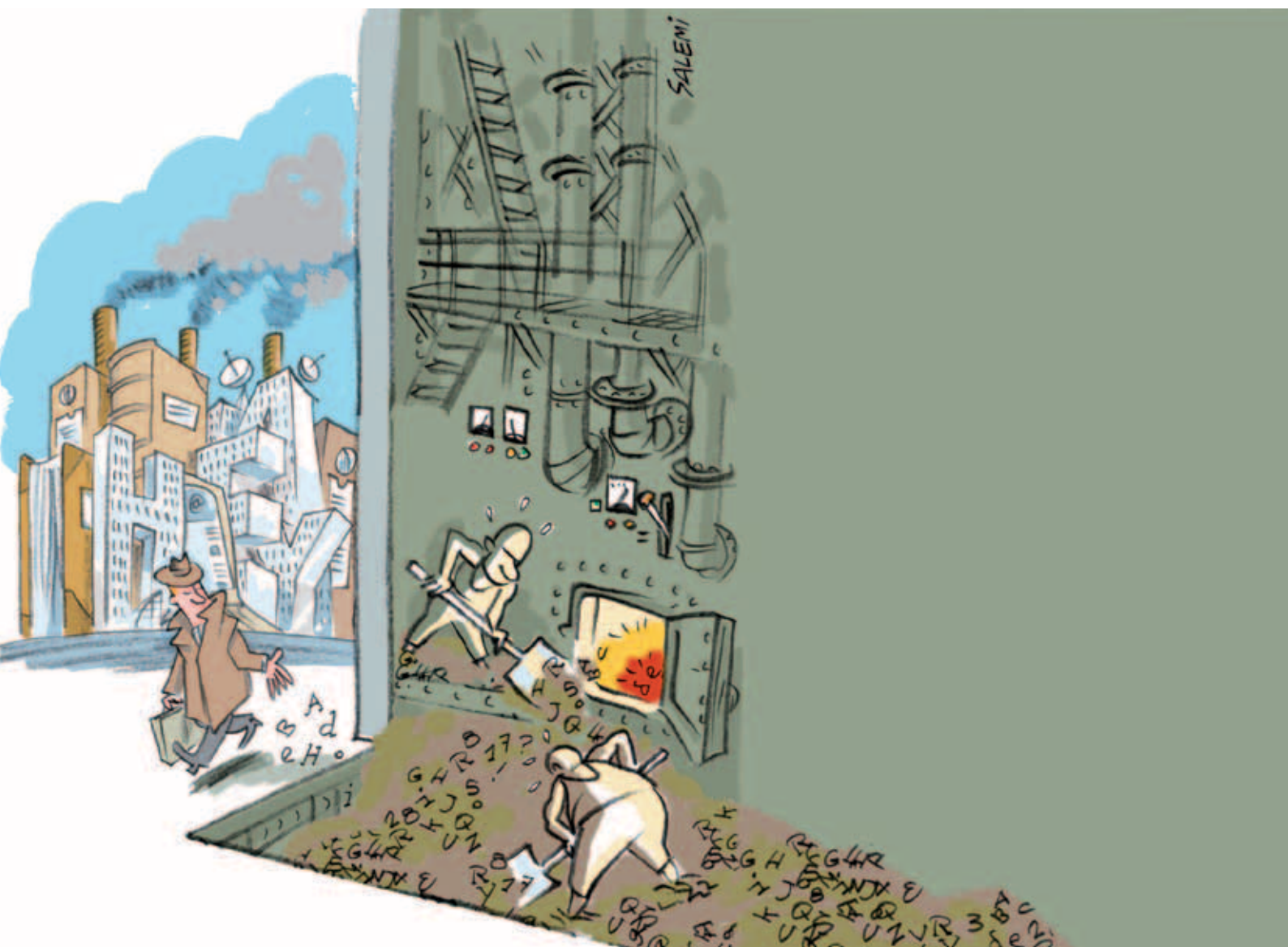


Expéditeur:  
Lire et Ecrire Communauté française  
Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles

BELGIQUE - BELGI  
P.P.  
BRUXELLES BRUSSEL X  
BC 1528

# LE JOURNAL DE L'ALPHA

N°167-168  
Février-avril 2009



## Des causes de l'illettrisme

Notre société a-t-elle besoin  
d'une population illettrée ?



### RÉDACTION

Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l.  
Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles  
tél. 02 502 72 01  
courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

### SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Sylvie-Anne GOFFINET

### COMITÉ DE RÉDACTION

Nadia BARAGIOLA  
Catherine BASTYNS  
Véronique DUPONT  
Frédérique LEMAÎTRE  
Cécilia LOCMANT  
Véronique MARISSAL  
Guillaume PETIT  
Véronique RAISON  
Lise VALCKENAERS

### ÉDITRICE RESPONSABLE

Catherine STERCQ  
rue Charles VI, 12  
1210 Bruxelles

### DESSINS

SALEMI

### MISE EN PAGE

Eric TOUMPSIN

### PRIX DE CE NUMÉRO

8 €

### ABONNEMENTS

**Belgique :** 25 €

**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

Membre de l'Association  
des Revues scientifiques et culturelles  
ARSC - [www.arsc.be](http://www.arsc.be)

### 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, en lien avec les prochains dossiers.*

### PROCHAINS DOSSIERS

- > Stéréotypes et préjugés
- > Quelles revendications pour l'alpha ?
- > Pratiques théâtrales en alpha

