

L'étude qu'on va lire a été réalisée avant l'impressionnante flambée de violences que la France a connu dans ses banlieues en octobre et novembre 2005. L'Institut Thomas More, en fixant la co-publication avec la **Revue des Deux Mondes** en ce début 2006, ne prévoyait pas que l'actualité lui donnerait une telle résonance. L'état réel du corps social français faisait peu de doute pour les esprits aux yeux ouverts, mais ce que nous avons vu et entendu à l'occasion de ces émeutes dépasse les diagnostics les plus alarmistes. Désormais la plaie est à vif : plus question de l'ignorer. L'éclairage apporté par Alain BENTOLILA est à la fois grave et précieux : l'infinie violence que l'on a vu se déchaîner, violence bête et brute dans son éruption initiale, violence impensée et irraisonnable, étrangère à toute revendication politique, irrécupérable à ce titre, violence *barbare* enfin puisqu'il faut lâcher le mot, trouve sa source en majeure partie dans l'impressionnant constat qu'il dresse. Trente ans de politique complaisante et coupable ont fabriqué de complets déshérités, privés de sens moral et d'idée de la loi, de formation et d'emploi, d'avenir et d'espoir, de mots et de capacités de discernement. Alain BENTOLILA traite magistralement de ces derniers aspects. Il vient renforcer le travail de réflexion essentiel que l'Institut Thomas More a engagé sur les thèmes connexes de l'immigration, de la démographie et des identités européennes. Par des biais différents et complémentaires, il s'agit toujours de poser les mêmes questions essentielles : quel avenir ont nos sociétés occidentales ? Et quel sens veut-on donner à cet avenir ?

Une jeunesse abîmée

Illettrisme et destin social

Alain BENTOLILA

Professeur à l'Université Paris V-René Descartes,
Conseiller scientifique à l'Observatoire National de la
Lecture et à l'Agence de Lutte contre l'illettrisme

Une co-publication Institut Thomas More – Revue des Deux Mondes

Alain BENTOLILA, 56 ans, docteur en Lettres et en Linguistique, est professeur à l'Université Paris V-René Descartes. Spécialiste reconnu des questions d'illettrisme et d'insécurité linguistique, auteur d'un essai remarqué, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier* (Plon, 1996), il est le directeur et fondateur du Réseau des Observatoires de la Lecture et conseiller scientifique à l'Observatoire National de la Lecture et à l'Agence de Lutte contre l'illettrisme en France. Il a donné une dimension internationale à son action en travaillant à la lutte contre l'illettrisme en Haïti, en Equateur, au Maroc et au Sénégal. Il est par ailleurs vice-président de la Fondation des Caisses d'Epargne qui développe d'importants programmes de lutte contre l'illettrisme. Il a publié *Tout sur l'école* (Odile Jacob, 2004).



α Introduction

Tous les trois ans, sous l'égide de l'OCDE, l'évaluation internationale PISA¹ mesure et compare les compétences des élèves de 15 ans, dans les trois domaines : « compréhension de l'écrit », « culture mathématique » ou « culture scientifique ». En 2003, c'est la « culture mathématique » qui était au centre de l'évaluation, menée dans les quarante et un pays participants. PISA vise la classe d'âge qui arrive en fin de scolarité obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE, quel que soit son parcours scolaire et quels que soient ses projets futurs (poursuite d'étude, ou entrée dans la vie active) : en France, il s'agit pour l'essentiel d'élèves de seconde générale et technologique et de troisième. Les élèves sont évalués non pas sur des connaissances au sens strict, mais sur leurs capacités à mobiliser et appliquer leurs connaissances dans des situations diverses. La « compréhension de l'écrit » de PISA est la capacité de comprendre et d'utiliser des textes écrits mais aussi de réfléchir à leur propos. Cette définition va au-delà du simple décodage et de la compréhension littérale. Elle implique la compréhension et l'utilisation de l'écrit mais aussi la réflexion à son propos à différentes fins.

Il n'apparaît aucune variation significative en moyenne pour la France et pour les pays de l'OCDE. En 2003 comme en 2000, la France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE. Les pays anglo-saxons et de l'Europe du Nord obtiennent globalement des résultats au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE, alors que les pays de l'Europe de l'Est et du Sud réussissent moins bien. La Finlande obtient, comme en 2000, les meilleurs résultats.

En France, les élèves les moins performants représentent 6,3% de l'ensemble des élèves, alors qu'ils étaient 4,2% en 2000. Pour l'ensemble des pays de l'OCDE, cette proportion est passée de 6,2% à 6,7%. Ce pourcentage renvoie au « groupe 0 » défini par l'échelle de PISA. Il entre en compte dans l'indicateur européen de la « proportion des jeunes qui ne maîtrisent pas les compétences de base à 15 ans ». Si elle se confirmait en 2006, l'augmentation de cette proportion, que masque la seule considération du résultat moyen, serait préoccupante pour la France. En 1999, les performances en lecture et écriture de plus de 400 000 jeunes gens de nationalité française âgés de 17 à 18 ans ont été évaluées. 9,6% de ces jeunes gens, dont une majorité était encore scolarisée, manifestaient de sérieuses difficultés à comprendre un texte simple de type narratif ou fonctionnel ; les tâches d'écriture les plus simples les mettaient en échec.

