Rapport IGÉSR n° 2021-190, Les bibliothèques d'écoles : état des lieux, usages pédagogiques, pratiques de lecture des élèves, *op. cit*.

Annexes

Annexe 1 : Lettres de saisine et de désignation 33

Annexe 2 : Comparaisons internationales sur la lutte contre l'illettrisme à l'école 36

Annexe 3 : L'importance de la période préscolaire dans les apprentissages de base 39

Annexe 4 : Présentation des Équipes mobiles pour la maîtrise de la langue (E2ML) 41

Annexe 5 : Lire écrire dire critères de labellisation 42

Annexe 6 : Outils de détection et de remédiation 43

Annexe 7 : Fluence-compréhension écrite : mode d'emploi du classeur « profils_fluence.xls » mis au point dans une académie 44

Annexe 8 : Recherche-Action effectuée par une DSDEN et portant sur la « Création d'outils pédagogiques, prévention de l'illettrisme » 46

Annexe 9 : GERIP Compétences 48

Annexe 10 : Questionnaire adressé aux académies 50

Annexe 11 : Liste des personnes entendues 52

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS

Liberté
Égalité
Fraternité

Le Ministre

Paris, le 20 OCT. 2021

Note à l'attention de Madame Caroline PASCAL
Cheffe de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

Objet : mission prospective sur l'illettrisme

Souvent invisible, l'illettrisme est une réalité incontestable à laquelle sont encore confrontés de très nombreux Français. Les évaluations menées dans le cadre de la Journée Défense et Citoyenneté (JDC) soulignent que, si 76,9% des jeunes Français (âgés de 16 à 25 ans) sont des lecteurs efficaces, 11,5% sont en difficulté de lecture parmi lesquels 5,2% sont en grande difficulté (tests 2017). Les situations que synthétisent ces chiffres sont extrêmement diverses et parfois difficiles à apprécier ; beaucoup entravent cependant l'épanouissement social et professionnel de ceux qui en sont victimes, les menant parfois jusqu'à l'exclusion. Ces personnes, qui ont bénéficié d'apprentissages mais n'ont pu acquérir – ou ont perdu – la maîtrise de la lecture et de l'écriture, en raison notamment d'apprentissages trop fragiles, ne peuvent être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Elles ont tendance à taire leurs difficultés, consciemment ou non, contrairement aux adultes en situation d'analphabétisme. Adoptant parfois des stratégies de contournement, elles rendent plus difficiles la reconnaissance de leurs difficultés et, partant, la mise en œuvre d'actions pour y remédier.

Des signes révélateurs d'une situation d'illettrisme peuvent certes être repérés directement en lien avec la lecture ou l'écriture ; mais ces difficultés se combinent souvent, à des degrés divers, avec une maîtrise insuffisante d'autres compétences de base comme l'expression orale, le raisonnement et la logique, l'utilisation des nombres ou les repères dans l'espace et le temps.

Dans ce contexte, la prévention de l'illettrisme doit être engagée dès les premiers apprentissages et, à ce titre, le rôle du ministère de l'Éducation nationale est primordial. L'article L.122-1-1 du code de l'éducation dispose ainsi que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend la maîtrise de la langue française, la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ».

Mme Caroline PASCAL
Cheffe de l'Inspection générale de
l'éducation du sport et de la recherche
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07
Tél : 01 55 55 10 10

.../...

Résolument engagé dans la lutte contre l'illettrisme, d'abord et avant tout par une action de prévention qui consiste à mettre l'accent durant toute la scolarité obligatoire sur l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui), le ministère et ses services agissent pour permettre à tous les élèves d'atteindre une aisance en lecture et en écriture suffisante pour conserver durablement la maîtrise et le goût de la langue. Tel est le rôle de l'École de favoriser l'entrée dans le langage et son appropriation à travers l'expression orale, puis de permettre à tous les enfants d'apprendre à lire, à comprendre les textes, à s'exprimer à l'oral et à l'écrit de manière fluide et efficace.

Pour accompagner les acteurs de la communauté éducative dans cette lutte continue et déterminée contre l'illettrisme, des mesures visent notamment à favoriser une meilleure sensibilisation et une meilleure information à la consolidation du pilotage du réseau « maîtrise de la langue », au renforcement du lien entre l'École et les familles, au développement des partenariats. Il importe cependant, compte tenu de l'ampleur de la situation et de la persistance des handicaps qu'elle révèle, d'agir désormais le plus précocement possible et avec une plus grande intensité pour lutter contre les inégalités et les difficultés repérées, et ainsi favoriser des apprentissages durables et solides.

Aussi, dans le cadre du programme de travail de l'Inspection générale pour l'année scolaire 2021-2022, et plus précisément pour nourrir l'étude thématique prospective « Entrer en France par le chemin du livre : accueil, accompagnement, formation des publics éloignés et allophones dans les bibliothèques, les écoles, les universités », je demande à l'Inspection générale de se saisir pleinement de cet enjeu : il y va de la promesse de notre École républicaine de permettre à chacun de nos futurs concitoyens de trouver sa pleine place dans notre société.

Dans cette perspective, il conviendra d'explorer la mise en œuvre de nouveaux mécanismes et de nouveaux rythmes, adaptés aux âges et aux besoins, de détection des situations qui conduisent à l'illettrisme, la conception d'outils de connaissances, de recensement, de traitement et de suivi des cas détectés, d'un cycle à l'autre, la conduite de nouveaux partenariats institutionnels et tout particulièrement la consolidation des liens entre les services de l'État. Les modalités de la lutte contre l'illettrisme après l'âge de la scolarité obligatoire, les actions conduites en lien avec les familles devront également être analysées et les voies d'approfondissement et d'amplification, explorées.

Dans cette mission, vous pourrez solliciter auprès de la direction générale de l'enseignement scolaire et de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, toutes informations, notamment statistiques, susceptibles d'éclairer et de conforter vos analyses et de soutenir vos propositions.

Vous m'adresserez votre rapport d'ici à la fin du mois de février 2022.

Jean-Michel BLANQUER

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

IGÉSR INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION, DU SPORT ET DE LA RECHERCHE

Section des rapports

N°21-22 170

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88
Mél : manuele.richard@igesr.gouv.fr

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 26 octobre 2021

La cheffe de l'inspection générale
de l'éducation, du sport et de la recherche

à

Monsieur le directeur de cabinet
du ministre de l'éducation nationale,
de la jeunesse et des sports

Objet : Mission n° 21-22 170 Lutte contre l'illettrisme.
Référence : Courrier MENJS en date du 20 octobre 2021.

Par lettre visée en référence, le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports a souhaité que l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche effectue une mission prospective sur l'illettrisme.

