

BELGIQUE-BELGIË

P.P.

BRUXELLES – BRUSSEL X

BC 1528

LE JOURNAL DE

L'ALPHA



Relations

familles - école

Alphabétisation familiale



N°157

Mars 2007

Périodique bimestriel - Bureau de dépôt Bruxelles X - N° d'agrément : P201024

Expéditeur : Lire et Ecrire Communauté française - Rue Antoine Dansaert 2a - 1000 Bruxelles



RÉDACTION

Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l.
Rue A. Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles
tél : 02 502 72 01
courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION

Catherine BASTYNS
Jean CONSTANT
Mathieu DANERO
Anne GILIS
Magali JOSEPH
Véronique MARISSAL
Paule VAN ROY
Annick WUESTENBERG

EDITRICE RESPONSABLE

Catherine STERCQ
rue A. Dansaert, 2a
1000 Bruxelles

MISE EN PAGE

piezo.be

PHOTO DE COUVERTURE

Philippe JEUNIAUX
Mission photographique de la CEDD de Bruxelles

ABONNEMENTS

Belgique : 15 € pour le réseau
d'alphabétisation, 25 € hors réseau

Etranger : 30 €

A verser à Lire et Ecrire a.s.b.l.

Compte n°001-1626640-26

N° IBAN : BE59 0011-6266-4026

Code BIC : GEBABEBB

Agence FORTIS

Place de la Bourse, 2 - 1000 Bruxelles

Membre de l'Association des
Revues scientifiques et
culturelles – ARSC, www.arsc.be

Les objectifs du Journal de l'alpha

- > Informer et susciter réflexions et débats sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation et à la formation de base des adultes peu scolarisés.
- > Favoriser les échanges de pratiques pédagogiques centrées sur le développement personnel et collectif, la participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique des personnes en formation.
- > Mettre en relation les acteurs du secteur de l'alphabétisation et de secteurs proches dispersés géographiquement ou institutionnellement.
- > Ouvrir un espace rédactionnel aux intervenants de ces secteurs.

Une rubrique 'Droit de réponse' permet de réagir au contenu du journal.

La contribution des lecteurs est également attendue pour partager réflexions, expériences ou lectures.

PROCHAINS DOSSIERS :

- > Familles, école, alphabétisation familiale (suite)
- > Enjeux de l'alphabétisation aujourd'hui

**Le Journal de l'alpha est publié
avec le soutien du Ministère
de la Communauté française,
Service de l'Éducation permanente**



CULTURE
ÉDUCATION PERMANENTE

Dossier : Relations familles-école et alphabétisation familiale

| | |
|---|----|
| Edito : Relations familles-école : liberté de choix ? | 4 |
| Catherine STERCQ – Coprésidente de Lire et Ecrire Communauté française | |
| Le rapport à l'écrit | |
| Quand les attentes scolaires sont en rupture avec l'expérience familiale | 6 |
| Magali JOSEPH – Lire et Ecrire Bruxelles | |
| De la théorie du handicap socio-culturel au paradigme socio-cognitif | 10 |
| Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française | |
| Avec la famille et l'école, lutter contre l'échec scolaire | 16 |
| Interview de Karima EL MANZAH – Couleurs Jeunes | |
| Cours d'alpha pour les mamans dans les locaux de l'école | 24 |
| Rolande DENIS – Collectif Alpha Molenbeek | |
| Echec scolaire des enfants vivant dans la grande pauvreté | |
| Une situation injuste et inacceptable | 28 |
| Dominique VISÉE et Gustave BRUYNDONCK – Mouvement ATD Quart Monde | |
| Autour des rapports sociaux liés à l'apprentissage | 34 |
| Sylvie-Anne GOFFINET | |
| Ma mère ne comprendra pas | 41 |
| Noëlle DE SMET – Cgé (texte tiré du livre <i>Au front des classes</i>) | |
| Rassembler des parents dans un projet participatif | 44 |
| Interview de Teresa BUTERA et Philippe VICARI – CASI-UO | |
| Recension | |
| Pour aller plus loin : Relations familles-école | 49 |
| France FONTAINE – Centre de documentation du Collectif Alpha | |

Livres-Médias-Outils

| | |
|--|----|
| Développer le partenariat entre l'école et les familles en milieu populaire multiculturel | 53 |
| Ligue de l'Enseignement et de l'Education Permanente | |
| Partenaires dans l'éducation | 54 |
| Fondation Roi Baudouin | |

Relations familles-école : liberté de choix ?

PROGRAMMÉ DE LONGUE DATE, dans la foulée de notre numéro de septembre 2005 consacré à l'échec scolaire¹, ce numéro arrive cependant à un moment où l'école, les résultats scolaires et les relations familles-école sont au centre de l'actualité. Une agression dans une école et la poursuite de la mise en œuvre du 'contrat pour l'école'² – premières évaluations externes en lecture, publication des premiers indicateurs de l'enseignement, régulation des (refus d')inscriptions dans les écoles,... – font couler beaucoup d'encre.

Les indicateurs de l'enseignement³ confirment ce que nous écrivions en septembre 2005. Notre système scolaire est inefficace ; les redoublements, abandons, sorties sans diplôme,... sont très importants. Ainsi 7% des enfants quittent l'enseignement primaire et 50% des jeunes quittent l'enseignement secondaire sans en avoir obtenu le diplôme.

Notre système scolaire est inégalitaire. Les inégalités de départ dont souffrent les élèves se retrouvent non pas réduites, mais amplifiées au terme de la scolarité obligatoire. L'école sélectionne et exclut essentiellement sur base de l'origine sociale. Elle est également caractérisée par une très forte ségrégation : 50% des élèves sont scolarisés dans des écoles où il n'y a aucune mixité sociale.

Dans ce contexte « de véritable apartheid social qui transforme les écoles en ghettos de riches et en ghettos de pauvres »⁴, et où se côtoient des écoles d'élites et des écoles poubelles, la question n'est pas d'améliorer les 'relations familles-école', mais bien d'améliorer les relations 'familles populaires-

école' et de se mobiliser pour faire disparaître les écoles poubelles.

Deux caractéristiques structurelles de notre système d'enseignement favorisent l'inégalité.

Une sélection précoce dans un système fortement hiérarchisé qui fonctionne par relégation en cascade : du général au technique, du technique au professionnel, du professionnel à la rue.

Une organisation basée sur la liberté d'enseignement (liberté de créer son école, liberté pédagogique,...) et liberté des parents de choisir leur école... dans un vaste marché scolaire.

Comme le souligne Nico Hirtt à propos de la 'liberté de choix des parents', « *disons plutôt que les parents se voient contraints de choisir, parmi un lot d'établissements nombreux et disparates, celui dont ils espèrent qu'il répondra le plus à leurs attentes. En pratique, seule une minorité de parents profite réellement de cette prétendue liberté : ceux qui en ont le temps, ceux qui ont une bonne connaissance du système scolaire, (...) ceux qui ne se laissent pas impressionner par un conseil d'orientation vers une 'école plus facile', (...). Ceux-là, ces parents instruits et fortunés, parviennent parfois à tirer leur épingle de ce jeu de chaises musicales. Mais pour tous les autres, le marché scolaire est synonyme d'exclusion et de discrimination. (...) Nous avons donc deux droits qui s'affrontent. D'un côté, la liberté de choix que réclament les parents qui donnent de la voix aujourd'hui. De l'autre côté, le droit de trouver une école de qualité à proximité de*

son domicile, un droit élémentaire, largement bafoué et dont nul ne parle »⁵.

Ces parents qui tiennent à leur liberté de choix ne sont pas les parents qui suivent les cours d'alphabétisation ou dont les enfants fréquentent les écoles de devoirs. Pour ceux-ci, pour les plus pauvres, pour la majorité des familles de milieu populaire, cette liberté est illusoire et s'oppose au droit à un enseignement de qualité pour leurs enfants.

Cependant aucune mesure de régulation ne sera efficace si on ne modifie pas aussi l'ensemble du système scolaire, son organisation sélective et ségrégative. Mais aussi sa culture de l'échec et sa stigmatisation des parents et des élèves en termes de déficit : manque de travail, d'effort, d'attention, d'intelligence, de bonne éducation...

Plusieurs articles de ce numéro soulignent que « *l'école met beaucoup de choses sur le compte de l'origine de la culture* » et qu'« *elle n'hésite pas à se prononcer contre la famille* », qu'« *il y a quelque chose qui ne va pas au niveau de la représentation que l'école se fait des parents quand ils sont d'un autre milieu socio-culturel* », que « *l'école n'est pas à l'aise avec les parents ; elle veut collaborer mais ne sait pas comment s'y prendre* », que « *les enfants pauvres apprennent peu à l'école et y expérimentent surtout l'échec, l'humiliation et le rejet* » et que « *les efforts des familles sont peu perçus par l'école* », que « *l'école dit et les parents écoutent* ».

Mais comment faire pour que les actions concrètes mises en place par les associations pour améliorer les relations familles-école ne soient pas que des 'emplâtres sur des jambes de bois' ? Pour qu'il ne s'agisse pas d'actions 'sur' les familles ou 'à la place de' ou centrées, tout comme à l'école, sur des 'déficits'

que l'on cherche à combler ? Suffit-il de donner des outils aux parents pour s'appropriier l'école ? Où faut-il aussi se donner des outils pour changer l'école ?

C'est le projet de *l'Appel pour une école démocratique (Aped)*⁶ qui a lancé, ce 3 mars, son programme *Vers l'école commune*. L'association réclame un débat sans tabou et propose une réforme en profondeur : une école commune, sans distinction de filières, de réseaux, d'origine sociale ; une école où chaque élève bénéficierait d'une culture à la fois générale et technique, dans un établissement proche de son domicile ; une école ouverte sur la vie sociale, culturelle et associative locale ; une école dotée de moyens suffisants pour combattre réellement l'échec et les redoublements.

Lire et écrire estime également que sans changements profonds, notre système scolaire restera l'enseignement de classe qu'il est aujourd'hui, bafouant le droit élémentaire de chaque élève à un enseignement de qualité.

Une école de qualité pour tous, c'est possible !

Catherine STERCQ
Coprésidente

1. Voir édito : **L'échec scolaire n'est pas une fatalité.**

2. Voir site : www.contrateducation.be.

3. Ministère de la Communauté française-ETNIC, **Les indicateurs de l'enseignement**, n°1, 2006. Consultable en ligne sur le site www.enseignement.be dans la rubrique 'L'actualité'.

3. Statistiques du ministère de l'Enseignement.

4. Nico HIRTT, **Quand la liberté piétine le droit**, Forum, Le Soir, vendredi 9 février 2007.

5. Idem.

6. Site : www.ecoledemocratique.org.

Le rapport à l'écrit

Quand les attentes scolaires sont en rupture avec l'expérience familiale

L'enquête PISA¹ de 2003 montre que les élèves dont les performances en lecture se révèlent faibles ou insuffisantes sont majoritairement issus de milieux défavorisés. Ainsi 70% des élèves de 15 ans appartenant aux 25% des familles les plus pauvres ne sont pas capables de 'réussir des tâches de lecture de complexité modérée' ni de 'repérer plusieurs informations dans un texte', alors que 80% des élèves appartenant aux 25% des familles les plus riches sont capables d'effectuer ces tâches².

Comment comprendre ces difficultés en lecture des enfants de milieux défavorisés ? Elles peuvent être dues à des difficultés personnelles, psychologiques ou socio-cognitives, à un environnement social et culturel peu stimulant ou encore à l'école mais elles semblent plus particulièrement liées à la relation difficile, voire antagoniste, entre une appartenance sociale et le monde des savoirs scolaires. Les enfants réussissent mieux scolairement lorsque leurs parents sont plus proches, plus familiers des valeurs, des normes, de la culture scolaire.

La familiarité avec la culture scolaire

Les normes et valeurs traversant à la fois le langage scolaire, les pratiques pédagogiques ou encore le fonctionnement organisationnel de l'école se confrontent aux normes et valeurs des différents groupes sociaux. Selon l'appartenance sociale, l'école ne sera pas perçue et vécue de la même manière.

Certains groupes sociaux seront plus à l'aise avec les codes et normes inhérentes à l'école, les considérant comme 'allant de soi'. Les attitudes ou attentes scolaires leur seront plus familières. Ce sentiment d'être en terrain connu, cette familiarité permet à certaines familles de s'identifier aux valeurs de l'école et de se sentir reconnues comme légitimes dans le champ scolaire. A l'inverse, pour d'autres groupes sociaux, cette familiarité fera défaut.

La sociologie de l'éducation a mis en évidence le fait que certains enfants sont favorisés, non parce qu'ils sont plus intelligents, mais parce qu'ils ont hérité de leur milieu familial des codes (Pierre Bourdieu³), des attitudes, un langage (Bernard Lahire⁴), un rapport à l'écrit (Jean-Marie Besse⁵) ou un rapport au savoir (Bernard Charlot, Elisabeth Beautier et Jean-Yves Rochex⁶) scolairement 'payants'. Dans les milieux plus aisés ou plus dotés en 'capitaux scolaires', les enfants savent déjà ce que l'école est censée leur

enseigner et les parents savent quelle attitude – ou ‘posture relationnelle’⁷ – adopter vis-à-vis de l’école. Pour d’autres élèves, cette familiarité fait défaut, ils ne trouvent guère de continuité entre leurs expériences familiales et les attentes scolaires, que ce soit au niveau comportemental ou au niveau des compétences à acquérir.

Il en est de même pour le rapport à l’écrit. Lorsque le rapport à l’écrit des parents est culturellement proche de celui qui est valorisé par l’école, les enfants sont mieux préparés et peuvent mieux répondre aux attentes scolaires.

Rapport à l’écrit et attentes scolaires : un fossé ?

Avant même la période des apprentissages scolaires, l’enfant acquiert des notions sur la langue écrite par l’observation des pratiques des membres de sa famille, au cours de simples conversations avec son entourage ou d’activités de communication écrite (lecture en famille, activités d’écriture pour des besoins domestiques). Lorsque l’écrit fait partie de la vie quotidienne des parents,

ces derniers accompagnent leur enfant dans sa découverte de la langue écrite. C’est donc tout naturellement que l’enfant se rend compte de l’utilité et des plaisirs que la lecture apporte ; c’est ce que Jean-Marie Besse appelle la ‘période d’émergence de l’écrit’.

Même si l’écrit est souvent présent dans les familles peu à l’aise avec la lecture-écriture (puisque l’écrit c’est aussi les toutes boîtes, les publicités, les documents administratifs et les factures), certains enfants sont peu stimulés par leur milieu familial et voient peu leur entourage lire et écrire ou les mettre en contact avec des écrits qui ouvrent sur autre chose que le quotidien. « *On sait bien que, selon les familles, l’utilisation de l’écrit peut être très variable et préparer directement à ce type d’écrit que valorise l’école ou, au contraire, rester très éloignée des codes majoritaires dans l’école ; ceci est également vrai pour l’usage de la langue orale* »⁸. En effet, le langage oral familial peut lui aussi être très éloigné du langage oral scolaire. Les difficultés se font d’autant plus sentir dans les familles où l’on ne parle pas la langue de l’enseignement.





Outre le fait que dans les milieux plus dotés en diplômes, les parents sont susceptibles de susciter plus avant l'envie de lire chez leurs enfants, il faut évoquer la disposition générale à traiter le langage comme un objet autonome, objet de savoir 'en soi' indépendant de l'expérience concrète. Selon Bernard Lahire, pour les élèves issus de milieux populaires, le langage est rarement conçu indépendamment de l'expérience, des situations concrètes que le langage structure alors qu'à l'école, on leur demande de traiter le langage et l'écrit indépendamment de toute situation concrète. Voici un exemple illustrant ce phénomène :

« Lorsque l'institutrice demande aux élèves de trouver des mots avec le son 'ou', les élèves sont dans leur grande majorité en situation d'échec. Mais lorsque l'exercice fait appel à la connaissance du monde, à des expériences de communication, des situations ordinaires, du quotidien dans lesquelles il y a le son 'ou', les élèves peuvent alors mettre en œuvre leur compétence pragmatique. Cet exercice montre que ce n'est pas un manque de vocabulaire, mais un rapport au langage différent. »⁹

Les élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture-compréhension n'arrivent pas à concevoir le langage comme une construction formelle explicite autonome. *« Les problèmes de lecture-compréhension que rencontrent ces élèves des milieux populaires sont le signe que pour eux le langage n'a le plus souvent de sens que dans son usage interactif, en contexte et dans son efficace pratique »¹⁰.*

A quoi sert de connaître le présent, l'imparfait ou le futur d'un verbe ? Pourquoi chercher le complément d'objet direct dans une phrase ? Pourquoi trouver des synonymes ? Toutes ces activités ont une logique qui est propre à la logique scolaire. A l'école, le langage est plus souvent objet de savoir que moyen pour agir dans une situation précise. *« Ces opérations ne sont pas conduites par la logique globale d'une situation sociale dans des formes sociales orales mais sont guidées et ne trouvent leur sens que dans la forme sociale scripturale-scolaire qui rend possible l'existence d'un univers autonome de langage. »¹¹*

Dès lors, les enfants qui ont vécu dans un milieu familial en interaction constante et variée avec l'écrit se seront déjà familiarisés avec le rapport à l'écrit 'scolaire' et pourront être plus à même de répondre adéquatement aux attentes de l'école.

Conclusion

Aujourd'hui en Communauté française, un important pourcentage d'élèves possèdent des compétences très faibles en lecture-écriture : ce sont 28% des jeunes qui ne parviennent pas à s'adapter au rythme et aux normes de l'école. Les acteurs scolaires sont porteurs d'une série de normes culturelles dominantes et légitimées en terme de réussite scolaire et sociale. Les familles, quant à elles, ne maîtrisent pas forcément ces normes qui sont effectivement 'payantes' en terme de réussite scolaire. Elles peuvent par ailleurs être porteuses d'autres repères culturels, dominés et n'ayant aucune légitimité dans le champ scolaire. « *L'échec scolaire effectif est le produit d'une non-maîtrise, dans le cadre d'un rapport de domination, de formes de relations sociales particulières. Il ne s'agit pas d'une non-maîtrise 'de sa vie' ou 'de son environnement' en général, mais d'une non-maîtrise de formes sociales dominantes spécifiques* »¹².