Cette enquête, issue de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense², ne concernait que les garçons. En 2000, pour la première fois, les jeunes filles ont vu leurs performances en lecture et en orthographe décrites au même titre que les garçons. Alors que 12,5 % des garçons sont en difficulté de lecture et d'écriture, 8,5 % de filles dévoilent des lacunes équivalentes. L'écart en faveur des filles est important et sa signification est d'autant plus grande qu'il s'accroît à mesure qu'augmente la gravité des difficultés de lecture et surtout d'écriture.

En 2001, 11,6% des jeunes Français de 17 à 18 ans sont en difficulté de lecture et d'écriture. Parmi eux, 6,4% sont en très grave difficulté, c'est-à-dire sérieusement handicapés dans la vie sociale et professionnelle. Cela représente plus de 65 000 jeunes³ qui sortent chaque année de notre système scolaire avec de sérieuses difficultés de lecture, une très médiocre capacité à mettre en mots écrits leur pensée et souvent une maîtrise toute relative de l'explication et de l'argumentation. À des degrés divers, ils sont tous en insécurité linguistique ; c'est-à-dire qu'ils ont noué tout au long de leur apprentissage de tels malentendus avec la langue orale et écrite que la lecture, l'écriture et la parole constituent pour eux des activités à risques, des épreuves douloureuses et redoutées.

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

² Créée en France à la suite de la suppression du service militaire obligatoire pour tous les jeunes Français de plus de 18 ans.

³ Parmi lesquels les garçons sont surreprésentés : 13,9% contre 8,6% pour les filles.



La confrontation de ces résultats à d'autres sources statistiques et notamment à celles de la conscription montre qu'aucune variation significative ne semble s'être produite depuis une dizaine d'années. De façon constante, on a pu ainsi constater que plus de 10% des jeunes adultes français, quel que soit leur niveau de scolarité et de diplômes, sont incapables d'affronter la lecture d'un texte simple et court. Ils constituent une masse importante d'illettrés qui ne pourront pas lire un article de journal, comprendre les détails d'une convocation ou d'un document administratif, suivre un mode d'emploi ou bien encore se servir d'un plan ou d'un tableau. Leurs difficultés de lecture les marginalisent et rendent aléatoire leur participation à des actions de formation ou d'insertion.

1 Une classe d'âge sinistrée

Parmi les jeunes, l'illettrisme est encore rare mais infiniment pénalisant. A la différence de leurs aînés, les jeunes accèdent plus difficilement à une première expérience professionnelle. Leur difficulté face à l'écrit leur a fait, en général, quitter l'école aux alentours de 17 ans et le risque de « s'installer » dans une période d'errance qui peut durer plusieurs années est réel. Durant cette période, rien ne semble favoriser leur future insertion.

Actuellement les missions locales et les permanences d'accueil d'information et d'orientation⁴ arrivent difficilement à toucher les jeunes de moins de 20 ans qui ont quitté le système scolaire et concentrent de fait leur action sur ceux qui, ayant par exemple connu jusqu'à 5 ans d'errance, ressentent « enfin » le besoin d'être aidés. En fait, ces périodes favorisent l'évanescence des savoirs, accroissent les difficultés et renforcent la prise de distance avec l'écrit.

A. La population la plus touchée

D'autres données, issues de l'enquête sur la population carcérale confirment les tendances jusque là envisagées. Elles montrent en effet que le nombre de jeunes ayant de faibles performances au test de lecture était important dans les maisons d'arrêt. Parmi les 3 catégories les plus faibles, 55 % étaient des jeunes de moins de 30 ans (27% avaient entre 30 et 39 ans). La comparaison avec les plus âgés semble confirmer qu'il existerait bien un illettrisme plus fréquent parmi les générations les plus anciennes, même si leur nombre est bien moindre dans les maisons d'arrêt. La proportion de lecteurs en grave difficulté pour la classe d'âge des « 50 ans ou plus » s'élevait à 70% de cette même classe. Ce que l'on constate à travers les performances en lecture est confirmé par les données obtenues sur les niveaux scolaires et les diplômes : 71% des jeunes détenus (entre 21 et 24 ans) n'avaient aucun diplôme alors que la moyenne nationale des jeunes hommes non diplômés ne représentait que 30% de cette même classe d'âge.

Ces différences entre les générations, constatées à travers de nombreuses études, confortent l'hypothèse d'une évolution vers une société qui met à l'écart les groupes qui ne possèdent pas une maîtrise exigeante de la lecture et de l'écriture.