J'ai l'honneur de vous informer que j'ai désigné les inspecteurs généraux suivants pour effectuer cette mission :

M. Renaud Ferreira de Oliveira, pilote, - renaud.ferreira-de-oliveira@igesr.gouv.fr
Mme Catherine Mottet, pilote, - catherine.mottet@igesr.gouv.fr
M. Pascal-Raphaël Ambrogi - pascal-raphael.ambrogi@igesr.gouv.fr
M. Thierry Lepaon - thierry.lepaon@igesr.gouv.fr
Mme Sophie Tardy - sophie.tardy@igesr.gouv.fr

Caroline PASCAL

CPI :

M. Renaud Ferreira de Oliveira
Mme Catherine Mottet
M. Pascal-Raphaël Ambrogi
M. Thierry Lepaon
Mme Sophie Tardy
M. Olivier Sidokpohou, responsable du collège EDP
Mme Anne Szymczak, responsable de la MEP
M. Guy Waïss, responsable du collège ETPE
M. Patrick Lavaure, responsable du collège JSVA

Comparaisons internationales sur la lutte contre l'illettrisme à l'école

L'illettrisme touche tous les pays développés, mais n'est nullement une fatalité. Les évaluations internationales ont en effet révélé qu'il était possible de faire acquérir des compétences en lecture et en écriture à tous les élèves. La lutte contre l'illettrisme dépend de la matrice scolaire des pays qui la mettent en œuvre. De nombreux pays, comme le Maroc, se détournent des programmes d'alphabétisation de masse, pour tenir compte des parcours singuliers[1]. L'approche adoptée est actuellement renouvelée : on ne parle plus d'« illettrés » qui relèveraient d'une catégorie spécifique, mais d'apprenants[2] et certains pays, notamment anglo-saxons, ont abandonné le terme d'illettrisme pour adopter celui de niveaux de lettrisme (literacy)[3].

En 2018, environ 21 % des élèves âgés de quinze ans n'avaient pas un niveau suffisant de compétences en compréhension de l'écrit en France alors que l'objectif européen vise moins de 15 % d'ici 2030[4].

Pourquoi et comment certains pays parviennent mieux que d'autres à lutter contre l'illettrisme ?

La qualité de la formation des enseignants est souvent mise en avant dans la prévention de l'illettrisme. Les enseignants qualifiés et qui ont des attentes élevées et une confiance dans la capacité de leurs élèves à maîtriser les objectifs des programmes, en mettant de surcroît en œuvre de bonnes pratiques de lecture en classe, obtiennent de meilleurs résultats. C'est le cas de la Suède, de la Finlande et du Danemark. « Les gradients des jeunes gens des quatre pays nordiques – Danemark, Finlande, Norvège et Suède – sont uniformément élevés et plats, la variation des niveaux de littératie étant négligeable. Ces résultats donnent à penser non seulement que les jeunes gens des pays nordiques possèdent, en moyenne, des niveaux de littératie élevés, mais aussi qu'une faible partie de la variation à cet égard est attribuable à la différence entre les niveaux de scolarité des parents. L'étonnante homogénéité de ces résultats témoigne d'une forte similitude dans l'approche nordique quant à l'éducation et la société[5]. »

Les pays qui enregistrent les meilleurs rendements sont ceux qui ont réussi à développer le niveau de lettrisme de leurs citoyens défavorisés. Dans ces pays les difficultés sociales ne freinent pas les capacités du système à obtenir les résultats escomptés.

---

[1] Sophie Cerbelle, « Les analphabètes au Maroc : un groupe homogène en demande d'alphabétisation ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [Online], 12 | 2013, mis en ligne le 26 mars 2014, consulté le 17 février 2022. URL : http://journals.openedition.org/cres/2371

[2] Éric Lanoue, « Introduction : Analphabétisme et illettrisme au Nord et au Sud », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs [En ligne], 12 | 2013, mis en ligne le 26 mars 2014, consulté le 25 janvier 2022. URL : http://journals.openedition.org/cres/2287

[3] L'OCDE définit le lettrisme (literacy) comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». L'OCDE définit cinq niveaux de lettrisme :

Niveau 1 : [le sujet] dénote un niveau de compétences très faible : par exemple, la personne peut être incapable de déterminer correctement la dose d'un médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage ;

Niveau 2 : [le sujet] peut lire uniquement des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. Bien que faible, ce niveau de compétences est supérieur au niveau 1. Il regroupe des personnes qui savent lire, mais qui obtiennent de faibles résultats aux tests. Elles peuvent avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes du lettrisme mais, à cause de ce faible niveau, il leur est difficile de faire face à de nouvelles exigences, comme l'assimilation de nouvelles aptitudes professionnelles ;

Niveau 3 : ce niveau est considéré comme un minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée. Il correspond à peu près aux compétences nécessaires pour terminer des études secondaires et entamer des études postsecondaires. Comme les niveaux plus élevés, il exige la capacité d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus complexes ;

Niveaux 4 et 5 : les répondants font preuve d'une maîtrise supérieure des compétences de traitement de l'information.

[4] Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, DEPP, NOTE D'INFORMATION n° 21.25, mai 2021.

[5] *La littératie à l'ère de l'information*, Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes, OCDE 2000.

Des modèles différents

Les pays adoptent des modèles différents dans la prise en charge de l'illettrisme. Au Québec, c'est un modèle « en cascade » qui est adopté[6]. L'originalité du Québec réside dans la création d'un corps spécifique d'enseignants spécialisés dans l'intervention pédagogique en lecture et en mathématiques, auprès des enfants en difficulté d'apprentissage : les orthopédagogues[7].

Aux États-Unis, c'est un modèle pyramidal qui est privilégié. Une étude menée entre 2000 et 2005 dans trois pays, **en France, au Québec et en Allemagne (Bade-Wurtemberg),** portant sur le parcours scolaire de 558 enfants, a permis de modéliser des parcours d'aide des élèves en difficulté en lecture[8]. Vingt-quatre classes ont été choisies pour représenter des milieux socioéconomiques variés et équivalents dans les trois pays. « En dépit de l'existence d'un réseau d'aide susceptible d'intervenir dans toutes les écoles, l'échantillon français de cette étude comporte de nombreux élèves ne bénéficiant d'aucune aide supplémentaire dans le cadre scolaire, contrastant ainsi nettement avec la situation des échantillons allemands et québécois ».

Au Québec, un orthopédagogue intervient auprès de tous les élèves en difficulté. Si cette prise en charge peut se rapprocher de l'aide proposée dans les RASED, les élèves, en France, ne sont pas toujours orientés au bon moment vers ces dispositifs spécialisés et les places pas toujours disponibles.

Les orthophonistes y interviennent directement dans le cadre scolaire, **alors qu'en France** la difficulté, voire l'échec scolaire sont externalisés et les enfants consultent des professionnels du secteur libéral, dans un centre médico-psycho-pédagogique (CMPP), ou s'orientent vers des offres paramédicales.

<u>Aux États-Unis, une approche à trois niveaux est mise en place</u>

- Niveau 1 : une aide à l'enseignant dans la prise en charge des difficultés des élèves ;
- Niveau 2 : un étayage apporté par un maître spécialisé en petits groupes si des progrès ne sont pas constatés ;
- Niveau 3 : une individualisation, augmentation de la fréquence et de la durée de l'aide et le recours à d'autres types de spécialistes.

Dans le cas français, il faut rassembler les différents éléments qui apparaissent dans les textes ministériels. La notion de complémentarité des différents dispositifs d'aide reste à travailler.

De plus l'intervention de spécialistes mieux formés[9] que les maîtres généralistes à ces problématiques et aux techniques de détection, d'analyse et de remédiation semble plus performante.

---

[6] Ce système fonctionne depuis 1976. Il prévoit huit niveaux de mesures d'aide aux élèves, classées de la plus légère à la plus importante. L'élève en difficulté se voit graduellement proposer des aides de plus en plus conséquentes, jusqu'à ce qu'une aide soit jugée adaptée à son cas. Les deux premiers niveaux de mesures concernent des aides apportées par le maître. Lorsque ces aides s'avèrent insuffisantes, on fait là aussi appel à un spécialiste. L'originalité du Québec réside, on l'a vu, dans la création d'un corps spécifique d'enseignants spécialisés dans l'intervention pédagogique en lecture et en mathématiques, auprès des enfants en difficulté d'apprentissage : les orthopédagogues.

