HAL
open science

Prévenir l'illettrisme dès l'école primaire : analyse du cas français à la lumière de la comparaison internationale

Caroline Viriot-Goeldel

To cite this version:

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, 2013. hal-01862885

HAL Id: hal-01862885

https://hal.science/hal-01862885v1

Submitted on 27 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Prévenir l'illettrisme dès l'école primaire : analyse du cas français à la lumière de la comparaison internationale

Caroline VIRIOT-GOELDEL*

Selon l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), 9 % des personnes âgées de 18 à 65 ans scolarisées en France sont en situation d'illettrisme. L'agence définit l'illettrisme comme « la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et à comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples » (ANLCI, 2003).

Dans *L'invention de l'illettrisme*, B. Lahire analyse le destin médiatique d'un concept purement hexagonal, depuis le premier emploi du terme « illettrisme » en 1979 par le père Wresinski, fondateur d'ATD-Quart Monde (1999). La diffusion de la notion d'illettrisme à propos de populations encore scolarisées (école maternelle, primaire et collège) est quant à elle bien plus récente. Elle remonte aux *États généraux de la lecture et des langages* tenus les 4 et 5 mai 1999 à Nantes. La présentation, par le ministère, de ces États généraux indique que ceux-ci sont « destinés en premier lieu à dégager les meilleures formules de remédiation de l'illettrisme » (Ministère de l'Éducation nationale, 1999 : 6). Lors d'une journée de préparation de ces États généraux, Ségolène Royal, alors ministre déléguée à l'Enseignement scolaire, répondra à un chercheur soulevant le problème de l'opportunité de parler d'illettrisme à propos de jeunes enfants scolarisés que, d'une part, « l'opinion publique ne comprendrait pas que l'Éducation nationale ne se préoccupe pas de ce problème, et d'autre part qu'il ne faut pas

* Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Paris-Est Créteil, CIRCEFT–ESCOL EA 4384. caroline.viriot-goeldel@u-pec.fr

se masquer la face et constater qu'il existe bel et bien des enfants illettrés à l'école primaire » (Lahire, 1999 : 115). Trois ans plus tard, tout juste nommé ministre de l'Éducation nationale, Luc Ferry lance un plan de lutte contre l'illettrisme visant les élèves de 6-7 ans. « On ne peut absolument pas utiliser le mot illettrisme pour des petits qui sont encore en pleine phase d'apprentissage », rappelle à cette occasion Marie-Thérèse Geoffroy, directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (*L'Express*, 06/11/2003). Depuis, Luc Ferry s'est ravisé, parlant désormais de « prévention de l'illettrisme », mais le raccourci est resté.

En 2010, Luc Chatel, alors ministre de l'Éducation, initie un nouveau plan de prévention de l'illettrisme (Chatel, 2010). Dans son discours de présentation du plan, délivré au salon du livre le 29 mars 2010, il affirme à son tour que : « l'école, qui a pour mission d'instruire tous les enfants de la République, ne peut pas se désintéresser de ce fléau. Elle le peut d'autant moins que les récentes évaluations de CM2 montrent qu'un élève sur cinq ne maîtrise pas les savoirs fondamentaux, notamment dans les milieux défavorisés. […] Voilà pourquoi j'ai décidé de mener une action volontariste au cœur de l'École afin de prévenir l'illettrisme ».

S'il est peu pertinent d'amalgamer l'illettrisme de l'adulte et les difficultés scolaires de l'enfant, on ne peut cependant pas nier que les difficultés de lecture prennent souvent leurs sources très tôt dans la scolarité :

- les évaluations de la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD) de 2008 révèlent en effet qu'à l'âge de 17 ans, 20,7 % des jeunes éprouvent des difficultés à identifier des mots. Or, on sait que la mauvaise automatisation des mécanismes responsables de l'identification en question entrave la construction du sens (DEPP, 2009), et c'est précisément à l'école primaire que ces mécanismes sont appris et que leur automatisation doit être favorisée ;
- 90 % des enfants qui redoublent le cours préparatoire (CP) en France n'obtiendront jamais le baccalauréat général ou technologique (Caille, 2004). C'est dire que les premiers apprentissages en lecture sont déterminants et qu'il est impératif d'aider ces élèves à surmonter les premières difficultés qu'ils rencontrent.

Ces chiffres posent incontestablement la question de l'aide apportée par notre système scolaire aux élèves en difficulté et tout particulièrement au début de l'apprentissage formel de la lecture. L'institution a d'ailleurs constaté elle-même le caractère insuffisant de cette aide dans un rapport récent du Haut Conseil de l'Éducation (2007 : 12) : « Les élèves qui sont en difficulté dès leur rentrée au CP le sont toujours, dans leur quasi-totalité, par la suite. L'école élémentaire ne permet pas, en général, de réduire les difficultés repérées au début de la scolarité obligatoire ».

C'est pourquoi nous proposons de traiter la question de la prévention de l'illettrisme à travers le prisme de l'aide aux apprentis lecteurs en difficulté.

Entre politique de prévention de l'illettrisme et "médicalisation" des difficultés de lecture : le paradoxe français

L'examen des circulaires de rentrée 2002 à 2010 (MEN, 2002 ; 2003 ; 2004 ; 2005a ; 2006b ; 2007 ; 2008 ; 2009 ; 2010), ainsi que des discours et des plans de prévention, permet de retracer les grandes lignes de la politique éducative en matière de prévention de l'illettrisme, du « plan Ferry » au « plan Chatel », et de dégager les caractéristiques majeures du système français.

2002 à 2005 : montée en puissance de la politique de prévention de l'illettrisme

Le plan du ministre Luc Ferry, présenté en 2002, prend appui sur de nouveaux programmes qui se veulent centrés, voire « recentrés » sur les apprentissages, par opposition à la loi d'orientation de 1989 qui mettait « l'élève au centre des apprentissages ». Ces nouveaux programmes affirment la priorité donnée à la maîtrise de la langue et imposent 2h 30 de lecture et d'écriture quotidienne au cycle 2[1], 2h au cycle 3. Une modification apportée à ces programmes en 2006, accompagnée de la circulaire *Apprendre à lire*, imposera un enseignement systématique « du décodage et de l'identification des mots » dès le début de l'année de CP (MEN, 2002a, 2006a).

Considérant que le noyau dur des élèves en très grande difficulté de lecture se constitue dès le début de l'école primaire, le plan Ferry concentre les efforts sur la classe de Cours préparatoire. II y met en œuvre une de ses mesures phares, l'expérimentation pédagogique dans plus de 3 800 CP de secteurs géographiques difficiles :

- 482 CP dédoublés (impliquant près de 200 maîtres supplémentaires) ;
- 1 315 CP renforcés par l'intervention d'un maître supplémentaire (soit environ 480 maîtres supplémentaires) pendant les moments d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (un tiers du temps environ) ;

1 Depuis la loi d'orientation de 1989, l'enseignement primaire est organisé en trois cycles pluriannuels. Les objectifs d'enseignements sont définis pour chacun de ces cycles. Le cycle 2, dit « cycle des apprentissages fondamentaux », regroupe la grande section de maternelle, le cours préparatoire (CP) et le cours élémentaire première année (CE1).