⁴ Réseaux d'aide à l'insertion des jeunes.



Tableau 1 – Mesure des performances en lecture auprès des bénéficiaires du RMI⁵, des détenus et des conscrits

Catégories de lecteurs et de non-lecteurs	RMI 1997	Détenus en maison d'arrêt 1999	Enquête sur les conscrits 2001
Personnes dans l'incapacité de lire	12%	6%	1%
Personnes capables au mieux d'identifier des mots	12%	9%	5%
Personnes capables au mieux de comprendre des phrases simples	11%	8%	6%
Personnes capables au mieux de comprendre un texte court	31%	19%	12%
Lecteurs n'ayant pas de difficultés	34%	58%	76%

B. Déficit d'autonomie et vulnérabilité sociale

S'il n'est pas synonyme d'exclusion, l'illettrisme entraîne certainement un déficit d'autonomie. Deux ordres de dépendance peuvent être distingués : le premier est lié à la difficulté de réaliser des actes ponctuels de lecture et d'écriture ; le second est plutôt lié à l'incapacité de traiter lucidement l'information.

Si écrire une lettre à un parent, lire un courrier ou encore répondre à la maîtresse d'école ne nécessitent que l'aide momentanée d'un lecteur/scripteur, si une tâche administrative ponctuelle peut être confiée à des proches, en revanche, faire valoir ses droits sociaux, résoudre un problème d'héritage, affronter un divorce ou une situation d'endettement ou d'exclusion d'un logement, ne peuvent souvent se contenter du seul soutien d'une personne proche, capable de lire et d'écrire. Faute d'être gérées dans leur complexité, ces situations dégénèrent rapidement et conduisent à des catastrophes irréversibles.

L'évaluation des performances en lecture de populations fortement marquées par l'exclusion donne une première indication sur la vulnérabilité sociale que semble entraîner l'illettrisme. En 1997, une enquête réalisée auprès des bénéficiaires du RMI établissait une très forte représentation de personnes en difficulté de lecture. L'enquête se déroulait sur une année et concernait 13 départements de métropole. L'échantillon (1009 personnes) comportait 12% de personnes dans la totale incapacité de lire (analphabètes), et 54% de personnes connaissant des difficultés de divers ordres.

En 2001, une évaluation adoptant une méthodologie identique fut menée dans les centres de la Journée d'appel et de Préparation à la Défense. Cette évaluation permettait d'estimer les performances en lecture d'une population non marquée par l'exclusion. Si 5% des conscrits ne pouvaient que lire des mots, sans exploiter efficacement des écrits plus complexes, les personnes connaissant de telles difficultés étaient trois fois plus nombreuses parmi les allocataires du RMI. De même, alors que 6% des conscrits traitaient efficacement les phrases, sans pouvoir accéder au sens d'un texte court, 11% des bénéficiaires du RMI se situaient à ce niveau de performance.

⁵ RMI signifie Revenu Minimum d'Insertion.



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

Dans cette même enquête, une statistique montrait que l'illettrisme augmentait la durée de l'exclusion. L'étude des performances en lecture en fonction de la date d'inscription au RMI montrait que les personnes ayant de faibles performances sortaient avec difficulté du dispositif.

Parmi les personnes les plus en difficultés, 49% étaient inscrites au RMI depuis au moins trois ans. Le dispositif retient ainsi longtemps les personnes les plus en difficulté face à l'écrit et n'est qu'un lieu de passage pour les autres. Cette hypothèse aux conséquences lourdes reste à consolider ; toutefois, les statistiques de description de la population RMI semblent conforter l'hypothèse d'une surreprésentation des personnes ayant un très faible niveau d'études : 42,5% des RMistes avaient un niveau inférieur à la 3^{ème} ; 20,1% étaient du niveau 3^{ème} ou bien avaient une formation professionnelle inachevée.

D'autres statistiques sur une population marquée par l'exclusion sont données par le dispositif de repérage de l'illettrisme à l'entrée des maisons d'arrêt (1999). Celui-ci a permis, selon des principes d'évaluation identiques aux enquêtes précédemment citées de décrire les performances en lecture des « entrants en détention ». Cette enquête qui ne concernait que les francophones montre que les difficultés de lecture touchaient une partie très importante de la population des entrants en détention : il y avait six fois plus d'analphabètes dans les maisons d'arrêt que parmi les conscrits ; deux fois plus de personnes ayant des difficultés à lire des mots ; deux fois plus de personnes qui au mieux ne comprenaient que des phrases simples.

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

2 Le sort particulier des filles

Année après année, les écarts entre filles et garçons n'ont pas cessé de s'accroître : les filles lisent mieux et plus, écrivent plus justement et plus correctement. A 17 ans, la différence est de plus de 5 points (9,2% de filles pour 15,1% de garçons) entre jeunes gens et jeunes filles en situation d'illettrisme. Lorsqu'on considère le groupe des jeunes les plus en difficulté (proche de l'analphabétisme), on y découvre 80% de garçons.

