



Coéducation et confiance en soi : des leviers pour lutter contre l'illettrisme des jeunes ultramarins

Pour tenter de lutter contre un taux d'illettrisme trois à six fois plus élevé dans les territoires d'outre-mer qu'en France métropolitaine, le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse a testé plusieurs dispositifs auprès d'élèves de l'école élémentaire au lycée en passant par l'apprentissage.

Parmi les enseignements principaux, le travail de coéducation mobilise l'ensemble des équipes pédagogiques, mais aussi des intervenants, experts de ces questions, et les familles qui sont des leviers déterminants dans l'évolution positive de la confiance en eux des élèves et de leurs résultats. Pour atteindre ces objectifs, la valorisation des langues maternelles et la reconnaissance du bilinguisme semblent être des pistes intéressantes.

Samuel James, Aude Kerivel, Ali-Said Abderemane Cheik, chargés d'études et d'évaluation, INJEP

Comment lutter efficacement contre l'illettrisme des jeunes ultramarins ? Quels types de dispositifs mettre en place en tenant compte des contextes territoriaux, notamment des langues

parlées ? Telles sont les questions que s'est posé le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) en expérimentant et en évaluant des projets en Polynésie française, à La Réunion et en Martinique ainsi qu'un dispositif mis en place de concert sur cinq territoires ultramarins (Guadeloupe, Guyane, Martinique, La Réunion et Mayotte).

Alors que le taux d'illettrisme diminue en France métropolitaine — passant de 9 % à 7 % entre 2004 et 2011 — (Jonas, 2012), dans les territoires ultramarins il demeure extrêmement élevé. À Mayotte, 33 % des adultes (16-64 ans) scolarisés sur le territoire sont

en situation d'illettrisme en 2012 (Daudin, Michalesco, 2014, p. 1). Les différents territoires ultramarins se caractérisent par des contextes extrêmement variés (administration territoriale, contexte culturel, économique et social) qui peuvent influencer les taux d'illettrisme. Il n'en demeure pas moins que l'illettrisme reste un problème majeur sur l'ensemble de ces territoires.

Illettrisme, la situation alarmante des territoires ultramarins

La comparaison des différentes régions françaises met en exergue le fossé entre la

En Outre-Mer, les taux sont trois à six fois plus élevés que le taux le plus faible en Métropole, à savoir 5 % en Île-de-France.

Métropole et les territoires d'outre-mer. Le taux d'illettrisme le plus élevé de l'Hexagone (11,5 % dans le Nord-Pas-de-Calais) reste en dessous du taux le plus bas ultramarin

(14 % en Martinique) [graphique, p. 2]. En Outre-Mer, les taux sont trois à six fois plus élevés que le taux le plus faible en Métropole, à savoir 5 % en Île-de-France.

Les jeunes plus exposés à l'illettrisme que leurs aînés en Guyane et à Mayotte

Alors qu'en France métropolitaine le taux d'illettrisme décroît de façon continue

dans les groupes d'âges les plus bas (13 % des 26-45 ans sont en situation d'illettrisme, alors qu'ils ne sont que 4 % des 16-25 ans), dans certains territoires ultramarins ce sont les jeunes qui sont les plus touchés par le phénomène. À Mayotte, 44 % des jeunes entre 16 et 24 ans sont illettrés alors que seulement 29 % des 45-64 ans se trouvent dans cette situation (enquête « IVQ INSEE-ANLCI » 2011-2012). En Guyane, on observe un taux d'illettrisme de 29 % chez les 16-25 ans contre 12 % chez les 46-55 ans (*ibid*). L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) note même que les jeunes Guyanais éprouvent plus fréquemment de grandes difficultés à l'écrit que leurs aînés (enquête « IVQ INSEE-ANLCI Guyane », 2014). Les conditions de vie des familles (condition de vie matérielle, surpopulation dans le logement, etc.) peuvent affecter l'acquisition des compétences scolaires. En effet, les taux de pauvreté sont particulièrement importants sur ces territoires, en particulier sur les départements où les taux d'illettrisme augmentent. Ainsi, 44 % des Guyanais (Jeanne-Rose, Clarenc, 2015) et 84 % des

Mahorais (INSEE, enquête « Budget de famille à Mayotte », 2014) vivent en dessous du seuil de pauvreté.