- 2 020 CP renforcés par des assistants d'éducation (soit environ 700 assistants d'éducation), également pendant les moments d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Avec ces 3 800 projets, ce sont plus de 70 000 élèves de CP qui bénéficient à la rentrée 2002 d'un appui pédagogique pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'expérimentation montera en puissance en 2003 et 2004 (MEN, 2004a), puis sera progressivement abandonnée.

Ce plan met également en œuvre un important volet consacré à l'outillage des enseignants. Un livret intitulé *Lire au CP* donne des clés pour identifier les difficultés des élèves et offrir des pistes de remédiation (MEN, 2004a). Un deuxième volume suivra (MEN, 2004b). Un site d'information sur la lecture, *Bien lire*, est constitué. Une banque en ligne d'outils d'évaluation Grande Section et CP est proposée aux enseignants. Une évaluation début CE1 sera expérimentée en 2004 dans le cadre de la prévention de l'illettrisme, puis généralisée en 2006.

La nécessité de coordonner les actions, pour créer une synergie entre elles, est affirmée à plusieurs reprises (circulaires de rentrée 2004 et 2005). Les Programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), expérimentés en 2005 à cet effet, sont généralisés en 2006. Enfin, une attention particulière est portée aux publics « fragiles » en matière de maîtrise de la langue, en particulier aux élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, aux élèves issus de milieux défavorisés et aux élèves dyslexiques. Un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage écrit et oral est échafaudé (MEN, 2002b).

2006 - 2010 : déclin, puis retour de la prévention de l'illettrisme

Si les outils perdurent, les expérimentations prennent progressivement fin, au fur et à mesure de la suppression des postes supplémentaires. Le terme d'illettrisme, très présent de 2002 à 2005, disparaît dans la circulaire de rentrée 2006 (MEN, 2006b), éclipsé par l'entrée du « socle commun ». À partir de 2007, c'est la priorité accordée à la maîtrise de la langue et à la lecture qui disparaît à son tour (MEN, 2007).

En 2010, la question de l'illettrisme fait son retour sous la forme d'un nouveau plan de prévention, mis en œuvre cette fois par le ministre Luc Chatel (Chatel, 2010). Après cinq ans d'absence, le terme d'illettrisme réapparaît aussitôt dans les circulaires de rentrée. Ce nouveau plan est essentiellement constitué d'un rappel d'un certain nombre de principes pédagogiques : nécessité d'une intervention précoce, d'un apprentissage méthodique du vocabulaire, de l'apprentissage

par cœur, de la répétition et de la récitation, tout en appelant à l'innovation pédagogique. Enfin, dans chaque Académie est désigné un correspondant chargé de la prévention de l'illettrisme. À côté des mesures annoncées par le plan Ferry, ce plan fait pâle figure au regard aussi bien des innovations expérimentées que des moyens déployés. Si l'heure n'est plus à l'attribution de postes, ce sont les fondations et les associations qui sont sollicitées pour procurer les moyens nécessaires à l'élargissement de l'offre d'accompagnement éducatif.

Impact des mesures de prévention de l'illettrisme sur l'aide aux élèves en difficulté dans les écoles

Dès lors que la prévention de l'illettrisme fait l'objet d'une volonté politique affichée, il convient de s'interroger sur la traduction concrète sur le terrain de ces annonces répétées en matière d'aide aux élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. C'est l'objet d'une de nos études portant sur la période 2002-2005 (Viriot-Goeldel, 2006 ; 2007), que nous compléterons ici en évoquant les modifications apportées ultérieurement à notre système d'aide.

Si près de 3 880 classes bénéficient à la rentrée 2002 de dispositifs de CP dédoublés et renforcés, le plan de prévention de l'illettrisme ne touche pas en revanche les autres classes de l'Hexagone. La situation de ces dernières peut être appréhendée par une enquête comparative menée sur l'aide apportée aux apprentis lecteurs en difficulté en classe de CP et de CE1 en France, en Allemagne (Bade-Wurtemberg) et au Québec entre 2000 et 2005 (Virot-Goeldel, 2006). Vingt-quatre classes ont été choisies pour représenter des milieux socioéconomiques variés et équivalents dans les trois pays. Le panel français, à titre d'exemple, comportait huit classes, dont quatre accueillant un public défavorisé. Trois d'entre elles appartenaient d'ailleurs à la première vague d'établissements classés en Zone d'éducation prioritaire (ZEP) en 1981. À celles-ci se sont ajoutées une classe urbaine, que l'on pourrait qualifier de "mixte", une classe d'une banlieue plutôt favorisée, ainsi qu'une classe rurale. Une partie de ces classes était située en région parisienne, l'autre dans une grande ville de province et sa banlieue.

Notre étude, portant sur le parcours scolaire de 558 enfants[2], a permis de modéliser des parcours d'aide des élèves en difficulté en lecture dans les trois

2 Huit classes de première et deuxième année d'école élémentaire ont été sélectionnées dans chacun des trois pays, à savoir la France, l'Allemagne (Bade-Wurtemberg) et le Canada (Québec). Les

pays, parcours illustrés par des cas-types d'élèves dont certains seront brièvement rapportés ici. Elle permet de caractériser la situation française au regard de la comparaison internationale.

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. Pour ce qui est du cas québécois, la coexistence d'une aide personnalisée, avec la présence dans l'école d'un enseignant spécialisé – l'orthopédagogue –, a pour conséquence que tous les élèves en difficulté de l'échantillon bénéficient d'une aide supplémentaire. Il est vrai qu'au Québec, les aides dispensées par des spécialistes constituent un droit stipulé dans la *Loi sur l'instruction publique*. Elles sont offertes par l'État et accessibles partout. Elles constituent l'un des atouts d'un système scolaire dont les enquêtes internationales comme PIRLS[3] et PISA[4] soulignent les bonnes performances.