Mais au-delà des performances scolaires, c'est la posture intellectuelle adoptée face aux propositions culturelles de l'école qui distingue nettement les filles des garçons.



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

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

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

Le crédit que les filles accordent plus volontiers à l'école, leur intérêt persistant pour les activités intellectuelles que sont la lecture et l'écriture, leur ouverture plus sincère aux valeurs culturelles communes, tout cela les rend suspectes de collaboration et de vénalité : « Les meufs, c'est collabo et compagnie... » répondait un adolescent d'un collège hors ZEP à une récente enquête...

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

« Collabo » ! Mot terrible venu du fond d'une mémoire pourtant parfaitement « préservée » de toutes références historiques sérieuses. Collaboratrices trahissant leur clan et recevant une juste réprimande, une punition méritée. En bref, féminité et intellectualité sont très tôt l'objet d'un même mépris. La virilité se reconnaît dans l'ignorance et dans l'enfermement tribal.

Les filles de notre pays – notamment celles qui sont « issues de l'immigration » – sont ainsi impliquées dans un combat qui n'est pas vraiment le leur. Elles sont sommées de choisir leur camp culturel alors que pour la plupart d'entre elles, la question prioritaire est de pouvoir exercer leur libre arbitre intellectuel et physique. Appelées à une solidarité ethnique et à un communautarisme religieux dont elles savent qu'ils menacent de fait leur autonomie de penser et d'agir en êtres émancipés, beaucoup sont condamnées à une scolarité de contrebande : elles doivent jouer au plus près avec les règles implicites de la tribu en évitant à la fois un échec scolaire définitif et les sanctions qu'un trop brillant succès risquerait de leur valoir.

Écoutons ce que nous a dit Latifa : « L'autre jour, je suis dans la cour, tranquille, en train de lire un bouquin ; je crois que c'était *l'Etranger*... J'aime bien, ça me rappelle l'Algérie. C'est marrant que je dise « ça me rappelle » vu que j'y ai jamais mis les pieds. Bon ! Je suis cool, à lire ; j'emmerde personne et ils arrivent à trois : « Et pour qui tu te prends ? Et qu'est-ce que tu as à nous regarder comme ça ? ». Moi, je les connais, et je sais que si je réponds, ça va mal aller pour moi. Je continue à lire. Y'en a un qui me pousse, un autre qui me prend le bouquin et ils commencent à se le jeter en pleine cour jusqu'à ce que les pages s'en aillent l'une après l'autre. Moi, ça m'a rendue folle ! Je les aurais tués. Mais quoi ! J'ai juste ramassé les pages et j'ai fermé ma gueule. Mais je pensais : Putain ! C'est ça l'école ?... »



C. Les lois implicites de la tribu

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

A y bien réfléchir – et quoi qu'il m'en coûte de l'écrire –, j'aime mieux une fille voilée qui lit Camus qu'une fille sans voile mais empêchée de le faire. Et que l'on ne vienne pas nous dire que cette anecdote est ponctuelle, une simple bavure scolaire... Non ! Des témoignages de ce type, nous en avons en quantité. Le nombre de pressions exercées sur des filles dans l'exercice de leurs « fonctions d'élèves » est sans commune mesure avec les cas « résistants » d'exhibition du voile dans les écoles et collèges. On ne peut pas se satisfaire d'une école dévoilée qui se donne ainsi à bon compte une apparence laïque et républicaine. L'école laïque ne peut pas se contenter de présenter une façade propre et nette. L'école laïque, c'est l'école où les plus faibles et les plus fragiles sont accueillis et protégés ; celle où les filles qui entendent conjuguer goût d'apprendre et liberté gagnée doivent pouvoir réussir avec autant d'ostentation qu'elles le désirent.

3 Le couloir de l'illettrisme traverse notre école

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

Dans de rares cas, on leur apportera un soutien plus ou moins adapté, on envisagera quelques solutions originales ; mais qui peut penser qu'un enfant qui, à 13 ans, bute encore sur des mots simples, ne maîtrise pas une syntaxe de base et ne tire aucun parti d'un texte élémentaire pourra, une fois devenu « grand », comprendre une lettre d'injonction des allocations familiales ou remplir la fiche d'observations que son employeur (si il en a un) lui réclame. Sur 100 élèves en difficulté en 6^{ème}, 94 % le sont encore en classe de 3^{ème}. Ils n'auront pas leur brevet des collèges à une époque où le baccalauréat ne garantit plus rien. Une minorité d'entre eux, plus habiles dans des domaines pratiques, obtiendront un CAP⁶ parce qu'à la longue et, malgré des insuffisances notoires dans les matières générales, on considérera que somme toute, ils le méritent.

⁶ Certificat d'Aptitude Professionnel, diplôme professionnel élémentaire qu'on passe à l'âge de 15 ans.