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



**Des causes de l'illettrisme****Notre société a-t-elle besoin d'une population illettrée ?**

<b>Edito: Des causes de l'illettrisme</b> .....	<b>5</b>
Catherine STERCQ – Coprésidente	
<b>Notre société a-t-elle besoin d'une population illettrée?</b> .....	<b>8</b>
Catherine STERCQ – Lire et Ecrire Communauté française	
<b>La formation tout au long de la vie: une réponse à l'illettrisme?</b> .....	<b>13</b>
Alberto MELO – IEFPP, Faro	
<b>Illettrisme, alphabétisation et place dans la communauté humaine</b>	
<b>Que voulons-nous?</b> .....	<b>17</b>
Monique COUILLARD-DE SMEDT – ATD Quart Monde Wallonie-Bruxelles	
<b>Les interactions de différents paramètres pouvant générer des situations d'illettrisme</b> .....	<b>21</b>
Anne VINÉRIER – Association FARLcI, Tours	
<b>Spécificité des inégalités culturelles, illettrisme et action sur la société.</b> .....	<b>30</b>
Georges LIÉNARD – CERISIS/UCL	
<b>Politiques de démocratisation scolaire au fil du 20<sup>ème</sup> siècle</b>	
<b>Grandes étapes et chemins de traverse</b> .....	<b>40</b>
Dominique GROOTAERS – META	
<b>Pourquoi sommes-nous les champions de l'inégalité scolaire?</b> .....	<b>49</b>
Nico HIRTT – Aped	
<b>Analyse des différents facteurs qui influencent la réussite scolaire</b>	
<b>Où dans quelle mesure le facteur 'origine migratoire' est-il un facteur pertinent pour expliquer les différences de performances entre élèves?</b> .....	<b>62</b>
Synthèse de la recherche <i>Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA</i> réalisée par le GERME/ULB pour le compte de la Fondation Roi Baudouin	
<b>Distance et malentendus face à l'écrit</b> .....	<b>70</b>
Jacques BERNARDIN – ESSI-ESCOL/Université Paris 8 et GFEN	
<b>Inégalités scolaires et pratiques pédagogiques</b>	
<b>A propos du caractère textuel des savoirs scolaires</b> .....	<b>79</b>
Bernard REY – Service des Sciences de l'Éducation/ULB	

<b>Permettre à tous d'accéder à la littéracie étendue: un défi exigeant</b> .....	<b>86</b>
Élisabeth BAUTIER – ESSI-ESCOL/Université Paris 8	
<b>Le désir de lire-écrire</b> .....	<b>91</b>
Francis ANDRIEUX – Centre de Recherche, d'Analyse, de Formation au Travail social Université de Strasbourg	
<b>Mieux connaître les adultes peu scolarisés</b> .....	<b>95</b>
Synthèse de trois recherches présentées dans le numéro 1 de la revue <i>TransFormations</i> (USTL-CUEEP-TRIGONE/Université Lille 1 :	
- <i>Stratégies de lecture en contexte professionnel</i> (Hervé ADAMI)	
- <i>Pratiques réflexives d'adultes dits 'en difficulté' à l'écrit</i> (Martine MORISSE)	
- <i>Réflexivité et déprise dans l'accompagnement scolaire</i> (Marc DERYCKE)	
<b>Des bonnes raisons de refuser l'alphabétisation</b> .....	<b>100</b>
Catherine STERCQ – Lire et Ecrire Communauté française	
<b>Démarches pédagogiques</b>	
<b>De la Brume à la Plume... Chronique d'une parole sans détour</b> .....	<b>103</b>
Pascale HILHORST – Lire et Ecrire Verviers	
<b>Y'a pas d'âge... La télévision, pour (se) dire, (se) lire et (s')écrire</b> .....	<b>110</b>
Geneviève GODENNE – Lire et Ecrire Namur	
<b>Recension</b>	
<b>Les causes de l'illettrisme: pistes bibliographiques</b> .....	<b>114</b>
Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française	
Sophie ZEOLI – Centre de documentation du Collectif Alpha	

# Des causes de l'illettrisme

Catherine STERCQ – Coprésidente

**E**n septembre 1983, *Lire et Ecrire* lançait une première campagne de sensibilisation à la persistance de l'analphabétisme en Communauté française de Belgique comme dans l'ensemble des pays industrialisés.

**Aujourd'hui**, 25 ans plus tard, plus de 16.000 personnes adultes s'investissent dans une formation d'alphabétisation tandis que chaque année, selon les statistiques officielles, 7% des enfants quittent l'école primaire sans certificat d'études de base.

Comment est-ce possible ? Alors que l'économie de la connaissance est un axe majeur de la stratégie de l'Union européenne ? Alors que l'enseignement est obligatoire en Belgique jusqu'à 18 ans ?

## Notre société aurait-elle besoin d'une population illettrée ?

L'analphabétisme d'une partie de la population aurait-il une fonction sociale ? Tout le monde s'accorde en effet à dire qu'aujourd'hui l'alphabétisation constitue le minimum vital de la qualification, indispensable pour évoluer dans une société en stade de développement avancé : pour trouver ou garder un emploi, accéder à une formation professionnelle, pour faire face aux obligations de la vie de tous les jours ou participer à la vie sociale en tant que citoyen à part entière.

Tout le monde s'accorde... et pourtant, tout se passe comme si une partie importante de la société supportait l'idée qu'il y ait des citoyens de seconde zone ! Les plus cyniques s'en réjouissent même, car ces adultes constituent un volant de main-d'œuvre docile, sur lequel on peut jouer à volonté, l'incluant ou l'excluant du marché du travail en fonction des besoins des entreprises. Ils ont la garantie que cette main-d'œuvre ne sera pas en mesure de se défendre et ont, en prime, la conscience en paix puisque la responsabilité de leur situation peut facilement leur être renvoyée...

Les témoignages recueillis auprès de personnes analphabètes au cours de recherches et colloques

d'apprenants<sup>1</sup> mettent effectivement en avant les multiples **ruptures** vécues :

- ruptures familiales : placement en institution, deuil, séparation, migration,... ;
- ruptures linguistiques : entre la langue de la maison, la langue de l'école, la langue de l'administration,... ;
- ruptures culturelles : entre la culture légitimée par l'école, la culture familiale, les rapports au travail et aux savoirs ;
- ruptures scolaires : redoublement, changement d'école, sentiment de rejet,... ;
- ruptures économiques : conditions de vie difficiles, pauvreté, exclusion,... ;
- ruptures identitaires : identification à un modèle négatif, « *Je suis bête* » remplaçant toute identité propre, entraînant la perte de l'estime de soi et des réactions de repli ou d'agressivité.

Si ces ruptures se conjuguent individuellement, elles sont cependant d'abord des ruptures économiques et sociales, des ruptures de solidarité dans une société inégalitaire basée sur la recherche du profit, l'exclusion et la discrimination. Ce qui produit soit **l'analphabétisme d'oppression**, lorsque le repli sur soi, le sentiment de rejet et le fatalisme se développent, l'environnement paraissant immuable. Dans ce contexte, pourquoi lire, pourquoi écrire ? Soit **l'analphabétisme de résistance**, lorsqu'au contraire on préserve sa dignité en refusant d'acquiescer la langue et la culture de l'opresseur.