Dans notre échantillon français, il arrive que les choix des maîtres des classes et des Réseaux d'aide et de soutien aux élèves en difficulté (RASED[5]) privent d'aide spécialisée certains élèves en difficulté. Les raisons en sont diverses et variées : parce que le maître ne signale pas au RASED un élève en difficulté ; parce qu'il méconnaît les fonctionnements du réseau, les procédures à suivre ou ses possibilités d'interventions ; parce que les démarches et délais sont jugés trop longs et aboutissant rarement à une prise en charge de l'élève ; ou encore parce que l'enseignant choisit de signaler d'autres élèves. C'est ce qui arrivera à Asma, dont les difficultés n'apparaissent que tardivement durant l'année de CP, alors que toutes les places disponibles dans le dispositif d'aide spécialisée ont déjà été attribuées. Il arrive tout aussi fréquemment que le réseau temporise en

écoles ont été choisies de façon à représenter des milieux socio-économiques et socio-culturels variés. L'ensemble de l'échantillon français regroupe 185 élèves, dont 125 élèves de CP et 60 élèves de CE1. L'échantillon allemand comporte 194 élèves, dont 146 élèves de 1ère année et 48 élèves de 2e année. L'échantillon québécois comporte quant à lui un nombre total de 182 élèves, dont 109 élèves de première année et 73 élèves de deuxième année.

3 *Progress of International Reading Literacy Study*.

4 *Program for International Student Assessment*.

5 Les RASED ont été créés en 1990 afin de venir en aide à tout élève en difficulté, quelle que soit l'école où il est scolarisé, dans les trois cycles de l'école primaire, et ce à tout moment de l'année scolaire. Chaque circonscription de l'Éducation nationale comporte un réseau, composé de trois types d'intervenants : psychologue scolaire, maître E (maître spécialisé dans les aides à dominante pédagogique) et maître G (maître spécialisé dans les aides à dominante rééducative).

proposant d'attendre quelques mois l'évolution de l'enfant. Mentionnons, parmi de nombreux exemples, celui de Clarisse, élève de CE1 dyslexique ayant redoublé le CP, à laquelle le maître sollicité en octobre dira tout d'abord vouloir « laisser sa chance », et qui finira par la prendre en soutien à partir de janvier, ou encore le cas de Manon, élève de CP signalée au réseau en octobre, qu'un autre maître ne prendra en soutien qu'à partir du mois de mai, alors que le spectre du redoublement se profile. Il arrive enfin que, pour diverses raisons, le Réseau réponde par la négative à la demande d'aide (cas de Cassandra, CP), voire qu'il ne donne pas suite à l'appel du maître, comme dans le cas de Matthieu, élève de CP pour qui la demande d'aide tardive (début du mois de mai) restera sans réponse. Cette demande ne sera pas renouvelée l'année suivante et Matthieu redoublera l'année de CE1. Comme Matthieu, plusieurs élèves de notre étude ne bénéficiant pas de cette ressource finalement assez restreinte que constitue l'aide du RASED redoubleront ou rejoindront une classe spécialisée à la fin de l'année, témoignant ainsi d'un dysfonctionnement de notre système d'aide (Viriot-Goeldel, 2006).

Ces défaillances des RASED relèvent parfois de l'impossibilité de leurs membres à prendre en charge une population d'élèves trop importante. Il n'était pas rare qu'un enseignant spécialisé du réseau ne passe qu'une demi-journée par semaine dans une grande école où les besoins en aides spécialisées étaient pourtant souvent très importants. D'autres écoles, parce qu'elles avaient moins d'élèves en difficulté, voyaient les maîtres du RASED plus rarement encore, *a fortiori* en milieu rural. Par conséquent, les délais d'intervention étaient souvent très longs et beaucoup d'élèves en difficulté ne bénéficiaient pas d'aide. Néanmoins, les situations varient entre les différentes écoles de l'échantillon. Deux classes de ZEP de l'échantillon présentent ainsi des tableaux contrastés : dans l'une, la plupart des élèves en difficulté sont pris en charge à l'école *via* différents dispositifs d'aide, alors que, dans l'autre, bon nombre d'entre eux ne bénéficient que de l'aide du maître en classe. Ce sont donc également les choix organisationnels de la circonscription, notamment la flexibilité des dispositifs, ainsi que la coordination des acteurs, qui font alors la différence.

L'aide aux devoirs comme dispositif de remédiation

D'une manière générale, lorsque la prise en charge des difficultés d'apprentissage de la lecture s'avère inexistante ou insuffisante dans le cadre scolaire, d'autres types de dispositifs prennent le relais, comme par un système de vases communicants. C'est le cas dans nombre des classes françaises de notre échantillon, où

des élèves en difficulté sont confiés à différentes formes d'aide aux devoirs dans le cadre de l'accompagnement scolaire. Or, l'on sait que l'aide aux devoirs, telle qu'elle est pratiquée, est essentiellement bénéfique aux enfants n'ayant pas de grandes difficultés scolaires (Glasman, 1998). Elle ne saurait constituer un dispositif de remédiation pour des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage de la lecture. Tout d'abord, parce qu'elle est dispensée par des personnels n'ayant pas de formation pédagogique, et *a fortiori* pas de formation dans le domaine des difficultés de lecture. Ces personnels sont d'ailleurs « inégalement armés dans les disciplines scolaires ; et plus portés à faire valoir des compétences d'animation » (Glasman, 2000 : 210). Ensuite, parce que les conditions objectives de fonctionnement ne sont pas toujours propices à une aide individualisée dans une atmosphère de "concentration" : comme le confirme notre étude, le groupe peut en effet réunir jusqu'à quinze élèves de tous les niveaux de l'élémentaire, cette hétérogénéité laissant aux animateurs peu de disponibilité pour une individualisation réelle (*ibid.* : 213). Proposée à des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture à défaut d'autre dispositif de soutien, l'aide aux devoirs est alors dévoyée de ses objectifs initiaux et devient inadéquate.

Le recours massif aux orthophonistes ou la "médicalisation" des difficultés de lecture

La modélisation des différents parcours d'aide a enfin mis en évidence un autre phénomène caractéristique de l'échantillon français : le recours massif aux orthophonistes. Certes, un très petit nombre d'élèves allemands (1) et québécois (4) de l'échantillon consultent un orthophoniste. Les interventions concernent cependant généralement les troubles du langage oral. Dans les écoles publiques québécoises, elles ont lieu dans le cadre scolaire. Dans les classes françaises de l'échantillon, en revanche, plusieurs élèves par classe consultent généralement un orthophoniste, en libéral ou dans un Centre médico-psycho-pédagogique (CMPP), pour travailler l'apprentissage de la lecture, parfois à défaut d'une prise en charge dans le cadre scolaire, plus rarement en complément. L'échantillon français témoigne ainsi d'un glissement, encore peu documenté, qui s'opère de l'école vers le secteur paramédical pour le traitement des difficultés de lecture, traduisant une « médicalisation de la pédagogie » (Frumholz, cité par Gillig, 1998), à l'instar de l'externalisation constatée pour les élèves perturbateurs (Petit-Ballager, 2009). L'orthophoniste Suzanne Borel-Maisonny aurait en France largement participé à élargir le champ d'intervention de l'orthophonie. Sous son influence, les orthophonistes prendront

progressivement en charge, en plus des troubles du langage oral (dysphasie, aphasie, etc.), la dyslexie, voire l'échec scolaire. Elle fera d'ailleurs le constat suivant : « Peu à peu, nous avons débordé des domaines dont les limites ne sont pas nettes mais où intervenir pour réparer des échecs notamment, comme au langage écrit, m'a paru la suite naturelle de l'effort entrepris […] avec l'impression que nous étions sur le domaine du voisin » (Borel-Maisonny citée par Gillig, 1998).