Tous les enfants ne sont pas égaux devant l'écrit et encore moins devant l'écrit 'scolaire', mais l'école fait 'comme si' puisqu'elle exige certains pré-requis sans pour autant dire ou expliciter qu'elle les présuppose. L'école continue à fonctionner de manière standardisée sans tenir compte du rapport à l'écrit – et au monde – propre à chaque élève. C'est pour cette raison, entre autres, que les inégalités sociales peuvent se repro-

duire puisque le rapport à l'écrit des enfants est largement conditionné par leur milieu social d'origine. Ce n'est donc pas en naturalisant l'acte pédagogique d'apprentissage, en le considérant comme naturel ou allant de soi, que l'on peut contribuer à favoriser l'accès de tous à la culture de l'écrit.

Magali JOSEPH

Cellule Recherche et Développement
Lire et Ecrire Bruxelles

1. *Le Programme de l'OCDE pour le Suivi des Acquis des élèves de 15 ans (PISA) évalue les acquis des élèves d'une trentaine de pays en lecture, mathématiques et sciences.*
2. Nico HIRTT, *Ce que montre PISA 2003. Les inégalités sociales dans l'enseignement en Belgique*, 27 avril 2005. A consulter à la page web : http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=261.
3. Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Ed. de Minuit, 1970.
4. Bernard LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, 1993.
5. Jean-Marie BESSE, *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Ed. Magnard, 1995.
6. Bernard CHARLOT, Elisabeth BEAUTIER, Jean-Yves ROCHEX, *Ecole et savoir dans les banlieues*, Armand Colin, 1993.
7. Eric MANGEZ, Magali JOSEPH, Bernard DELVAUX, *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*, Hors série, Cerisis-UCL, 2002.
8. *Ibid.*, p. 29.
9. Bernard LAHIRE, *op. cit.*, p. 98.
10. *Ibid.*, p. 123.
11. *Ibid.*, p. 137.
12. *Ibid.*, p. 58.

De la théorie du handicap socio-culturel au paradigme socio-cognitif

S'intéresser à l'échec scolaire en général, aux difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en particulier, c'est notamment s'intéresser aux origines sociales de l'enfant puisque, comme le montrent de nombreuses recherches, les enfants de milieux populaires sont davantage en échec que ceux de milieux favorisés (voir encadré). La théorie du handicap socio-culturel est alors souvent avancée pour expliquer ces difficultés scolaires. Outre le fait qu'elle soit critiquable par son approche 'classo-centriste', cette théorie ne permet pas de rendre compte finement du rapport au savoir des milieux populaires et de déboucher sur des perspectives d'action favorisant la réussite scolaire de tous les enfants...

Les familles de milieux populaires ne donnent pas à leurs enfants ce dont ils ont besoin pour réussir leur scolarité : c'est ce que postule **la théorie du handicap socio-culturel** qui consiste pour l'essentiel à considérer que le fondement des difficultés scolaires des enfants se trouve dans l'existence de carences familiales.

Cette théorie pour simple et claire qu'elle paraisse – c'est notamment en cela que réside sa popularité – n'en est pas moins critiquable.

Selon Jean-Yves Rochex¹, elle doit être critiquée pour au moins trois raisons :

- « Premièrement, parce que cette 'explication' des inégalités de réussite scolaire et d'accès au savoir repose sur une hypothèse de causalité univoque et linéaire qui exempte et exonère le fonctionnement social de l'école et les pratiques de ses professionnels de toute responsabilité dans la production de ces inégalités. »

- « Deuxièmement, parce que 'l'explication' en terme de handicap socio-culturel est abusivement largement généralisante », c'est-à-dire qu'elle postule une homogénéité des milieux populaires, des familles issues de ces milieux entre elles, et repose sur une équation simpliste selon laquelle « les enfants de pauvres ne sauraient être que de pauvres enfants ».

- « Troisièmement, parce que 'l'explication' en termes de handicap socio-culturel est une explication par défaut, qui 'explique' par le manque, par ce qu'il n'y a pas et que l'on pense qu'il devrait y avoir dans les familles et les milieux sociaux dont les enfants sont en situation inégale face à l'école et aux activités d'apprentissage. »

Cette théorie n'explique pas non plus pourquoi « à situation familiale ou sociale 'équivalente', il ne se passe pas nécessairement la même chose pour tous les élèves : pour certains, une situation sociale ou familiale difficile ou désastreuse peut agir dans le

sens de la démobilité scolaire, tandis que pour d'autres, la même situation agira au contraire dans le sens d'une surmobilité et d'un surinvestissement scolaires ». Elle dispense donc également d'analyser « la grande diversité des performances et des trajectoires scolaires d'une population appartenant à un même 'milieu social' ou à une même 'culture', et ceci dans des conditions de vie semblables ». ² Or, les statistiques le prouvent, même si l'échec scolaire est plus important en milieux populaires que dans les autres milieux (voir encadré), tous les enfants de milieux populaires ne sont pas en échec à l'école, loin de là. « Il y a une multitude de discours et d'enquêtes sur l'échec scolaire des enfants des milieux sociaux 'défavorisés' alors qu'on évoque rarement la

réussite pourtant bien réelle de la majorité d'entre eux dans l'enseignement de base. ³ Cette façon d'aborder la question traduit ce que Pierre Bourdieu ⁴ appelle 'la logique du stigmaté' ; elle exprime des 'jugements d'attribution' (l'échec scolaire est présenté comme un attribut des classes populaires) qui sont en fait des 'actes d'accusation' : 'ces gens-là' sont inéducables, incompetents, difficiles, déficients, inadaptés... » ⁵ De plus, cette explication ignore que l'enfant ne vit pas dans un milieu homogène mais qu'il vit dans différents milieux (familial, scolaire, social, culturel, sportif...) qui auront sur lui des influences parfois divergentes.

En termes d'action pédagogique, la théorie du handicap socio-culturel se base sur un

L'inégalité de réussite

L'enquête PISA, menée en 2003 auprès des élèves de 15 ans, montre qu'en Communauté française de Belgique :

- 65% des élèves appartenant aux 10% des familles les plus pauvres sont, à l'âge de 15 ans, en retard d'une ou plusieurs années dans leur cursus scolaire (contre 18% des élèves appartenant aux 10% des familles les plus riches) ;
- seulement 11% des élèves appartenant à ce même décile des familles les plus pauvres sont encore dans l'enseignement général à 15 ans (contre 83% de ceux appartenant au décile supérieur).

Nico Hirtt en déduit que notre système éducatif est particulièrement générateur de reproduction sociale et qu'on peut légitimement dire à son propos qu'il s'agit d'un 'enseignement de classe' en ce sens que les couches extrêmes de la hiérarchie sociale se retrouvent de façon quasi exclusive dans l'une ou l'autre des filières d'enseignement. Les enfants des milieux 'très riches' fréquentent presque tous l'enseignement de transition ; les enfants de milieux 'très pauvres' se trouvent pour ainsi dire exclusivement dans les filières de qualification.

Nico HIRTT, Ce que montre PISA 2003. Les inégalités sociales dans l'enseignement en Belgique, 27 avril 2005

A consulter à la page web : http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=261

Le relativisme culturel

A l'opposé de la théorie du handicap socio-culturel qui voit un manque à combler à la source des difficultés des enfants d'origine populaire, l'approche culturaliste insiste sur les obstacles culturels à l'apprentissage scolaire et prône un relativisme culturel qui consiste « à penser que tous les modes d'expérience sociale, que tous les types d'activité sociale, langagière, ludique, technique, intellectuelle, etc., se valent du point de vue des pouvoirs de pensée et d'action sur le monde qu'elles permettent de construire et d'exercer, et que tout ce qui se joue dans les différentes expériences familiales et sociales prédisposerait de la même manière, avec la même pertinence, à ce que requièrent les apprentissages scolaires, à ce que le système éducatif présuppose de tous ceux qu'il accueille sans travailler à le construire chez ceux qui n'en disposent pas. »* Une telle position fait fi du contexte socio-économique et du rôle qu'y joue l'école. Or, comme le dit Daniel Thin, « on est bien obligés de voir que les familles populaires sont confrontées à des modèles dominants et à la fois incontournables pour l'avenir de leur enfant. On ne peut donc pas simplement renverser la proposition en disant : ce que font les familles est intéressant, on peut les comprendre et puis n'y touchons pas car on risque de renvoyer le monde populaire dans une impossibilité d'accès à l'école »**. Cela aboutirait à reproduire les rapports sociaux...

* Jean-Yves ROCHEX, *La théorie du handicap socio-culturel*, p. 8.

** Daniel THIN, *Quel regard sur les familles populaires ?*, in *Dialogue*, n°96-97, printemps-été 2000, p. 31.

raisonnement très simple : « S'il y a des manques, il faut les combler et le problème sera résolu. Il faut, suivant une formule qui résume tout, 'apporter plus à ceux qui ont moins'. Le problème étant identifié en termes de manques, la réponse fournie l'est, en effet, en termes d'apports »⁶. Cela conduit le plus souvent à faire de la remédiation ou du renforcement : ajouter par exemple, des heures de lecture à des enfants mauvais lecteurs. Or, « ce n'est pas d'heures de lecture que manque l'enfant, mais de quelque chose qui fait que ces heures de lecture ne lui sont pas utiles pour améliorer sa lecture »⁷.

En réalité, la thèse du handicap socio-culturel « dispense de spécifier et d'analyser ce qui se passe et se produit à l'intérieur des situations et des activités d'apprentissage »⁸. Aller au-delà de cette explication « exige de

payer le prix du détail pour analyser ce qui se passe en situation (...), exige de savoir passer d'une logique de repérage des élèves en difficulté à une logique d'analyse des difficultés des élèves, laquelle nous montre que, confrontés aux demandes d'activité intellectuelle ou culturelle (au sens large) qui leur sont faites, tous les élèves ne sont pas immédiatement à même de répondre, de reconnaître (dans les deux sens du terme) le mode de travail et le type de rapport au monde et au langage requis par tel ou tel apprentissage »⁹. C'est ce que tente de faire le paradigme socio-cognitif qui s'intéresse aux rapports sociaux des acquisitions scolaires et à la relation appartenance sociale/appropriation des savoirs scolaires en privilégiant le concept de rapport (social) au savoir.

Le paradigme socio-cognitif

D'une part, comme le disent Gérard et Eliane Chauveau : « Une partie des enfants d'origine populaire subit une profonde 'rupture culturelle' dès le début de la scolarité, rupture qui peut provoquer un sous-emploi de leur potentiel intellectuel, voire une rupture interne 'entre l'enfant et l'élève'. Ils se sentent 'étrangers, mal à l'aise, perdus' dans nombre de situations scolaires ; ils ont l'impression que l'école 'n'est pas faite pour eux'. »¹⁰ Ils ne peuvent pas s'appuyer sur les connaissances et compétences qu'ils ont acquises dans le contexte familial pour acquérir de nouvelles compétences à l'école, ils ne peuvent pas les transférer dans les apprentissages scolaires. C'est, par exemple, le cas d'Eric, 11 ans et demi, fils d'agriculteur, qui est 'plein de ressources' : il conduit chaque jour la voiture de son père, il se sert régulièrement du tracteur et des machines agricoles, il sait labourer et moissonner, il a de nombreuses connaissances en agronomie, mécanique, sciences naturelles (faune et flore)... Pour son institutrice, Eric est cependant 'l'enfant à problèmes' : elle considère son niveau scolaire comme très faible, ses possibilités intellectuelles lui paraissent médiocres et elle envisage une orientation vers l'enseignement spécialisé.

D'autre part, des recherches comme celles de l'équipe ESCOL¹¹, montrent de quelle manière les pratiques des enseignants, au contraire de réduire l'écart entre l'enfant et l'école, entre les enfants de milieux défavorisés et ceux de milieux favorisés, contribuent à renforcer et creuser ces écarts. Inconsciemment, ils enferment les enfants et les jeunes de milieux populaires dans un rapport au savoir générateur d'échec.¹²

Le paradigme socio-cognitif amène à « tenter de comprendre, en travaillant avec les milieux populaires, comment leurs membres attribuent du sens (y compris si celui-ci peut apparaître comme n'étant pas pertinent ou comme dommageable à la réussite scolaire) à ce qui se passe à l'école, à ce qu'ils y investissent pour leurs enfants, à la manière dont la scolarité de ceux-ci peut venir réinterroger leur propre histoire, migratoire ou non, etc. Comment par exemple, ce qui se passe et se dit à l'école peut être interprété par certaines familles comme invalidant les valeurs et les principes éducatifs qu'elles tentent de promouvoir et de mettre en œuvre, au point que les parents peuvent se sentir décrédibilisés et délégitimés par les activités et les discours de l'école. »¹³

Ce paradigme amène aussi à rechercher et développer des pratiques pédagogiques aptes à transformer le rapport au monde et au savoir des enfants de milieux populaires qui entrent en apprentissage, aptes à leur permettre de s'appropriier l'écrit tant au niveau de la forme que du fond. Accéder à l'écrit suppose en effet de développer un rapport particulier au langage, en rupture avec l'expérience première qui est celle du langage oral. Si le langage oral est un langage concret accompagnant une pratique, le langage écrit est un langage dans la pensée, dans la représentation. Il se caractérise par l'absence de lien direct entre les interlocuteurs : qu'on soit lecteur ou scripteur, il n'est pas évident d'imaginer celui qui est de l'autre côté de l'écrit. Pour transmettre un message détaché de la réalité, l'écrit recourt en outre à des formes propres : linéarité et universalité du propos, structuration et cohérence interne, langage précis, etc. Apprendre à lire suppose donc



aussi apprendre ce qu'est le langage écrit et comment il fonctionne.

Rupture entre l'enfant et sa famille ?

Il existe un risque de rupture entre l'enfant devenu lecteur et ses parents qui ne le sont pas ou qui ont une pratique de lecture différente¹⁴. L'enfant qui s'approprie l'écrit dans toutes ses dimensions va inévitablement accéder à un autre rapport au monde. « *Si lire vraiment c'est pouvoir lire ce qu'on ne connaît pas déjà, il faut à ceux qui ne sont pas nés dans le monde du livre rien moins qu'une restructuration de leur horizon cultu-*

rel pour y parvenir. »¹⁵ Souvent, il s'agit ni plus ni moins d'un 'remodelage identitaire' – impliquant un risque de distanciation par rapport à la famille – la naissance d'une étrangeté. Certains auteurs, comme Daniel Thin, le voit comme une rupture inévitable (il parle même de 'rupture forte', donnant quelque part raison aux familles qui craignent que la réussite scolaire éloigne d'elles leur enfant). On peut néanmoins penser cet enjeu autrement. Si on ne peut éviter une certaine 'coupure', on peut tenter d'éviter qu'elle ne devienne une 'cassure', que les différences nouvelles n'empêchent pas la reconnaissance mutuelle. Cela implique pour les enseignants de mettre en œuvre des pratiques susceptibles de réduire les tensions entre la socialisation familiale et la socialisation à la culture de l'écrit. Autrement dit, d'œuvrer à ce que l'appropriation de l'écrit par les enfants de milieux populaires – et la transformation du rapport au monde qui en découle – ne soit pas vécue comme abandon des repères familiaux et comme une rupture identitaire avec la famille.¹⁶ C'est finalement faire le pari que les parents peuvent également s'émanciper en participant à la réussite scolaire de leur enfant, c'est reconnaître leur rôle dans cette émancipation qui ne peut que les transformer eux aussi.

Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Ecrire Communauté française

1. Jean-Yves ROCHER, *La 'théorie' du handicap socio-culturel : une explication ethnocentriste qui n'explique rien*, in *Dialogue*, n°96-97, printemps-été 2000, pp. 6-10.

2. Gérard CHAUVEAU, Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, *A l'école des banlieues*, ESF, Collection Pédagogies, 1995, p. 29.

3. « Dès la fin du cours préparatoire [ce qui correspond à la 1ère année primaire chez nous], près de 25% des enfants de 7 ans sont signalés en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. Les statistiques montrent que ce 'mal-apprentissage' concerne surtout les élèves dits défavorisés : 33% des enfants d'ouvriers contre 4% des enfants favorisés. » (G. et E. CHAUVEAU, p. 167). Dit autrement, en France, 67% des enfants d'ouvriers ne sont pas en difficulté dans l'apprentissage de la lecture en début de scolarité primaire. Ce qui ne veut pas dire qu'une partie d'entre eux ne seront pas en difficulté par la suite comme le montre l'enquête PISA puisqu'en termes de discrimination sociale à l'école, la France occupe la 4ème place (et la Belgique la 1ère !).

4. Pierre BOURDIEU, *La distinction*, Editions de Minuit, 1979, p. 554.

5. Gérard CHAUVEAU, Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, *A l'école des banlieues*, p. 67.

6. Jacques FIJALKOW, *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*, ESF, Coll. Didactique du français, 2000, p. 148.

7. Idem, p. 151.

8. Jean-Yves ROCHEX, *La 'théorie' du handicap socio-culturel : une explication ethnocentriste qui n'explique rien*, pp. 8-9.

9. Idem, p. 9.

10. Gérard CHAUVEAU et Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, *A l'école des banlieues*, p. 28.

11. L'équipe ESCOL (Education Scolarisation), fondée en 1987 par Bernard Charlot et aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex, est rattachée à l'école doctorale 'Pratiques et théories du sens' de l'Université Paris 8.

12. Voir notamment : Equipe ESCOL, sous la direction d'Elisabeth BAUTIER, *Apprendre l'école et apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*, Chronique sociale, Lyon, 2006.

13. Jean-Yves ROCHEX, *La théorie du handicap socio-culturel*, p. 8.

14. Voir l'expérience de Noëlle De Smet dans Noëlle DE SMET et Natalie RASSON, *Ouvrir les portes du savoir : le risque des ruptures*, in *Echec à l'échec*, n°82, décembre 1991 (texte repris dans *Au front des classes*, Ed. Talus d'approche, 2005, pp. 28-32).