A. Une accumulation catastrophique des retards

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

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

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

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

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

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



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

Lorsque s'est levée la barrière de cette dure sélection, s'est trouvé précipité dans un système jusqu'ici soigneusement protégé, un nombre considérable d'enfants qui en étaient écartés. Le filtre culturel et social a été retiré et l'école s'est ainsi trouvée mise au défi d'instruire des enfants de moins en moins « éduqués » : de l'école on leur avait donné des représentations confuses et parfois négatives ; du langage ils n'avaient acquis qu'une maîtrise très approximative ; en guise de repères culturels, très vite ils n'ont eu que l'éclairage glauque d'une télévision de plus en plus débile ; quant à la médiation familiale, ils n'en connaissaient souvent que le silence, l'indifférence et parfois la violence. Ces « nouveaux écoliers » ont posé, année après année, à un système scolaire figé, un problème dont la gravité n'a fait que croître jusqu'à menacer aujourd'hui son intégrité.

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

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

4 L'insécurité linguistique

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

A. Défaite de la langue, défaite de la pensée

En d'autres termes, plus d'un jeune français sur dix, après douze ans au moins passés dans les murs de l'école, se trouve dans une situation d'insécurité linguistique globale qui obscurcit sérieusement son horizon culturel et professionnel. Et que l'on ne vienne pas dire que, faute d'être doués pour la



littérature et la grammaire, ils seront bons en mathématiques, en biologie ou bien encore en informatique. Non ! Ils ne seront bons en rien, car ils seront incapables de mettre leurs propres mots sur un savoir qui restera à jamais celui des autres.

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

Que l'on ne se méprenne pas ! Je ne plaide pas pour une servile obéissance à une norme immuable ; je ne me lamente pas sur la pureté perdue d'une langue que tout changement pervertirait. Dénoncer l'insécurité linguistique, ce n'est pas stigmatiser les fautes d'orthographe et de grammaire en évoquant un temps rêvé où, passé le certificat d'études primaires, on n'en commettait plus ; en matière d'éducation, la nostalgie est toujours mauvaise conseillère. Ce que nous devons exiger de l'école d'aujourd'hui, c'est que la majorité des élèves qui lui sont confiés disposent de mots suffisamment précis, de structures grammaticales suffisamment efficaces et de formes d'argumentations suffisamment organisées pour imposer leur pensée au plus près de leurs intentions et pour accueillir celle des autres avec infiniment de lucidité et de vigilance.

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

B. Du ghetto urbain au ghetto linguistique

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

Ces cités, peu à peu abandonnées, sont devenues des ghettos dans lesquels les liens sociaux sont très relâchés et la solidarité quasi inexistante. C'est ce qui les distingue des quartiers londoniens qui sont fondés sur une véritable communauté linguistique, culturelle et économique. Le chauffeur de bus en turban dont la tenue ne choque en rien ses passagers vit dans un quartier où l'on parle indi, où l'on mange indien, où l'on a fidèlement conservé modes de vie et croyances. On a choisi de vivre là et d'y fonder sa famille. Lorsque l'on en sort pour des besoins professionnels, administratifs ou autres, on a les moyens d'affronter la société élargie et on possède notamment le pouvoir linguistique d'y tenir son rôle, d'y négocier sa place. N'allez pas penser que je dresse naïvement un tableau idyllique de « china town » ou de « little India » ; je n'ignore pas les aspects obscurs et les effets pervers de ces regroupements. Mais il faut reconnaître que notre système d'intégration dit *à la française* a finalement engendré des lieux honteux de repliement et de relégation. Dans ces cités d'enfermement que l'on a baptisé « quartiers », espérant ainsi leur passer un coup de badigeon culturel, on vit parce qu'on y est né et l'on reste parce que l'école, elle-même enclavée, n'y donne pas les moyens d'en sortir.



Quelle langue parle-t-on en ces lieux confinés ? Qu'est au juste cette langue dite des banlieues, ces cités ou... des « jeunes »⁷ ?... Contrairement à ce que certains démagogues laissent entendre en vantant son expressivité décapante et sa puissance créatrice, il s'agit en fait d'une langue réduite dans ses ambitions et dans ses moyens. Les mécanismes qui conduisent à ce « rétrécissement » sont assez simples à décrire. Il s'agit tout simplement de ce que l'on appelle le phénomène « d'économie linguistique ». Le terme « économie » ne signifiant pas ici « faire des économies » mais « ajuster ses dépenses linguistiques aux exigences d'une situation spécifique de communication ». Plus on connaît quelqu'un, plus on a de choses en commun avec lui et moins on aura besoin des mots pour communiquer ensemble. En bref, si je m'adresse à un individu qui vit comme moi, qui croit dans le même dieu que moi, qui a les mêmes soucis et la même absence de perspectives sociales, cela « ira sans dire ». Je n'aurai pas besoin de mettre en mots précis et soigneusement organisés ma pensée parce que nous partageons tellement de choses, nous subissons tellement de contraintes et de frustrations identiques que l'imprécision devient la règle d'un jeu linguistique socialement perverti.