Si cette évolution a pu prendre les proportions constatées dans cette étude, c'est sans doute également qu'il y avait une forte demande. L'analyse a fait apparaître combien cette demande était importante, en l'absence de prise en charge des difficultés de lecture dans le cadre scolaire. Elle a ainsi fait apparaître l'interaction de différents facteurs menant à la mise en place d'un soutien orthophonique. Elle révèle combien les enseignants incitent fortement les parents à recourir à cette forme d'aide, passant parfois outre toutes les étapes intermédiaires de la procédure d'aide, notamment celles relevant du RASED (MEN, 1990 ; 2002c). Les élèves dont les parents s'occupent le plus iront par conséquent consulter un orthophoniste. Pour autant, le problème n'est pas réglé pour les autres.

Au-delà de la seule réponse à un besoin urgent, cette externalisation du traitement des difficultés de lecture s'inscrit également dans une tendance générale de médicalisation de l'échec scolaire que l'on peut observer en France depuis le début du XXe siècle. Alors que l'obligation scolaire, étendant l'accès à l'école aux fractions des classes populaires les plus basses, révèle l'existence d'enfants inadaptés à l'école (Muel-Dreyfus, 1975), se constitue alors un secteur médico-pédagogique faisant apparaître de nouveaux acteurs sociaux, comme les psychopédagogues. Les « déviances scolaires » sont alors interprétées, à l'intérieur même de l'école, comme des manifestations pathologiques (Pinell & Zafiropoulos, 1983), à l'image de ce que l'on peut encore observer parfois aujourd'hui avec le traitement des difficultés de lecture.

La médicalisation du traitement des difficultés scolaires transfère non seulement les dépenses de l'Éducation nationale à la Sécurité sociale et/ou aux familles elles-mêmes, mais aussi la responsabilité de la réussite de ces élèves, dissimulant en quelque sorte – sous couvert de « pathologie » – ce qui n'est parfois que le résultat de "ratés" pédagogiques d'un système scolaire qui peine à faire apprendre à lire à tous. Or, l'école républicaine peut-elle prétendre relever le défi de l'éducation pour tous et de l'intégration sociale sans se doter de réels moyens de répondre aux difficultés des plus fragiles dans les premiers apprentissages ?

Par ailleurs, les autorités françaises affirment que « la réussite scolaire de tous les élèves (requiert) une coopération professionnelle étroite des différents acteurs » (MEN, 2002c). Mais, déléguant le soutien des élèves en difficulté de lecture aux

orthophonistes hors de l'école, l'institution se prive le plus souvent d'une coordination, voire d'une collaboration des différents acteurs qui poursuivent pourtant un même objectif. Notre échantillon français montre par exemple combien la coordination est déficiente entre enseignants et orthophonistes. Les enseignants de l'échantillon ignorent majoritairement la nature du travail que leur élève réalise avec un orthophoniste qu'ils ne connaissent pas.

Durant une période où la prévention de l'illettrisme est affichée comme une priorité ministérielle, notre étude empirique révèle ainsi un double hiatus entre prescription institutionnelle et réalité du terrain. Le principe d'un réseau souple et réactif intervenant sur toutes les écoles de la circonscription est mis à mal par les difficultés d'accès de certains élèves à l'aide spécialisée. Il y apparaît notamment que la prise en charge d'un élève par le réseau résulte en effet d'interactions multiples, chacune susceptible de favoriser ou d'entraver le processus. Qu'un maître apprécie mal la situation d'un élève ou qu'un réseau réponde tardivement à l'appel d'un maître, et c'est un élève de plus qui ne bénéficiera pas d'aide spécialisée. Notre étude permet ainsi d'établir que le constat établi en 1997 par le rapport Gossot, selon lequel « d'une manière générale, une partie de la population scolaire n'est pas convenablement prise en charge », est toujours d'actualité quinze ans après (MEN, 1997 : 33).

Il en résulte un recours massif aux orthophonistes et à l'aide aux devoirs, souvent sur les conseils des enseignants qui tentent ainsi de pallier les manques de l'institution scolaire. L'orthophoniste dispense parfois un soutien en lecture en l'absence de trouble spécifique des apprentissages et l'animateur d'aide aux devoirs tente d'aider des élèves en grande difficulté, ceci au mépris des rôles des différents types d'aide, de leur hiérarchie et de leur complémentarité pourtant établis dans les textes officiels (MEN, 1990 ; 2002c).

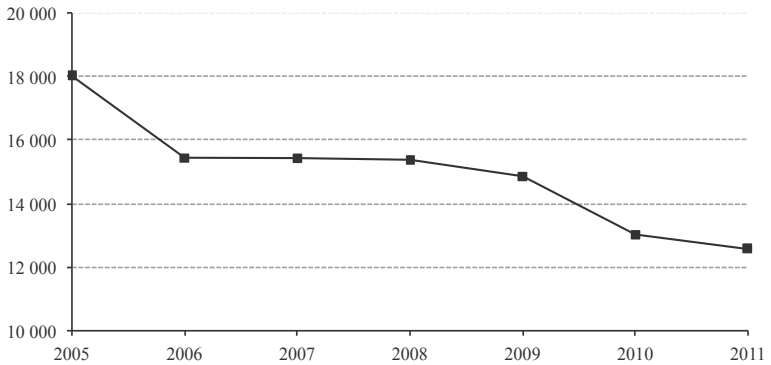
Si l'émergence de la notion d'élèves à « besoins éducatifs particuliers » et la mise en place des Programmes personnalisés de réussite éducative encadrent aujourd'hui davantage encore la procédure d'aide (MEN, 2005b), plusieurs des phénomènes observés sont néanmoins susceptibles de persister dans un contexte de baisse d'effectifs des enseignants spécialisés.

Évolution de l'aide aux élèves en difficulté après 2009

Deux décisions politiques ont contribué à faire évoluer la situation mise au jour par l'étude évoquée précédemment : la suppression de postes du RASED d'une part, la mise en place de l'aide personnalisée, d'autre part.

À la rentrée 2009, environ 2 000 emplois de RASED ainsi que 248 emplois affectés aux besoins éducatifs particuliers ont été supprimés. Le graphique ci-dessous montre l'évolution des emplois consacrés au traitement de la difficulté scolaire, catégorie essentiellement constituée de maîtres spécialisés et de psychologues scolaires.