Aussi, pour *Lire et Ecrire*, si les causes sont multiples et, dans la majorité des cas, se conjuguent et se

1. Voir notamment :

- Sylvie-Anne GOFFINET, Anne LOONTJENS, Anne LOEBENSTEIN, Catherine KESTELYN (*Lire et Ecrire*), **Les itinéraires d'analphabétisme**, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1985.

- Charles DUCHÈNE, Catherine STERCQ, **La place et la participation effective des population d'origine belge aux formations d'alphabétisation en Région bruxelloise**, 2ème partie : Parcours d'apprenants, *Lire et Ecrire*, 2007.

- **L'illettrisme on en parle nous-mêmes**, Actes du colloque d'apprenants organisé par l'association 'L'illettrisme Osons en parler' avec le soutien de *Lire et Ecrire*, du 4 au 8 juin 2007.



renforcent, **l'analphabétisme, plutôt qu'un problème individuel, est d'abord un problème politique lié à l'exclusion d'une partie de la population des circuits de participation et de communication. Lié au développement d'une société inégalitaire** qui a besoin de bras sans cerveaux ou de cerveaux formatés pour un usage précis, une société qui a besoin de 'bonnes' et de 'mauvaises' écoles pourtant jugées 'bonnes' pour certains enfants, les enfants de pauvres, les enfants de migrants,... Une société dans laquelle les 'handicapés sociaux', 'ceux qui ne savent pas lire', constituent une main-d'œuvre bien plus rentable pour les entreprises de travail adapté<sup>2</sup> que les personnes souffrant véritablement d'un handicap.

### **Notre société aurait-elle besoin d'une population illettrée ?**

Les différents articles de ce double numéro du *Journal de l'alpha*, qui reprend une partie des contributions – celles centrées sur les causes de l'illettrisme – des intervenants au **colloque que Lire et Ecrire a organisé les 5 et 6 septembre 2008 à Bruxelles**<sup>3</sup>, développent cette question.

Les deux premiers articles – C. Stercq (p. 8) et A. Melo (p. 13) – nous rappellent le dilemme de l'histoire de l'éducation du peuple. Exclure de l'éducation la majorité de la population pour la contrôler mieux ? Ou la contrôler mieux au travers de son intégration dans (et par) le système scolaire ? Et nous parlent de la contradiction entre la volonté d'augmenter le niveau d'instruction pour faire face aux nouveaux besoins économiques et sociaux et la volonté de maintenir chacun à sa place, toute structure sociale engendrant un mode d'éducation propre à la maintenir et à la reproduire.

L'alphabetisation n'échappant pas à cette contradiction, le *troisième article* – M. Couillard (p. 17) – affirme avec force que nous avons besoin des personnes en situation d'illettrisme pour chercher avec elles comment gagner le droit à l'instruction pour tous. Et interroge la capacité des groupes d'alphabetisation à permettre l'émergence et la construction, par et avec les personnes vivant l'ex-

clusion, d'une pensée collective. La question des causes de l'illettrisme étant avant tout celle-ci : quelle société voulons-nous faire advenir ?

Ces préalables posés, le *quatrième article* – A. Vinérier (p. 21) – situe la multiplicité et la complexité des paramètres qui fabriquent l'illettrisme dans une histoire et un contexte socio-économique et culturel donné. Les paramètres du temps, passé familial, scolaire et professionnel,... se croisant avec les paramètres des savoirs, les aspects psycho-affectifs et cognitifs et les paramètres de l'environnement. Et conclut que face à la 'fabrique de l'illettrisme', l'accès à la connaissance ne peut passer que par la reconnaissance. Reconnaissance qui exige de changer de posture, soit passer d'une conception de l'individu déficient à une conception de l'individu participant.

Le *cinquième article* – G. Liénard (p. 30) – pose l'illettrisme comme une des inégalités culturelles fondamentales de la 'société de la connaissance', inégalités culturelles qu'il est difficile de reconnaître, et donc de travailler. Les inégalités culturelles sont-elles légitimes ou non ? Justes ou injustes ? Normales ou anormales ? Faut-il attribuer la responsabilité de ces inégalités au système, aux organisations, aux individus eux-mêmes ? Après avoir analysé les différents niveaux et spécificités de ces inégalités culturelles, l'auteur les met en correspondance avec le vécu subjectif et les réactions de l'individu et du groupe qui en sont victimes.

Pour diminuer l'illettrisme, outre l'investissement propre des personnes concernées, prenant conscience que le manque ressenti provient essentiellement d'un processus inégalitaire qui peut être enrayé, il convient de promouvoir un modèle pédagogique basé sur la coopération exigeante et la solidarité. Mais il faudra aussi que tous les groupes sociaux acceptent une priorité première : hiérarchiser leurs revendications en les soumettant au rétablissement des droits et de la dignité culturelle des individus les plus marqués par les inégalités. Ce qui est loin d'être le cas comme l'illustrent les violents débats actuels sur l'inscription des élèves en secondaire. Comme d'autres, l'article propose également des pistes de réflexion politique sur les actions d'alphabetisation.

Le *sixième article* – D. Grootaers (p. 40) – met à jour, par le biais d'une analyse historique de notre système

2. Précédemment appelés 'ateliers protégés'.

3. Les interventions qui ne sont pas reprises ici, ou pas reprises dans leur intégralité, sont disponibles en ligne sur le site de Lire et Ecrire : [www.lire-et-ecrire.be](http://www.lire-et-ecrire.be) (Lire et Ecrire > Recherches et études 2009).

d'enseignement, les principes qui ont guidé et guident aujourd'hui encore le projet scolaire. Et montre en quoi l'idéal démocratique qui en était la base a toujours été – même si aujourd'hui on est passé du projet de la méritocratie à celui de l'éducabilité généralisée – un idéal individualiste ne pouvant déboucher que sur la réussite individuelle. Au contraire, un idéal s'inscrivant dans la tradition minoritaire de l'éducation populaire, mettrait en avant la solidarité dans le but de travailler ensemble, de produire du savoir ensemble et de réussir ensemble.