[7] L'orthopédagogue est un professionnel des apprentissages. Dans sa pratique, il s'appuie sur le fonctionnement du cerveau et ses mécanismes durant les apprentissages. Il utilise des outils pédagogiques ciblés afin de conduire l'apprenant vers plus d'autonomie.

[8] Caroline Viriot-Goeldel, « Prévenir l'illettrisme dès l'école primaire : analyse du cas français à la lumière de la comparaison internationale », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 12 | 2013, mis en ligne le 26 mars 2014, consulté le 23 février 2022. URL : http://journals.openedition.org/cres/2299.

[9] Caroline Viriot-Goeldel : 12 000 enseignants américains d'intervenir au « niveau 2 » dans le cadre de Reading Recovery, un dispositif d'aide aux apprentis lecteurs en difficulté. Les orthopédagogues québécois ont, quant à eux, suivi un parcours spécifique de quatre années en « adaptation scolaire ».

Ces actions, notamment aux États-Unis, bénéficient de financements très importants[10]. Elles sont fondées sur la recherche scientifique et des essais randomisés. Ces programmes clé en main et subventionnés sont soumis à l'évaluation scientifique. Ils comportent les programmations des séances, les séances d'enseignement décrites dans leur moindre détail, les exercices des élèves et tous les supports qui s'y rapportent. De surcroît, s'ajoutant à ces supports divers et variés, c'est la formation des enseignants de l'école qui est "fournie" dans le package, sans compter la mise à disposition d'un expert en mesure de dispenser des formations. Ils mettent ainsi en œuvre un enseignement explicite des correspondances grapho-phonémiques et de l'identification des mots par la voie indirecte, afin d'entraîner la fluence et d'enseigner la compréhension et l'écriture à l'instar de l'exemple de Success For All, littéralement « succès pour tous »[11]

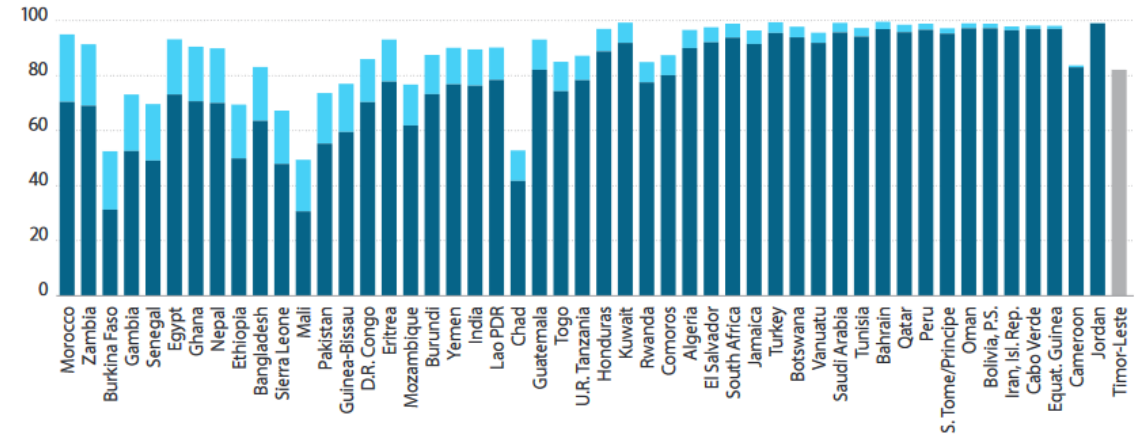
Source : Caroline Viriot-Goeldel, « Prévenir l'illettrisme dès l'école primaire : analyse du cas français à la lumière de la comparaison internationale », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs [En ligne], 12 | 2013, mis en ligne le 26 mars 2014, consulté le 23 février 2022. URL : http://journals.openedition.org/cres/2299

C'est donc tout un processus que la comparaison internationale met au jour, qui va de l'organisation de la prise en charge des élèves, jusqu'à l'élaboration de ressources et la formation des enseignants.

Les difficultés de lire et d'écrire concernent aussi bien des populations de pays émergents que celles des pays développés et ces dernières ne sont pas que des immigrants.

Figure 9: Some of the fifty countries have reached universal youth literacy, others are progressing fast

Youth literacy rate in 2000 and progress over 2000–15 (per cent)



Youth literacy rate, 2000

Progress 2000-2015

Notes: No figure is available for Timor-Leste in 2000, hence the pink bar indicates the rate achieved in 2015. Countries are sorted by decreasing change in youth literacy between 2000 and 2015 in percentage points.

Source: UIS database.

[10] Le programme Title One. Le No Child Left Behind Act –NCLB– (USDE, 2001), signé par Georges W. Bush en 2002, a vu ses subventions augmenter de manière conséquente, faisant même quadrupler les fonds destinés à la lecture entre 2001 et 2007. En plus des aides traditionnellement attribuées dans le cadre de Title One, le NCLB comporte également une initiative intitulée Reading First, destinée à permettre à tous les élèves d'atteindre le niveau requis en lecture en fin de troisième année d'école élémentaire et financée à hauteur d'un milliard de dollars par an.

[11] L'approche peut être caractérisée par un enseignement systématique du code dès le début de l'apprentissage de la lecture, suivi d'un enseignement de stratégies métacognitives favorisant la compréhension. Le programme repose également sur des évaluations régulières et fréquentes des progrès des élèves et fait largement appel à la coopération entre élèves (Slavin, 2008).

L'importance de la période préscolaire dans les apprentissages de base

a) L'importance du respect du respect des rythmes biologiques de l'enfant

Le conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN) s'est engagé récemment à l'occasion d'une conférence internationale dans l'établissement d'un état des lieux de ces connaissances en la matière et des perspectives de leur mise en pratique. C'est tout particulièrement le rôle et l'importance du sommeil qui ont été étudiés. S'il est implicitement considéré comme un facteur de bien-être et de réussite, le sommeil reste encore souvent considéré comme une perte de temps. On estime d'ailleurs que plus de 30 % des enfants et jusqu'à 70 % des adolescents ne dorment pas suffisamment.

Les travaux scientifiques en psychologie et neurosciences mettent en avant son rôle clé pour les apprentissages.

b) La familiarisation avec le livre dès le premier âge et l'importance de l'exposition de l'enfant à la lecture à haute voix

La lecture et le récit d'histoires exposent l'enfant à de nouveaux concepts, à un vocabulaire de plus en plus riche, des structures de phrases de plus en plus élaborées : cette richesse que procure le livre se retrouve plus rarement dans la vie quotidienne. C'est dès lors une activité primordiale dans la perspective d'un enrichissement et d'une incarnation indispensables du lexique de l'élève[12]. Les effets bénéfiques de cette exposition à l'écrit s'inscrivent durablement dans le temps comme l'a montré l'étude internationale PISA 2012[13].

c) La stimulation du développement langagier

Comme le rappelle Boris Cyrulnik dans un rapport récent[14], le langage occupe une place cruciale dans l'environnement de l'enfant. C'est le premier outil pédagogique permettant à l'enfant de comprendre le monde qui l'entoure.