15. Anne-Marie CHARTIER, Jean HEBRARD, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, BPI-Centre Georges Pompidou, 1989, p. 402.

16. C'est ce qu'a notamment tenté de réaliser Jacques BERNARDIN. Dans *Comment les enfants entrent dans la culture écrite* (Retz, 1997), il livre sa pratique d'enseignant-chercheur dans une classe de CP (1ère primaire), pour que tous les enfants entrent dans la culture écrite sans rupture identitaire avec leur milieu familial.



Avec la famille et l'école, lutter contre l'échec scolaire

Dans le quartier Aumale à Anderlecht, l'association Couleurs Jeunes s'est investie dans la lutte contre l'échec scolaire en organisant une école de devoirs qui travaille avec les enfants, les adolescents (jusqu'en 4ème secondaire), leur famille et l'école. L'objectif est d'apporter l'aide nécessaire, le temps nécessaire pour remettre l'enfant ou le jeune sur les rails dans son parcours scolaire. Ce projet pédagogique rigoureux nécessite une implication réelle de l'enfant ou du jeune mais aussi de sa famille et de l'enseignant. Deux nouveaux projets à destination spécifique des adultes viennent également de voir le jour. Rencontre avec Karima El Manzah, pionnière de l'association...

Les travailleurs de l'alpha ne connaissent pas toujours bien ce qui se fait en école de devoirs. Pourtant dans le domaine de l'alphabétisation familiale qui nous préoccupe ici, il y a clairement des points de rencontre. Peux-tu expliquer ce que vous faites à Couleurs Jeunes ?

Il y a 10 ans, parce qu'il n'existait pratiquement rien pour les enfants dans le quartier, quelques personnes se sont mises ensemble pour créer une association de fait. Au départ, on n'avait aucune prétention d'accompagnement pédagogique : on proposait des sorties, des ateliers créatifs, etc. Et puis, très rapidement, des parents sont venus nous voir avec une demande d'accompagnement scolaire : « *L'école me dit que je dois mettre quelque chose en place pour soutenir mon fils (ou ma fille). Je ne sais pas l'aider (ou je sais l'aider mais comme c'est mon enfant, c'est difficile). Est-ce que vous ne pourriez pas faire quelque chose ?* » C'est à ce moment que, découvrant une probléma-

tique qui nous était inconnue, nous avons décidé de devenir un levier d'émancipation pour les enfants et les familles en difficulté scolaire. On s'est lancé dans la lutte contre l'échec scolaire sans bien savoir où on mettait les pieds. Après avoir réfléchi en interne sur ce qu'est le système scolaire et ce qu'est une école de devoirs, on a pris des contacts dans les écoles pour comprendre la réalité du travail des enseignants. C'était clair, pour arriver à un résultat, il fallait travailler en partenariat. Pour cela, il nous fallait avoir une identité bien définie pour arriver à dire aux écoles qui on était.

Peux-tu expliquer en quoi consiste votre projet d'école de devoirs ?

Nous n'avons pas envie que les écoles de devoirs soient vues comme des emplâtres sur une jambe de bois. On dénonce ce qui ne va pas dans l'école mais pour l'instant, on constate que l'école toute seule n'y arrive pas – les enseignants le disent de plus en plus. On s'est alors posé la ques-

tion : aujourd'hui, que peut-on mettre en place pour suivre les enfants et les familles en difficulté ? Et on a mis sur pied un projet de médiation qui touche cette année 34 familles, soit 28 enfants du primaire et 24 jeunes du secondaire. Dès le début de l'année scolaire, lors de l'inscription –, nous faisons une inscription annuelle – nous expliquons aux parents notre démarche de travail mais aussi la place de l'école dans ce dispositif. Nous leur expliquons que nous allons voir l'enseignant de l'enfant, pas du tout pour prendre leur place, mais pour nous renseigner sur la méthodologie de travail de l'enseignant, les difficultés que rencontre l'enfant en classe, etc. Cela nous permet aussi de récolter des informations sur les relations entre l'enfant et son enseignant et de casser certaines représentations mentales chez l'enseignant qui, ne voyant pas le père ou la mère participer aux réunions de parents, pense qu'ils sont indifférents à la scolarité de leur enfant. On essaie de leur proposer une autre vision des choses car on sait très bien que les parents ont envie

de suivre leur enfant, ont envie que leur enfant réussisse. Nous n'avons aucun doute là-dessus mais, pour les parents, le contact avec l'école est encore quelque chose de difficile. Parfois aussi les enfants vivent des drames familiaux dont l'école n'est absolument pas au courant. Il ne s'agit pas pour nous d'aller raconter ce qui se passe dans les familles mais de dire à l'enseignant : *« Attention, il y a quelque chose qui se passe au sein de cette famille, qui fait que l'enfant est en train de décrocher, est-ce que vous êtes au courant ? »* On demande toujours la permission aux parents d'avoir cette discussion avec l'enseignant mais on insiste aussi auprès des parents pour qu'ils aillent eux-mêmes donner l'information à l'enseignant. Quand l'enseignant nous dit *« j'ai envie de voir le papa ou la maman »*, on relaie cette demande auprès des parents. On leur dit : *« On a des informations au niveau pédagogique mais vous êtes le premier éducateur de l'enfant et donc ce serait intéressant que vous alliez voir l'enseignant »*. On remarque par ailleurs que, de son côté, l'école n'est



Mission photographique de la CEDD de Bruxelles 2003-04
Photo : Philippe JEUNIAUX



pas à l'aise avec les parents ; elle veut collaborer mais en même temps, elle ne sait pas trop comment s'y prendre.

Peux-tu expliquer le travail que vous faites avec les enfants ?

Notre objectif n'est pas que le devoir soit fait et que, une fois rangé dans le cartable, l'enfant rentre à la maison. Non, notre démarche est une démarche d'accompagnement des enfants dans leur scolarité. Ce que nous visons, c'est apporter des outils à l'enfant pour qu'il puisse travailler seul et demander de l'aide quand il en a besoin. On essaie que les enfants se rendent compte de leurs difficultés, qu'ils puissent les nommer et voir ce qu'ils doivent mettre en place pour les résoudre. Nous voulons accompagner l'enfant et pour cela, nous utilisons les apports de la gestion mentale (*voir encadré*). Notre objectif est qu'à terme, il devienne autonome et se prenne en charge sans avoir besoin de la structure de l'école de devoirs. Pour faire ce type de travail, il faut que l'enfant vienne à toutes les séances. On travaille en petits groupes et en APP

(atelier pédagogique personnalisé). On s'appuie aussi sur la pédagogie institutionnelle : des conseils, des temps de parole... permettent aux enfants de s'exprimer, de dire des choses dans une relation de confiance. On essaie d'être un peu un sas, un 'entre deux'. Mais on essaie aussi de relayer auprès des enfants les difficultés de l'enseignant et des parents. On leur explique que ce n'est pas facile d'être enseignant, comme ce n'est pas facile d'être parent, ni pour lui, d'être un élève car il ressent les difficultés des adultes qui sont autour de lui : ses parents d'abord mais aussi son enseignant.

Et, avec les parents, faites-vous aussi un travail spécifique ?

Du côté des parents, on n'a pas de lieu institutionnalisé pour l'instant. La seule chose qui soit institutionnalisée, c'est une rencontre plusieurs fois sur l'année. La première est une rencontre individuelle lors de l'inscription, à laquelle participe aussi l'enfant et où on explique aux parents notre manière de travailler. On leur demande l'autorisation d'aller dans l'école de leur enfant rencontrer

La gestion mentale, une pédagogie des moyens d'apprendre

La gestion mentale décrit de manière très précise les divers mécanismes et fonctionnements mentaux qui entrent en jeu de manière consciente dans tout apprentissage, qu'il soit concret ou abstrait.

L'analyse des habitudes mentales de très nombreuses personnes a permis à Antoine de La Garanderie, l'initiateur de la gestion mentale, de répertorier une grande diversité de fonctionnements cognitifs. Cette étude lui a permis de mettre en évidence le rôle fondamental de l'évocation comme outil de la pensée. Il a en outre explicité les processus mentaux qu'il convient de mettre en place pour effectuer ce qu'il appelle les 'gestes' mentaux essentiels, à savoir : faire attention, mémoriser, comprendre, réfléchir et imaginer.

Si tous ces gestes sont descriptibles, ils peuvent être enseignés au même titre que n'importe quelle matière. Les formations à la gestion mentale tentent de rendre explicites ces gestes mentaux qui sont indispensables dans tout apprentissage, mais souvent considérés comme évidents et dès lors, rarement décrits aux enseignants, aux éducateurs et aux élèves.

La gestion mentale vise l'autonomie de l'individu en le rendant conscient de ses habitudes mentales, afin qu'il puisse les utiliser au mieux et les enrichir s'il le souhaite. Cette prise de conscience se fait par le dialogue pédagogique.

La gestion mentale n'est liée à aucune discipline particulière. Elle relève véritablement de la pédagogie générale. C'est un outil très performant qui vient s'ajouter à d'autres outils. Elle ne remplace ou n'exclut aucune autre forme de pédagogie.

Elle ne peut se résumer à une série de trucs et ficelles. C'est une véritable démarche qui passe obligatoirement par l'observation de son propre fonctionnement mental, grâce à l'auto-observation (ou introspection).

Texte d'Initiative et Formation Belgique, asbl dont le but est de promouvoir la gestion mentale et toutes les démarches pédagogiques qui lui sont proches. IF Belgique organise notamment des formations à la gestion mentale. Site : www.ifbelgique.be

son enseignant. Lors de cette rencontre, on essaie aussi de conscientiser le parent au fait qu'il est nécessaire que l'enfant vienne très régulièrement pour nous permettre de remplir notre part du contrat qui est d'assurer un suivi efficace, ce qui ne veut pas dire nécessairement d'assurer la réussite de l'année scolaire. On explique qu'à côté du travail à l'école, de l'investis-

sement de l'enfant dans l'apprentissage en classe, il y a une part du travail qui se fait ici mais qu'il y a aussi ce que l'enfant va mettre en place à la maison. Le parent, en signant un contrat avec nous, s'engage à respecter notre manière de travailler, à se rendre disponible pour nous rencontrer et à apporter un soutien à son enfant. Pendant l'année, quand le besoin s'en fait sentir,

on provoque d'autres rencontres avec les parents pour tenter d'éclaircir une situation ou solutionner un problème et, de leur côté, les parents sont invités à susciter la rencontre dès qu'ils en ressentent le besoin. Les rencontres individuelles de bilan, qui ont lieu plusieurs fois par an, sont d'autres moments de contact institutionnalisés. Les accompagnants font au préalable un bilan écrit du travail des mois écoulés (depuis la rentrée ou le dernier bilan), puis on fait une évaluation en équipe avant de rencontrer le parent. Au bout de l'année, on a ainsi une vision globale du parcours de l'enfant et de la famille et on décide, en accord avec eux, si on va poursuivre le travail ou non l'année suivante.

Faites-vous une sélection à l'inscription ?

Comme nous avons un projet pédagogique très précis et que par ailleurs, nous avons de plus en plus de demandes, nous sommes obligés de faire une sélection. Les enfants qui viennent chez nous sont tous en difficulté scolaire mais il faut entendre 'difficulté scolaire' au sens large. Ce peut être la difficulté du parent qui ne parlant pas français, ne peut soutenir l'enfant dans sa scolarité et entrer en dialogue avec l'école. Ce peut être aussi des difficultés d'ordre pédagogique ou la difficulté pour l'enfant d'investir dans son travail scolaire quand il se passe quelque chose de grave dans la famille qui le déstabilise. Ce peut être encore les difficultés d'enfants dits 'hype-



ractifs'... Dans tous les cas, nous envisageons le travail que nous pouvons faire avec l'enfant et nous n'acceptons une inscription que si nous pensons pouvoir apporter un plus dans la scolarité de l'enfant.

Peux-tu expliquer le rôle de médiation que vous jouez par rapport à l'école ?

Quand l'instituteur ou l'institutrice veut rencontrer un parent, si nous sentons que le parent n'a pas de problème pour y aller seul, nous ne l'accompagnons pas. Nous faisons notre part de boulot et ne nous immisçons pas dans celui des parents. De même, on ne va pas accepter qu'un parent nous accompagne à une rencontre avec l'instituteur pour parler du travail scolaire et du suivi pédagogique de leur enfant. Là où on joue un rôle de médiateur, c'est d'une part, pour relayer une demande de l'enseignant de rencontrer les parents et d'autre part, dans des situations où il y a une mauvaise interprétation de la part de l'école des difficultés de l'enfant. On a par exemple eu le cas d'une petite fille turque de 4^{ème} primaire qui est venue ici parce qu'elle était largement en échec en maths à son premier bulletin. Son instituteur pensait que c'était dû à un problème en français. A l'école, on lui donnait des cours de remédiation en français. De notre côté, dans le cadre de l'atelier mathématiques, nous avons observé que son problème n'était pas un problème en français – elle n'était d'ailleurs pas en échec en français – mais que les concepts de base en maths n'étaient pas acquis. La famille comptait sur nous pour l'aider mais les difficultés de la petite étaient telles qu'on ne pouvait pas faire grand chose. Notre travail a alors consisté à encourager le père à aller à l'école pour parler du problème de sa fille. Car l'école analysait les difficultés de

l'enfant en lien avec le fait que la mère ne parlait pas français. Quand nous avons dit à l'école que le père parlait français, elle nous a répondu qu'elle ne le voyait jamais. C'était très important pour l'enfant que le père puisse aller négocier avec l'école car quand c'était la maman qui y allait, cela confortait l'école dans son jugement. On sent que l'école met beaucoup de choses sur le compte de l'origine, de la culture de l'autre et qu'elle n'hésite pas à se prononcer contre la famille. Il y a quelque chose qui ne va pas au niveau de la représentation que l'école se fait des parents quand ils sont d'un autre milieu socio-culturel que celui des enseignants et que les codes ne sont pas les mêmes. Autant il y a un travail à faire avec les parents, autant il y a aussi un gros travail à faire avec les enseignants à ce niveau-là. Dans les écoles où les parents sont fort actifs et sont 'derrière les profs' – parfois même un peu trop à mon goût – je vois les profs beaucoup plus attentifs à ce qu'ils font avec les enfants, à essayer de ne pas en perdre en chemin...

Quel bilan faites-vous de ce travail de médiation ?

Il y a des enfants qui, parce qu'ils ont bénéficié de notre soutien, ont évité l'échec. Mais il y a d'autres situations où on est totalement impuissants, où on voit que l'enfant va droit dans le mur et malheureusement on ne peut rien faire. On n'arrive pas à être le levier dont il a besoin ou alors on arrive seulement à repousser l'échéance de l'échec, souvent du primaire vers le secondaire. On s'est ainsi retrouvé face à des enfants qui, si on avait pu travailler beaucoup plus avec eux, auraient eu les compétences en fin de sixième primaire. Avec les outils qu'on met ici en place, ils seraient des enfants



bien dans leur corps et bien dans leur tête. Quand ils arrivent dans le secondaire, avec les problèmes de l'adolescence qui viennent se greffer, cela devient plus difficile de mettre quelque chose d'efficace en place. Les écoles secondaires sont beaucoup plus hermétiques aux collaborations et il n'y a pas de prise en charge globale de l'élève. Si on veut réussir, il faut que ça change dans les écoles. Il y a des écoles où ça commence à bouger mais c'est encore très embryonnaire...

Et avec les parents ?

On est souvent envahi par la difficulté d'être parent, que ce soit pour l'accompagnement scolaire ou pour d'autres choses comme mettre des limites à l'enfant... Certains parents se sentent débordés. Parallèlement, dans le travail qu'on fait avec les enfants, il y a une série de choses qu'on ne peut pas traiter. Quand c'est possible, on oriente vers d'autres structures qui peuvent par exemple apporter une aide psychologique. On a aussi mené une réflexion de notre côté et, en septembre dernier, on a eu l'idée de mettre sur pied un projet d'aide à la parentalité pour permettre aux parents d'exprimer leurs difficultés et d'être écoutés. On a envie de leur permettre de parler d'eux, de leur difficulté d'être parent sans devoir parler au travers de leur enfant. Jusqu'à présent, nous étions un lieu pour les enfants et les ados mais ce n'était un lieu pour les parents que dans la limite du contrat qu'on avait avec eux au niveau de l'aide scolaire. On est en train de prendre des contacts avec la Fondation Françoise Dolto pour mettre en place une mini-conférence sur un thème précis à laquelle on inviterait tous les habitants du quartier. L'objectif serait, à partir de là, de mettre sur pied, avec les personnes inté-

ressées, un groupe de parole. Cela permettrait de faire collectivement ce que je fais en individuel avec les parents quand une relation de confiance s'est établie et qu'ils viennent me voir avant l'école de devoirs pour me parler de leurs difficultés. Si les parents discutent entre eux avec l'aide d'un animateur compétent, j'ai l'impression qu'ils ne vont plus se sentir seuls face à leurs difficultés. Peut-être qu'ensuite ils iront plus facilement vers une structure extérieure pour chercher l'aide dont ils ont besoin.

Au téléphone l'autre jour, tu m'as aussi parlé d'un projet d'atelier d'écriture ?