C. Des mots qui ne veulent plus rien dire

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

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

⁷ Ce qui laisserait supposer qu'il existe une langue des vieux !...



5 Illettrisme et identité

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

A. Simplisme, radicalité, sectarisme

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

On ne peut jouer pleinement son rôle de citoyen sans une compréhension claire des défis que la langue nous propose : celui notamment d'oser s'adresser au plus étranger parmi les étrangers pour lui dire les choses les plus étranges qui soient. Car c'est bien pour aller au plus loin de nous-mêmes qu'il nous faut posséder en commun avec les autres des mots nombreux et précis et partager des structures pertinentes et rigoureuses. Il faut certes accepter avec respect les formes différentes de notre langue, car aucune langue n'est uniforme ; mais il faut affirmer avec exigence sa vocation à rassembler, à transcender les clivages, à guérir les déchirures⁸. La langue ne doit pas annihiler les différences culturelles et sociales, mais elle les rend audibles les unes aux autres ; c'est ainsi qu'elle contribue à préserver le lien social et à éviter que notre communauté ne devienne un conglomerat de groupes imperméables les uns aux autres, prêts à tous les affrontements, à toutes les violences. Nous sommes individuellement et collectivement responsables de porter au plus haut degré d'exigence la fonction de communication de notre langue : affronter la distance et l'inconnu en préférant toujours les arguments aux coups, la lucidité à l'obscurantisme, la tolérance au racisme.

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

⁸ Sur cette « vocation de la langue », voir Marc Fumaroli, « Le génie de la langue française », in *Les lieux de Mémoire* (sous la direction de Pierre Nora), volume III-3 (Les France), Paris, ed. Gallimard, 1992.



B. Libre-arbitre et discernement

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

Et n'oubliez pas que seuls les jeunes illettrés sont vulnérables face à de tels arguments. Ils sont bien sûr les plus démunis en termes de défense. Mais nombreux sont ceux qui, sachant lire mais lisant peu, sachant écrire mais n'écrivant jamais, seront livrés pieds et poings liés à ces prosélytes dangereux. Et parmi tous ceux qu'abrutit une télévision décervelante et que ramollit l'usage fréquent du cannabis, combien auront le goût de l'analyse et de la controverse ? Car en matière de vulnérabilité intellectuelle, l'illettrisme est l'arbre qui cache la forêt de la faiblesse intellectuelle et morale.

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

Incapable de donner à beaucoup de ses élèves le goût de découvrir des connaissances propres à éclairer le monde, insuffisamment soucieuse de rigueur et d'exigence intellectuelle et morale, l'école laisse, après une scolarisation même moyenne certains jeunes démunis face aux choix fondamentaux et aux questions essentielles. Au-delà de nos jeunes illettrés, l'imprécision linguistique et la faiblesse intellectuelle touchent ainsi la « classe moyenne » de nos scolarisés. Le « lire, écrire, compter » ne garantit en rien d'affronter avec discernement les dangers et la complexité du monde d'aujourd'hui.

N'oublions pas que dans des pays aussi proches que le Maroc, ce sont des jeunes diplômés qui ont réalisé les attentats meurtriers de Casablanca. N'oublions pas que les kamikazes qui entraînent dans la mort des centaines d'innocents ont souvent réussi un parcours scolaire et universitaire tout à fait honorable. Certes instruits, certes nourris de connaissances éparses, mais d'une épouvantable vulnérabilité intellectuelle, d'une confondante crédulité. Il faut dénoncer cette tendance à la mode qui tente d'édulcorer les détresses sociales et culturelles, de maquiller certains handicaps douloureux, en les diluant dans le concept flou de la diversité culturelle sous le prétexte démagogique d'éviter la stigmatisation.

C. L'irresponsabilité des bien-pensants

Avoir du mal à lire et encore plus à écrire n'a rien d'identitaire ; cela aggrave la marginalisation sociale et rend plus improbables les chances d'en sortir. Pour être politiquement correct, faut-il se contenter de décrire, admiratif et amusé, les astucieuses stratégies de citoyens qui s'échinent à contourner les



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

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

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

6 Que faire ?

Qu'a-t-on réellement fait pour faire reculer l'illettrisme en France ? Depuis plus de vingt ans on s'indigne au vu des chiffres de l'illettrisme ; on exhorte les enseignants, les formateurs, les parents, on en appelle aux bénévoles et pourtant la situation s'est lentement mais sûrement détériorée. Est-ce à dire que l'on n'a pas affecté de crédits à l'insertion sociale ? Loin s'en faut ! Mais dans tous ces programmes d'insertion, la lutte contre l'illettrisme est restée le parent pauvre ; l'essentiel a trop souvent été de présenter des statistiques honorables de placements professionnels d'autant plus précaires qu'est négligée la maîtrise nécessaire des savoirs de base.