Dans ce contexte, l'importance majeure des échanges inter-individuels avec les parents, les enseignants, les amis ou camarades de classe, lors des premières années de l'enfant, doit être réaffirmée. L'une des sources de l'illettrisme se situe au cœur de cette phase de son développement. Échanger avec les adultes autour d'objets communs lui permet de comprendre les cadres pragmatiques associés à cet objet ou à ce concept. C'est lors de ces temps particulièrement riches qu'un cercle vertueux s'établit, où la connaissance d'un petit nombre de mots permet d'apprendre certains éléments de syntaxe, et par là même plus de mots encore. La variété et la richesse du vocabulaire et des constructions, les encouragements et les commentaires positifs sont associés à un meilleur développement du langage[15]. À cet égard, la recherche a montré que la différence d'expérience du langage entre enfants est très rapidement révélatrice d'un vocabulaire plus faible et d'une syntaxe plus pauvre, de difficultés de compréhension à l'entrée à l'école pour les enfants peu stimulés[16].

[12] Karrass, J. and J.M. Braungart-Rieker, Effects of shared parent–infant book reading on early language acquisition. Journal of Applied Developmental Psychology, 2005. 26(2): p. 133-148.

[13] Cette étude a révélé un écart de plus de vingt points dans les scores de compréhension chez les adolescents de quinze ans dont les parents leur lisaient et racontaient des histoires dans la petite enfance par rapport à ceux pour qui ce n'était pas le cas.

[14] Rapport au ministre de la santé et des solidarités, Commission des 1000 premiers jours, septembre 2020.

[15] Schwab, J.F. and C. Lew-Williams, Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. Wiley Interdiscip Rev Cogn Sci, 2016. 7(4): p. 264-75.

[16] Fernald, A., V.A. Marchman, and A. Weisleder, SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. Dev Sci, 2013. 16(2): p. 234-248.

d) La confrontation aux écrans

Comme la mission l'a relevé plus haut, les enfants en âge pré-scolaire et en classe maternelle, dès l'âge de deux ans, cumulent chaque jour trois heures d'écran en moyenne[17] ; elle est trop importante et intervient trop souvent à des moments cruciaux du rythme biologique de l'enfant (réveil, coucher, repas)[18] ou pour de mauvaises raisons[19]. Les outils numériques utilisés dans ce contexte imposent des stimuli intenses aux enfants, forçant une attention soutenue pour traiter les multiples informations reçues.

D'une manière générale, la recherche a mis en lumière une liste d'influences délétères, tant chez l'enfant que l'adolescent. Tous les piliers du développement sont affectés, le somatique, le corps jusqu'à l'émotionnel ou encore le cognitif (le langage, la concentration).

e) Des expériences sensorielles et motrices, sources d'épanouissement affectif

Comme le rappellent les programmes de l'école maternelle, le cycle 1 est dans son ensemble « une école de l'épanouissement et du langage ». Ces premières années de scolarisation, dans le prolongement de l'étape préscolaire, établissent les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité.

La place primordiale accordée aux langages (le français, les mathématiques et la musique notamment) est la condition essentielle de la réussite des élèves. La pratique d'activités physiques et artistiques permet de développer les interactions entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité, la pensée et les langages. La mission a été alertée sur les dangers que représente l'incapacité de certains élèves, révélée ensuite à l'adolescence (au collège et au lycée) de maîtrise du geste graphique. Cette dernière ne fut certainement jamais acquise lors de la scolarité antérieure ; elle est à ce titre l'une des formes et des sources visibles de l'illettrisme. Afin de prévenir ces risques dès l'âge préscolaire, il convient de s'assurer que tous les élèves puissent travailler à la fois la mobilité globale (courir, sauter, se mouvoir dans l'espace, etc.) et la motricité fine (assembler, manipuler, tracer, découper, etc.) et les pratiques sensorielles (jeux individuels et collectifs, etc.). Certes les programmes le prescrivent tout comme certaines offres culturelles, mais la détection des premiers signes de difficultés motrices ou de maîtrise n'est pas opérationnelle et la remédiation rarement mise immédiatement en œuvre.

[17] Cela représente presque mille heures pour un élève de maternelle, soit plus que le volume horaire d'une année scolaire.

[18] Radesky JS, Kistin CJ, Zuckerman B, Nitzberg K, Gross J, Kaplan-Sanoff M et al., Patterns of Mobile Device Use by Caregivers and Children During Meals in Fast Food Restaurants. Pediatrics, 2014. 133(4): p. 843-849.

[19] Les études font ici allusion à la fonction de « nounou numérique » assignée au téléphone intelligent. L'utilisation régulière de l'écran comme moyen de calmer l'enfant pourrait l'empêcher de développer sa propre régulation émotionnelle.

Présentation des Équipes mobiles pour la maîtrise de la langue (E2ML) de l'académie de Créteil

Nées en 2014-2015 sous l'impulsion des pilotes du groupe « Maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme » de l'académie de Créteil, les **Équipes Mobiles pour la Maîtrise de la Langue (E2ML)** se déploient à l'échelle académique. Une vingtaine d'établissements sont suivis par un binôme de formateurs, lors de deux journées de formation sur site et l'équivalent d'une journée à distance. À partir d'une base commune et concertée, contenus et organisation de ce stage hybride s'adaptent aux demandes. Ces interventions favorisent une prise de conscience du rôle de chaque enseignant et un travail en équipe au sein de chaque établissement.

Ces équipes interviennent en collège comme en lycée (professionnel, général et technologique) auprès d**es enseignants qui décèlent des difficultés importantes chez leurs élèves dans la maîtrise de la langue :** compréhension globale des textes, construction d'informations à partir d'indices implicites, rédaction.

Critères de labellisation collège lire | écrire | dire

	Pilotage	Elèves	Enseignants	Famille	Etablissement
Inscription	L'établissement a déposé un dossier mais n'atteint pas les objectifs du niveau 1				
Engagement	Un axe du projet d'établissement est consacré à la maîtrise de la Langue, il repose sur un diagnostic précis et envisage les moyens d'évaluer les progrès des élèves.	Une attention est accordée à tous les élèves (faibles lecteurs, faibles scripteurs, dyslexiques, allophones…).	La politique de l'établissement en faveur de la MDL est partagée avec tous les enseignants (réunions de début d'année…).	Les parents sont invités à la valorisation des réalisations de leurs enfants dans le cadre du lire, écrire, parler.	Le CDI est un lieu de ressources variées pour tous, offrant des lieux de lecture autonome, valorisant les réalisations en lien avec le développement des compétences langagières.
Approfondissement	Cet axe du projet d'établissement tisse des liens solides avec les parcours des élèves (E.A.C., Avenir…).	Les activités de lecture (documentaire, littéraire, numérique, multimodale…), d'écriture (dans le cours ordinaire, écriture longue, numérique, collaborative…), d'oral (lecture à voix haute, théâtre, éloquence…) sont variées.	Les professeurs de toutes les disciplines s'engagent dans le développement de leurs compétences dans le domaine de la MDL : formations individuelles, ANT, ressources didactiques au CDI permettant aux enseignants de développer leurs compétences.	Une information est donnée aux parents sur la MDL et les moyens d'accompagner leurs enfants dans le cadre du développement de leurs compétences langagières.	L'établissement recherche des moyens et des occasions de favoriser la lecture autonome de tous et de valoriser les réalisations visant le développement des compétences langagières.
Déploiement	L'établissement veille à mettre en œuvre une politique en faveur de la MDL en lien avec son environnement (établissements scolaires du secteur, partenariats…)	Les élèves prennent conscience de l'importance de la lecture, de l'écriture et de l'oral dans et hors l'école : ils sont encouragés à disposer d'outils de mémoire de leurs pratiques de lecture, d'écriture et d'oral ; ils découvrent les métiers, les lieux de lecture, d'écriture et de parole ; les pratiques sociales de la lecture, de l'écriture et de l'oral sont recherchées.	Les apports de la formation sont intégrés à la pratique de tous les enseignants, l'engagement en faveur de la MDL est pluridisciplinaire	Une action est proposée à destination des parents rencontrant des difficultés avec la maîtrise de la langue.	La communication de l'établissement est soignée ; les élèves sont responsabilisés dans le cadre de la politique de l'établissement en faveur du développement des compétences langagières de tous.