Les deux articles suivants – N. Hirtt (p. 49) et une étude du GERME (p. 62) – objectivent les inégalités scolaires à partir de l'analyse des facteurs explicatifs des résultats fortement différenciés des élèves. Et démontent les mécanismes de ségrégation et de reproduction des inégalités à l'œuvre. Aujourd'hui, l'école sélectionne et exclut essentiellement sur base de l'origine sociale, à laquelle s'ajoute l'origine ethnique selon les chercheurs du GERME. Situation liée à l'organisation de notre système d'enseignement basé sur une sélection précoce, une forte hiérarchisation des filières (général, technique, professionnel), une liberté et un 'quasi-marché' scolaire permettant aux écoles – et aux familles – de se faire concurrence.

Ensuite, trois autres articles – J. Bernardin (p. 70), B. Rey (p. 79) et É. Bautier (p. 86) – abordent la question des inégalités scolaires du point de vue des apprentissages et des pratiques des enseignants. Et traitent ainsi également, sous un autre angle, de la question des inégalités scolaires face à cet objet éminemment culturel qu'est l'écrit et dont l'acquisition implique transformation identitaire et véritables déplacements cognitifs et sociaux. Ils proposent des pistes de réflexions pédagogiques pour permettre l'accès de tous à l'ensemble des possibilités cognitives que l'écrit permet de construire, et pas seulement à un écrit réduit à du stockage d'informations.

Dans son article *Le désir de lire-écrire*, Francis Andrieux (p. 91), compagnon de longue date de l'alphabétisation, décédé pendant le bouclage de ce journal et auquel nous tenons à rendre hommage, nous rappelle qu'avant toute autre chose, c'est le désir et l'amour qui président à nos apprentissages.

De manière moins poétique, l'article qui suit, *Mieux connaître les adultes peu scolarisés* (p. 95) présente plusieurs recherches qui traitent du rapport à l'écrit des personnes en situation d'illettrisme et mettent en évidence des pratiques qui ne répondent pas aux normes sociales dominantes. Et dont certaines, effectivement du registre du désir et de l'amour, pratiques d'écriture intime et implication des parents dans le soutien à la réussite scolaire de leurs enfants, peuvent se révéler tout à fait pertinentes.

Pour suivre, *Des bonnes raisons de refuser l'alphabétisation* (p. 100) tente d'analyser pourquoi, face à une offre d'alphabétisation qui semble souvent plus basée sur la générosité que sur la coopération et la solidarité, la demande peut parfois être bloquée, et en quoi les refus d'entrer en formation sont légitimes. Il conclut que la reconnaissance et la participation sociales sont des préalables à toute démarche d'apprentissage.

Les deux derniers articles présentent chacun un projet ayant abouti à la production d'outils de sensibilisation aux itinéraires d'analphabétisme réalisés par des associations ou groupes d'apprenants ayant pris la parole lors du colloque des 5 et 6 septembre évoqué plus haut : *De la brume à la plume : chronique d'une parole sans détour* (p. 103) et *Y'a pas d'âge : la télévision pour (se) dire, (se) lire et (s') écrire* (p. 110). Ces démarches illustrent des pratiques d'alphabétisation populaire exigeantes où il s'agit de travailler ensemble, de produire du savoir ensemble, de s'en sortir ensemble en cherchant **un mode d'intervention politique qui crée l'égalité**.

En complément des réflexions et analyses proposées dans les différents articles, le numéro se termine avec une recension bibliographique (p. 114) dont certaines références déjà anciennes sont toujours d'actualité, dont d'autres plus récentes nous disent par quels mécanismes et quelles politiques scolaires, sociales, économiques et culturelles, un certain nombre d'enfants, aujourd'hui en difficulté d'apprentissage, risquent d'être les illettrés de demain. Et reposent avec nous la question : **notre société aurait-elle besoin d'une population illettrée ?**

# Notre société a-t-elle besoin d'une population illettrée ?

Catherine STERCQ – Lire et Ecrire Communauté française

*Telle est la question que l'on ne peut manquer de se poser face à la persistance de l'illettrisme dans une société où l'obligation scolaire existe depuis bientôt 100 ans. Pour répondre à cette question, il est intéressant d'opérer un retour dans le passé et d'analyser les enjeux et les contradictions de l'apprentissage de l'écrit dans une société inégalitaire. On verra ainsi apparaître comment une volonté d'instruction peut cohabiter avec une crainte de voir cette instruction modifier l'ordre social et comment cette contradiction majeure a conduit et conduit aujourd'hui encore à écarter une partie de la population – les femmes, les ouvriers, les immigrés... – de l'accès à l'écrit dans sa dimension émancipatrice. De la fin du 18<sup>ème</sup> siècle à aujourd'hui les arguments n'ont pas changé.*

Tous les discours s'accordent aujourd'hui pour affirmer la nécessité pour tous de maîtriser la lecture et l'écriture, et plus largement un ensemble de savoirs dits 'de base'. Comme le souligne le Conseil de l'Europe: «La société attend de l'éducation et de la formation qu'elles permettent à chacun et à chacune d'acquérir les compétences de base nécessaires pour affronter la vie et le travail. Ces compétences englobent non seulement les qualifications professionnelles et techniques mais aussi les compétences sociales et personnelles, y compris une sensibilisation à l'art et à la culture, qui permettent aux individus de travailler ensemble et d'être des citoyens actifs». <sup>1</sup>

Et pourtant, lorsqu'on lit les résultats des enquêtes, et surtout lorsqu'on entend au quotidien les récits des personnes avec lesquelles nous travaillons, lorsqu'on interroge travailleurs et employeurs, **on peut se demander si notre société souhaite vraiment que tous sachent lire et écrire et maîtrisent les savoirs de base.** Ou

si, plutôt, l'illettrisme d'une partie de la population ne serait pas aujourd'hui encore indispensable au fonctionnement de notre société. Tout comme l'illettrisme des femmes était perçu à la fin du 18<sup>ème</sup> siècle comme indispensable au maintien et à la reproduction d'un modèle d'économie familiale et sociale.

Ainsi, en 1801, Sylvain Maréchal, éminent humaniste français, fait paraître un *Projet de loi portant défense d'apprendre à lire aux femmes*<sup>2</sup>. Il y écrit que «des inconvénients graves résultent pour les deux sexes de ce que les femmes sachent lire». Il ne recule devant aucun argument pour prouver que l'illettrisme des femmes est indispensable au bon fonctionnement de la société et met beaucoup d'énergie à justifier cette violence faite aux femmes par abus d'autorité masculine.