Graphique 1 : Évolution des effectifs d'enseignants du premier degré affectés à la prévention et au traitement des difficultés scolaires



Sources : *Repères et références statistiques* (DEPP, 2005 ; 2006 ; 2007 ; 2008 ; 2009 ; 2010 ; 2011).

Un rapport des députés Xavier Breton et Gérard Gaudron, pour avis sur le projet de budget 2012 de la mission *Enseignement scolaire*, souligne que le budget 2012 « obligera les RASED à fournir une contribution » dans le domaine des suppressions de postes, poursuivant l'hémorragie des enseignants spécialisés (Breton & Gaudron, 2011 : 42). Les *scénarii* sur l'avenir des réseaux d'aide se multiplient, laissant présager une évolution peu favorable aux élèves en difficulté. Officiellement, il s'agit d'« optimiser » les moyens, ces enseignants seraient trop dispersés : intervenant sur plusieurs écoles, ils perdent du temps dans les transports… Les élèves ne vont pas en souffrir, assure le ministère, puisque, depuis la suppression du samedi matin, les professeurs doivent dispenser deux heures de soutien par semaine aux enfants en difficulté. En effet, deux heures par semaine sont désormais consacrées par les maîtres au soutien de leurs élèves ; les premiers peuvent ainsi réexpliquer aux seconds ce qui n'a pas été compris en classe ou proposer plus d'exercices afin de consolider des apprentissages encore fragiles.

Certes, nos travaux ont montré combien l'aide aux élèves en difficulté était loin d'être optimale, mais c'était notamment dû à des effectifs du RASED insuffisants. L'accès à l'aide spécialisée devrait désormais s'en trouver encore plus

restreint. En France, l'aide de l'enseignant constituait jusqu'à présent le premier degré d'un processus d'aide. Il est néanmoins à craindre, dans le contexte d'une raréfaction des aides spécialisées, qu'il devienne finalement l'unique dispositif d'aide proposé dans le cadre scolaire. Ce possible remplacement d'une partie de l'aide spécialisée par une aide dispensée par l'enseignant de l'élève nous invite à interroger l'articulation entre les différents types d'aide et à explorer à cet effet les différents modes d'organisation de l'aide à l'étranger.

Regards croisés : les apports de la comparaison internationale

Nos recherches précédentes au Québec (Viriot-Goeldel, 2006 ; 2007) et aux États-Unis (Viriot-Goeldel, 2011) ont permis de faire émerger quelques approches en matière d'organisation et de contenus de l'aide aux apprentis-lecteurs en difficulté qui, loin de constituer des modèles à imiter, permettent d'alimenter la réflexion sur les dispositifs français.

Pour une réorganisation de l'aide

Aux États-Unis, de nombreuses écoles mettent en œuvre une approche à trois niveaux (« *Three-Tier Model* », « *Response To Intervention* »). Le premier niveau d'intervention consiste à améliorer la qualité de l'enseignement en classe, ainsi que l'aide apportée par le maître aux élèves en difficulté au sein de la classe. Les progrès des élèves sont régulièrement mesurés, et une intervention dite « de niveau 2 » est proposée à ceux dont les progrès sont inexistants ou trop faibles. L'aide est alors apportée en petit groupe par un enseignant spécialisé. Si, malgré cette aide, l'élève ne progresse toujours pas, on intensifie alors l'intervention selon diverses modalités (individualisation, augmentation de la fréquence et de la durée de l'aide, recours à d'autres types de spécialistes, etc.). C'est le « niveau 3 » de l'intervention (Haager *et alii*, 2007).

Au Québec, un système dit « en cascade » est préconisé 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*[6].

Ces deux modes d'organisation se caractérisent tout d'abord par leur lisibilité. La modélisation permet aux acteurs d'appréhender aisément le fonctionnement du processus ainsi que les rapports de complémentarité des différents dispositifs, là où, dans le cas français, il faut rassembler les différents éléments apparaissant dans les textes ministériels. Les deux exemples convoqués reposent sur la notion de complémentarité des différents dispositifs d'aide. En somme, l'organisation de l'aide dans ces systèmes scolaires pourrait être comparée à celle de nos parcours de soins médicaux, où le spécialiste est sollicité là où l'action du généraliste s'avère insuffisante. En effet, à l'image de ce qui se passe dans le monde médical, ces spécialistes sont mieux formés que les "généralistes" que sont les maîtres, notamment dans les domaines de la détection, de l'analyse et de la remédiation des difficultés. Une spécialisation d'un an en alternance permet par exemple à 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 ». C'est également le cas, en France, des membres du RASED et autres enseignants spécialisés, titulaires d'un diplôme sanctionnant une formation supplémentaire en alternance. Cette complémentarité entre l'aide en classe et l'aide spécialisée, en principe également de mise en France, mais dont nous avons vu qu'elle était mise à mal, est ainsi au cœur de ces deux modes d'organisation de l'aide. Ils posent pour principe que l'aide d'un enseignant spécialisé n'est pas équivalente à l'aide du maître de la classe et que, par conséquent, la seconde ne saurait être substituée à la première.

Par ailleurs, la situation française se caractérise par une absence de critères de référence pour la mise en place d'aide spécialisée (Viriot-Goeldel, 2006 ; 2007), absence confirmée par l'institution elle-même (MEN, 2004b). Et, avec la mise en

6 Les orthopédagogues sont envisagés à l'origine comme des spécialistes de l'intervention pédagogique auprès des enfants en difficulté d'apprentissage. Ils ont suivi une formation de quatre années dans ce domaine, au sein d'un département universitaire de formation des maîtres. Dans notre échantillon, ils utilisent parfois des tests standardisés ou des outils similaires à ceux des orthophonistes. Les orthopédagogues sont-ils des enseignants, des spécialistes ou des professionnels ? Cette question est aujourd'hui encore à l'ordre du jour. Des premiers orthopédagogues à la création de l'Association des orthopédagogues du Québec, l'histoire de l'orthopédagogie a été marquée par plusieurs tentatives d'évolution vers un corps professionnel psycho-médical (Tardif & Lessard, 1992). Le ministère de l'Éducation du Québec a toutefois tenu à ce que les orthopédagogues conservent leur statut d'enseignant, qu'il a récemment réaffirmé.

place de l'aide personnalisée, les enseignants s'interrogent davantage encore sur ces critères et sur la complémentarité des dispositifs : est-il pertinent de proposer l'aide personnalisé aux élèves en grande difficulté ? Doit-on le faire en complément du RASED, ou à la place du RASED lorsque celui-ci ne peut intervenir ? N'est-il pas préférable de réserver l'aide personnalisée aux élèves éprouvant de simples difficultés passagères ? (Si Moussa, 2011). Certains enseignants, témoignant de la variété des fonctionnements adoptés (Petit-Ballager, 2009), privilégient l'aide du RASED hors de la classe pour les élèves posant des difficultés de comportement plutôt qu'une aide pour les élèves en difficulté d'apprentissage. L'évaluation fréquente et régulière, mais surtout la mise en place de critères, à l'instar de ce qui se fait par exemple aux États-Unis, apparaît comme une réponse possible à cette situation (Viriot-Goeldel, 2006).