De plus, si la scolarisation augmente dans ces territoires, les conditions d'apprentissage sont parfois plus difficiles qu'en Métropole. À Mayotte, pour éviter les classes surchargées, un système de rotation a été mis en place dans certaines écoles afin que la moitié des élèves ait cours le matin et l'autre l'après-midi (Roinsard, 2014).

Les situations d'illettrisme peuvent également s'expliquer du fait de l'illettrisme des parents, de la faiblesse des pratiques de lecture et de la langue parlée durant l'enfance à la maison. À Mayotte, par exemple, « seuls 15 % des Mahorais ayant été scolarisés parlaient français dans leur enfance » en 2012 (Daudin, Michailesco, 2014, p. 5).

L'utilisation du français dans le cadre familial semble limiter le risque d'illettrisme. Ainsi, seuls 6 % des Guyanais qui utilisaient exclusivement le français à la maison à l'âge de 5 ans sont en situation d'illettrisme, contre 20 % au total en Guyane (INSEE, enquête « IVQ INSEE-ANLCI Guyane », 2013). Les langues parlées, particulièrement nombreuses dans les territoires ultramarins, sont une donnée essentielle à considérer avant de mettre en place des dispositifs.

En effet, si la majorité des Guyanais parlent créole, près de 30 autres langues sont parlées en Guyane, dont le martiniquais, le guadeloupéen ou le haïtien, le portugais, le chinois hakka ou les langues indiennes (Léglise *et al.*, 2013). À Mayotte, le français est la troisième langue la plus parlée, après le mahorais et le malgache, les principales langues maternelles. En Polynésie, 74 % des habitants de Polynésie française déclarent parler, lire et écrire une des sept langues polynésiennes (appelées « reo mā'ohi ») (Nocus, Salaün, 2014, p. 14). Le créole est aussi la langue maternelle de la majorité des Guadeloupéens, Martiniquais et Réunionnais.

Quatre dispositifs pour lutter contre l'illettrisme des jeunes ultramarins

Le FEJ lance régulièrement des appels à expérimentation en direction des territoires ultramarins. Ont ainsi été évalués quatre dispositifs visant des publics d'élèves allant de l'école élémentaire

aux lycées ou en apprentissage sur des territoires ultramarins différents.

L'expérimentation déployée en Polynésie française, intitulée « Enseignement renforcé du reo mā'ohi à l'école élémentaire », est un dispositif d'enseignement renforcé du tahitien. Il encourage l'apprentissage bilingue des élèves (français et tahitien) en envisageant le bilinguisme précoce comme un potentiel plutôt qu'un handicap.

L'équipe évaluatrice, l'université de Nantes – EHESS – IRIS, a comparé un groupe d'élèves et de familles bénéficiant de l'expérimentation avec un groupe « témoin » n'en bénéficiant pas. Du côté des élèves, ce sont les compétences langagières orales, du français et du tahitien, les compétences en lecture-identification, en raisonnement logique, conscience morphologique, et lecture-compréhension et orthographe qui ont été évaluées ; du côté des familles ce sont plutôt leurs rapports à l'école et à leur enfant. De manière complémentaire, les enseignants ont été invités à remplir des carnets de bord.

« Action de lutte contre le décrochage scolaire » un projet réunionnais. Ce dispositif mobilise dans un objectif de coéducation la famille, l'élève, la communauté éducative ainsi qu'un psychologue et un éducateur spécialisé. Cette coéducation est un support de progression des jeunes collégiens en difficulté.

L'équipe évaluatrice, CIRCI, université de La Réunion, a croisé les regards et expériences des élèves, de leurs parents, des équipes éducatives, des infirmiers et des psychologues concernés par le dispositif par des entretiens semi-directifs.

Le programme de « Prévention par la lecture et l'écriture » est porté en Martinique par l'Association de lutte contre l'échec scolaire (ALCES). Elle propose, par le biais de ce dispositif, des activités de remédiation en lecture, en écriture et en calcul à des jeunes âgés de 13 à 19 ans (collégiens et lycéens). Elle est par conséquent une actrice de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme.