Outils de détection et/ou de remédiation

- Outil développé dans le cadre du Partenariat d'innovation intelligence artificielle (P2IA) réalisé par le MENJS.
  - Lalilo : il s'agit d'un assistant pour travailler la lecture (déchiffrage et compréhension) à l'école élémentaire. Lalilo ne propose pas de test d'évaluation mais offre des exercices individuels qui permettent au professeur de différencier son enseignement. L'élève peut aussi utiliser la plateforme à la maison.

- Outils du CIFODEM (Centre international de formation et d'outils à destination des maîtres), par l'équipe de recherche de l'université Paris-Descartes :
  - Dispositif ROLL (Réseau des observatoires locaux de la lecture) : cet outil propose une pédagogie de la compréhension de la maternelle au collège ; il fournit également des modalités et supports d'évaluation - https://www.roll-descartes.fr/
  - Dispositif AILE (pour un apprentissage intégral de la lecture et de l'écriture)- Ce dispositif propose de nombreuses ressources pédagogiques de la maternelle au CE1, ainsi que des tests de positionnement et leur matériel d'exploitation - https://aile.fodem-descartes.fr/
  - Dispositif Polylect (Apprendre à comprendre les écrits dans toutes les disciplines) – Ce dispositif propose de nombreuses ressources pédagogiques du CM1 à la 5ème https://polylect.fodem-descartes.fr/

- Outils du groupe Cogni-sciences (groupe de valorisation et de diffusion de la recherche du LaRAC, Laboratoire de recherche sur les apprentissages en contexte, dépendant de l'université de Grenoble-Alpes) - http://www.cognisciences.com/accueil/outils/ :
  - ROC : repérage orthographique collectif – Cet outil permet aux professeurs de CM2, 6ème et 5ème de repérer leurs élèves en grande difficulté de lecture et d'orthographe.
  - Fluence, du CP au lycée / ELFE (évaluation de la lecture en fluence) : outils de mesure de la fluence.
  - OURA : indicateur de l'évolution de l'acquisition de la lecture au cours du CP.
  - BALE (batterie analytique du langage écrit) : cette batterie doit permettre de poser un diagnostic de trouble spécifique du langage écrit chez les élèves d'efficience intellectuelle dans les normes présentant un retard de lecture. Elle permet aussi d'étudier les processus cognitifs sous-jacents (phonologie, visuo-attentionnel...) et de repérer d'éventuels troubles associés (langage oral, attention...).
  - ÉCLA-16+ : L'ÉCLA-16+ a été conçu pour répondre à des demandes de plus en plus nombreuses d'évaluation des difficultés de lecture pour un public de jeunes adultes et d'adultes.

Le site Cogni-sciences propose également des outils de mesure destinés aux enfants dyslexiques ainsi que des protocoles conçus pour les personnels de santé :

  - Reperdys : outil qui permet aux enseignants de CM1 et CM2 de participer au repérage des enfants dyslexiques - https://www.neurodyspaca.org/Neurodys-PACA
  - Implicibox : plateforme pour apprendre à enseigner le langage oral implicite à l'école - http://implicibox.fr/

- Outil de l'université de Rennes 2 et de l'INSPE de Bretagne :
  - TACIT (Testing adaptatif des compétences individuelles transversales) : plateforme d'évaluation et de remédiation aux difficultés de lecture, utilisable à l'école, au collège voire au lycée - https://tacit.univ-rennes2.fr/

Fluence-compréhension écrite : mode d'emploi du classeur « profils_fluence.xls » mis au point dans l'académie de Nancy-Metz

Élaboration du classeur

Ouvert à l'onglet « données », le classeur se présente sous cette forme :

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Classe	Prénom élève	Nom élève	**Etude de la langue** Identifier les constituants d'une phrase simple, se repérer dans la phrase complexe.	Fluence	Compréhension de l'écrit - tests spécifiques	**Compréhension de l'oral** Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu.		**Profil**
2									A
3									A
4									A
5									A
6									A
7									A
8									A
9									A

Pour renseigner ce classeur, il faut prélever les données des différentes colonnes à partir des classeurs téléchargés en début d'année :

- résultats des évaluations de français pour les colonnes A, B, C, D et G ;
- scores au test de fluence pour la colonne E ;
- résultats aux tests spécifiques pour la colonne F.

Le renseignement du tableau se fait par copier-coller, en procédant classe par classe.

Utilisation

Pour chaque élève, à partir des cases des colonnes D, E, F et G, le tableur propose automatiquement un profil en colonne I.

L'onglet « profils » contient des hypothèses et des pistes d'action pour chaque profil.

	A	F	G	H
1	profil	Hypothèses	Agir dans chaque discipline	S'appuyer sur la dynamique de projet
2–3	A	Les élèves n'ont pas de difficulté et n'ont donc pas besoin de remédiation en lecture. Ils doivent être encouragés dans leur	On donne régulièrement des lectures personnelles (notamment en cours de français mais aussi dans d'autres disciplines : histoire-	Pour rassurer quant au lien à la lecture, plusieurs projets peuvent être mis en place : - faire lire et partager ses lectures, ce qui permet de découvrir les centres d'intérêt des uns et des autres : expositions, cercles de lecture, cafés littéraires, présentation d'un livre par chaque élève
4	B	La fragilité en fluence n'impacte apparemment pas la compréhension de l'écrit. Ce sont des élèves qui lisent un peu lentement. Plus ils liront, mieux ils liront.	On propose 1 heure de lecture à haute voix par semaine, divisée en deux séances d'½ heure. Cette activité peut être pratiquée en autonomie, en dehors de la classe. A la maison, au CDI ou en heure de « Devoirs faits » , les élèves peuvent s'enregistrer et envoient leurs productions à leur professeur qui vérifie que la ½ h d'enregistrement a été réalisée. On fait repasser des tests trois mois plus tard afin de vérifier les progrès.	
5–6	C	La fluence est satisfaisante mais la compréhension fragile. Ces élèves sont préoccupés essentiellement par l'identification des	Il faut travailler sur les représentations individuelles de la lecture : lire c'est comprendre et donner à comprendre. La démarche de	

La performance de chaque élève est ainsi caractérisée par 4 renseignements (colonnes D à G). L'onglet « calculs » transforme chacun de ces renseignements en 1 ou en 0 :

- Pour les colonnes D et G : 1 pour « Maîtrise insuffisante » et « Maîtrise fragile », 0 pour les autres degrés de maîtrise ;
- Pour la colonne E : 1 si le score est inférieur à 120. Cette valeur seuil peut être modifiée dans la case K2 ;
- Pour la colonne F : 1 pour « à besoins » et « fragile », 0 pour « satisfaisant ».

La performance de chaque élève est ainsi ramenée à une liste de 4 nombres égaux à 0 ou 1, par exemple 1100 correspond à un élève en difficulté pour les colonnes D, E mais pas pour les colonnes F et G. La colonne « indice groupe » convertit cette liste, assimilable à un nombre écrit en base 2, en nombre en base 10.