La comparaison internationale souligne ainsi la nécessité de penser l'organisation de l'aide dans sa globalité, de la classe ordinaire jusqu'aux structures spécialisées, afin de permettre un réel fonctionnement en complémentarité des différents dispositifs, et de la rendre lisible aux yeux des acteurs. Par ailleurs, les différents programmes et approches évoqués posent également la question des contenus de l'aide aux apprentis lecteurs en difficulté.

Penser les contenus didactiques de l'aide

Qu'il s'agisse de l'enseignement de la lecture en classe, dans le cadre de l'aide personnalisée ou de l'aide spécialisée, nos instructions officielles donnent peu d'indications sur les approches à mettre en œuvre pour aider les élèves en difficulté. À l'exception des livrets *Lire au CP*, les enseignants sont relativement peu guidés. Cette absence de directives officielles sur les contenus et méthodes de l'aide en lecture est d'autant plus criante que l'on observe parfois des pratiques inadéquates, voire contre-productives (Viriot-Goeldel, 2006 ; 2008 ; Bautier & Rayoux, 2009). L'exemple américain est à ce titre intéressant en ce qu'il suscite la réflexion sur les contenus de l'aide.

Aux États-Unis, le terme de « littéracie »[7] (*literacy*) est préféré à celui « d'illettrisme », car il invite à l'apprentissage, plutôt que de stigmatiser l'échec du processus d'apprentissage. Les subventions fédérales sont régulièrement attribuées

7 La notion de *litéracie* désigne les aspects linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques des pratiques de l'écrit.

à des actions d'enseignement de la littéracie dans les écoles accueillant un public défavorisé, par exemple dans le cadre du 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. Plusieurs autres sources de financement fédéral peuvent également être sollicitées pour la formation des maîtres que nécessitent ces programmes. Ces subventions sont accordées aux écoles sur la base de leur travail en vue d'améliorer les résultats de leurs élèves. Plus précisément, on exige des écoles auxquelles on accorde ces ressources qu'elles fondent leur enseignement sur la recherche scientifique, « *Scientifically Based Research* », la formule apparaissant plus d'une centaine de fois dans le NCLB. Dans le domaine de la lecture par exemple, le texte de présentation de la loi mentionne que des subventions seront accordées dans le cadre de *Reading First* aux écoles visant à améliorer les performances en lecture de leurs élèves en mettant en œuvre un « enseignement de la lecture fondé sur la recherche scientifique » : « *The NCLB Act will support scientifically based reading instruction programs in the early grades under the new Reading First program and in preschool under the new Early Reading First program. Funds will be available to help teachers strengthen old skills and gain new ones in effective reading instructional techniques*"[8] (USDE, 2000 : xiii).

La législation définit ainsi explicitement la recherche scientifique en lecture et mentionne les activités que les États et les écoles bénéficiant de ces subventions doivent mener en se fondant sur la recherche en question. Il s'agit d'une recherche qui implique la mise à l'épreuve d'hypothèses par des procédures rigoureuses, systématiques et objectives, notamment sous la forme d'essais contrôlés randomisés (Lessard & Saussez, 2009). Ces derniers sont ainsi censés produire des connaissances fiables, valides et pertinentes pour les programmes éducatifs, lesquels sont à leur tour soumis à l'évaluation scientifique. Nous sommes ainsi en présence

8 « Le *No Child Left Behind Act* soutiendra les programmes d'enseignement de la lecture basés sur la recherche scientifique dans le cadre du programme *Reading First* pour les premières années de l'école élémentaire et dans le cadre du nouveau programme *Early Reading First* pour l'école maternelle. Des fonds seront disponibles pour aider les enseignants à consolider leurs compétences et à en acquérir de nouvelles dans les techniques efficaces d'enseignement de la lecture. » Traduction de l'auteur.

d'une politique d'éducation basée sur la preuve (*Evidence Based Practices*–EBP), que Lessard et Saussez (2009 : 11) décrivent comme une « approche des pratiques et des politiques éducatives qui préconise que celles-ci doivent être fondées sur les données les plus probantes produites par la recherche ».

C'est donc finalement par le biais du financement que les écoles sont incitées à la mise en œuvre de programmes « clé en main » – au nombre de 171, pour le seul domaine de l'apprentissage de la lecture (USDE & IES, 2011). Ces programmes « clé en main » s'attachent principalement à enseigner la lecture et les mathématiques, et nous en distinguons deux types : ceux destinés à enseigner une discipline en classe, et ceux destinés à aider les élèves en difficulté au moyen de séances supplémentaires, délivrées individuellement ou en petit groupe. Dans cette dernière catégorie, *Reading Recovery* et *Succes for All* sont particulièrement répandus en ce qui concerne la lecture, le premier ayant par exemple été dispensé à plus d'un million cinq cent mille élèves en difficulté, qui en ont bénéficié dans les 49 États où il est désormais présent (RRCNA, 2011). Ces programmes 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 conseils à l'école. C'est donc en quelque sorte le secteur privé qui prend le relais de la formation continue des maîtres dans les écoles qui bénéficient de ces programmes.

Leurs *curricula* reposent sur des principes empruntés à la recherche scientifique. Dans le domaine de la lecture, les plus récents prennent par exemple appui sur les recommandations faisant désormais consensus d'un panel pluridisciplinaire d'experts composé pour l'essentiel de chercheurs dans le domaine de la lecture : le *National Reading Panel* (2000). D'une manière générale, ils mettent ainsi en œuvre un enseignement explicite des correspondances graphophonémiques et de l'identification des mots par la voie indirecte, renvoyant aux oubliettes plusieurs décennies de « *whole language* » et « *whole word methods* »[9]. Ils veillent également à entraîner la fluence et à enseigner la compréhension et l'écriture, et ce à la lumière de l'état des connaissances actuelles. Il s'agit, de plus, de programmes eux-mêmes expérimentés et évalués au préalable dans

9 Expressions renvoyant à des méthodes d'apprentissage que l'on qualifie parfois de « globales », privilégiant l'entraînement à une reconnaissance directe de mots entiers, sans passer par la mise en œuvre des correspondances grapho-phonémiques.

le cadre d'une recherche scientifique expérimentale, leur efficacité étant censée avoir été démontrée par les données quantitatives relatives aux performances des élèves. Ils permettent ainsi d'éviter les pratiques inadéquates, au profit de pratiques éprouvées. On peut ainsi donner l'exemple de *Success For All*, littéralement « succès pour tous », programme dont 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). D'après la méta-analyse réalisée à la demande du ministère américain de l'Éducation, *Success For All* permet d'améliorer les performances en moyenne de 13 centiles[10] dans le domaine de la connaissance des lettres et des correspondances grapho-phonémiques, de 10 centiles en lecture, et de 8 centiles en compréhension, soit une amélioration significative. La revue systématique de recherche mise en ligne par ce ministère, s'appuyant notamment sur les études comportant des essais contrôlés randomisés, établit l'efficacité d'autres programmes « clé en main », tels que *Reading Recovery*, ou encore *Sound Partners* (USDE & IES, 2012).