L'équipe évaluatrice TJB Écoconseil a mené des entretiens individuels et collectifs avec les directeurs d'établissements, des partenaires institutionnels et opérationnels du projet, ainsi que les formateurs intervenant dans les CFA. Des données de suivi sur l'évolution des jeunes, récoltées par les formateurs, ont été analysées. Le dispositif « Compétences de base et apprentissage en Outre-Mer » est



définitions

ILLETTRISME

Se dit d'une personne qui a été scolarisée mais qui n'a pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture et du calcul, des compétences de base pour être autonome dans les situations simples de la vie courante.

ANALPHABÉTISME

Se dit d'une personne qui n'a jamais été scolarisée. L'alphabétisation consiste à faire entrer ces personnes dans un premier niveau d'apprentissage.

COMPÉTENCES DE BASE

Les compétences de base regroupent :

- les compétences langagières (utilisation de la langue pour accomplir des tâches déterminées : communication orale et écrite, traitement de l'information, etc.) ;
- les compétences mathématiques (calcul des quantités et des grandeurs et résolution de problèmes sur ces notions) ;
- les compétences cognitives (maîtrise de l'espace et du temps, raisonnement et capacités d'organisation des connaissances et de mémorisation).

Source : Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)

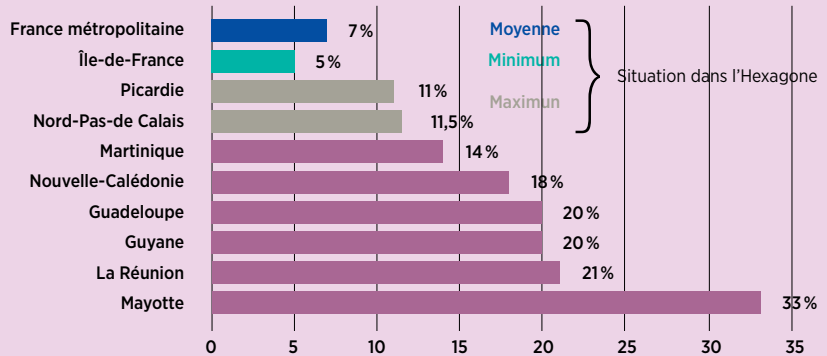
réalisé dans cinq départements d'outre-mer (Guadeloupe, Guyane, Martinique, La Réunion et Mayotte). Elle s'inscrit dans une volonté de renforcer la maîtrise des savoirs de base et de sécuriser les parcours de formation des apprentis dans plusieurs départements d'outre-mer en s'appuyant sur les changements de pratique des formateurs des CFA. L'équipe évaluatrice EUREVAL a mené des entretiens individuels et collectifs avec les élèves afin de produire des indicateurs d'illettrisme relatifs aux bénéficiaires du dispositif. Malgré une diversité des publics visés, des actions menées et des méthodes d'évaluation utilisées, des enseignements généraux peuvent être dégagés de ces évaluations de dispositifs.

Mobiliser des équipes sur les questions d'illettrisme

Le travail sur l'illettrisme implique de véritables compétences pédagogiques qui commencent par une capacité de repérage des situations. Le programme « Compétences de base et apprentissage en Outre-Mer » a permis, par le biais de formations, une « amélioration notable des connaissances des équipes pédagogiques sur l'illettrisme et les compétences de base » (Sage, 2014, p. 8). Les enseignants impliqués dans les différents projets ont pu changer de regard et porter davantage d'attention aux jeunes en situation d'illettrisme. Un enseignant explique : « Maintenant, je comprends mieux le lien entre les difficultés de langage et les difficultés d'apprentissage. Avant je ne voyais pas ce que certains élèves pouvaient ne pas comprendre, pour moi ils étaient bêtes. » Un autre enseignant ajoute : « Je ne voyais pas en quoi ça me concernait. Je me suis documenté : l'illettrisme, c'est sur la linguistique : la compréhension des consignes, l'interprétation dans le niveau de langage des élèves... Effectivement, il y a un travail à faire. » (ibid, p. 34). Cette prise de conscience chez les enseignants s'opère aussi grâce à l'implication d'autres acteurs : des intervenants formés aux programmes de prévention par la lecture et l'écriture ou des éducateurs et des psychologues, qui vont travailler de concert et coopérer avec les enseignants pour tenter de lever les difficultés rencontrées par les élèves.

graphique

Le taux d'illettrisme en France métropolitaine comparé à quelques régions d'outre-mer



Source : enquêtes IVQ - INSEE 2011, 2012 et 2014.