Sur le terrain en France, les différentes administrations concernées par la lutte contre l'illettrisme fonctionnent en parallèle sans beaucoup de synergies. Mieux encore elles pratiquent pour la plupart une « stratégie de guichet » : tout est prêt pour accueillir les jeunes illettrés à la seule condition qu'ils viennent là où on les attend... Quant aux associations, qui se dévouent souvent sans compter, elles sont en butte à une bureaucratie paralysante qui les place dans une situation de précarité interdisant toute innovation et formation sérieuses. Construire ce parcours de la deuxième chance est l'œuvre à laquelle doivent s'attacher les forces vives de la société civile alliées aux collectivités locales.

Cette alliance peut seule constituer aujourd'hui une force qui, complémentairement aux institutions, sera susceptible de donner dynamisme et efficacité à la lutte contre l'illettrisme. Elle s'attachera à créer dans chaque région les conditions propres à mobiliser les associations et les administrations autour d'un projet national : prouver jour après jour et de façon concrète à ces dizaines de milliers de jeunes adultes sortant d'un cuisant échec scolaire que la lecture et l'écriture sont les meilleures armes pour forger leur propre destin professionnel et social. Car il faut bien comprendre qu'en matière de lutte contre l'illettrisme, la charge de la preuve nous incombe. Ces jeunes ne seront pas convaincus



par des discours moralisateurs vantant les bienfaits de l'écrit ; il faudra leur « faire toucher du doigt » que lire, écrire, argumenter et compter permettent de mieux contrôler ses choix de vie, c'est à dire de fixer soi-même ses propres buts. En bref, il s'agit de construire un parcours accompagné débouchant sur un véritable avenir culturel et professionnel en tentant obstinément de répondre à la question que l'école a toujours éludée : « A quoi bon apprendre ? ».

L'illettrisme pose à la France, comme à l'ensemble des pays occidentaux un problème qui dépasse de très loin la seule question du lire et de l'écrire. Etre illettré aujourd'hui c'est être empêcher de participer à l'essor économique de ce pays parce que l'on est privé des moyens minimum nécessaires à la promotion sociale et économique. Etre illettré aujourd'hui c'est être enfermé dans un cercle étroit de connivence et de proximité, coupé de la communication sociale et de la culture commune. Etre illettré aujourd'hui c'est être vulnérable face à des discours et à des textes dangereux portés par des individus sans scrupules. Etre illettré enfin c'est être plus immédiatement porté au passage à l'acte violent parce que l'argumentation, l'explication est difficile. L'illettrisme en bref accompagne souvent la précarité et la marginalisation et rend infiniment difficile les chemins de sortie. Il est donc urgent d'agir avec autant de pertinence que d'ambition. Aujourd'hui, si l'on veut en finir avec les effets d'annonce et réduire de façon significative le nombre de personnes en situation d'illettrisme, il faut complémentarément aux réformes profondes que mérite notre système éducatif à bout de souffle, proposer sans tarder aux jeunes adultes en échec scolaire un parcours tutoré qui identifie la maîtrise des savoirs de base comme nécessaire à l'obtention d'un emploi désiré et durable.

C'est ce défi que veut relever par exemple l'opération « Savoirs pour Réussir » menée par la Fondation des Caisses d'épargne pour la solidarité en partenariat avec le ministère de la Défense et l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme. En étroite collaboration avec les collectivités locales, ont été réunis les moyens intellectuels et financiers nécessaires à la conception d'un véritable parcours de la deuxième chance en utilisant les moyens modernes de formation et de communication. Un tel défi pourra être relevé au plan national si quatre conditions sont réunies : l'affirmation d'une forte volonté politique; la mobilisation de toutes les entreprises; la participation sans réserves des institutions et organismes publics ; l'adhésion des collectivités locales qui doivent financer et actualiser localement le projet ; enfin la réunion des compétences scientifiques, technologiques et pédagogiques qui l'animeront au plan national et régional. Lorsque le destin social de dizaines de milliers de jeunes est en jeu est ce trop espérer des forces économiques, politiques, administratives et associatives qu'elles se rassemblent dans un grand projet dont le succès constitue un enjeu culturel et économique majeur pour notre pays ?



Cette Tribune est publiée dans la livraison du mois de janvier 2006 de la « Revue des Deux Mondes ». L'Institut Thomas More remercie chaleureusement Michel CRÉPU, son rédacteur en chef, pour sa confiance, son intérêt et son accueil.
www.revuedesdeuxmondes.fr

Programme d'étude **IDENTITÉS EUROPÉENNES** Série **SOCIÉTÉS, CULTURES**

Retrouvez toute l'actualité de l'Institut Thomas More sur www.institut-thomas-more.org

Le courage de la rupture

Article de Jean-François MATTEI (« Le Figaro », 7 mai 2006).