Oui, c'est un autre projet qu'on voudrait développer avec les adultes du quartier. Il s'agit d'un atelier d'écriture et d'arts plastiques que nous sommes en train de mettre sur pied avec une animatrice qui travaille comme bibliothécaire dans une école en discrimination positive et qui a déjà mené des ateliers d'arts plastiques et d'écriture avec des adultes. Ce sera assez proche de ce qu'on fait avec les enfants dans les ateliers d'expression. Pour décroquer les apprentissages et donner une ouverture sur le monde – ce que ne fait en général pas l'école – on cherche à lier l'écriture à la peinture. Ça permet de se dire qu'apprendre ce n'est pas nécessairement souffrir et que, quand on a souffert pour un apprentissage, on peut ensuite utiliser ce qu'on a appris pour créer. On veut faire comprendre aux parents qu'au-delà de l'importance de travailler l'apprentissage au niveau des devoirs, qu'au-delà de la production et du travail coopératif qu'on peut faire ensemble, le transfert des compétences donne un sens aux apprentissages. Lors des portes ouvertes où on montre le travail réalisé par les enfants dans les ateliers, les parents se sentent interpellés et se

montrent intéressés par ce qu'ils voient. Ils sont étonnés de ce que les enfants arrivent à faire. Nous avons alors eu l'idée de proposer le même type d'activités, mais adaptées aux adultes. Notre projet est de constituer un groupe avec des gens qui maîtrisent l'écriture et d'autres qui ne la maîtrisent pas et d'échanger les pratiques. L'animatrice a comme projet de partir du groupe et des forces des participants pour mettre sur pied un lieu d'échanges et de coopération auquel chacun pourra apporter quelque chose. Pour le moment, on essaie de sensibiliser les parents des enfants qui viennent à l'école de devoirs – il y en a déjà quelques-uns qui sont intéressés – mais l'atelier sera ouvert à tous les adultes du quartier.

Ca vous fait beaucoup de travail...

Oui, le projet de Couleurs Jeunes est en mouvement depuis qu'il existe. On a régulièrement au sein de l'équipe des réflexions sur où on va et ce qu'on devient. Il y a un risque de perdre ce qu'on est en train de faire, de ne plus pouvoir nous y consacrer entièrement mais, en même temps, c'est le contact avec les enfants et leurs parents qui nous pousse à aller de l'avant...

**Propos recueillis par
Sylvie-Anne GOFFINET**

Cours d'alpha pour les mamans dans les locaux de l'école

Depuis de nombreuses années déjà, le Collectif Alpha organise des cours d'alpha dans des écoles, notamment à Molenbeek où il détache deux formatrices à l'école n° 5 de la place de la Duchesse. Bien que ces cours aient les mêmes finalités, buts et objectifs que ceux organisés dans les locaux du Collectif, ils ont toutefois une spécificité : promouvoir la participation et la compréhension des femmes à la scolarité de leurs enfants et les encourager à devenir des interlocutrices autonomes au sein de l'école.

Si nous sommes très attachés à la mixité dans nos centres, nous faisons exception à ce principe dans les écoles afin d'offrir aux femmes qui ne peuvent pas fréquenter nos autres cours, l'opportunité d'acquérir des savoirs de base.

La toute grosse majorité des participantes sont en effet des femmes au foyer dont la famille attend une disponibilité quasi totale. Elles n'ont guère de temps pour

s'adonner à d'autres occupations que celles directement liées aux soins des enfants et du ménage.

Afin de répondre au mieux aux disponibilités de ces femmes, nous organisons deux plages de cours hebdomadaires aux mêmes heures que les heures de classe des enfants.

Chaque année, le groupe se compose en moyenne de 15 femmes dont les enfants suivent l'enseignement maternel et primaire. Notre groupe est en général très hétérogène tant par l'âge que par la date d'arrivée en Belgique.

La majorité des femmes n'ont suivi aucun enseignement dans leur pays d'origine, seule une minorité a eu l'occasion de fréquenter quelques années l'école primaire au pays natal. Certaines ne parlent pas du tout le français, d'autres se débrouillent vaillamment avec un vocabulaire très rudimentaire et rares sont celles qui ont une connaissance usuelle du français.

Il faut préciser qu'au moment de l'inscription, nous privilégions les personnes les



Les mamans racontent... Les élèves de 4ème rédigent !

plus faibles à l'oral et à l'écrit parce que nous pensons que leurs enfants constituent le public le plus fragilisé en milieu scolaire.

Lorsqu'on interroge ces femmes, on s'aperçoit que leurs motivations rejoignent nos objectifs : mieux comprendre le vécu et le cursus scolaire de leurs enfants, s'approprier des savoirs de base pour mieux les soutenir, rencontrer les enseignants et discuter avec eux d'égal à égal.

Elles recherchent également une plus grande autonomie dans leur vie sociale : comprendre et se faire comprendre à la consultation des nourrissons, à l'hôpital, à la commune, à la mutuelle, tout autant que réagir de manière circonstanciée lors de certains événements sociopolitiques majeurs (élections, conflits internationaux, par exemple).

Pour ce faire, nous élaborons chaque année le contenu de nos cours de manière parfois très pragmatique et, dans la mesure du possible, nous essayons d'engager notre projet annuel dans la même voie que celui porté par l'école.

Des savoirs concrets

Pour ce qui est du pragmatisme, nous veillons à ce que les participantes acquièrent des savoirs de base (oraux et écrits) directement liés aux pratiques scolaires : en oral, pouvoir nommer la classe et l'enseignant de leurs enfants, le degré d'enseignement, les objets et les outils utilisés en classe (crayons, cahier, colle, latte, feutre, agrafeuse, etc.) et apprendre à les utiliser – comment tirer une ligne droite avec la latte, tailler un crayon, gérer un classeur, coller des documents, utiliser une perforatrice, etc. Nous travaillons aussi autour des

documents 'cruciaux' de l'école : journaux de classe, bulletins, mots d'absence, certificats médicaux, formulaires divers fournis ou réclamés par l'école. Le travail en oral fournit aux apprenantes des mots et des phrases qui alimentent leur propre boîte à outils (banque de mots) et sont à l'origine de leurs premiers textes¹.

Nous étudions encore les notions élémentaires et récurrentes dans l'enseignement : connaître les jours et les mois de l'année, les chiffres et les différents congés scolaires, écrire une date, ... Nous travaillons sur des documents fournis par l'école et abordons du vocabulaire plus spécifique : conférence pédagogique, évaluation, classes vertes, etc.

Nous n'hésitons pas à donner aux mamans des travaux à domicile, leur permettant ainsi d'accroître la connaissance intime de ce qu'implique le statut d'écopier et à leur demander le résultat de leur travaux (oraux ou écrits) aux séances suivantes.

Au-delà du pragmatisme

Nous avons également mis sur pied une mini bibliothèque dans notre classe. Lors des animations, nous faisons circuler les livres, amenant ainsi les mères à les manipuler, à les observer et à se familiariser avec cet outil, tout en faisant savoir qu'il existe des bibliothèques publiques où leurs enfants peuvent emprunter gratuitement tous les livres utiles à leurs passions ou leurs apprentissages.

Nous encourageons la pratique de l'emprunt de livres pour les consulter à la maison, histoire de faire 'tache d'huile' sur l'environnement familial.



Projet 'contes et légendes' : La maman jalouse

Chaque année, nous faisons également appel à un ou plusieurs intervenants extérieurs pour animer des séances d'information autour de l'éducation des enfants, la discrimination sexuelle ou le droit des femmes (par exemple, l'année de la modification de la Moudawana², nous avons collaboré avec une juriste de la Voix des femmes).

Nous n'hésitons pas, ainsi que cela se passe en milieu scolaire, à parsemer nos cours d'interventions liées à l'actualité, sachant qu'enfants et adultes sont tout autant touchés via les médias par les grands thèmes de société.

Le projet 'contes et légendes'

Tous les deux ans, l'école est porteuse d'un projet spécifique autour duquel s'articule toute une série d'activités pour les enfants.

L'année dernière, le thème était 'les contes et les légendes'. Nous avons travaillé avec 11 enfants d'une classe de 4^{ème} primaire avec laquelle nous avons des contacts réguliers. De manière informelle, nous avons déjà fait quelques animations-jeux dans le

grand couloir commun : nos classes sont en vis-à-vis au même étage...

Nous avons imaginé la collaboration suivante. Les mamans raconteraient des contes traditionnels aux enfants. Ceux-ci seraient chargés de les transcrire sous la dictée des mamans et ensuite de les illustrer. Nous souhaitions arriver en fin d'année à la réalisation d'une brochure de contes à diffuser au sein de l'école.

En guise d'amorce, nous avons réuni les écoliers et les mamans autour d'un goûter préparé par ces dernières. Durant ce repas, les enfants ont exposé à nos participantes le projet et exprimé ce qu'ils attendaient d'elles. Cette animation s'est clôturée par le récit de deux contes traditionnels par l'institutrice de 4^{ème}.

A l'issue de cette animation, ma collègue et moi-même avons été très surprises de constater le désarroi des apprenantes : elles disaient ne plus connaître aucun conte traditionnel, ces récits remontant à une période très lointaine et enfouie de leur vie. En Belgique, la télévision apportant son lot d'histoires aux enfants, la transmission orale s'est perdue sur les chemins de l'immigration. Nous leur avons alors suggéré de faire appel aux aînés dans leur entourage et de se creuser la cervelle pour la prochaine séance.

La semaine suivante, les mamans avaient retrouvé la mémoire de quelques histoires traditionnelles. Nous avons alors constitué 5 groupes mamans/enfants en fonction des compétences de chacun et des caractères des enfants.

Répartis dans nos deux locaux, les sous-groupes ont travaillé sous la supervision

de l'institutrice, de ma collègue et de moi-même. Quand c'était nécessaire, nous apportions notre soutien. Sous la dictée des mamans, les enfants devenaient des rédacteurs et, parfois, des traducteurs 'en direct'. Certaines mamans éprouvant des difficultés en français, elles racontaient en arabe ou en rifain et les enfants traduisaient.

Ces séances de travail collectif ont constitué un événement au sein de l'école : plusieurs enseignants sont venus assister et prendre des photos des travaux.

Lorsque la transcription a été terminée, les enfants ont invité les mamans et la directrice à les écouter et à les regarder interpréter les contes. Les mamans devaient reconnaître leurs contes.

Plus tard, les enfants se sont attelés avec leur institutrice à les illustrer.

Du travail des unes et des autres est née une brochure intitulée *Les mamans racontent... les élèves de 4ème B rédigent !* qui a été remise aux enseignants de l'école en fin d'année. Les enfants et les participantes en ont reçu un exemplaire.

Ce travail a également fait l'objet d'un article dans *Chouette*, le journal de l'école.

Ainsi, au sein de l'école, les mamans mises en situation d'apprentissage comme leurs enfants appréhendent un peu mieux les demandes de l'école, comprennent davantage son mode de fonctionnement et ses exigences. Elles sont également plus à même de comprendre les difficultés rencontrées par leurs enfants et, par-là même, mieux outillées pour les aider dans leur long parcours vers la maîtrise des savoirs de base et l'autonomie. C'est du moins ce à quoi nous espérons apporter notre contribution en

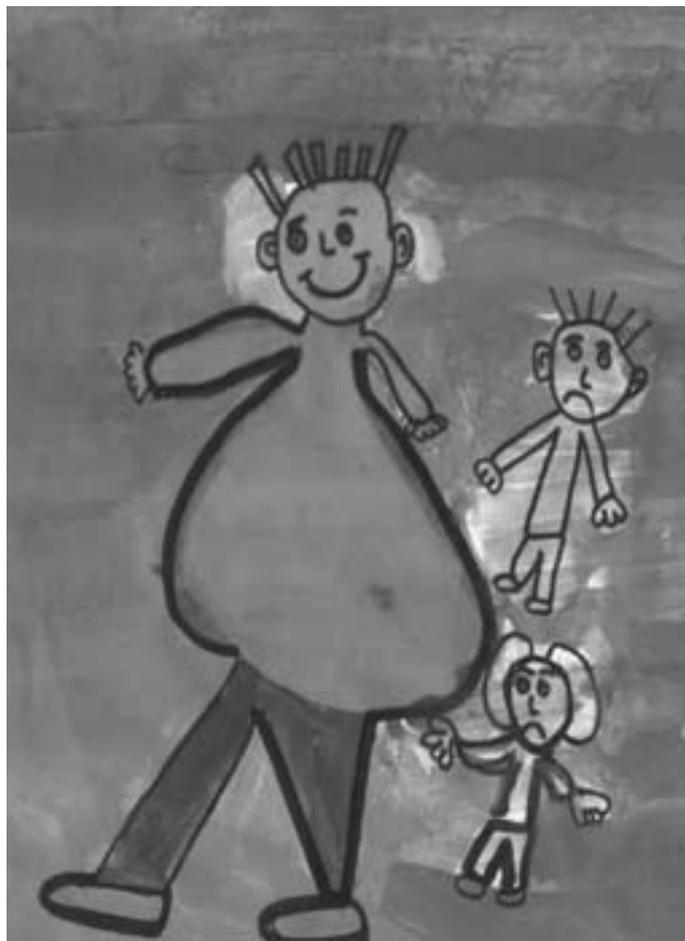
jetant des ponts entre deux univers parfois si éloignés l'un de l'autre : le milieu familial et le milieu scolaire.

Rolande DENIS
Collectif Alpha – Molenbeek

1. *Nous travaillons avec la MNLE (méthode naturelle de lecture et d'écriture). Cette méthode a été présentée de manière succincte dans **Le point sur les méthodes de lecture** (Journal de l'alpha, **La lecture ? Parlons-en !**, n°155/novembre 2006) pp. 17-18. Un article présentant plus en profondeur cette méthode paraîtra dans un prochain numéro sur la lecture.*

2. *Code marocain de la famille, modifié en février 2004.*

Projet 'contes et légendes' : Le gros monsieur



Echec scolaire des enfants vivant dans la grande pauvreté

Une situation injuste et inacceptable

Un nombre important de personnes vivant dans la grande pauvreté en Belgique sont illettrées, alors que presque toutes ont fréquenté l'école ! L'ampleur de l'échec et de l'inégalité scolaires, leur lien avec l'origine sociale des élèves sont bien connus¹. C'est au bas de l'échelle sociale que cet échec est le plus vif : les enfants pauvres apprennent peu à l'école et y expérimentent surtout l'échec, l'humiliation et le rejet. Pourtant, si l'école était attentive à la demande et au vécu de leurs familles, ils pourraient eux aussi apprendre et réussir leur scolarité !

Pour beaucoup d'enfants défavorisés, l'accrochage est difficile, parfois dès l'école maternelle. Ils ne s'y sentent pas à l'aise. Un grand nombre d'entre eux est orienté vers l'enseignement spécialisé². Le retard scolaire s'accroît au fil du temps. Lors de sondages réalisés auprès des familles défavorisées fréquentant l'Université Populaire du Quart Monde, il apparaît qu'un quart de leurs enfants sont en enseignement spécialisé, alors que le pourcentage d'enfants dans ce type d'enseignement pour l'ensemble de la population de la Communauté française est inférieur à 5%³.

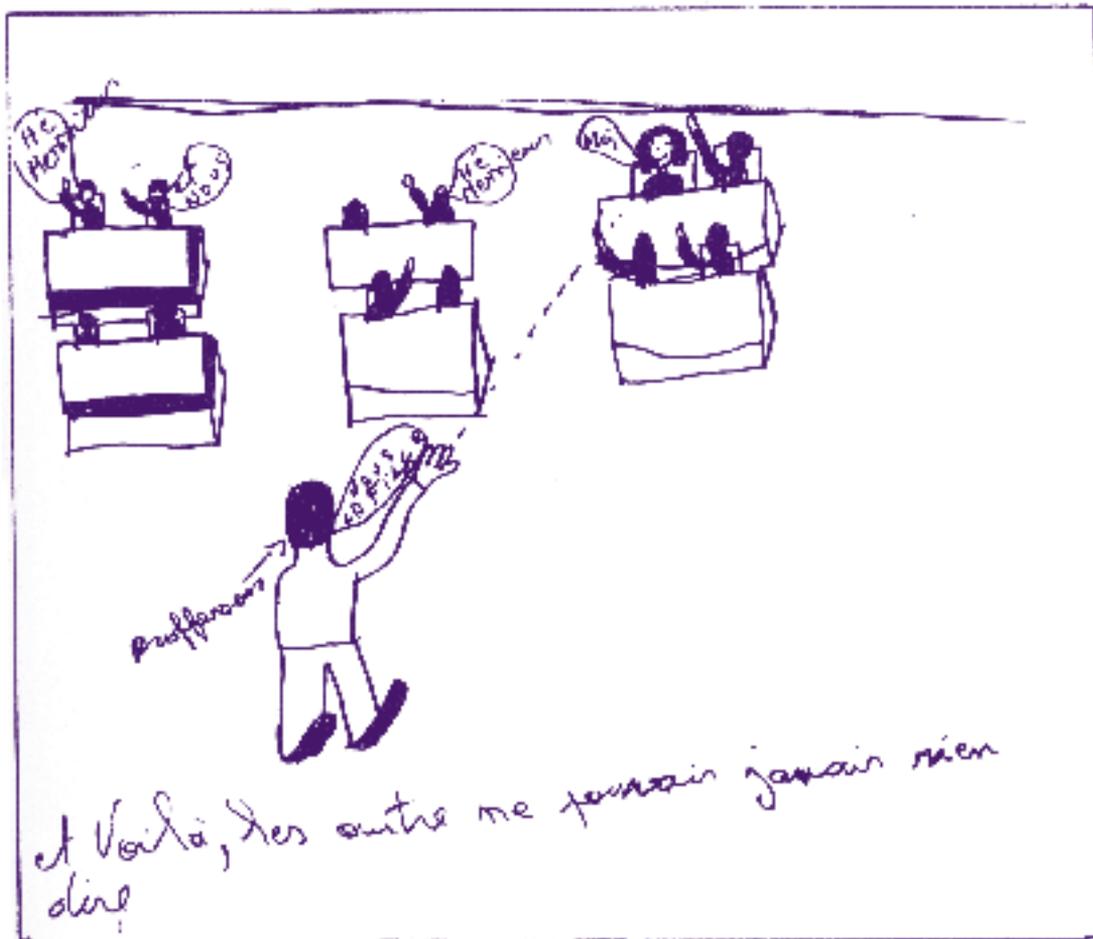
Le parcours scolaire de ces jeunes est rempli d'obstacles peu reconnus, de malentendus et de souffrances. L'entrée en enseignement secondaire est souvent une catastrophe : c'est un monde totalement étranger ! Peut-on parler de décrochage alors que pour beaucoup d'entre eux, il n'y a même pas eu de réel accrochage ? La

plupart quittent alors l'école très tôt, sans formation et sans perspective d'avenir.