Sylvain Maréchal développe ainsi trois catégories d'arguments :

- la question des mœurs et de la bonne conduite  
«Apprendre à lire aux femmes est un hors-d'œuvre nuisible à leur éducation naturelle: c'est un luxe dont l'effet fut presque toujours l'altération des mœurs.»

- la question de la place que la société assigne à chacun dans l'ordre économique et de la formation qui y correspond

«L'intention de la bonne et sage nature a été que les femmes exclusivement occupées des soins domestiques, s'honoraient de tenir dans leurs mains, non pas un livre ou une plume, mais bien une quenouille ou un fuseau.»

«Les femmes ont trop d'occupation dans leur ménage pour trouver du temps de reste et à perdre en lectures, écritures.»

- la question de l'émancipation... qui menace l'ordre social établi

«Une femme qui tient plume pense être en droit de se permettre plus de choses que toute autre femme qui ne connaît que son aiguille.»

1. Citation en exergue de l'introduction à la 4<sup>ème</sup> Rencontre européenne, in *Rapport du Conseil 'Education' au Conseil européen sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation*, 2001.

2. Voir: S. MARÉCHAL, *Projet d'une loi portant défense d'apprendre à lire aux femmes*, Mille et une Nuits, La petite collection, 2007.



*« Pour peu qu'elle sache lire et écrire, une femme se croit émancipée, et hors de la tutelle où la nature et la société l'ont mise pour son propre intérêt. »*

Ces trois catégories d'arguments – moral, économique et politique – ont traversé, et traversent aujourd'hui encore, tous les débats, qu'ils soient pour ou contre l'alphabétisation et que l'on parle des femmes, de la classe ouvrière, des travailleurs migrants,...

Ainsi, dans le contexte de la transition de la société corporatiste à la société industrielle naissante, d'autres humanistes débattent de l'instruction de la classe ouvrière et de ses enfants dans des termes semblables à ceux qu'utilise Sylvain Maréchal pour l'instruction des femmes: faut-il instruire le peuple ou le maintenir dans l'ignorance?

Abolissant les privilèges de l'aristocratie, soit les privilèges de naissance, prônant le 'chacun selon ses capacités', la société bourgeoise devait permettre à tous d'accéder à toutes les fonctions sociales, enfin à tous... sauf aux femmes... sauf au peuple... qui doivent rester là où la nature, ou plutôt les rapports sociaux les ont placés. Il n'est pas question en effet que la bourgeoisie partage le pouvoir que lui donne la détention des moyens de production. Le savoir doit donc être réservé à ceux qui sont déjà du côté du pouvoir et à quelques autres qui présentent des garanties suffisantes de conformité idéologique.

Opposer les capacités et l'éducation au rang et à la naissance, c'est à la fois refuser la société aristocratique et ouvrir la porte aux revendications populaires: cette contradiction fondamentale est au cœur de la pensée bourgeoise sur l'éducation. Comment la résoudre? Comme l'écrivent Bernard Charlot et Madeleine Figeat<sup>3</sup>, la solution est simple: puisque l'éducation permet d'accéder à toutes les fonctions et puisque le peuple doit rester à sa place, il faut limiter l'éducation du peuple et l'éduquer à résister aux vaines ambitions et à être satisfait de son état. L'éducation va donc avoir pour fonction de moraliser l'enfant du peuple et de contribuer à l'ancrer dans sa condition prolétaire.

Ainsi quand, à la fin du 18<sup>ème</sup> siècle, la bourgeoisie prend parti pour l'éducation du peuple, c'est pour

3. B. CHARLOT et M. FIGEAT, *Histoire de la formation des ouvriers (1789-1984)*, Minerve, Voies de l'histoire, 1985.

une éducation qui favorise sa reproduction physique, morale et idéologique: *« De cela même que le peuple peut également servir beaucoup ou beaucoup nuire, il résulte une double nécessité de veiller sur son éducation. [...] Ainsi le point le plus essentiel de leur éducation, nous ne saurions trop le redire, c'est de diminuer leurs besoins en augmentant leurs forces. »*<sup>4</sup> Au premier rang de toute bonne éducation populaire, on placera donc les exercices du corps car *« le corps est pour le peuple son instrument de toutes les professions et de tous les jours »*. En revanche, *« il ne faut surtout pas inspirer à ce peuple travaillant et forcé de travailler le goût des lumières et l'amour de la science »*, sinon *« il passera ses jours à lutter misérablement entre le désir d'apprendre et le besoin de vivre. »*

Et la bourgeoisie va créer une école élémentaire prônant la soumission à l'autorité, insistant sur les vertus d'une vie austère et donnant aux élèves une instruction strictement limitée à leurs besoins de futurs travailleurs. Les arts mécaniques servent au peuple des villes et des campagnes; on doit donc les lui enseigner. Mais pas n'importe comment: *« Ils en sauront la routine et la marche parce qu'elles leur sont utiles. Ils en ignoreront la théorie et les finesses parce qu'elles les détourneraient de leurs professions; s'il ne faut rien leur enseigner qui puisse les en distraire, il faut aussi leur apprendre tout ce qui peut les leur rendre faciles... Mon invariable maxime est ce mot: un peu, mais pas trop; beaucoup de pratique, point de science. »*

Car, en réalité, la société n'a pas besoin que tout le monde sache lire et écrire:

*- « On se plaint que les campagnes manquent de bras, que le nombre d'artisans diminue, que la classe des vagabonds s'augmente. N'en cherchons les causes que dans cette multitude d'écoles dont fourmillent nos bourgs et villages. Il n'est pas de hameau qui n'ait son grammairien et qu'y fait-il autre chose que de semer parmi les manœuvres, les artisans, les laboureurs, le dégoût de leurs professions? Appliquer les enfants du peuple aux principes des langues c'est leur faire préférer le travail de l'esprit à celui des mains, c'est les accoutumer à faire plus de cas d'un livre que d'une charrue ou d'un marteau [...] »*

4. Cette citation et celles qui suivent sont de PHILIPON de la MADELAINE, in *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple*, 1783 (cité par B. CHARLOT et M. FIGEAT, op. cit., pp. 83-84).