Dans l’exemple : 1100 devient 1x8+1x4+0x2+0=12.

La table d’attribution des profils (onglets calculs, colonnes P et Q) indique que ce total de 12 correspond au profil D. C’est le profil qui s’affiche dans la colonne I du premier onglet.

Recherche-Action effectuée par la DSDEN de l'Aisne et l'INSPE des Hauts de France
« Création d'outils pédagogiques, prévention de l'illettrisme »

L'action revêt deux objectifs :

- La mise en place d'un protocole pédagogique massé pour remédier rapidement aux difficultés des élèves de CP et CE1 dans le domaine de la lecture.
- La formation des professeurs des écoles à une démarche pédagogique visant un travail sur les prérequis aux apprentissages visés pour amener les élèves à dépasser les difficultés.

Le public d'élèves ciblés :

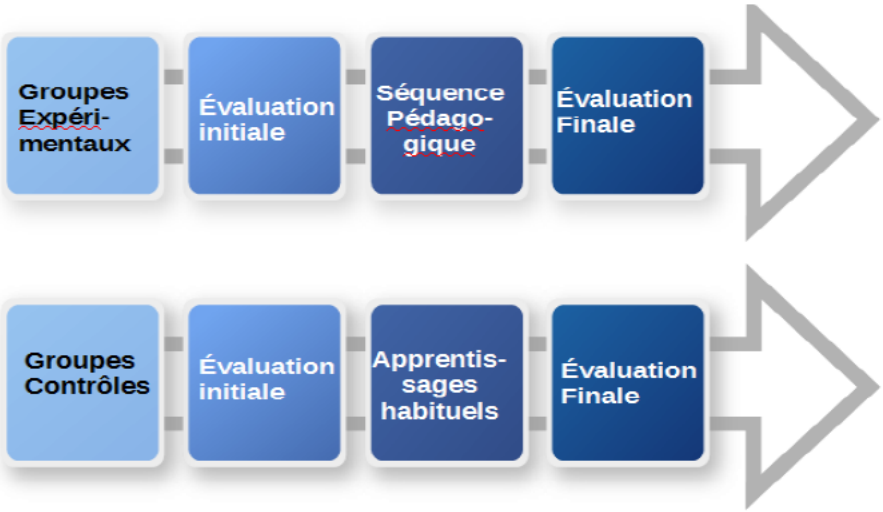
Elèves évalués en très grande difficulté à l'issue de la passation des évaluations nationales de début d'année en français hors situation de handicap.

ELEVES DE CP n= 194	ELEVES DE CE1 N=205
Sous le seuil 1	Sous le seuil 1
Entre les seuils 1 et 2	Entre les seuils 1 et 2

Pour chaque niveau de classe sont élaborés :

- Un groupe contrôle : Circonscription X (CP et CE1)
- Un groupe expérimental : Circonscriptions Y (CP et CE1)

La procédure se déroule comme suit (sur 10 semaines) :



Les outils d'évaluation reposent sur :

- Fluence : épreuve issue de OURALEC (Cogni-sciences)
- Compréhension orale : IMPLICIMAGE (outil d'évaluation des capacités inférentielles / A. Carra, C. Ryckebusch, V. Laval et O. Danoizel)

http://implicibox.fr/

Synthèse des résultats :

Compréhension orale et Fluence

- Les groupes expérimentaux ont progressé significativement plus que les groupes contrôles.
- Le protocole pédagogique a eu un impact positif sur l'acquisition des prérequis à la lecture pour les élèves de CP et CE1 en grande difficulté.

Perspectives

Une intervention plus précoce dès la maternelle concernant la compréhension orale et le lexique.

GERIP Compétences

Depuis trente ans, l'éditeur GERIP a développé son expertise dans la formation digitale auprès de publics en difficulté d'apprentissage : adultes en situation d'illettrisme, migrants, décrocheurs scolaires, personnes en situation de formation ou d'emploi.

La plateforme GERIP Compétences pour l'évaluation et la formation aux compétences de base à destination des publics en difficulté d'apprentissage, a été lancée en 2020. En 2022, elle sera optimisée **:** migration technologique, développement fonctionnel et enrichissement des contenus.

Créée initialement par un orthophoniste, GERIP a été achetée par BELIN puis par le groupe HUMENSIS. Son premier plus important marché est désormais *via* GERIP Compétences le SMA, puis le SMV, comme la mission a pu l'observer. Il s'adresse également à des dispositifs de réinsertion (les EPIDE, les Apprentis d'Auteuil), ainsi qu'au réseau des écoles de la deuxième chance, des GRETA et des CFA. Il est également présent au sein du réseau des bibliothèques publiques de prêt (BDP) et de la BPI (Bibliothèque publique d'information) au centre Pompidou – à destination de publics migrants.

La plateforme GERIP Compétences propose l'évaluation et l'entraînement aux compétences de base à destination des acteurs de la formation pour accompagner les publics en difficulté d'apprentissage. Actuellement, elle est destinée à un public adulte et vise, dans une perspective d'insertion sociale et professionnelle, notamment :

- l'entraînement aux sept domaines du socle de connaissances et de compétences professionnelles validées par la certification CléA ;
- la remise à niveau des savoirs de base en français et mathématiques ;
- la maîtrise du français langue étrangère ;
- la préparation au code de la route.

La plateforme propose de coupler l'évaluation des savoirs de base des apprenants (à partir d'une variété d'exercices différents) avec leur remédiation, selon la typologie de difficultés rencontrées. Une diversité d'exercices est possible (visant le langage oral, le langage écrit, la logique et le calcul, ainsi que des compétences transversales), afin d'établir des profils de compétences. C'est ainsi l'individualisation de la remédiation qui est visée, à partir de l'analyse de résultats aux tests, corrélée au référentiel de l'ANLCI. La plateforme comprend un environnement apprenant et un espace formateur. La prise en main de la plateforme par des formateurs est estimée à une durée variant d'une heure trente à une journée (pour des usages et paramétrages plus complexes). Plusieurs fonctionnalités, déjà existantes, sont proposées :

- le formateur peut inviter les apprenants à suivre des parcours de remédiation prédéfinis (correspondant à des types de difficultés et de profils) ou bien les adapter sur mesure ;
- le formateur peut travailler sur des groupes ou des sous-groupes d'apprenants (avec des exercices spécifiquement prescrits pour certains et des paramétrages fins qui peuvent aller jusqu'à la prise en compte d'un handicap visuel ou d'une dyslexie) ;
- la création de parcours se base sur les contenus inclus dans la plateforme, mais à partir de juin 2022 des ressources propres (inventées par le formateur) pourront être intégrées et implémentées à la plateforme ;
- des parcours originaux créés par un formateur peuvent être partagés ;
- il peut être prescrit un parcours « points faibles » et un « parcours points forts » – qui valoriseraient l'apprenant et permettraient une optimisation de sa prise de confiance ;
- la possibilité de travailler sur la remédiation de fonctions exécutives, suite à la prise en compte de résultats à des évaluations cognitives (perception, attention, mémoire visuelle et mémoire de travail, etc.) est déjà incluse ;
- le formateur peut suivre pas à pas les progrès des apprenants (grâce à des rapports d'activité et bilans) ;

- les résultats des apprenants et leurs parcours de formation peuvent être archivés et nourrir des traces d'apprentissage ;
- la plateforme est interfaçable avec les ENT.