Les élites sont-elles encore légitimes ? Institutions, démocratie, société

Rencontre du Comité France, 26 avril 2006, Paris. Intervenants : Philippe NÉMO, Nathalie BRION, et Jean BROUSSE.

Immigration : quels coûts pour les finances publiques ? Essai d'évaluation pour la France

Par Jacques BICHOT (Note 6, février 2006, Fr).

Prémises de naufrage ?

Article de Xavier GUILHOU, (janvier 2006, disponible sur le site Internet de l'ITM, janvier 2006).

Implosions françaises... Illettrisme, immigration, identités, émeutes urbaines

Rencontre du Comité France, 2 février 2006, Paris. Intervenants : Alain BENTOLILA, Jean-François MATTEI.

Une jeunesse abîmée : illettrisme et destin social

Par Alain BENTOLILA (Tribune 8, janvier 2006, Fr, parue dans « La Revue des Deux Mondes »).

Allegro Barbaro...

Article de Jean-François MATTEI (« Le Figaro », 3 novembre 2005). Paru sous le titre **Fröhlich in die Barbarei** dans l'hebdomadaire allemand « Junge Freiheit » (18 novembre 2005).

Que faut-il conserver du conservatisme ? Fantômes français, expériences américaines

Rencontre du Comité France, 4 octobre 2005, Paris. Intervenants : Philippe BENETON et Gerard ALEXANDER.

"Il n'est de richesse que d'hommes..." - L'Europe face à sa démographie

Par Charles DELORME (Tribune 7, septembre 2005, Fr).

Droit des minorités et stabilité en Europe Centrale et Orientale

Journée d'étude, 10 juin 2005, Budapest, en partenariat avec "Budapest Analyses" et la Fondation "Pro Minoritate". Intervenants : Balázs ABLONCZY, Iván BABA, Ódor BALINT, Gáspár BIRO, Béla BORSI-KALMAN, Chantal DELSOL, Árpád FASANG, Kinga GAL, Ferenc GAZDAG, Árpád GORDOS, Péter KOVACS, Bence KOVRIG, Jean-Thomas LESUEUR, István MAJOROS, János MARTONYI, Zsolt NEMETH, Ovidiu PECICAN, Michel PRIGENT, László SZARKA.

Politique du personnalisme – La personne, l'identité, la Cité

Rencontre du Comité France, 31 mai 2005, Paris. Intervenants : Chantal DELSOL.

L'immigration extra-européenne, un défi majeur pour l'Union européenne

Par Aymeric CHAUPRADE (Tribune 5, Mai 2005, Fr).

Raymond Aron iconoclaste : un esprit libre dans le siècle

Rencontre du Comité France, 5 avril 2005, Paris. Intervenants : Bernard BONILAUDI et Stephen LAUNAY.

Qu'est-ce que l'Occident ?

Rencontre du Comité France, 1^{er} février 2005, Paris. Intervenants : Philippe NÉMO.

Les migrations dans les pays méditerranéens : problèmes démographiques, politiques et culturels

Journée d'études du Comité Italie, 11 novembre 2004, Rome, co-organisée avec l'Institut Européen de Recherches, Etudes et Formations (IREF). Intervenants : Sergio BELARDINELLI, Stéphane BUFFETAUT, Aymeric CHAUPRADE, Pietro DE MARCO, Gérard-François DUMONT, Frederico EICHBERG, Massimo de LEONARDIS, Roberto de MATTEI, Charles MILLON, Giuseppe PERRI.

Les propos et opinions exprimés dans ce document n'engagent que la responsabilité des auteurs. Ce document est la propriété de l'Institut Thomas More. Sa reproduction, partielle ou totale, est autorisée à deux conditions : obtenir l'accord FORMEL (par mail ou courrier) de l'Institut Thomas More, et faire apparaître LISIBLEMENT sa provenance. Pour toute information, suggestion ou tout envoi de textes, vous pouvez adresser un message à info@institut-thomas-more.org ou téléphoner au + 33 (0)1 49 49 03 30.

Etabli à Bruxelles et Paris, présent à Budapest et Rome, réunissant des personnalités de nombreux pays européens, l'Institut Thomas More est un think tank d'opinion, européen et indépendant.

Il diffuse auprès des décideurs politiques et économiques et des médias internationaux des notes, des rapports, des recommandations et des études réalisés par les meilleurs spécialistes.

L'Institut Thomas More est à la fois un laboratoire d'idées et de propositions neuves et opératoires, un centre de recherches et d'expertise, un relais d'influence.

Bruxelles

Avenue Eugène Demolder, 112
B-1030 Bruxelles
Tel : +32 (0)2 647 29 74
Fax : +32 (0)2 242 73 44

Paris

9, rue d'Enghien
F-75010 Paris
Tel : +33 (0)1 49 49 03 30
Fax : +33 (0)1 49 49 03 33

info@institut-thomas-more.org
www.institut-thomas-more.org