Champ : personnes âgées de 16 à 65 ans scolarisées sur le territoire français.

Lecture : en Île-de-France, 5% des adultes ayant été scolarisés en France connaissent une situation d'illettrisme.

Considérer le potentiel éducatif des familles à l'école

Au-delà de l'accompagnement purement cognitif et scolaire, les médiateurs (éducateurs et psychologues) ont pour mission d'inclure la famille au projet scolaire de l'élève. Un éducateur relate une partie de son action auprès des familles : « On va au domicile, on rencontre les familles et, du coup, elles nous font confiance, elles ont notre numéro donc elles hésitent rarement à nous envoyer des messages quand ça ne va pas, à nous appeler... nous, on les rappelle, etc. Donc ça, c'est hyper intéressant parce qu'on fait un véritable travail de fond... » (Rizzo, 2012, p. 18-19). La mère d'une bénéficiaire explique : « Quand on est tous ensemble réunis - moi, M. (le prénom de l'éducateur), Coralie (le prénom de l'enfant) et la dame (la psychologue) -, ça fait comme un cercle, on discute. Ce qu'on a à dire, on le dit devant Coralie, elle entend aussi, elle voit quelque part que je suis vraiment inquiète pour Coralie, ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faut pas faire » (ibid, p. 7). Dans le cadre du projet « Enseignement du reo mā'ohi » l'association des parents à la vie de l'école a été possible notamment par la valorisation des langues locales, « les connaissances linguistiques ou culturelles des familles » étant un atout « précieux » pour l'apprentissage des enfants. L'évaluation note que les familles ont pu surmonter leur propre insécurité

linguistique pour se sentir en capacité d'agir aux côtés de l'école, en étant « davantage informés sur la nature du soutien qu'ils peuvent apporter » (Nocus, Salaün, 2014, p. 114) et « en conscientisant les stratégies de transmission » liées à l'utilisation d'une langue ou d'une autre dans les interactions avec leurs enfants (ibid, p. 78).

Œuvrer pour la confiance en soi des élèves

Ainsi, la mobilisation d'une équipe et le soutien accentué en direction des élèves en difficulté ont permis à ces derniers d'améliorer leur confiance en eux. L'évaluation du « Programme de prévention par la lecture et l'écriture » souligne que les collégiens et lycéens ont le sentiment d'avoir progressé en calcul et en lecture et ont confiance en leur capacité à réussir (Teddy, 2013, p. 19). Dans le cadre de l'expérimentation « Enseignement renforcé du reo mā'ohi », le fait d'intégrer la langue maternelle de l'élève au sein du système scolaire semble permettre une revalorisation de l'élève et de sa famille, par la reconnaissance de leur langue. En effet, selon les linguistes Nocus et Salaün, « l'enfant qui a pour langue d'origine la langue la moins prestigieuse est confronté à une double contradiction : d'un côté, il éprouve de l'admiration et de l'hostilité pour la langue prestigieuse, le français, et de l'autre, il est attaché affectivement à sa langue d'origine ou d'héritage, qu'il

dévalorise. » (Nocus, Salaün, 2014, p. 15). C'est ce qui explique que pour certains chercheurs le bilinguisme n'est favorable que lorsque les langues ont « *le même statut social* » (Genelot *et al.*, 2007, p. 2).

Écrire en langue locale à l'école

L'évaluation du dispositif « Enseignement du reo mā'ohi » montre que l'enseignement d'une langue locale (ici le reo mā'ohi) permet aux élèves d'acquérir des compétences orales et écrites dans cette langue sans entraver les acquisitions en français. En effet, l'enseignement d'une langue locale n'a pas d'impact négatif et ne pénalise pas l'apprentissage et la maîtrise de la langue d'enseignement, bien au contraire, « *l'enseignement du reo mā'ohi à la fois à l'oral et à l'écrit favorise l'émergence de transfert vers le français* » (Nocus *et al.*, 2014, p. 152).

En effet, il existe une corrélation (transfert interlangue) entre l'apprentissage écrit de la langue locale et celle du français. L'évaluation montre que le niveau de maîtrise de l'écrit de l'une conditionne le niveau de maîtrise de l'écrit de l'autre. L'apprentissage de l'oral (sans l'écrit) n'a pas le même effet. (Nocus, Salaün, 2014, p. 40).