La comparaison avec les résultats de nos dispositifs français est malaisée. Peu de programmes « clé en main » existent en France, aucun d'entre eux n'ayant à notre connaissance fait l'objet d'une évaluation quantitative comparable, à l'exception peut-être de « Coup de Pouce Clé »[11] dont l'efficacité sur les performances des élèves n'a pu être démontrée (Piquée & Suchaut, 2002). Il n'en demeure pas moins que l'exemple de ces programmes américains a le mérite de nous éclairer sur un point : on sait aujourd'hui aider les apprentis lecteurs en difficulté. Il n'y a pas une façon de faire unique : ces programmes sont nombreux et variés, plusieurs d'entre eux obtiennent de bons résultats. Sans pour autant nécessairement aller jusqu'à adopter le principe de programme « clé en main », mettre en œuvre des dispositifs intensifs prenant appui sur les pratiques validées par la recherche en lecture constitue une perspective de prévention de l'illettrisme.

10 On peut illustrer ce gain en prenant l'exemple d'un classement de 100 élèves, dans lequel les élèves qui auraient suivi ce programme gagneraient 13 places par rapport à ceux qui n'ont pas suivi le programme.

11 « Coup de Pouce Clé » est un dispositif de prévention des décrochages précoces en lecture-écriture mis en œuvre depuis 1995 par l'Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école (Apfée). D'après l'association, plus de 60 000 enfants ont bénéficié de ce dispositif depuis sa création.

Conclusion

Si les difficultés de lecture et l'illettrisme touchent l'ensemble des pays développés, les évaluations internationales invitent à rejeter tout fatalisme en la matière. En effet, révélant les différences entre les pays, les enquêtes internationales attestent de l'existence d'une marge de manœuvre. L'enquête PISA montre bien, à travers l'exemple finlandais, qu'il est possible de faire acquérir de solides compétences en lecture-écriture au plus grand nombre et, à travers l'exemple canadien, que les élèves issus de l'immigration peuvent eux aussi participer à cette réussite (OCDE, 2011). Reste alors à déterminer les caractéristiques d'un enseignement "efficace" des compétences en lecture-écriture ainsi que celles d'une aide adaptée aux apprentis lecteurs en difficulté. C'est là tout l'enjeu des politiques de prévention de l'illettrisme à l'école primaire et de leur mise en œuvre sur le terrain.

Cet article a mis au jour le paradoxe français d'une politique qui se propose de prévenir l'illettrisme, mais qui ne se donne pas les moyens de prendre en charge les difficultés de lecture dans le cadre scolaire, aboutissant notamment à une "médicalisation" du traitement des difficultés de lecture, caractéristique du système français.

Pour autant, la comparaison internationale met en évidence combien l'aide aux élèves en difficulté ne saurait se limiter à la question des moyens. Si ces derniers sont nécessaires – et on a pu voir les conséquences de la restriction de l'accès à l'aide spécialisée –, la dimension de *process* est également décisive pour la cohérence de la prise en charge des apprentis-lecteurs en difficulté. Ce terme anglo-saxon désigne une suite ordonnée d'opérations qui utilisent des ressources pour transformer des « éléments d'entrée » en « éléments de sortie ». À la différence du traitement global et éclaté mis en évidence en France – les élèves en difficulté sont entre les mains soit de l'enseignant, soit du RASED, soit de l'orthophoniste, etc. –, les exemples nord-américains mettent en œuvre un *process* dont on a défini les phases successives, chacune ayant une mission spécifique, ainsi que les rapports qu'elles entretiennent entre elles. Il s'agit en somme d'un nouveau mode de fonctionnement, proche de celui du monde scientifique et du monde des organisations.

La prévention de l'illettrisme à l'école ne saurait pas davantage se limiter aux modalités organisationnelles de la prise en charge des apprentis lecteurs en difficulté. Aux questions « Qui aider ? » et « Quand aider ? », s'ajoute celle du « Comment aider ? ». Cette dernière question prend une résonance particulière à la suite de plusieurs décennies de tâtonnements pédagogiques caractérisés par un débat récurrent sur les méthodes d'enseignement de la lecture. Sur ce point, l'approche américaine récente, avec la mise à l'épreuve des programmes « clé en main » d'enseignement de la lecture et d'aide aux apprentis-lecteurs en difficulté,

n'est pas sans intérêt pour le cas français. Construisant des ponts entre la recherche en lecture issue de la linguistique et de la psychologie cognitive notamment, et en dépit des limites qu'on ne manquera pas de souligner, cette approche permet d'écarter certaines pratiques au profit de nouvelles, en accord avec les connaissances actuelles de la recherche scientifique.

Au-delà des "bonnes pratiques", dont on s'accorde à dire que l'adoption isolée s'avèrerait probablement vaine, c'est tout un *process* que la comparaison internationale nous invite à considérer, allant de l'organisation de la prise en charge jusqu'à la conception des contenus, afin de faire reculer l'illettrisme dans les générations à venir. Un *process* qui ne devrait, bien entendu, pas s'arrêter aux portes de l'école primaire.

Bibliographie

Anlci, 2003, *Lutter ensemble contre l'illettrisme. Cadre national de Références*, Paris, 92 p. (http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/EDITIONS/cadre_de_reference.pdf, page consultée le 17/01/2012).

Bautier (E.) & Rayou (P.), 2009, *Les inégalités d'apprentissage*, Paris, PUF.

Breton (X.) & Gaudron (J.-M.), 2011, *Avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2012, tome IV, enseignement scolaire*, Assemblée nationale, n° 3806.

Caille (J.-P.), 2004, « Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000 », *Éducation et Formations*, n° 69, pp. 79-88.

Chatel (L.), 2010, *Plan pour prévenir l'illettrisme et susciter le goût de la lecture*, Discours prononcé le 29 mars 2010, (http://www.education.gouv.fr/cid50954/prevention-de-l-illettrisme.html, page consultée le 17/01/2012).

Depp, 2009, *Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense*, Année 2008, Note d'information n° 09-19, 6 p., (http://media.education.gouv.fr/file/2009/63/0/NI0919_65630.pdf, page consultée le 17/01/2012).

Depp, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 et 2011, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, DEPP.

Gillig (J.-M.), 1998, *L'aide aux enfants en difficulté à l'école*, Paris, Dunod.