- L'écriture ? « Je n'en parle que pour l'interdire complètement aux enfants du peuple ; il leur suffit de savoir signer leur nom. »

- Il ne faut pas apprendre « à lire et à écrire à des gens qui n'eussent dû apprendre qu'à dessiner et à manier le rabot et la lime, mais qui ne veulent plus le faire... Le bien de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations. »<sup>5</sup>

Il ne s'agit donc surtout pas de faire des enfants du peuple des lettrés. **Il s'agit pour chacun de rester à sa place, de s'éduquer sans s'émanciper.**

Ainsi, quelques dizaines d'années plus tard, dans les débats sur les écoles des arts et métiers,

- si certains défendent la formation : « *Ce que nous voulons, c'est ce côté élevé de la science, c'est cette intelligence rapide et sûre par laquelle un jeune ouvrier, éclairé par les mathématiques, par la géométrie, par le dessin, peut embrasser l'ensemble d'une machine, en comprend toutes les parties, en saisit l'économie avec rapidité, avec sûreté et sait ensuite par d'habiles croquis en figurer tous les organes* » ;

- pour d'autres, la formation est un véritable danger : ils constatent que les anciens élèves des écoles d'arts et métiers « *se présentent avec les droits qu'ils ont ou qu'ils pensent avoir ; ils ne se considèrent pas comme de simples ouvriers, ils demandent à occuper dans le mouvement de chaque usine la place dont ils se croient dignes* » et « *les chefs d'industrie ne rencontrent pas en eux ce qu'ils rencontrent tous les jours dans les enfants de simples ouvriers élevés sous les yeux de leur père, tous les jours, assistant au mouvement de l'usine, de l'industrie* ». <sup>6</sup>

Enfin, l'éducation du peuple doit surtout le moraliser. Certains pensent qu'il faudrait faire composer pour les écoles du peuple un livre qui comporterait tout ce qui a été écrit de plus simple sur les avantages attachés à la condition populaire, sur les misères qui tourmentent l'existence des riches, sur le bonheur de la vie champêtre. Mais c'est surtout la religion qui permet de garantir la morale du peuple. « *La religion est pour le peuple*

5. LA CHALOTAIS, 1763 (cité par B. CHARLOT et M. FIGEAT, op. cit., p. 84).

6. Débat sur les écoles d'art et métiers à l'Assemblée nationale française en 1850 (in A. GUETTIER, *Histoire des écoles impériales d'arts et métiers*, 1865 (cité par B. CHARLOT et M. FIGEAT, op. cit., pp. 75-76).

*d'une indispensable nécessité...* » Mais, là aussi, c'est une adhésion et non une réflexion qui est prônée : « *La religion du peuple doit se borner à une adhésion aveugle et ferme aux vérités évangéliques. Lui expliquer nos mystères, ce serait étourdir son imagination.* »<sup>7</sup>

Après avoir porté sur l'alphabétisation des femmes et du peuple, la question se posera de la même manière avec les migrants, arrivés dans la deuxième moitié du 20<sup>ème</sup> siècle pour travailler dans nos mines et nos usines, sans qu'on se préoccupe le moins du monde de leur analphabétisme. Puis, un peu plus tard, avec les exclus et illettrés dont on redécouvre la présence à la lumière de la crise des années 70 et des mutations économiques de ces dernières années.

Quand, à la fin du 20<sup>ème</sup> siècle, des cours d'alphabétisation destinés à ces populations – qu'elles soient d'origine immigrée ou autochtone – voient le jour, ils ne sont pas sans lien avec la fonction de moralisation qui était assignée à l'école du siècle dernier.

Ainsi, lorsqu'en 1982, le parlement européen vote un rapport sur la 'lutte contre l'analphabétisme', l'exposé des motifs reprend, en son chapitre sur les conséquences de l'analphabétisme pour la société, une argumentation à caractère typiquement moral : « *L'analphabétisme porte également à la dissimulation, ce qui fausse le développement moral de l'individu et ne manque pas d'avoir des conséquences importantes pour la société.* »

De même, dans les manuels destinés à ces cours d'alphabétisation, on retrouve la volonté d'ancrage dans la condition populaire, d'assignation de chacun à la place qui est la sienne.

Dans le manuel *Le français par l'amitié*<sup>8</sup>, manuel d'alphabétisation le plus utilisé dans les années 70, voici ce qu'on peut lire dans l'introduction destinée au formateur : « *Nos élèves ayant une vie semblable à celle de Gaston, rencontrent les mêmes problèmes, éprouvent les mêmes besoins. Leur cadre de vie n'est pas celui de l'école ou du lycée (encore moins la brousse ou le bled africain), mais cette grise banlieue hérissée de cheminées. Leur monde n'est pas le monde des idées,*

7. PHILIPON de la MADELAINE, op. cit. (p. 84 in B. CHARLOT et M. FIGEAT).

8. E. GALDOS DEL CARPIO, *Le français par l'amitié*, Série masculine (voir note 9), *Hommes et Migrations*.

des catégories intellectuelles, mais plutôt le monde des choses, de la force musculaire, de l'adresse manuelle.»

Sans parler du contenu de la version destinée aux femmes!<sup>9</sup>

Et voici ce qu'on apprend à lire aux immigrés avec la *Méthode pour les adultes d'Afrique du Nord* <sup>10</sup>:

«Il achète un tricot, un drap de lit et même une brosse: Ali est propre!

Mohamed travaille vite, c'est un ouvrier sérieux.

Il ne perd pas une minute: plus il fait de pièces, plus il gagne d'argent.

Une pierre est tombée sur le pied de Mohamed et lui a fait une petite blessure, mais il n'a pas arrêté son travail.»



**Cette contradiction entre une volonté d'augmenter le niveau d'instruction pour faire face aux nouveaux besoins économiques et sociaux et le maintien de chacun à sa place est toujours présente aujourd'hui.** C'est la question de la hiérarchisation des filières dans l'enseignement, des débats sur le latin, du numéris clausus en médecine (alors que l'on fait venir des médecins étrangers), etc.

Comme le souligne en 1975 une déclaration de l'UNESCO sur l'alphabétisation, «toute structure sociale engendre le mode d'éducation propre à la maintenir et à la reproduire. [...] Les finalités de l'éducation sont subordonnées aux finalités des groupes dominants.»

Nous sommes donc encore et toujours dans la même logique qu'il y a deux cents ans, comme en témoignent ces personnes ayant connu l'échec scolaire:

- «En sixième primaire, j'avais un professeur qui m'a dit: 'Il vaut mieux être un bon ouvrier qu'un mauvais avocat.'»