La plateforme GERIP compétences n'a pas été développée pour un public scolaire.

Annexe 10

Questionnaire adressé aux académies

Pilotage et coordination des réseaux :

1) Comment est définie l'orientation de la politique académique relative à la lutte contre les situations d'illettrisme ? Pour quels objectifs ?

2) Quels sont les acteurs engagés dans le pilotage de la lutte contre les situations d'illettrisme au sein de votre académie ? Comment s'articule cette action avec une éventuelle mission « maîtrise de la langue » ou avec la mission de lutte contre le décrochage scolaire ?

3) Existe-t-il des référents ou des correspondants sur ce sujet aux différentes échelles des territoires académiques (départements, bassins, circonscriptions) ? Si oui, merci de préciser comment s'organisent leur action et leur coordination.

4) Avec quels partenaires extérieurs au ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports ces acteurs coopèrent-ils ? Existe-t-il un comité de pilotage qui les intègre ?

5) Comment sont structurés les relations et les échanges avec les représentants du ministère de la défense dans le cadre des Journées défense et citoyenneté (JDC) ?

Détection et prévention de l'illettrisme :

6) Existe-t-il un repérage systématique des difficultés pouvant conduire à des situations d'illettrisme lors des apprentissages ? Si oui, merci de préciser les principes de ce repérage.

7) Des mesures particulières de prise en charge des élèves détectés à risque sont-elles corrélativement envisagées et si oui, lesquelles ?

8) Existe-t-il dans votre académie des outils ou des enquêtes pour mesurer les performances dans la maîtrise des savoirs de base dès le plus jeune âge, puis au cours de la scolarité obligatoire, et au-delà ? Dans cette perspective, les tests d'évaluation en CP, CE1, d'entrée en sixième, de positionnement en seconde sont-ils exploités ?

9) Une formation ou une sensibilisation des personnels d'encadrement et des enseignants de votre académie à la question spécifique des situations d'illettrisme sont-elles proposées, dans le cadre de leur formation initiale au sein de l'INSPE ou de leur formation continue ? Merci d'apporter des précisions éventuelles à votre réponse.

10) Les familles les plus fragiles, qui ne maîtrisent pas la lecture, ni l'écriture et le calcul, au moment de l'entrée de leurs enfants dans les premiers apprentissages, sont-elles l'objet d'une identification par l'institution dans le cadre de partenariats associatifs ? Si oui, merci de préciser quels éléments d'information ou d'aide sont apportés à ces familles par l'École ou ses partenaires.

11) Comment sont organisés la détection et le suivi des jeunes sortis du système scolaire ? Des partenariats existent-ils avec les Écoles de la deuxième chance, EPIDE, missions locales (garantie jeunes), etc. ?

Ressources, actions culturelles et suivi des apprentissages :

12) Existe-t-il au sein de votre académie des initiatives de recensement et de mutualisation des offres linguistiques proposées en direction des personnes en situation d'illettrisme, en lien notamment avec des partenaires de l'École comme l'OFII (maîtrise de la langue et des compétences de base, alphabétisation, FLE) ? Si oui, merci d'apporter d'éventuelles précisions.

13) Existe-t-il des actions de prévention et de remédiation, différenciées selon l'âge, en faveur des personnes présentant de graves lacunes dans l'acquisition des savoirs fondamentaux et pouvant être concernées à terme par une situation d'illettrisme ? Si oui, merci de fournir quelques exemples de ces actions.

14) Une procédure particulière est-elle déclenchée lorsqu'un jeune est détecté en grande difficulté lors de la JDC ? Si oui, merci de décrire succinctement la nature de cette procédure.

15) Connaissez-vous, au sein de votre académie, des actions ou des dispositifs culturels qui pourraient être mobilisés dans le cadre de la lutte contre les situations d'illettrisme et pour la maîtrise du français ? Si oui, merci de donner quelques exemples d'actions ou dispositifs à mobiliser.

16) Comment selon vous peut-on mettre en place le suivi des apprentissages fondamentaux – linguistiques et autres – chez un jeune présentant de graves lacunes afin d'accompagner l'acquisition des compétences tout au long de la vie ?

Liste des personnes entendues

La mission tient à remercier l'ensemble des personnes sollicitées pour leur disponibilité et, le cas échéant, pour leur contribution à sa bonne information.

- **Cabinet du ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports**
  - M. David Bauduin, conseiller pédagogique

- **Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (**IGESR)
  - Mme Antonella Durand, IGÉSR, groupe des langues vivantes (italien) et COAC de la Guadeloupe
  - M. Ollivier Hunault, IGÉSR, mission enseignement primaire

- **Direction générale de l'enseignement scolaire** (DGESCO)
  - Mme Catherine Dambrine, chargée d'études
  - Mme Christelle Gautherot, sous-directrice des savoirs fondamentaux et des parcours
  - M. Jean Hubac, sous-directeur de l'innovation, de la formation et des ressources
  - M. Didier Lacroix, adjoint au directeur général, chef du service de l'accompagnement des politiques éducatives
  - M. Philippe Lebreton, chef du bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage scolaire

- **Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative** (DJEPVA)
  - Mme Julie Champrenault, adjointe au sous-directeur, DJEPVA
  - M. Gaétan Dermigny, chef de bureau, DJEPVA
  - Mme Marie-Sophie Martinet, chef de bureau, DJEPVA
  - M. Jean-Roger Ribaud, sous-directeur du Service national universel, direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA)
  - Mme Olivia Roman, chargée d'études, DJEPVA

- **Universités**
  - Mme Irène Altarelli, maîtresse de Conférences en Psychologie du Développement, Université de Paris, laboratoire LaPsyDÉ
  - M. Alain Bentolila, professeur de linguistique à l'université de Paris Descartes
  - M. Grégoire Borst, Professeur, LaPsyDÉ
  - M. Bernard Cerquiglini, ancien délégué général à la langue française, professeur de linguistique à l'université de Paris VII, ancien recteur de l'Agence Universitaire de la Francophonie
  - M. Loïc Depecker, ancien délégué général à la langue française, Professeur et directeur de recherches (sciences du langage) à Université de Paris Sorbonne (Paris III)
  - M. Michel Desmurget, directeur de recherche à l'INSERM, Centre de neurosciences cognitives, à Lyon (CNRS)
  - M. Olivier Houdé, administrateur de l'Institut Universitaire de France (IUF), professeur de psychologie à l'Université de Paris, directeur honoraire de l'UMR CNRS 8240 à La Sorbonne, LaPsyDÉ, membre de l'Académie des sciences morales et politiques de l'Institut de France, membre de l'Académie royale de Belgique
  - Mme Christine Jacquet-Pfau, maître de conférence au Collège de France

- Mme Henriette Walter, professeur honoraire de linguistique à l'université de Haute-Bretagne, présidente de la Société Internationale de Linguistique Fonctionnelle, membre du Conseil International de la Langue Française

- **Ministère des armées**
  - M. Yves BOERO, chef de service, adjoint au directeur, Direction du service national et de la jeunesse (DSNJ)
  - Général Thierry Claude, sous-directeur, DSNJ
  - Colonel Arnaud Riche, chef d'état-major du Service militaire volontaire, DSNJ

- **Ministère de la culture** – Délégation générale à la langue française et aux langues de France
  - Mme Claire Extramiana, chef de la mission Maîtrise de la langue et action territoriale, conseillère pour l'action territoriale auprès du délégué général, présidente du comité de direction du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe
  - M. Paul de Sinety, délégué général à la langue française et aux langues de France