Glasman (D.), 1998, *Bilan des évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire*, Rapport pour le FAS, CRE, Université Jean Monnet, Saint-Étienne.

Glasman (D.), 2000, « Accompagnement scolaire et cours particuliers : variation dans le sens, les modalités, les contenus », *in* A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

Haager (D.), Klingner (J.) & Vaughn (S.), 2007, *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes Publishing.

Haut conseil de l'Éducation (HCE), 2007, *L'école primaire, Bilan des résultats de l'école 2007*, 39 p. (http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/40.pdf, page consultée le 17/01/2012).

Lahire (B.), 1999, *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte.

Lessard (C.) & Saussez (F.), 2009, « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'Éducation Basée sur la Preuve à la lumière de quarante années de recherche en matière de conception et d'implantation des politiques en éducation », Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie,* n° 168, pp. 111-136.

Ministère de l'Éducation nationale, 1990, *Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté*, Circulaire n° 90–082 du 9 avril 1990.

Ministère de l'Éducation nationale, 1997, *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Examen de quelques situations départementales*, Rapporteur : Bernard Gossot, 1996-97 – DI – 06.

Ministère de l'Éducation nationale, 1999, *XXIe siècle*, Magazine du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la technologie, avril.

Ministère de l'Éducation nationale, 2002a, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin Officiel, Hors série n° 1, 14 février.

Ministère de l'Éducation nationale, 2002b, *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral et écrit*, Circulaire n° 2002-024, 31-1-2002.

Ministère de l'Éducation nationale, 2002c, *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire dans le premier degré*, Circulaire n° 2002-113, 30-04-2002.

Ministère de l'Éducation nationale, 2003, *Préparation de la rentrée 2003 dans les écoles, les collèges et les lycées*, Circulaire n° 2003-050, 28-3-2003.

Ministère de l'Éducation nationale, 2004, *Préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées*, Circulaire n° 2004-015, 27-1-2004.

Ministère de l'Éducation nationale, 2004a, *Lire au CP. Prévention de l'illettrisme. Enseigner la lecture et prévenir les difficultés dans les CP à effectifs réduits*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Ministère de l'Éducation nationale, 2004b, *Lire au CP(2)*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Ministère de l'Éducation nationale, 2005a, *Préparation de la rentrée 2005 dans les écoles, les collèges et les lycées*, Circulaire n° 2005-067, 15-4-2005.

Ministère de l'Éducation nationale, 2005b, Programmes personnalisés de réussite éducative, Circulaire n° 2006-138, 25-8-2006.

Ministère de l'Éducation nationale, 2006a, *Apprendre à lire*, Circulaire n° 2006-003, 3-1-2006.

Ministère de l'Éducation nationale, 2006b, *Préparation de la rentrée 2006 dans les écoles, les collèges et les lycées*, Circulaire n° 2006-051, 27-3-2006.

Ministère de l'Éducation nationale, 2007, *Préparation de la rentrée 2007 dans les écoles, les collèges et les lycées*, Circulaire n° 2007-011, 9-1-2007.

Ministère de l'Éducation nationale, 2008, *Préparation de la rentrée 2008 dans les écoles, les collèges et les lycées*, Circulaire n° 2008-042 du 4-4-2008.

Ministère de l'Éducation nationale, 2009, *Préparation de la rentrée 2009 dans les écoles, les collèges et les lycées*, Circulaire n° 2009-068, 20-5-2009.

Ministère de l'Éducation nationale, 2010, *Préparation de la rentrée 2010 dans les écoles, les collèges et les lycées*, Circulaire n° 2010-38, 16-3-2010.

Muel-Dreyfus (F.), 1975, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n° 1, pp. 60-74.

National Reading Panel, 2000, *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication n° 00-4754), Washington, DC, U.S. Government Printing Office.

Ocde, 2011, *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*, (http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr).

Petit-Ballager (F.), 2009, « Signaler l'élève difficile : de l'aide préventive à la gestion précautionneuse », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 8, pp. 229-243.

Pinell (P.) & Zafiropoulos (M.), 1983, *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1981)*, Paris, Les Éditions ouvrières.

Piquee (C.) & Suchaut (B.), 2002, *Effets d'une action d'accompagnement familial et scolaire sur les acquisitions des élèves en lecture au cours préparatoire. L'évaluation du « Coup de pouce » de Colombes*. Rapport réalisé pour l'Association pour favoriser une école efficace (Apfée). IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.

Rrcna, 2011, *Reading Recovery Facts and Figures*, (http://www.readingrecovery.org/reading_recovery/accountability/factsandfigures/index.asp, Page consultée le 24/08/2011).

Si Moussa (A.), 2011, *L'aide personnalisée à l'école primaire : une réponse à une "crise" pédagogique ?*, Actes du colloque de l'AECSE, *Crise et/en éducation*, 28 et 29 octobre, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, (http://www.colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=I6065, Page consultée le 17/01/2012).

Slavin (R.), 2008, « Cooperative Learning Success for All, and Evidence-based Reform in education », *Éducation et didactique*, vol. 2, n° 2, pp. 149-157.

Tardif (M.) & Lessard (C.), 1992, « L'orthopédagogie en milieu scolaire : émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960, 1990) », *Revue d'histoire des sciences de l'éducation*, vol. 4, n° 2, pp. 233-267.

Usde, 2001, *No Child Left Behind Act*, Pub. L. n° 107-110, Washington DC, (http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html, Page consultée le 24/08/2011).

Usde, 2002, *No Child Left Behind: A Desktop Reference*, Washington, D.C.

Usde & Ies, 2011, *What Works Clearinghouse*, Beginning reading programms (http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/Topicarea.aspx?tid=01, Page consultée le 26/08/2011).

Usde & Ies, 2012, *What Works Clearinghouse*, Beginning reading programms.

Viriot-Goeldel (C.), 2006, *Aider l'apprenti lecteur en difficulté à l'école primaire : une perspective comparée. Essai d'analyse théorique et praxéologique des processus d'aide dans les classes de l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg,* Thèse de sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, 489 p.

Viriot-Goeldel (C.), 2007, « Apprentis-lecteurs en difficulté : quels types d'aide ? Essai d'analyse théorique et praxéologique de l'aide apportée aux élèves en difficulté dans les classes de l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg », *Carrefours de l'éducation*, n° 23, janvier-juin, pp. 25-38.

Viriot-Goeldel (C.), 2008, « Aider l'apprenti-lecteur en difficulté. Analyse comparée des approches didactiques mises en œuvre en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg », *Éducation et Didactique*, vol. 2, n° 2, pp. 81-92.

Viriot-Goeldel (C.), 2011, « Les programmes "clé en main" aux États-Unis », Actes du colloque de l'AECSE, *Crise et/en éducation*, 28 et 29 octobre, Université Paris Ouest Nanterre La Défense. (http://www.colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?comidx=8).