Des familles soucieuses de l'avenir de leurs enfants

Les familles que nous rencontrons sont pourtant prêtes à s'investir dans la scolarité de leurs enfants. Nous sommes témoins de multiples efforts, peu perçus par l'école, que consentent les familles par rapport à l'école. Certaines nous demandent du soutien. Quand un accompagnement est possible, les résultats sont souvent positifs : ainsi, d'autres solutions sont trouvées que l'envoi en enseignement spécialisé ; l'enfant aidé en lien avec sa famille progresse dans ses apprentissages...

Par ailleurs, l'expérience de certaines écoles, d'enseignants, les résultats de recherches montrent que tous les enfants peuvent apprendre à l'école ! Mais ces



J'espère que là-bas il y aura des fêtes, ATD Quart-Monde

expériences sont insuffisamment reconnues et diffusées !⁴

De multiples obstacles à la scolarité des enfants de milieu défavorisé

Un fossé existe entre d'une part l'univers des familles défavorisées, leurs expériences, représentations, conditions et modes de vie... et d'autre part ceux de l'école et de ses professionnels. Cette situation entraîne de nombreux malentendus.

L'enfant pauvre arrive à l'école dans un monde dont il ne comprend et ne maîtrise ni le langage – parfois pas même la langue –

ni le matériel et les activités proposées – particulièrement ce qui tourne autour de l'écrit – ni les habitudes et les consignes. Tout est différent de ce qu'il connaît, contrairement à la plupart des enfants dont les références culturelles sont plus proches de celles de l'école... Plus qu'un autre, il y est déconcerté et insécurisé. S'il se sent 'abandonné' (on s'occupe peu de ceux qui ne 'suivent pas') ou rejeté, particulièrement si son attitude ou son apparence dérangent, il se tient davantage encore sur la défensive... ou passe à l'offensive... Ceci explique en partie les comportements de repli sur soi ou d'agressivité souvent relevés chez ces enfants à l'école !

Les parents connaissent peu ou mal l'école et ils en ont peur. Souvent, ils ne sont pas en mesure de comprendre les documents qui leur sont adressés, ni d'y donner une réponse. Leur difficulté à satisfaire aux multiples exigences scolaires, les 'jugements' qu'ils sentent portés sur eux ou leurs enfants, les multiples 'accrocs' qui surgissent accentuent le malaise.

Les enseignants connaissent peu la vie des enfants défavorisés et de leurs familles. Ils ont tendance à juger les comportements qu'ils ne comprennent pas en fonction de leurs propres cadres de référence. Ainsi, des enseignants pensent que les familles défavorisées se désintéressent de la scolarité de leurs enfants, parce qu'elles ne réagissent pas aux avis, ne se montrent pas à l'école.

Alors, très vite, les contacts se passent mal ; rapidement, enfants, enseignants et parents s'évitent ou s'affrontent...

Que faire ?

En écoutant les familles, ce qu'elles ont à nous dire de l'école, on peut tracer des pistes pour une meilleure prise en compte par l'école des besoins des familles les plus pauvres. Pour faire de l'école qui exclut aujourd'hui une école de la réussite pour tous demain.

Commencer par un accueil de qualité

Il est primordial de développer l'accueil à l'école et d'y favoriser des moments conviviaux, en famille, tout au long de la scolarité. Un accueil de qualité, personnalisé et chaleureux à l'école permet à chaque famille, chaque enfant de se sentir attendu et accueilli personnellement, favorise le

développement d'un climat de confiance, permettant de poser des questions, d'entamer un dialogue dès que des incompréhensions ou des problèmes apparaissent de part et d'autre. Les premiers contacts, les changements d'école, l'entrée en maternelle, le passage en primaire et en secondaire sont des moments-clés à soigner tout particulièrement.

Tenir compte des acquis et des expériences des enfants

Les acquis, les expériences des enfants à l'entrée de l'enseignement fondamental sont



J'espère que là-bas il y aura des fêtes, ATD Quart-Monde

très différents. Ne pas en tenir compte renforce et accroît les inégalités.

Ainsi, notamment, les enfants pauvres sont très peu familiarisés avec l'écrit. Celui-ci peut même, pour certains, représenter un danger s'ils ont senti le malaise ou la peur de leurs parents, lorsqu'ils reçoivent du courrier par exemple... A cela s'ajoute un développement faible du langage... Apprendre rapidement à lire dans ces conditions est presque impossible !

Il est indispensable que les enseignants soient formés à reconnaître ces différences, à développer des activités collectives et personnelles qui en tiennent compte et permettent l'acquisition par tous des préalables et des outils nécessaires pour suivre une scolarité normale. En ce qui concerne la lecture et l'écriture, il est indispensable d'expérimenter et de développer très tôt, et pendant toute la durée de l'enseignement, la langue parlée, le sens et le plaisir de lire et d'écrire !

Tenir compte des conditions de vie difficiles

La grande pauvreté se caractérise par un cumul de précarités, qui touchent les revenus, le logement, la santé, le travail, la stabilité familiale, l'accès aux loisirs et à la culture... Des difficultés surviennent continuellement et font obstacle à une fréquentation scolaire régulière, à la capacité de se concentrer en classe, de travailler chez soi dans des conditions acceptables...

L'école ne peut résoudre ces difficultés. Mais elle peut en être consciente et en tenir compte, et cela change beaucoup ! Ainsi, si l'enfant n'est pas systématiquement 'punir' pour une absence, un devoir non fait, un

cahier sale, quand il n'a pas apporté le matériel ou l'argent demandé... si on peut reconnaître les raisons qui provoquent ces situations, si l'enfant perçoit qu'on est soucieux de sa scolarité, qu'on croit en lui et qu'on est prêt à l'aider, il peut être capable de fournir de gros efforts.

Faire face positivement aux difficultés d'apprentissage

Des difficultés d'apprentissage non rencontrées se transforment en retards et échecs et aboutissent à des orientations sans avenir⁴.

Souvent les enfants défavorisés ont des difficultés dès le début de leur scolarité ; elles sont peu rencontrées à l'école. Ainsi cette enfant qui disait récemment : « *Madame dit que je dois dessiner pendant les cours et ne me donne pas les papiers qu'elle donne aux autres enfants.* » Beaucoup, marqués très tôt par l'échec et l'exclusion, sont orientés vers l'enseignement spécialisé (surtout vers les types 1, 3, 8⁵), parfois après avoir doublé, en vain, une ou deux fois. Il n'existe par ailleurs aucune solution en dehors de ce type d'enseignement – qui n'a pas été conçu pour ces situations – pour des enfants qui, à 8 - 10 ans, voire davantage, ne savent toujours pas lire ou ont de gros retards pour toutes sortes de raisons : longs absentéismes dus notamment à des maladies, enfants immigrés non scolarisés, retards accumulés, ... Ces enfants risquent fortement d'être condamnés à l'illettrisme, au décrochage et à l'exclusion sociale. Or, la plupart sont normalement intelligents et capables d'apprendre !

Il est important de détecter les difficultés et retards d'apprentissage dès qu'ils se

présentent, à tout moment de la scolarité obligatoire, et d'y répondre, d'abord dans la classe et dans l'école, en partenariat avec la famille, dès le début et tout au long de la scolarité⁶.

L'enseignement individualisé à certains moments, ces moments étant multipliés pour les enfants qui en ont le plus besoin, est une piste. Des remédiations et un soutien extrascolaire sont parfois nécessaires et doivent être accessibles à tous.

Instaurer une bonne communication entre familles et école

Les relations entre familles défavorisées et école sont souvent caractérisées par une incompréhension réciproque. Elles entraînent de multiples maladroites de part et d'autre, et renforcent les difficultés des enfants.

Il est donc essentiel qu'une bonne communication puisse s'établir pour que familles et école se connaissent et se comprennent mieux, se respectent, dialoguent et agissent ensemble dans l'intérêt des jeunes, dans le respect du rôle de chacun. Les familles défavorisées en sont conscientes : *Communiquer avec l'école, c'est important, parce c'est l'avenir des enfants qui est en jeu !*⁷

De plus, souvent la communication n'a lieu que, quand cela va mal.

Or, les enfants, particulièrement les plus défavorisés, ont besoin d'expérimenter des réussites, d'être encouragés et de voir leurs efforts reconnus. Ceci vaut aussi pour les familles et même pour les enseignants : partir du positif, voir, dire et montrer ce qui va bien chez chacun, favorise la communication et la participation⁷.

Rendre l'école totalement gratuite

L'école n'est pas gratuite !⁸ Les effets des difficultés de certaines familles à payer les frais scolaires se reproduisent tout au long de la scolarité. Ces difficultés sont parfois perçues comme de la mauvaise volonté de la part des familles, alors que la plupart sont acculées à faire continuellement des choix financiers impossibles ! Cumulées aux difficultés d'apprentissage et de relation, elles rendent pénible, sinon aléatoire, la fréquentation scolaire.

Seule une gratuité réelle de l'enseignement rendra celui-ci véritablement accessible à tous.

Favoriser le respect et la solidarité

Les moqueries et l'exclusion sont ce dont souffrent le plus les enfants défavorisés et leurs familles. Beaucoup n'ont pas d'amis à l'école, personne ne joue avec eux, on se moque d'eux ou de leur famille... Un enfant a du mal à apprendre dans cette ambiance !

L'attitude de l'enseignant peut parfois tout changer et favoriser un climat de coopération, de solidarité et d'amitié entre les enfants. Il existe des méthodes et des campagnes pédagogiques pour favoriser un climat de respect et permettre à chacun de participer et de travailler en classe.

Les obstacles à une scolarité réussie se cumulent et sont présents tout au long de la scolarité des enfants défavorisés. Les reconnaître et les rencontrer demande avant tout une vigilance permanente, un effort de compréhension et de dialogue qui débouchent sur de nouvelles manières d'être et de faire, tant pour le professionnel de l'école que pour l'enfant et sa famille. Des réformes

institutionnelles et des moyens supplémentaires sont également nécessaires. Mais ce n'est que s'ils sont mis réellement au service de tous, et donc d'abord de ceux qui en ont le plus besoin, qu'ils leur seront profitables. Sinon, ils risquent de creuser encore le fossé entre les uns et les autres.

Pour plus de renseignements
sur les documents produits par
ATD Quart Monde
Tél : 02 647 99 00
Courriel : atd_qm.belgique@skynet.be

**Dominique VISÉE
et Gustave BRUYNDONCK**
Mouvement ATD Quart Monde

1. Voir les enquêtes PISA, l'étude de l'UNICEF, les recherches de Nico HIRT,...
2. En 2004-2005, l'indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves de l'enseignement maternel spécialisé est de - 0,46 alors que celui de l'enseignement maternel ordinaire est de - 0,03. (L'indice socio-économique est évalué par quartier statistique à partir de différents critères : revenu, diplôme, chômage, etc. La valeur moyenne de l'indice socio-économique est fixée à 0. Un indice négatif

indique une situation socio-économique du quartier de résidence inférieure à la situation moyenne et un indice positif une situation socio-économique supérieure à cette moyenne.) Cette dualisation se poursuit dans l'enseignement primaire (indices respectifs de - 0,4 et 0,0) et dans le secondaire (- 0,46 pour le secondaire spécialisé et + 0,06 pour le secondaire de plein exercice). Voir : **Les indicateurs de l'enseignement**, Ministère de la Communauté française-ETNIC, 2006, pp. 14-15. Consultable en ligne sur le site www.enseignement.be dans la rubrique 'L'actualité'.

3. Statistiques du ministère de l'Enseignement.
4. Voir notamment : **Echecs scolaires et orientations-relégations de plus en plus précoces et définitifs ?**, document de travail, ATD Quart Monde Belgique, 2000, pp. 12-15.
5. Type 1 : arriération mentale légère ; type 3 : troubles caractériels et/ou de personnalité ; type 8 : dyslexie, dyscalculie, dysphasie.
6. Voir aussi le **Mémoire de la plate-forme contre l'échec scolaire 2004-2005** : <http://www.liguedesdroitsdelenfant.be/>.
7. **Communiquer avec l'école, c'est important, parce que c'est l'avenir des enfants qui est en jeu !**, Groupe enseignement ATD Quart Monde Wallonie-Bruxelles, novembre 2003.
8. Voir : **L'enseignement n'est pas gratuit. Le droit à l'éducation est-il assuré pour tous les enfants ?**, Réseau enseignement à l'initiative d'ATD Quart Monde, 1999.



J'espère que là-bas il y aura des fêtes, ATD Quart-Monde

Autour des rapports sociaux liés à l'apprentissage

Bien sûr, chaque famille a son histoire, une réalité de vie qui lui est propre. Certains parents ont une histoire d'immigration, d'autres pas ; certains ont été scolarisés, d'autres pas ; certains sont analphabètes, d'autres sont de faibles lecteurs ; d'autres encore des lecteurs avertis... Il n'en reste pas moins que globalement, le rapport à l'école des familles de milieux populaires est un rapport dominant/dominé, un rapport de celui qui sait à celui qui ne sait pas ou est considéré comme ne sachant pas ce qu'il faut savoir, ne disant pas ce qu'il faut dire, ne faisant pas ce qu'il faut faire...

Le rapport à l'école des familles de milieux populaires est d'abord **un rapport social**. Cet extrait d'Annie Ernaux en dit autant qu'une longue analyse : « *Jeanne, son père est opticien dans le centre, sa mère ne travaille pas, ils ont une grosse voiture noire. (...) Elle est au premier rang (...). Elle lève le doigt, elle raconte, elle fait rire la maîtresse. (...) 'Mademoiselle, mon papa l'autre jour...' Ca intéresse la maîtresse. Toute la classe connaît les histoires de Jeanne, des parents de Jeanne. Je vois bien que les miennes ne sont pas pareilles, qu'il vaut mieux les cacher, 'de mauvais goût', elle dit la maîtresse. 'Hier soir, le père Leduc était tellement saoul qu'il est tombé sur le trottoir, qu'il a dormi sur sa bouteille.' La maîtresse se fige, et pourtant j'aurais bien continué 'c'est ma mère qui a dû se payer le nettoyage, il avait dégueulé partout'. Elle a changé tout de suite de conversation, la maîtresse, ce que je vivais ne l'intéressait jamais.* »¹

Sur ce rapport social entre les familles de milieux populaires et l'école se greffent

toute une série de rapports particuliers de ces familles à la scolarité, au savoir, à l'apprentissage... qui vont conditionner les relations entre familles et école et jouer sur la réussite scolaire des enfants².

Le rapport à la scolarité

Aux questions « *Qu'attendez-vous de la scolarité de votre enfant ?* », « *Avez-vous un souhait pour son avenir ?* », des parents répondent attendre « *qu'ils apprennent bien* », « *plein de choses* ». Ils espèrent que leurs enfants vont aller « *jusqu'au bout des études* », « *le plus loin possible* », mais sans pouvoir identifier précisément ce terme. Parfois aussi l'avenir est impensable : « *Quoi leur dire ? Je sais plus à force.* » L'école doit permettre l'accès à un « *bon métier* » car « *si on a rien dans les mains...* ». Et un père répond à sa fille : « *Médecin ? Oh ! C'est difficile pour toi ! On verra ça après mais... je pense pas.* »³

Car, comme le dit Daniel Thin : « *L'école est le lieu d'une chance contrainte, puisqu'on ne*

peut pas dire que si je loupe ma chance, je ferai autre chose. En quelque sorte, c'est une chance incontournable, obligatoire, il faut la prendre et si on ne la prend pas, si on sort sans certification scolaire, on n'est pas grand-chose du point de vue professionnel. »⁴

Ainsi le rapport à la scolarité est marqué pour les parents de milieux populaires tant par leur expérience objective que subjective. Leur propre scolarité, la difficulté des conditions de vie, l'expérience du chômage les portent à ne pas voir trop loin pour leurs enfants. C'est ce que Pierre Bourdieu a appelé l'*habitus*, soit « *l'intériorisation des probabilités objectives en espérances subjectives* »⁵. « *Ecartant toute stratégie qui leur paraît trop risquée du fait de leurs expériences antérieures, les individus finissent généralement par ne vouloir pratiquement que ce qu'ils ont une chance de réussir, compte tenu de leur passé. L'habitus assure une sorte de soumission immédiate à l'ordre.* »⁶ Et l'ordre, c'est que chacun garde sa place, son rang, tout en essayant de 's'améliorer' un peu, portant les parents à espérer 'un bon métier' pour leurs enfants qui leur permettra d'avoir 'un bon travail' et de 's'en sortir', de vivre décemment.

Le rapport au savoir et à l'apprentissage

N'ayant pu eux-mêmes poursuivre très loin leur scolarité et ne se sentant pas à même d'aider les enfants dans leurs apprentissages, les adultes de milieux populaires semblent peu s'investir dans l'école en général et dans les apprentissages en particulier.

Au niveau des méthodes et du contenu, ils s'en remettent la plupart du temps à l'école, attendant d'elle qu'elle reproduise ce qu'ils

ont connu : un apprentissage très formel, basé sur une progression linéaire. Une évaluation sommative leur paraît souvent plus fiable car donnant des repères plus lisibles pour le suivi scolaire de leur enfant. L'école se doit d'être sérieuse, on n'est pas là pour s'amuser. Il y a d'ailleurs une rupture entre l'école maternelle et l'école primaire : « *faut travailler, plus jouer* », « *faut être calme, attentif, se discipliner, davantage apprendre, travailler* »⁷. Pour les familles populaires, l'apprentissage scolaire c'est de l'accumulation de savoirs. « *C'est la logique de l'empilement, de l'accumulation et la logique, c'est de savoir beaucoup. (...) On est plutôt sur la nécessité d'apprendre beaucoup pour avoir peu, pour tâcher d'en garder quelque chose. Le rapport au savoir est tramé sur cette insistance du travail.* »⁸

Il y a également souvent mésentente entre parents et enseignants sur le comportement attendu des enfants face à l'apprentissage. Si les parents répètent à leur enfant qu'il doit être 'sage' à l'école, bien se tenir, écouter, faire ce qu'on lui demande, bref s'ils lui demandent d'être réceptif, les enseignants, eux, attendent surtout de lui qu'il soit actif, participatif, qu'il s'investisse dans les apprentissages avec sens, en faisant les liens nécessaires et en développant les stratégies adaptées.