Ainsi, le fait d'enseigner la langue locale, à l'écrit dans le cadre scolaire, a eu des effets positifs pour les élèves de CP et CE1 bénéficiaires du dispositif : développement langagier, capacité en lecture en langue locale et développement des dimensions conatives.

Le bilinguisme : un atout s'il est reconnu et pris en compte ?

Les quatre dispositifs, par des formes d'action différentes (mobiliser les

équipes éducatives et/ou les familles, cultiver la confiance en soi des élèves, favoriser le bilinguisme), ont produit des effets allant dans le sens d'une réduction de l'illettrisme et, par conséquent, de l'échec scolaire. S'il convient de garder à l'esprit les limites de ces premiers résultats¹, il semble que la reconnaissance du bilinguisme des élèves et de leur famille, par le biais notamment de l'enseignement des langues locales dans un cadre scolaire, permet de modifier les comportements et représentations des élèves et de leur famille.

En effet, reconnaître le bilinguisme, c'est aussi valoriser les compétences et les identités de l'ensemble des acteurs, une étape essentielle à la réussite scolaire des élèves.

1. Par construction, les évaluations n'ont pu porter que sur des effets à court terme. Par ailleurs, en dehors d'une comparaison avec une population témoin, il est difficile d'affirmer que les évolutions constatées n'ont été que le fait des dispositifs.



rapports d'évaluation

- Nocus I., Salaün M. *L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française*, rapport université de Nantes – EHESS – IRIS, FEJ, 2014.
- Rizzo G., université de La Réunion, *Action de lutte contre le décrochage scolaire : consultations éducatives et suivi des mineurs en difficultés*, rapport CIRCI FEJ, 2012.
- Sage K., *Renforcer les compétences de base des apprentis dans les CFA d'outre-mer*, rapport EUREVAL, FEJ, 2014.
- Teddy J.-B., Programme de prévention par la lecture et l'écriture, rapport ÉCOCONSEIL FEJ, 2013.



sources bibliographiques

- ANLCI, chiffres 2014, Guyane, *L'évolution de l'illettrisme en France*, enquête IVQ INSEE-ANLCI Guyane, 2014.
- Daudin V., Michaïlesco F., « Quatre jeunes sur dix en grande difficulté à l'écrit à Mayotte », INSEE, *Mayotte Info* n° 70, 2014.
- Genelot S., Negro I., Peslages D., « Bilinguisme familial et acquisitions scolaires. Le cas des départements d'outre-mer français (DOM) ». Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Strasbourg, 2007.
- INSEE, Enquête « Information et vie quotidienne », INSEE-ANLCI Guyane, Guyane, note INSEE, *Premiers résultats*, n° 97, 2013.
- INSEE, « Entre faiblesse des revenus et hausse de la consommation. Enquête Budget de famille à Mayotte », INSEE, *Analyses Mayotte*, n° 3, 2014.
- INSEE, Enquête « Budget de famille 2011, Le niveau de vie des ménages guadeloupéens augmente mais les inégalités persistent », INSEE, *Analyses Guadeloupe*, n° 8, 2015.
- Jeanne-Rose M., Clarenc., P., *Enquête Budget de famille 2011 - Le niveau de vie des ménages guyanais augmente mais les inégalités s'accroissent*, 2015.
- Jonas N., « Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit mais augmentent en calcul », division Emploi, *Insee Première*, n° 1426, décembre 2012.
- Légilise I., Renault-Lescure O., Launey M., Bettina Migge M. *Langues de Guyane et langues parlées en Guyane – Histoire sociale des langues de France*, Presses universitaires de Rennes, pp. 671-682, 2013.
- Nocus I., Paia M., Vernaudeau., Guimard P., Florin P. « Étude longitudinale de l'impact du dispositif d'enseignement renforcé du tahitien sur le développement des compétences des élèves » in Nocus I., Vernaudeau J., Paia M. *L'école plurilingue en Outre-Mer - Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Presses universitaires de Rennes, 2014.
- Roinsard N., « Conditions de vie, pauvreté et protection sociale à Mayotte : une approche pluridimensionnelle des inégalités », *Revue française des affaires sociales*, n° 4, pp. 28-49, 2014.