- «Voilà ce qu'on te répond à l'école: 'Tu es une croûte et, de toute façon, il en faut aussi des balayeurs de rues.' Des années plus tard, je me demande si ce pro-

gramme, il n'est pas fait comme cela. Si, au fond, cela ne les arrange pas un peu qu'il y ait quelques imbéciles dans cette classe, qu'il y en ait une dizaine qui ne savent pas suivre.»

Et cet autre, ayant compris le rôle de l'école dans la reproduction sociale: «Maître, garde-les bien bêtes. Nous [les capitalistes] les cueillerons.»

**Notre société souhaite-t-elle vraiment que tous maîtrisent l'écrit?**

**Pas seulement le minimum minimorum**, l'écrit comme outil de marquage qui permet de répondre aux besoins administratifs et bureaucratiques de la société. Car alors l'activité d'alphabétisation, l'instruction s'inscrit dans le sens du statu quo et renforce les inégalités sociales en ne permettant qu'une appropriation limitée de l'écrit qui risque par ailleurs d'entraîner un analphabétisme de résistance<sup>11</sup>.

9. Il existe en effet une série (livre du moniteur et livre de l'élève) pour hommes et une série pour femmes.

10. *Méthode pour les adultes d'Afrique du Nord*, I.P.N., 1963.

11. Voir : *Des bonnes raisons de refuser l'alphabétisation*, pp. 101- 102.



**Mais aussi et surtout l'écrit comme outil de conceptualisation, d'élaboration de la pensée, d'action, outil de communication** dont l'exercice suppose, non l'enfermement dans des fonctions d'exécution, mais la participation à la responsabilité, à l'initiative et à la décision.

Il n'y a pas de lecture et d'écriture sans pratiques sociales nécessitant ces savoirs. L'obstacle à la lecture ne réside pas d'abord dans un manque de techniques, mais dans l'absence de raisons de se doter de ces techniques. Il y a un rapport constant entre ce que l'on s'autorise à faire, à être, à apprendre et la place, le pouvoir que le corps social, que l'école, nous attribue, nous reconnaît.<sup>12</sup>

**Aujourd'hui comme hier, la première cause de l'illettrisme est la question du pouvoir et de la place de chacun, pouvoir et place qui déterminent l'accès aux savoirs.**

Dans le contexte économique, en ce qui concerne l'amélioration du couple 'productivité/qualité', de nombreuses expériences de formation et témoignages de travailleurs montrent que l'on peut parfaitement y arriver sans faire appel à l'écrit. Par contre, en ce qui concerne les nouveaux enjeux liés à la modification de l'organisation du travail, *«savoir faire face à des tâches variées, réagir à des situations inattendues, comprendre la relation entre diverses tâches au sein de l'entreprise et communiquer plus volontiers avec les autres membres du personnel d'une part et avec l'encadrement d'autre part deviennent indispensables»*. On pourrait dire que la formation a

12. Comme le disait Jean Foucambert dans une conférence qu'il donnait à Bruxelles en novembre 1988, une des conditions pour être utilisateur d'écrit, «c'est d'être habité par le sentiment que les choses ne sont pas immuables, qu'on peut agir sur elles pour les changer. Ce n'est pas la peine d'imaginer que des gens que l'on invite à se résigner puissent par ailleurs avoir besoin de l'écrit. [...] Ni de s'étonner que dans un système social où l'on demande à 70% de la population de laisser son cerveau 'au vestiaire' pour être de bons producteurs, de bons consommateurs, de bons électeurs, de bons étudiants, on retrouve 70% de non lecteurs» (in Catherine STERCQ, *La lecture n'est en crise que de croissance*, Journal de l'alpha, n°50, décembre 1988, p. 4).

pour objet l'adaptation non pas à un emploi, mais à un environnement mouvant et contraignant.

Mais aujourd'hui, au sein même de l'enjeu économico-social, il y a un enjeu culturel à ce que tous puissent maîtriser l'écrit et les savoirs de base: *«Il nous faut bien reconnaître un autre enjeu à la formation: celui de l'avancée culturelle, car l'un des défis majeurs de notre époque est en réalité la maîtrise d'un environnement complexe»*<sup>13</sup>.

Notre société se trouve en effet face à de **nouveaux défis sociétaux** qui sont:

- la nécessité de pouvoir vivre dans un monde incertain, chaotique, complexe et où demain n'est plus prédictible, avec comme enjeu de **pouvoir affronter la complexité et l'incertitude** ;
- la nécessité de questionner ses identités, avec comme enjeu de **vivre dans une société interculturelle** ;
- la nécessité de **faire face aux problèmes environnementaux** à une échelle mondiale.

**Ces enjeux exacerbent à nouveau les termes de la contradiction et nous appellent à la dépasser.**

Ce qui implique de redéfinir le niveau minimum des savoirs que chacun devrait maîtriser, les missions de l'école (la réussite pour tous) et de l'éducation des adultes ainsi que les objectifs de la formation qui doit œuvrer au développement des 'attitudes de base' nécessaires à tout apprentissage, soit: *«la confiance en soi, l'imagination créatrice, l'envie de communiquer, l'ouverture sur l'environnement, l'esprit critique, la curiosité, l'envie de chercher»*<sup>14</sup>.

Ce qui nous rappelle avec force que **tant que la société sera construite sur un modèle inégalitaire, elle continuera d'éduquer sans émanciper et de produire des illettrés.**

13. Cette citation et celle qui précède sont tirées de C. STERCQ, *Alphabétisation et insertion socioprofessionnelle*, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, De Boeck Université, 1994, pp. 87-88. Cet ouvrage est intégralement téléchargeable en format pdf : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147879fo.pdf>

14. A. GIORDAN, *Les grandes régulations du corps humain*, in E. MORIN (sous la direction de), *Relier les connaissances. Le défi du XXIe siècle*, Seuil, 1999, p 185.

## La formation tout au long de la vie : une réponse à l'illettrisme ?

Alberto MELO – I.E.F.P. (Institut de l'Emploi et de la Formation Professionnelle) – Faro

L'écrivain portugais Miguel Torga écrivit un jour : «Même au cours de règnes merveilleux, il arrive, hélas, que le peuple sache d'une manière et les écoles d'une autre. Une fois terminé l'examen de la 4<sup>ème</sup> année, il s'agit pour chacun d'enterrer, le plus rapidement possible, la science qu'il a apprise.»<sup>1</sup> Cette question de deux savoirs, de deux ou plusieurs voies pour accéder au savoir – ou pour le créer – se manifeste surtout dès qu'il existe un contact entre 'le peuple' et 'l'école'. Ce contact n'a jamais été ni évident ni consensuel parce que l'existence de systèmes d'éducation et de formation ouverts à la population est une acquisition sociale historiquement récente. Encore aujourd'hui, nous devons nous battre pour que les publics habituellement exclus des processus d'éducation et de formation soient pris en compte dans les politiques éducatives axées sur leur participation à des actions de transformation sociale.