Par ailleurs, toutes les pratiques qui n'apparaissent pas comme suffisamment laborieuses risquent de ne pas prendre sens pour les familles. C'est le cas des sorties ou des classes 'vertes', mais aussi des pratiques pédagogiques nouvelles. Eric Mangez rapporte les propos de parents de milieu populaire (une mère technicienne de surface et un père ouvrier non qualifié) qui évoquent le cours de français de leur fils en deuxième

secondaire. « *Ils décrivent cet enseignement sur un ton caustique : les élèves y 'écoutaient de la musique', devaient 'dire ce qu'ils pensaient'... Tout porte à croire qu'il s'agissait d'une enseignante qui proposait – avec plus ou moins de bonheur – un enseignement centré sur la participation des élèves, cherchant à valoriser leur esprit critique, leur imagination, leur créativité (...). Clairement, pour les parents, cette démarche n'avait pas de sens, c'était 'du n'importe quoi', ils 'ne comprenaient pas'. Pour eux, un cours de français consiste à apprendre les règles de*

la langue : 'Pour moi, du français, on voit de la grammaire, des conjugaisons, enfin du français quoi !'»⁹

Le rapport au travail scolaire à domicile

Cette maman dont nous venons de parler en concluait qu'elle ne pouvait pas aider son enfant puisqu'elle-même n'y comprenait rien : « *Pour moi, ce n'est pas du français. D'ailleurs, je n'ai pas su l'aider en français.* » Encore cette maman se sentait-elle compétente pour les matières formelles du français (la grammaire, la conjugaison) mais d'autres, illettrées ou analphabètes, ne possèdent pas cette compétence. C'est ainsi que ce qui, pour ces parents, est vécu sous le mode de l'impossibilité d'aider les enfants dans leurs apprentissages est souvent interprété par le corps enseignant comme une démission de leur part : « *On peut être conscient de l'importance de la scolarisation et pour autant ne pas agir sur elle, notamment parce qu'on n'est pas convaincu que cette action va être utile, parce qu'on n'a pas le sentiment d'être légitime sur ce terrain-là (...). On peut être soucieux de la scolarisation des enfants sans que jamais cela ne se manifeste par une action spécifique. On n'y comprend pas grand-chose même si effectivement on pense qu'il s'y joue des choses importantes.* »¹⁰ D'autres, pour ne pas paraître démissionnaires, réclament des devoirs et des leçons à domicile comme gages du sérieux de l'école ou pour manifester leur soutien au projet scolaire : « *Fais tes devoirs !* » ; « *Tu as étudié tes leçons ?* ».



Mission photographique de la CEDD de Bruxelles 2003-04 - Photo : Philippe JEUNIAUX

Le rapport à l'autorité

L'école attend des enfants qu'ils s'investissent dans les apprentissages, qu'ils soient

actifs en classe, qu'ils se montrent autonomes, qu'ils se donnent eux-mêmes des contraintes comme respecter d'eux-mêmes les règles et les normes, savoir ce qu'il faut faire, réagir de façon adéquate,... c'est-à-dire qu'ils soient 'auto-contraints', qu'ils aient intériorisé les contraintes. Or, en milieux populaires, « *la logique de l'autorité familiale repose beaucoup plus sur l'idée de contraintes extérieures. L'autorité familiale s'exerce pratiquement toujours de manière très contextualisée, directement liée aux actes en train de se faire et les parents n'imaginent pas qu'on puisse agir à distance sur les enfants. Il y a l'idée que si on n'est pas derrière et présent au moment des actes répréhensibles, délictueux, etc., on ne peut pas agir sur le comportement des enfants.* »¹¹

Les parents ne comprennent donc pas pourquoi l'école vient se plaindre auprès d'eux du comportement de leur enfant : « *A l'école, on nous reproche que nos enfants ne se tiennent pas bien et l'on voudrait qu'on agisse sur eux mais en fait on ne peut pas puisqu'on n'y est pas* ». Les parents pensent que c'est le rôle de l'école de mettre en place des contraintes extérieures et de punir quand elles ne sont pas respectées.

Et lorsque les parents interviennent suite à la demande expresse de l'école, ils se voient souvent critiqués sur la manière dont ils agissent. Ainsi s'ils utilisent la punition physique parce que c'est pour eux la manière de répondre concrètement à la demande de l'école en signifiant à l'enfant qu'on n'est pas satisfait de son travail, l'école risque de réagir et, dans des cas extrêmes, de faire appel aux autorités. « *Un père dans un collège entendait à chaque fois : 'votre fille, ça ne va pas mieux'. A chaque fois, le père sévissait à sa manière par l'action physique et directe-*

ment après qu'on lui ait annoncé cela et de plus en plus radicalement. Jusqu'au moment où les enseignants et l'équipe pédagogique du collège s'en sont rendu compte au point de porter l'affaire devant la police pour mauvais traitement à enfant. »¹²

Le rapport à l'éducation

Lorsque le modèle éducatif des parents est éloigné de celui de l'école, les enseignants ont tendance à mettre en question ce modèle éducatif comme une des causes des difficultés scolaires de l'enfant. L'école en arrive à demander aux parents de modifier leur mode de vie (alimentation, habillement, hygiène, sommeil, loisirs comme le nombre d'heures que l'enfant passe devant la TV,...). Sous prétexte que ces facteurs ont une influence sur l'apprentissage, l'école, sans tenir aucun compte des conditions de vie des familles, juge et disqualifie les familles, jouant ainsi un rôle de contrôle social. « *'Mon fils qui est en maternelle ne sait pas encore faire ses lacets. La maîtresse a dit qu'il fallait des chaussures sans lacet, mais moi, je viens d'acheter celles-ci. Il doit d'abord les user.' – 'Alors, apprenez-lui à faire ses lacets. Ce sont les parents qui doivent éduquer ; nous, on est là pour instruire', elle m'a dit. Elle pense peut-être qu'on n'est pas des bonnes mères si on n'a pas encore appris au petit à faire ses lacets. Mais moi, je ne comprends pas. Si elle dit que c'est les parents qui doivent éduquer, pourquoi on se mêle de ma famille quand je viens à l'école ? Elle me pose des questions sur le sommeil de l'enfant, sur les heures de télé, sur ce que je lui donne à manger... Et elle me donne ses conseils. C'est l'école qui doit me dire tout ça ? Mais qu'est-ce que je peux encore faire moi alors ? Et après, ils vont dire que les parents ne s'occupent pas*



Mission photographique de la CEDD de Bruxelles 2003-04
Photo : Philippe JEUNIAUX

bien de leurs enfants. Moi je me demande ce qu'ils nous veulent à la fin. Ce n'est pas bien chez nous ? On doit tout faire comme eux ? »¹³

C'est clair que si c'est pour se voir jugés comme étant de mauvais éducateurs, les parents se manifesteront peu auprès des enseignants et risquent de se désinvestir totalement de la scolarité de leur enfant.

Inversement, les parents reprochent parfois à l'école une série de choses extérieures aux apprentissages (perte d'un objet, blessures, disputes subies, vêtements salis ou abîmés, manque d'autorité d'un enseignant ou au contraire excès de sévérité, etc.). C'est pour eux une manière de s'intéresser à la scolarité de leur enfant en déplaçant leur préoccupation du champ des apprentissages (pour lequel ils sont peu ou pas compétents) vers le champ pratique et relationnel. Comme le dit Eric Mangez, « *les familles à faible capital culturel vont d'autant plus dénoncer les questions d'ordre pratique qu'elles craignent des difficultés d'ordre cognitif (ces craintes étant bien entendu le signe d'une préoccupation importante pour la réussite scolaire). Il s'agit pour elles de ne pas perdre la face, de ne pas se retrouver, in fine, dans une position totalement défavorable face à l'institution. (...)* Tout se passe comme s'il

s'agissait pour ces familles d'une manière de se protéger – éventuellement anticipativement – du jugement scolaire classique face auquel elles se trouvent dépourvues et dont elles pressentent la menace, du fait notamment que les parents ont souvent un passé scolaire difficile derrière eux, et donc 'des comptes à régler avec l'école.' »¹⁴

Ambivalence par rapport à l'école

Du fait de la rupture à différents niveaux entre sa famille et l'école, l'enfant de milieu populaire se trouve soumis à l'école à un type de socialisation différente de celle qui est à l'œuvre au sein de sa famille. Il développe de nouveaux rapports au savoir, ce qui risque d'être vécu par la famille comme une prise de distance par rapport à l'éducation qu'elle lui donne, à ses modèles culturels...

« L'apprentissage met en risque les acquis anciens, la culture orale de l'enfant. En effet, lors de la première socialisation, s'est construit dans l'interaction avec l'entourage un rapport au monde et au langage permettant à l'enfant de structurer son environnement, de s'y situer, d'être sujet reconnu d'un espace socio-familial singulier. L'expérience scolaire exige le remaniement de ces repères

culturels qui étayaient le rapport au réel, à travers des outils (systèmes symboliques, codes, représentations graphiques) appartenant à la culture écrite, à distance de cette première 'expérience du monde'. »¹⁵ Ce nouveau rapport au savoir est donc un rapport de distanciation par rapport au réel à travers le recours à l'écrit ; il implique l'adoption de nouvelles pratiques culturelles à travers des activités de lecture différentes de celles qui ont cours dans l'espace familial. Car « l'école présente une offre globale : elle enseigne la lecture mais dans un certain contexte culturel, indissociablement. L'acquisition de la lecture ne va pas sans l'adhésion à la culture que véhiculent les livres ». ¹⁶

Du côté des familles, il y a souvent crainte d'une rupture culturelle, crainte que l'école éloigne d'eux leur enfant. Les parents risquent de se sentir remis en question tant au niveau de l'autorité (cf. supra), qu'au niveau de l'image qu'a d'eux leur enfant (qui remet en question ce qu'ils disent, qui maîtrise mieux l'écrit qu'eux,...), qu'au niveau culturel (parce qu'à l'école ils sont confrontés à d'autres modèles, développent d'autres goûts, adoptent d'autres manières d'être,...). D'où, chez certains parents, une attitude ambivalente par rapport à l'école. « Les parents, d'une part, veulent que l'enfant apprenne à lire mais, d'autre part, ils veulent aussi qu'il reste lui-même, semblable à eux, qu'ils conserve son identité culturelle, faute de quoi ils craignent de le perdre ». ¹⁷ Ils encouragent leur enfant dans sa scolarité, tout en y mettant des freins, en s'inquiétant par exemple quand ses centres d'intérêt prennent des allures intellectuelles. En quelque sorte, l'enfant qui devient lecteur au plein sens du terme passe dans 'l'autre camp' puisque ses parents, même

s'ils savent lire, ne se reconnaissent pas comme lecteurs : leurs lectures ne sont pas considérées comme de 'vraies' lectures – ce n'est pas qu'on ne lit pas en milieux populaires mais on lit autre chose et avec d'autres intérêts qu'en milieux favorisés – et ne structurent pas leur rapport au monde.

Que faire ?

Comme le dit Daniel Thin : « La question qu'on peut se poser, c'est dans quelle mesure on ne peut pas concilier les choses : réussir scolairement sans pour autant dénier son point de départ, délégitimer le point de départ de l'enfant. » ¹⁸ Ou comme Jacques Bernardin : « Comment travailler ce passage de la socialisation familiale à la culture scolaire ? Est-il fatal que l'appropriation des savoirs soit vécue par l'élève de milieu populaire comme une exigence de rupture, de distance subjective avec les valeurs et les usages de son groupe d'appartenance ? » ¹⁹

Si les questions des deux auteurs se ressemblent, leurs réponses cependant diffèrent. Daniel Thin doute du fait que l'amélioration des relations familles-école permette de s'attaquer de front à l'échec scolaire. Pour lui, c'est une illusion ; en réalité il s'agit plutôt d'action 'sur' les familles ou 'à la place de' et il se demande « si cette volonté d'agir avec les familles ne relève pas d'autre chose (...) comme la gestion des 'classes dangereuses' de notre fin de siècle ». ²⁰ Pour Jacques Bernardin, comme pour d'autres, ces actions sont possibles et contribuent à combler le fossé culturel qui sépare les milieux populaires de l'école, favorisant ainsi la réussite scolaire de tous les enfants. ²¹ L'objectif de la transformation des relations familles-école est de donner des outils aux parents de classe populaire pour qu'ils s'approprient

l'école comme levier d'émancipation sociale. Emancipation individuelle d'abord car l'école est fondée sur la réussite individuelle mais, si les actions peuvent être menées collectivement en solidarité avec tout un milieu, ce pourrait être une voie d'ouverture vers l'émancipation de toute une classe sociale.

Sylvie-Anne GOFFINET

1. Annie ERNAUX, **Les armoires vides** (roman autobiographique), Gallimard, Collection Folio, p. 61.
2. Nous n'aborderons pas ici le rapport à l'écrit et à la lecture déjà développés par Magali JOSEPH dans **Le rapport à l'écrit**, pp. 6-9.
3. Jacques BERNARDIN, **Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit**, RETZ, 1997, p. 36.
4. Daniel THIN, **Quel regard sur les familles populaires ?**, in *Dialogue*, n°96-97, printemps-été 2000, p. 34.
5. Pierre BOURDIEU, **Avenir de classe et causalité du probable**, *Revue française de sociologie*, XV-1, 1974.
6. Bruno HUMBEECK, **Les paradoxes de l'investissement scolaire en milieu précaire**, in *L'observatoire*, n°46, 2005, p. 71.
7. Jacques BERNARDIN, **Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit**, p. 35.
8. Daniel THIN, **Quel regard sur les familles populaires ?**, p. 33.
9. Eric MANGEZ, **Place et stratégies conscientes et inconscientes des parents issus de milieux modestes ou défavorisés dans leur rapport à l'école**, in *L'observatoire*, n°46, 2005, p. 78.
10. Daniel THIN, **Quel regard sur les familles populaires ?**, p. 34.
11. *Idem*, p. 32.
12. *Idem*, pp. 32-33.
13. Noëlle DE SMET, **Histoires vécues en réunions de parents**, in *Echec à l'échec*, n°147, mars 2001 (repris dans *Au front des classes*, Ed. Talus d'approche, 2005, p. 90).
14. Eric MANGEZ, **Place et stratégies conscientes et inconscientes des parents issus de milieux modestes ou défavorisés dans leur rapport à l'école**, p. 77.
15. Jacques BERNARDIN, **Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit**, p. 218.
16. Jacques FIJALKOW, **Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture**, ESF, 2000, p. 153.
17. *Idem*.
18. Daniel THIN, **Quel regard sur les familles populaires ?**, p. 35.
19. Jacques BERNARDIN, **Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit**, p. 218.
20. Daniel THIN, **Quel regard sur les familles populaires ?**, p. 35.
21. Nous présenterons une série de pistes dans le prochain numéro.



Ma mère ne comprendra pas

Quel est le rôle des réunions de parents ? Que s'y passe-t-il ? Est-ce le prof qui parle et les parents qui écoutent ? Et si on demandait l'avis des élèves ? Si on tentait de montrer aux parents 'qu'ils sont importants' ?

'Ma mère ne comprendra pas' rend compte des points de vue des uns et des autres, et montre qu'il est possible d'envisager autrement les réunions de parents...

Elles s'inscrivent chaque année dans les calendriers scolaires en gros traits ou du bout des doigts. On en parle... entre autres quand 'ils sont difficiles dans les classes'. On en parle. On y pense. Dans les salles de profs, on y croit un peu, beaucoup ou pas trop. On les organise quand même, les réunions de parents. Fixer les dates et les heures (mais ce n'est jamais le bon moment !), penser à la dernière minute ou longtemps à l'avance au lieu de réunion et à la manière de l'aménager. Prévoir ou non quelques boissons selon les modes du moment : convivialité ou... « non, on a déjà essayé ça ». Mieux vaut en revenir au côté sérieux de la chose : chaque professeur s'installera derrière une table (avec une petite affiche pour montrer son nom) et les parents passeront de l'un à l'autre. C'est surtout le 'comment' qui occupe le temps. Il charrie avec lui quelques images imprimées dans les mémoires.

Réunions de parents de 'nos propres parents' : « On ne faisait pas tant d'histoires ; une heure de rendez-vous était fixée à chacun et on était prié d'être à l'heure. Malgré tout, on faisait parfois la file parce que certains racontaient leur vie. » Réunions

de parents à l'école de mon fils : dix minutes par parent, parce qu'il y a beaucoup d'élèves, et ça roule. Réunions de l'année passée ou d'il y a cinq ans : « Tu sais bien comment ça marche... Ils ne se donnent pas la peine de venir. Pourtant ils ont le temps : les mères sont à la maison, les pères sont au chômage et quand tu vas chez eux à dix heures du matin, ils sont encore en pyjama. Ou alors, les élèves ne remettent pas la lettre d'invitation. Mais ils devraient tout de même s'inquiéter de ne pas encore avoir été prévenus d'une réunion. » – « Moi, l'an dernier, j'en ai eu beaucoup. S'ils ne venaient pas, on ne remettait pas le bulletin à l'élève. » – « Oui mais certaines font venir leur frère, leur sœur, leur cousin quand ce n'est pas n'importe qui amené de la rue. »

Pour la pointe visible de l'iceberg, les commentaires peuvent dégouliner sans fin, mais pour la face immergée... ? Quelques questions, de l'un ou de l'autre, tentent un peu plus de plonger : « Faire des réunions de parents, pourquoi ? » Et pour quoi ? Les réponses varient. Souvent elles tournent, rapides, autour d'une sorte d'évidence : « On a besoin de voir les parents pour les informer de tout ce que leurs enfants font à

l'école. Ils seront édifiés. Et qu'ils prennent un peu leurs responsabilités. Et qu'ils fassent peur à leurs enfants... Moi, le mien... » – « *Il faut tout de même aussi qu'ils voient les bulletins et qu'ils soient prévenus si leur fille risque de rater.* » Est-ce donc l'attente d'une confirmation pour des façons de faire et de penser ? D'autres réponses parlent d'informer : leur expliquer le système scolaire, l'école de leur enfant, les cours qui sont donnés. Et en profiter pour leur dire tout ce qui doit être fait à la maison.