- **Ministère des Outre-Mer**
  - Commandant Benjamin Avenel, chef de bataillon, chef de section « appui synthèse », DGOM
  - Général Claude Pelloux, commandant le service militaire adapté, DGOM

- **Secrétariat d'État à l'éducation prioritaire**
  - Mme Nathalie Vilacèque, conseillère au cabinet de la secrétaire d'État à l'éducation prioritaire

- **Réseau national des professionnels et des centres ressources illettrisme et analphabétisme**
  - Mme Danielle Aspert, directrice
  - Mme Sophie Sarrazin, conseillère en formation continue au Centre de Ressources Illettrisme et Maîtrise de la Langue pour la région Île-de-France

- **Agence nationale de lutte contre l'illettrisme** (ANCLI)
  - M. Hervé Fernandez, directeur
  - M. Christian Janin, président
  - M. Éric Nedelec, directeur adjoint
  - Mme Ophélie Raveau, assistante de Direction, correspondante pour les Centres Ressources Illettrisme

- **Académie de Créteil**
  - M. Daniel Auverlot, recteur de l'académie de Créteil
  - M. Didier Butzbach, IEN ET-EG lettres histoire-géographie, Mission MDL Mme Isabelle Del Bianco, conseillère technique du recteur, 1er degré
  - M. Daniel Guillaume, IA-IPR de Lettres, mission MDL
  - Mme Sabah Lameche, IEN-IO et coordinatrice académique SEGPA
  - M. Alain Pothet, IA-IPR, responsable des missions académiques Éducation prioritaire et lutte contre la grande pauvreté
  - Mme Armelle Sibrac, IA-IPR de Lettres, mission MDL
  - M. Patrick Ayad, principal du collège Henri Dunant à Meaux

- Mme Claire Mathieu, professeure de lettres au collège Henri Dunant à Meaux
- Mesdames Jessica Lamari, Sophia Benchahou, Sandra Colaço, Gabrielle Mazarguil, Stéphanie Novales, enseignantes de l'école élémentaire Centre de Choisy-le-Roi
- Madame Isabelle Leforestier, proviseur du lycée Gutenberg à Créteil
- Mme Marie Camara, coordinatrice conseil MLDS
- Mme Claudie Hebrard, CT MLDS du Val-de-Marne
- Mme Lammens, proviseure du lycée professionnel Eugène Hénaff à Bagnolet
- Mme Pierrel, formatrice MDL voie pro, PLP lettres histoire-géographie
- M. Icard, PLP lettres histoire-géographie

- **Académie d'Amiens**
  - M. Raphaël Muller, recteur de l'académie d'Amiens
  - Mme Florence Cognard, IA-IPR Lettres
  - M. Jean-Pascal Dufflot, IEN-ET-EG, lettres histoire-géographie
  - M. Patrice Nicolas, IEN Somme
  - M. Jean-Michel Piantino, IEN Aisne

  - M. Thierry Bodiou, formateur, école de la seconde chance, Abbeville
  - Mme Léa Cartier, formatrice, école de la seconde chance, Abbeville
  - Mme Marina Cisseville, formatrice, école de la seconde chance, Abbeville
  - Mme Sadrine Eloy, chargée de mission entreprise, école de la seconde chance, Abbeville
  - Mme Christelle Morin, formatrice, école de la seconde chance, Abbeville

  - M. Dominique Haraut, proviseur, lycée Léonard de Vinci, Soissons

  - Mme Laetitia Berche, enseignante de lettres, collège Charlemagne, Laon
  - Mme Laura Derouet, professeur-documentaliste, collège Charlemagne, Laon
  - M. Laurent Gavel, principal, collège Charlemagne, Laon
  - Mme Carine Hud, principal adjoint, collège Charlemagne, Laon
  - Mme Mégane Inberne, enseignante de lettres, collège Charlemagne, Laon
  - M. Nicolas Piquet, enseignant de lettres, collège Charlemagne, Laon

  - M. Olivier Cardineau, enseignant d'espagnol, lycée professionnel du Vimeu, Friville Escarbotin
  - M. Rodolphe Grosleziat, PLP lettres histoire-géographie, lycée professionnel du Vimeu, Friville Escarbotin
  - Mme Gaëlle Guemiez, PLP lettres histoire-géographie, lycée professionnel du Vimeu, Friville Escarbotin
  - M. Renaud Larger, proviseur, lycée professionnel du Vimeu, Friville Escarbotin
  - M. Benoît Leguen, PLP lettres histoire-géographie, lycée professionnel du Vimeu, Friville Escarbotin
  - Mme Andrée Monnez, proviseure adjointe, lycée professionnel du Vimeu, Friville Escarbotin
  - M. Alexandre Oualle, PLP maths-sciences, lycée professionnel du Vimeu, Friville Escarbotin
  - M. Sébastien Quillent, PLP maths-sciences, lycée professionnel du Vimeu, Friville Escarbotin
  - Mme Carole Salesse, PLP lettres-anglais, lycée professionnel du Vimeu, Friville Escarbotin
  - Mme Stéphanie Bance, principale, collège Arthur Rimbaud, Amiens

- Mme Sophie Brassart, professeur-documentaliste, collège Arthur Rimbaud, Amiens
- Mme Manuela Da Rocha, enseignante d'histoire-géographie, collège Arthur Rimbaud, Amiens
- Mme Christiane Deregnancourt, enseignante de lettres, collège Arthur Rimbaud, Amiens
- Nicolas DUMORTIER, enseignant de lettres, collège Arthur Rimbaud, Amiens
- Mme Elena Hammani, assistante pédagogique, collège Arthur Rimbaud, Amiens
- Mme Véronique Kersale, principale adjointe, collège Arthur Rimbaud, Amiens
- Mme Laurence Silva, enseignante de SVT, collège Arthur Rimbaud, Amiens

- **Académie de la Guyane**
  - Mme Isabelle Niveau, IA-IPR de Lettres et DAAC
  - Mme Anne-Claire Renaudin, FF-IA-IPR de Lettres

- **Organisations syndicales**
  - Mme Marie Pascale Baronnet, principale de collège, Sgen-CFDT
  - Mme Laetitia Benoit, SNES-FSU
  - Mme Elena Blond, Professeure des écoles, CGT Educ'action
  - M. Serge Bontoux, directeur de SEGPA, SNUIPP
  - Mme Armelle Delample, chargée de mission régionale ANLCI, Sgen-CFDT
  - M. Paul Devin, ancien IEN 93, syndicat des inspecteurs (SUI)
  - M. Alexis Torchet, Sgen-CFDT)
  - Mme Christine Vallin, Sgen-CFDT
  - Mme Isabelle Vuillet, CGT Educ'action

- **Associations**
  - Mme Samira Djouadi, présidente de l'association STOPILLETTRISME
  - Marie-Aleth Grard, présidente, ATD Quart Monde

- **Personnalités**
  - M. Luc Ferry, ancien ministre de l'éducation nationale
  - M. François Taddei, biologiste, chercheur à l'Inserm, directeur du Centre de Recherches Interdisciplinaires (CRI), directeur du Learning planet institute.

- **Entreprises**

  - Mme Charlotte Maurisson Directrice du Pôle Savoirs de base, GERIP
  - M. Guillaume Montégudet, Directeur du Pôle Éducation & Formation, GERIP
  - M. Julien Mourrier, responsable commercial, GERIP