Une impression domine : l'école va dire, dire, dire, expliquer, informer, justifier. Les parents vont écouter et comprendre. Le 'pour quoi' n'apparaît que peu. Ce qu'en pensent, ce qu'en vivent les autres intéressés, élèves et parents, n'est pas tellement regardé. Certains s'y risquent et poussent un peu le questionnement. Que peut représenter une école pour des parents qui ne l'ont pas fréquentée ou si peu ? Comment se sentent-ils quand ils écoutent ce qu'en dix minutes, une heure ou deux, on va leur dire ? S'ils ne viennent pas, est-ce par indifférence ou pour signifier quelque chose par leur absence ? Et quoi ? Comment vivent-ils le fait d'être là avec leur enfant de treize, quatorze ou dix-sept ans qui, depuis longtemps, sert de traducteur et devient l'interlocuteur privilégié de l'enseignant, même si en fait ces parents comprennent bien assez la langue pour être eux-mêmes interlocuteurs ? Comment sont-ils perçus par leurs enfants ? Comme des spectateurs ? Des collaborateurs ? Des exécutants ? Des pigeons ? Leurs inquiétudes de parents, leurs soucis, leurs questions, où seront-ils entendus ? (« *On n'est pas un CPAS ici.* ») Et les élèves ? S'ils ne remettent pas les lettres d'invitation ou interceptent celles

qui viennent par la poste, est-ce pour rester les maîtres ? Est-ce pour un peu ennuyer les profs ? Est-ce pour cacher leurs difficultés ? Face à ces questions-là, quelques-uns se disent que dans ces réunions, avec ou sans café, l'essentiel est sans doute de prendre en compte QUI COMPTE. Quel regard est porté sur les parents ? Sur les élèves ? Comment chacun va-t-il sentir qu'il est quelqu'un ? Est-il possible de restaurer une confiance et une dignité, souvent perdues depuis longtemps, quelque part entre 17 et 19 heures, un jeudi soir ? Et comment lire les absences ?

Porteurs de ces préoccupations, un petit groupe d'enseignants fait part de ses doutes aux collègues : « *Avant de s'occuper du comment, que faire pour en savoir plus ?* » Une petite proposition se fait jour : entendre les élèves. Je passe dans les classes. « *Ecoutez bien madame* », dit le professeur présent. 'Madame' n'a pas grand-chose à dire. Seulement une question : « *Quand on dit réunion de parents, qu'est-ce qui vous vient ?* » D'abord un peu de silence interloqué genre « *Mais qu'est-ce qu'elle nous veut ? Que faut-il qu'on lui dise ? Qu'est-ce qu'on va faire de ce que je dis ? Et j'ai quelque chose à dire là-dedans, moi ?* » Suivent des essais timides ou des flots provocateurs et demandeurs. « *Les réunions de parents, c'est pour dire des conneries.* » Des 'conneries' s'écrit en grand sur le tableau. « *Oui, des conneries : qu'on parle arabe en classe, qu'on dit des sales mots* ». – « *C'est les profs qui veulent voir les parents pour leur dire du mal de nous. Mais pourquoi ils ne disent que le mal ? Et pourquoi ils ne nous disent pas à nous ce qu'ils pensent de nous ?* »

Idée retenue pour des suites... Les mots qui reviennent le plus souvent et dans toutes

les classes sont les mots HONTE et PEUR...
« *Peur de ce que le prof va dire de moi, peur de ce que mon père va penser de moi, peur qu'on me garde à la maison si je ne travaille pas assez à l'école.* » Et « *honte de ce que je fais mal, honte parce que ma mère a des tatouages dans la figure et qu'on va croire que c'est une arriérée, honte parce que mon père travaille et ma mère ne parle pas assez français... elle ne comprendra rien. Toujours se taper la honte.* » Ces phrases-là ne viennent que doucement, avec une certaine gêne, surtout chez les aînées qui se taisent et enchaînent parfois agressivement, trouvant qu'elles sont assez grandes pour se débrouiller seules avec l'école. « *Mais pourquoi les profs veulent voir nos parents ?* » lance Salouah, treize ans. A ce 'pourquoi ?' un peu laissé en suspens, d'autres répondent encore : « *Pour dire du mal de nous* ». Je ne peux que dire ce que je crois : « *Parce qu'ils sont importants* ». Sourires, dubitatifs ou satisfaits ? Regards interloqués. Depuis quand les parents – et surtout les miens – seraient-ils importants à l'école ? Certains s'installent mieux sur leur chaise et se mettent à intervenir autrement : « *Mais si c'est pour ça, alors on pourrait faire autrement* » dit Nadia, « *une fête, par exemple, ou dire du bien de nous. Ou parler avec eux d'un peu de tout, comme ça, seulement...* » – « *Moi, je voudrais que vous disiez à mon père de me laisser aller à la ludothèque. Dites-lui aussi qu'on voudrait choisir notre métier. Pas seulement couture.* »

Avec toutes ces paroles dans les oreilles, celles des élèves (et peut-être, par elles, celles des parents), celles des enseignants, quelles propositions construire qui tiennent compte des soucis et des intérêts différents ou proches, qui permettent de valoriser

chacun et qui ne nient pas les limites institutionnelles et/ou personnelles ? Quelques choix se dessinent en réunion d'enseignants. La salle des profs peut être rendue plus chaleureuse que la salle de gym. Elle sera proposée comme lieu de réunion par un professeur d'arts ménagers plein d'idées pour aménager la pièce (« *des petites tables, pas un grand cercle parce que c'est trop impressionnant* »). Elle proposera aux élèves de fabriquer des gâteaux. Pour la première fois, il sera demandé que les parents soient là sans les enfants afin de signifier entre autres qu'ils comptent en tant que parents, qu'ils n'ont pas toujours à dépendre de ces plus jeunes qui deviennent maîtres un peu trop vite. Un moment de parole sera laissé aux enseignants pour montrer en dessins et en mots dans quelles sections se trouvent leurs enfants. Un autre moment pour dire un mot de quelques outils neufs qui peuvent aider peut-être à vivre l'école autrement. La moitié du temps sera réservée aux parents, à entendre ce qu'ils ont à dire, soit ensemble, soit informellement et, plus personnellement, parmi les gâteaux et le café.

Noëlle DE SMET



Rassembler des parents dans un projet participatif

Le CASI-UO, Centre d'Action Sociale Italien - Université Ouvrière, est une association d'éducation permanente qui propose notamment une école de devoirs aux enfants des écoles primaires et secondaires (1er degré) du quartier. Créée pour répondre aux besoins des familles face aux exigences scolaires, l'école de devoirs ne propose pas seulement une aide scolaire mais s'inscrit dans un projet global dans lequel les adultes ont une place à part entière, au sein d'un 'groupe parents' notamment. Nous avons rencontré Teresa Butera et Philippe Vicari qui, en plus du fonctionnement de l'école de devoirs, nous ont parlé du CASI en tant que centre d'éducation permanente engagé avec les parents dans une démarche participative.

Pouvez-vous expliquer comment vous avez été amenés à travailler avec les parents ?

L'origine du groupe parents du CASI-UO est liée à l'histoire de l'association. Le CASI-UO est né dans les années 70 à Cureghem (dans un quartier d'Anderlecht près de la gare du Midi) pour travailler avec les jeunes adultes de la seconde génération de l'immigration italienne. La démarche de l'association a toujours été une démarche d'analyse des problèmes pour tenter d'apporter des solutions, même modestes. Ainsi des jeunes en formation à notre Université Ouvrière ont mené une enquête auprès des familles italiennes. Cette enquête a mis en évidence chez leurs enfants des retards scolaires ainsi que des problèmes d'adaptation et d'intégration. Suite à cette enquête, nous avons ouvert une école de devoirs. Nous nous sommes rendu compte que les parents de la 1ère génération ne s'investissaient

pas dans la scolarité de leurs enfants car ils avaient un projet de retour au pays. L'école était donc vue comme temporaire et les familles ne lui donnaient pas beaucoup d'importance. Au fil du temps, les choses ont changé mais les problèmes n'ont pas été résolus pour autant.

Avec la 2ème génération, l'immigration italienne devenait permanente mais l'échec scolaire persistait. On a alors formé un groupe parents. C'était un groupe tourné vers la contestation et la dénonciation de problèmes plutôt que vers la recherche de solutions. Il dénonçait le fait que l'école était très sélective et qu'elle était le reflet de la société capitaliste. Il voulait que l'école change mais ne prenait en considération que l'aspect politique. Les aspects pédagogique et relationnel étaient négligés.

Avec les années, le groupe parents a pris une autre connotation. Les revendications politiques du début ont cédé la place à une



action concrète pour la réussite scolaire des enfants. La 2ème génération est celle qui a dû payer le plus lourd tribut à l'intégration. Les parents de cette génération qui ont raté leur ascension sociale – les femmes sont souvent des coiffeuses et les hommes des mécaniciens – et se retrouvent au chômage ont le souci d'un parcours scolaire exemplaire pour leurs enfants. La réussite de leurs enfants, c'est un peu la réussite qu'ils n'ont pas eue.

Les objectifs de l'école de devoirs ont aussi changé. Constat après constat, on a estimé qu'il fallait que la composante adulte de la famille soit également partie prenante du projet. Si on répondait seulement à la demande des parents de suivre leurs enfants dans leurs devoirs, sans participation active de leur part, l'école de devoirs, seule, ne pouvait pas permettre à l'enfant de grandir et d'évoluer positivement dans sa scolarité. On a constaté que quand les enfants sentent qu'il y a un dynamisme chez les adultes, ils se sentent vraiment mieux, ils se sentent rassurés et accompagnés, ils travaillent mieux.

Concrètement, que faites-vous pour mettre les parents dans le coup ?

Lors de l'inscription, on essaie que les parents prennent conscience qu'on veut

aussi travailler avec eux. Pour cela, nous prenons le temps de les rencontrer. Lors de cette rencontre, on leur demande pourquoi ils veulent inscrire leur enfant à l'école de devoirs. Et on leur explique que, pour nous, l'important n'est pas tant d'aider les enfants à faire leurs devoirs mais de travailler de manière plus globale pour développer les apprentissages. Nous leur expliquons qu'en plus d'une aide aux devoirs, nous proposons aux enfants une série d'activités qui tournent autour du soutien scolaire mais qui ne sont pas scolaires à proprement parler (atelier d'écriture, atelier chants, atelier vidéo, atelier mathématiques,...) ainsi que des stages pendant les vacances scolaires. Nous leur disons aussi que nous sommes là pour discuter avec eux des problèmes que les enfants rencontrent. Un moment privilégié est le moment où les parents viennent rechercher les enfants. A ce moment-là, nous sommes disponibles pour discuter avec eux et répondre à leurs questions. Les parents découvrent aussi que sur le panneau à l'entrée, il y a toujours une information pour eux. Ce sont des petites choses mais ça fait partie de la vie de l'association.

Mettre les parents dans le coup, c'est un travail quotidien, de tous les jours. Ce que les parents apprécient, c'est que nous sommes toujours disponibles pour partager leurs

problèmes et les aider à chercher des solutions. Les parents se sentent beaucoup plus à l'aise pour aborder avec nous des problèmes qu'ils n'osent pas aborder avec les professeurs. Il y a une relation de confiance qui s'installe. On remarque que les enfants dont on voit souvent les parents ont de meilleurs résultats à l'école. Quand les enfants voient que les locaux sont aussi habités par les adultes, ils se disent : j'y suis pour faire mes devoirs mais mes parents tiennent à ce lieu, ils y viennent aussi pour d'autres choses.

Il faut dire aussi que le CASI étant un organisme d'éducation permanente avant d'être une école de devoirs, d'autres critères que les critères purement scolaires entrent en ligne de compte. Lors de l'inscription, nous sommes attentifs au fait que la demande des parents ne soit pas uniquement scolaire et qu'ils se sentent concernés par l'ensemble de nos activités car ce qu'on cherche, c'est davantage une adhésion au projet global du CASI. On essaie de voir s'ils sont prêts à s'investir dans l'association. C'est pour cela aussi, qu'à l'école de devoirs, on donne priorité à la réinscription des anciens, ce qui nous permet de travailler sur le long terme.

Les parents ont-ils l'occasion de se retrouver lors d'activités collectives ?

Oui, bien sûr ! Il y a d'abord les réunions d'évaluation que l'on fait au moment de la remise des bulletins. On y discute avec les parents du fonctionnement de l'école de devoirs, des problèmes qu'on rencontre et on essaie de trouver des solutions. En mai dernier, lors de la réunion d'évaluation, les parents ont exprimé leurs difficultés à suivre leurs enfants dans leur scolarité. Un parent disait : « *C'est pas que je ne veux pas suivre mon fils mais je n'y arrive plus.* » On

s'est alors posé la question du 'que faire' et on a répondu : « *Il faudrait que nous aussi nous retournions à l'école.* » – « *Comment ça ?* » – « *Oui, on pourrait organiser ça ici, organiser des formations pour les parents.* »

On a vraiment le souci d'écouter ce que les gens disent, de laisser place à l'expression des demandes mais aussi d'aller au-delà, de voir ce qu'il y a derrière la demande explicite. Résoudre un problème quotidien, c'est bien mais on veut vraiment aller plus en profondeur. Pour cela, il faut qu'on replace la demande dans son contexte, qu'on la confronte à une analyse plus globale de la société et de son fonctionnement.

Tout à l'heure, en commençant l'interview vous m'avez parlé du 'groupe parents'. C'est de ces rencontres collectives que vous vouliez parler ?

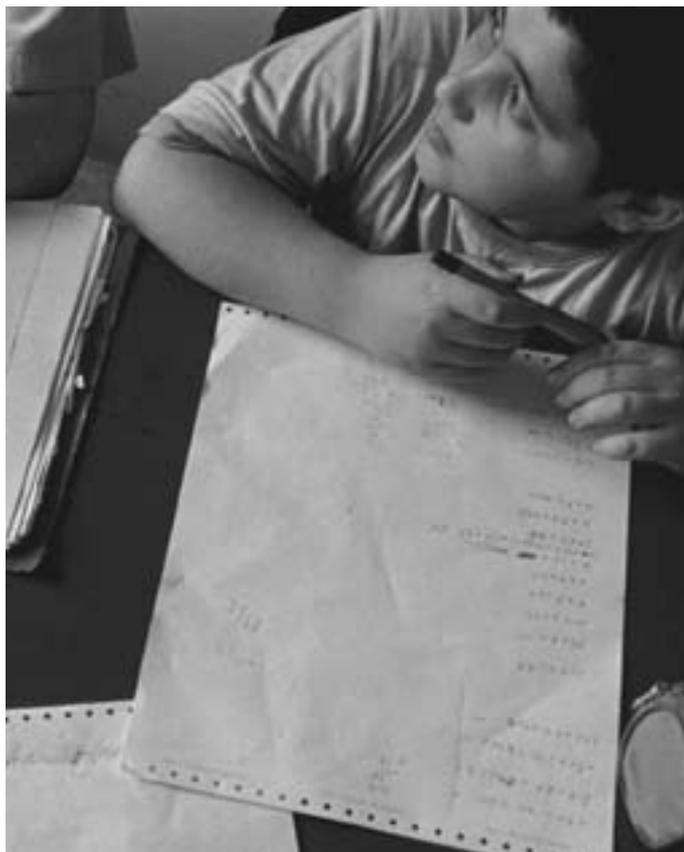
Oui, mais le groupe parents c'est bien plus que cela. En fait, ce groupe est né d'un double constat. D'une part, le constat que les parents sont freinés dans leurs contacts avec l'école et qu'en dehors des réunions de parents, ils hésitent à aller rencontrer les professeurs. On sert d'intermédiaire entre l'école et la famille mais on voudrait aussi renforcer la participation des parents à la scolarité de leurs enfants. D'autre part, le constat que beaucoup de parents se sentent parfois désemparés dans l'éducation de leurs enfants. On a donc voulu, en mettant en place ce 'groupe parents', leur offrir un espace d'échange, de réflexion et de formation. En début d'année scolaire, plutôt que d'imposer un programme, on essaie de voir ce qui intéresse les parents pour travailler à partir de leurs besoins. C'est ainsi que l'année dernière en novembre, on a organisé une rencontre sur le monde des ados à

laquelle on a invité un psychanalyste, Bruno de Halleux. En février, c'était le thème de la santé – la concentration, le stress, l'alimentation, le sommeil, l'hygiène de vie – qui était à l'ordre du jour avec la participation de Farida Belbachir, spécialiste en éducation à la santé. En mars, ce sera l'apprentissage – comment apprend-on ? – avec un pédagogue, Joseph Stordeur. Et en mai, le choix d'une école et des filières d'orientation avec Martine De Pelseire, psychologue dans un centre PMS. On insiste beaucoup pour que les parents participent à ces réunions d'information et de formation.

Lorsque j'ai pris contact avec Véronique Marissal¹ pour la préparation de ce numéro du Journal de l'alpha sur les relations familles-école, elle m'a dit que vous aviez participé avec des parents d'enfants de l'école de devoirs à un colloque de la CGé sur l'autorité à l'école²...

Oui, on essaie de faire participer les parents à des activités extérieures qui les concernent en tant que parents. Mais il faut qu'on organise cette participation car il n'y a pas une démarche volontaire spontanée de la part des parents et donc on s'inscrit ensemble, on organise le départ ensemble, on prépare la réunion avec les parents... Au colloque de la CGé, quelques parents ont pris la parole en public, certains ont fait le porte-parole des sous-groupes, ont parlé de cas vécus... C'était une participation assez active. Le but était aussi, par le mélange de publics – des parents, des animateurs, des enseignants –, de pouvoir interagir. Les parents du CASI ne se sont pas du tout sentis marginalisés. Je pense même qu'ils ont un peu trop souligné leur présence. Ils se sentaient un peu les 'stars' de la journée... mais ça ne fait pas de tort de temps en temps.

Mission photographique de la CEDD de Bruxelles 2003-04 - Photo : Philippe JEUNIAUX



Quel bilan faites-vous de l'évolution de la participation des parents au sein du CASI ?

On peut dire aujourd'hui que la participation existe de plus en plus. Au début, il n'y avait que des spectateurs ; maintenant il y a des personnes qui commencent à participer activement. Et cela entraîne d'autres. Les parents commencent à organiser eux-mêmes des activités, à nous aider dans toutes sortes d'initiatives pour les enfants,... Pour les stages qu'on organise pendant les congés scolaires par exemple, ils s'occupent de la liste des inscrits, de s'informer sur ce qu'il y a comme activités à faire à l'extérieur, d'organiser une garderie le matin... Ils ont aussi pris en charge totalement l'organisation d'une Saint-Nicolas pour les enfants.

Cela nous libère pour d'autres tâches. Ils ont un rôle de plus en plus important au sein de l'association mais ils participent à leur niveau, on ne leur demande pas de nous remplacer. On a créé un comité de rencontre qui réunit les parents les plus actifs pour l'organisation des fêtes et autres événements culturels.

Ce qui fait que ça marche c'est qu'on leur donne de l'importance. Ils se sentent utiles et nécessaires. Cela ne veut pas dire qu'on accepte tout, mais toujours on explique pourquoi quand on n'est pas d'accord. Pour eux, c'est une expérience de vie collective. Ça entraîne aussi une cohabitation positive entre personnes de cultures différentes. Au départ, on ne travaillait qu'avec la communauté italienne mais aujourd'hui, si les Italiens restent majoritaires, il y a des familles d'autres nationalités qui viennent ici.

Comment situez-vous la filiation avec les débuts du CASI dans les années 70 ?

Dans notre manière de travailler, on est parti d'une phrase de Don Milano. C'était un prêtre qui, dans les années 50-60, a ouvert

en Italie une école pour les enfants qui n'avaient pas les moyens d'aller en classe. C'est aussi lui qui nous a inspiré l'Université Ouvrière. Il disait : « *Si on résout un problème individuellement, on peut appeler ça 'opportunisme' ou 'égoïsme' ; si on résout le problème ensemble, c'est faire de la politique avec un grand P.* » Je répète souvent cette phrase aux parents. On pense souvent que le problème est individuel mais si on l'analyse et on le met en relation avec la situation de la société, on se rend compte qu'il est collectif. Les parents s'ouvrent de plus en plus à cette dimension collective. Ça nous donne aussi envie d'aller de l'avant...

**Propos recueillis par
Sylvie-Anne GOFFINET**

1. *De la Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles.*

2. *Ce colloque, organisé le 11 novembre 2006, rassemblait des parents, des enseignants et des animateurs autour d'une série de questions liées à l'autorité à l'école : Quelle autorité à l'école ? A quoi sert-elle ? Quels problèmes pose-t-elle ? Comment comprendre ces problèmes ? Que faire ensemble pour établir cette autorité ?*



Pour aller plus loin

Relations familles-école

Les relations familles-école sont abordées dans de nombreux ouvrages et articles, des études ont été réalisées, des recherches-actions mises en place, des enseignants ou d'autres intervenants de terrain ont tenté de favoriser une meilleure collaboration entre l'école et les familles de milieu populaire...

Analyse des relations familles-école

DUBET François (dir.), CHARLOT Bernard, MEIRIEU Philippe, de SINGLY François, *Ecoles, familles : le malentendu*, Textuel, Paris, 1999, 165 p.

La massification de l'école a entraîné l'inégalité des familles face à un système scolaire qui s'est hiérarchisé et complexifié. A la différence des familles des couches moyennes et supérieures, les familles des classes populaires connaissent mal les mécanismes du système. Les auteurs de l'ouvrage, sociologues et pédagogues, soulignent les nouvelles attentes et attitudes des parents et des élèves, mettent en garde contre une école abandonnée à la concurrence entre les différents groupes sociaux, plaident pour une 'discrimination positive' et proposent de nouveaux contrats possibles entre parents et enseignants.

LAHIRE Bernard, *Tableau de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Seuil, Coll. Hautes études, Paris, 1995, 298 p.

Les phénomènes de dissonances et de consonances entre des configurations familiales populaires et l'univers scolaire, que l'on enregistre dans la scolarité d'enfants d'environ 8 ans, constituent l'objet central de cette recherche devenue aujourd'hui un classique du genre. L'originalité de l'écriture sociologique tient à ce que l'auteur a adopté un genre littéraire particulier avec une série de 'portraits de familles' qui constituent le corps principal de l'ouvrage. Lors de sa parution, la revue de l'AFL (Association Française pour la Lecture) lui a consacré une très belle critique dont voici un morceau choisi : « (...) *Le sociologue Bernard Lahire dénonce le mythe de la démission parentale créé selon lui par les enseignants qui, éludant le phénomène de distance sociale entre eux et les milieux défavorisés (et leur souhait de garder leur pouvoir pédagogique !), interprètent l'absence des parents des milieux populaires de l'espace scolaire comme la manifestation*

d'un désintérêt pour la scolarité de leurs enfants. Bien sûr, des conditions de vie et de consistance familiale font que nous sommes quelquefois très loin de ce qui serait souhaitable, mais il convient alors de parler d'incapacité plutôt que d'une démission qu'il n'a observée dans aucune des familles.(...) ». (*Les Actes de Lecture*, n°51, septembre 1995, p. 11 ou en ligne à l'adresse suivante : <http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL51/AL51LU4.html>)

MANGEZ Eric, JOSEPH Magali, DELVAUX Bernard,
Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation, CERISIS, UCL, 2002, 136 p.

Alors qu'un avenir meilleur pour leurs enfants est l'espoir des familles de milieux défavorisés, comment expliquer le taux d'échec supérieur observé dans ces familles ? Qu'est-ce qui se joue entre ces familles et le personnel éducatif ? A partir de nombreuses interviews, les chercheurs du CERISIS donnent un éclairage sur la relation dominante que l'école établit avec les parents 'différents'. Pour eux, une différence essentielle entre les normes de l'école et celles de la famille concerne la définition du 'bon parent'. Le rapport de forces est inégal et ils parlent même de familles 'dévalorisées' plutôt que de familles 'défavorisées'.



PAIR Claude,
L'École devant la grande pauvreté. Changer le regard sur le Quart Monde, Hachette, Paris, 1998, 222 p.

A partir de nombreux témoignages et de larges extraits de rapports d'experts, l'ouvrage met en lumière l'ambiguïté du discours bienveillant et charitable des 'inclus' sur la pauvreté. Leur vision est abstraite et leur regard gêné, souvent même méprisant, devant la réalité concrète de l'exclusion. Les enseignants n'échappent pas à cette ambiguïté. Confrontés au sentiment d'impuissance face à l'échec scolaire massif des enfants du Quart Monde, ils finissent presque toujours par soupçonner, sinon accuser, leurs parents de se désintéresser de l'école, de négliger leurs enfants, voire même de ne pas les aimer. En ignorant leurs attentes vis-à-vis de l'école et leur désir d'accéder à la culture, ils les privent encore un peu plus de leur dignité.

Ecoles/familles. Devant les grilles [Dossier], in Echec à l'échec, n° 147, mars 2001, pp.1-7

Nous vous recommandons la lecture de ce dossier pour la pertinence de ses analyses et la valeur symbolique des témoignages recueillis. Les articles traitent du rôle du conseil de participation, des résultats d'une recherche-action 'scolarité et pauvreté' portant sur les représentations que les enseignants ont des parents et inversement, de l'intérêt de poursuivre un travail de modélisation de différents types

de rapport au savoir,... En toile de fond, la Cgé (Changements pour l'égalité, ex-Confédération Générale des Enseignants) nous interpelle tout au long de ce numéro sur les véritables enjeux démocratiques et politiques du rapprochement école-familles.

Actions portant sur la relation familles-école

EHRlich Monique (coord.),
Guide des actions parents-école. Mettre en place et animer des actions destinées aux parents, 2e édition réactualisée,
CNDP-Migrants, Montrouge, 1992, 132 p.

Conçu comme un outil pédagogique, ce guide apporte des indications concrètes sur la façon de mettre en place et d'animer une action parents-école. Le dénominateur commun consiste à provoquer un espace de rencontres et d'échanges qui transforme les relations entre les différents partenaires. Très pratique et rassemblant une mine d'informations, il propose des fiches pédagogiques pour lancer des séquences de formation et d'animation.

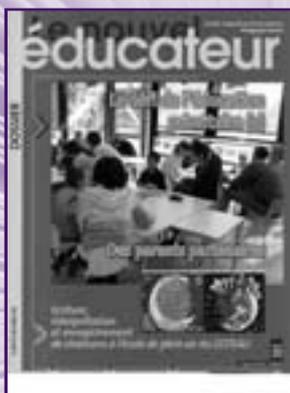


LEROY Denis,
100 Actions Parents-Ecole (écoles et collèges),
CNDP-Migrants, Montrouge, 1994, 165 p.

Une centaine d'initiatives visant à rapprocher l'école

de la famille sont proposées à la réflexion

des formateurs, enseignants, étudiants, associations, partenaires institutionnels et parents d'élèves. Chaque fiche présente un historique de l'action, des objectifs et un descriptif. Les projets semblent aussi nombreux que les acteurs qui les construisent : nombreux par les thèmes et les supports (journaux scolaires, alphabétisation, films d'école, informatique, projets santé, ludothèque, BCD, outils de communication, fêtes dans l'école, etc.) ; nombreux aussi par les modalités de mise en oeuvre (qui est le coordonnateur ? où se déroule l'action ? quelle est la nature de la relation construite entre le parent et l'enseignant ?, etc.). Une rubrique évaluation reprend l'ensemble des observations formulées par les acteurs : critiques, remarques, etc.



Le défi de l'éducation prioritaire. Des parents partenaires [Dossier] in Le nouvel éducateur, n°181, septembre 2006, pp. 7-18

Dans ce second dossier consacré par l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne) aux zones d'éducation prioritaire, des enseignants Freinet témoignent de leur partenariat avec les familles et illustrent leur engagement pour une éducation populaire de qualité. Trois articles décrivent tour à tour des projets visant à améliorer les relations entre les familles et l'école dans un climat de coopération, à mieux accueillir les familles et en faire

des partenaires éducatifs autour d'un projet 'conte', à ouvrir la classe au quartier avec l'organisation d'un atelier d'écriture parents-enfants.



OUAZZANI Naïma, MICHEL Patrick,
Le rapprochement parent-école à travers les livres pour enfants et les jeux d'apprentissages, in Enfants, parents et rapport à l'écrit : prévenir l'illettrisme, Initiales, Chaumont, 2001, pp. 52-57

Après des années de pratiques d'alphabétisation dans des écoles primaires de quartiers populaires de Bruxelles, les auteurs, formateurs au Collectif Alpha, ont décidé d'expérimenter de nouvelles actions dans le but de favoriser un réel rapprochement entre parents et enseignants au bénéfice des enfants. Les expériences décrites et analysées ici sont présentées comme le produit de leur recherche d'alternatives aux deux modèles d'actions généralement utilisés à l'intention des parents et qu'ils qualifient, non sans humour, de 'missionnaire éducatif' et de 'folkloriste exotique'. Le ton délibérément impertinent n'éclipse pas le véritable enjeu poursuivi par les formateurs qui est bien celui d'of-

frir un cadre de collaboration valorisant enseignants et parents et donnant sens à la scolarité de l'enfant.

FOUCAMBERT Jean,
Ecole et parents, in Les Actes de Lecture, n°83, septembre 2003, pp. 15-20

Dans le cadre de la recherche-action conduite à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) sur l'enseignement de la lecture, Jean Foucambert présente à la fois l'outil utilisé et les résultats obtenus quant à l'information et l'implication des parents dans le fonctionnement de l'école. La nature des questions soumises tant aux enseignants qu'aux parents laisse entrevoir des pistes de fonctionnement pédagogique intéressantes à explorer.

France FONTAINE
Centre de documentation
Collectif Alpha

**Les ouvrages recensés sont disponibles
en prêt**

**au Centre de documentation du
Collectif Alpha
Rue de Rome 12
1060 Bruxelles**

Tél : 02 533 09 25

Courriel : cdoc@collectif-alpha.be

Site : www.centredoc-alpha.be

Les revues sont à consulter sur place.

LIVRES-MEDIAS-OUTILS



Développer le partenariat entre l'école et les familles en milieu populaire multiculturel

Dans les quartiers populaires, l'école est souvent un pôle d'attraction dans la vie quotidienne des habitants. C'est encore plus vrai quand l'école s'ouvre aux parents et au quartier pour montrer ses réalisations (expositions et fête de fin d'année, rencontres conviviales avec les parents, séances d'information, etc.) ou propose des activités (cours de musique, atelier d'alphabétisation, stages pendant les vacances, mise à disposition des infrastructures, etc.).

Depuis une quinzaine d'années, la *Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente (LEEP)* mène de multiples projets en partenariat avec des écoles de l'enseignement officiel pour favoriser cette interaction positive entre l'école, son public et son environnement social.

La publication *Développer le partenariat* témoigne de la variété des initiatives qui ont

vu le jour. Elle montre comment la logique partenariale entre école et association peut concrètement contribuer à relever le défi de l'éducation dans la société multiculturelle d'aujourd'hui. La Ligue espère aussi transmettre des idées dont d'autres pourront se saisir ou encourager tous ceux qui travaillent dans la même direction à persévérer.

Au sommaire de cette brochure superbement illustrée :

- Rencontre et dialogue entre les écoles et les familles
 - > L'accueil des parents
 - > Les ateliers animés par les parents
 - > L'accompagnement social
 - > La création d'une association de parents
- Education permanente et projets de quartier avec les adultes
 - > Les ateliers de sensibilisation
 - > Les ateliers d'échanges de savoirs
 - > Les projets de quartier
 - > Les ateliers de formation
- Ateliers extrascolaires et animations de quartier avec les enfants

Développer le partenariat entre l'école et les familles en milieu populaire multiculturel, LEEP, septembre 2005, 35 p.

Téléchargeable sur le site de la LEEP : www.ligue-enseignement.be (Documents et dossiers – Secteur interculturel – Brochure de présentation du secteur interculturel de la Ligue)

Disponible gratuitement sur demande au 02 512 97 81 ou à partir du site

Partenaires

dans l'éducation



FAMILLES ISSUES DE L'IMMIGRATION ET ÉCOLE

Partenaires dans l'éducation

Affirmer que les écoles ont été confrontées ces dernières années à des défis croissants revient à enfoncer une porte ouverte. La société évolue sans cesse et, semble-t-il, de plus en plus rapidement. Un des grands défis pour les écoles d'aujourd'hui réside dans la diversité croissante des élèves et des parents. Cette diversité exige un renouvellement des méthodes, des formes d'organisation et de communication de l'école.

La Fondation Roi Baudouin (FRB) s'est penchée sur la relation entre les parents issus de l'immigration et les écoles et a invité des représentants d'établissements, des écoles supérieures, des personnes-ressources, des universités et des services socio-éducatifs à parler de leurs expériences. Ce tour d'horizon a montré que de nombreuses initiatives visant le rapprochement entre les familles et l'école existaient déjà. Toutefois, le besoin de valoriser et multiplier les bonnes pratiques s'est fait clairement sentir. Dans cette optique, la Fondation a lancé un appel à projets. Elle a ensuite rassemblé ces expériences de terrain lors d'une journée d'étude, le 18 mai 2005.

La publication *Partenaires dans l'éducation*, également superbement illustrée, clôture l'ensemble du processus. Basée sur l'apport des intervenants et des participants à la journée d'étude, elle résume leurs principa-

les préoccupations et formule des propositions sur la manière d'optimiser la relation entre l'école et les parents immigrés.

Après une introduction intitulée *Vers une nouvelle relation parents-école*, les thèmes suivants sont abordés :

- Gérer la diversité – les défis
 - > Développer son ouverture d'esprit
 - > Entrer en relation avec les parents issus de l'immigration
 - > Vers une école multiculturelle
 - > La diversité linguistique comme atout
- Partenaires dans l'éducation
 - > Attitude de base et point de départ
 - > Outils pour une bonne communication école-parents
 - > L'importance des contacts informels
 - > La formation des contacts
 - > Elargir et préciser l'implication des parents
 - > Formes de participation des parents

Elle se termine sur des recommandations politiques, une bibliographie et une description des différents projets sélectionnés.

Partenaires dans l'éducation : familles issues de l'immigration et école,
FRB, août 2005, 50 p.

Téléchargeable sur le site de la FRB :
www.kbsfrb.be (Publications gratuites – Documents et dossiers – Enseignement et formation – Partenaires dans l'éducation : familles issues de l'immigration et école.
18 mai 2005 : une journée d'étude pour diffuser l'expertise du terrain)
Disponible gratuitement sur demande à partir du site

Pour tout renseignement :
par téléphone au 070 23 37 28
ou par mail à info@kbs-frb.be

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Antoine Dansaert 2a – 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56
courriel: lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
site: www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue d'Alost 7 – 1000 Bruxelles
tél. 02 213 37 00 – fax 02 213 37 01
courriel: coordination.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE

rue de Marcinelle 42 – 6000 Charleroi
tél. 071 20 15 20 – fax 071 20 15 21
courriel: coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Les Régionales de Wallonie

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52
courriel: brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale 2a – 7100 La Louvière
tél. 064 31 18 80 – fax 064 31 18 99
courriel: centre.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

rue de la digue 1 – 6000 Charleroi
tél. 071 30 36 19 – fax 071 31 28 11
courriel: charleroi@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov 31 – 7500 Tournai
tél. 069 22 30 09 – fax 069 64 69 29
courriel: hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz 37b – 4000 Liège
tél. 04 226 91 86 – fax 04 226 67 27
courriel: liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

place communale 2b – 6800 Libramont
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47
courriel: luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès 1 – 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49
courriel: namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 – fax 087 31 08 80
courriel: verviers@lire-et-ecrire.be