En Angleterre, comme certainement dans d'autres pays, le débat sur l'éducation du peuple commença au cours du 19<sup>ème</sup> siècle entre ceux qui considéraient l'école comme un monopole de l'élite et ceux qui prétendaient l'ouvrir à la population dans son ensemble. Le 13 juillet 1803, Davies Giddy, président de la Royal Society, déclarait devant le Parlement britannique : «Le projet de donner de l'éducation aux classes pauvres de travailleurs serait de fait préjudiciable à leur moralité et à leur bonheur ; elle leur enseigne à déprécier leur chance dans la vie, au lieu de les faire bons serfs dans l'agriculture et dans d'autres tâches laborieuses auxquelles les destine leur place dans la société ; au lieu de leur apprendre la subordination, elle les rend activistes et insoumis, en leur permettant de lire des écrits séditionnels, des livres vicieux, des publications contre le christianisme ; elle les rend insolents

1. Cité par António Nóva, auteur de la préface de : *Education d'adultes. Un champ et une problématique*, de Rui Canário, Lisbonne, EDUCA/ANEFA, 2000.



à l'égard de leurs supérieurs.» Cette position était toujours défendue en 1853 : «De toutes les inventions folles et de tous les instruments de la nouvelle vague pour ruiner le pays, enseigner aux pauvres à lire et à écrire est bien le pire de tous!»<sup>2</sup>

Ces voix au ton obscurantiste font écho à celles d'adeptes du régime salazariste, dans les années 40 et 50 au Portugal. Le discours de l'un des idéologues du régime despotique de Oliveira Salazar traduit cette position obscurantiste adoptée par la classe politique portugaise. Alfredo Pimenta écrivait ainsi en 1932 dans le journal *A Voz* (*La Voix*) : «Enseigner la lecture et l'écriture au peuple portugais, pour qu'il prenne connaissance des doctrines corrosives de pamphléaires sans scrupules, ou des plaisanteries maldorantes que vomit tous les jours, de son coin obscur, n'importe quel jeune à la vie imprégnée de haine, ou

2. Hannah MARE, in *The Sunday School*.



des mensonges criminels des pamphlets politiques, est inadmissible. Dès lors, j'en conclus que, par sa très mauvaise éducation et par la nature de l'instruction qui lui est donnée, le peuple portugais en sait déjà trop.» Certainement inspiré par cette argumentation 'fondée', le régime a réduit successivement la période de scolarité minimale de quatre à trois ans, puis à deux... et, en 1938, un député du parti unique, Pinto de Mota, affirmait: «Déformer l'esprit de ceux qui apprennent est la plus grande des disgrâces ; il est préférable de les laisser analphabètes plutôt qu'avec l'esprit déformé... Si nous voulons remettre ce million six cents mille analphabètes dans les mains de n'importe quel professeur, ces hommes peuvent en venir à se transformer en ennemis de la société.»

A ces premières prises de positions 'protectionnistes' qui cherchaient à réserver l'école aux futurs dirigeants politiques, culturels et économiques, s'opposèrent les défenseurs d'un accès plus ouvert à l'éducation. Ainsi en Angleterre, en 1807 à la Chambre des Communes, on entendit préférer les propos suivants: «Un peu d'éducation aiderait à former beaucoup d'habitudes bénéfiques et de nature permanente: habitudes de soumission et de respect envers ses supérieurs.»<sup>3</sup> Ou encore, quelques années plus tard: «Si les classes supérieures se révèlent incapables de disséminer l'intelligence parmi les classes inférieures, il y aura toujours quelqu'un prêt à profiter de cette ignorance ; si les classes supérieures ne parviennent pas à gagner la confiance des classes inférieures, d'autres viendront profiter de cette méfiance...»<sup>4</sup> Ou encore: «La misère, le vice et les idées reçues des classes inférieures surgiront comme des éléments volcaniques dont la violence explosive pourra jusqu'à détruire la structure de la société.»<sup>5</sup>

3. Mr SHARP, Chambre des Communes, Londres, 24 avril 1807.

4. In J.P. KAY, *The Moral and Physical Condition of the Working Classes Employed in the Cotton Manufacture in Manchester*, 1832.

5. J.P. KAY, *op. cit.*



Ces orateurs et auteurs partageaient au fond les mêmes idéologies, finalités et intérêts, mais divergeaient quant à la stratégie de mise en œuvre. Exclure de l'éducation la majorité de la population pour la contrôler mieux? Ou la contrôler mieux au travers d'une intégration des masses dans (et par) l'éducation? De façon générale, malgré les développements très inégaux entre les pays (le Portugal aura été parmi les derniers de l'hémisphère nord à établir l'école fondamentale sur un cursus de 9 ans), les adeptes d'une éducation généralisée finirent par avoir gain de cause, garantissant l'installation de systèmes d'enseignement officiels ouverts à toutes les couches de la population. Ouverts, certes, mais très graduellement et à condition de ne pas modifier les structures, les contenus, les méthodes déjà officiellement établis. Ainsi, les portes des écoles s'ouvrirent à partir du milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, mais, pour garantir l'adhésion des 'classes inférieures', il fut nécessaire d'ajouter un caractère obligatoire à la dimension de vocation universelle de ce nouveau service public. Ce qui d'ailleurs n'évita pas, bien au contraire, l'absentéisme et de très hauts taux d'échec chez les enfants et les jeunes originaires des classes sociales pour lesquelles les structures scolaires (tant en milieu rural qu'en milieu ouvrier urbain) représentaient un instrument de 'colonisation culturelle' et ne constituaient que de manière exceptionnelle et isolée une voie de promotion sociale, et encore, uniquement à une échelle individuelle.

Il est naturel qu'au long des 150 années d'éducation à vocation universelle se soient confrontées deux approches opposées: l'une, institutionnelle et hégémonique, que l'on pourrait appeler 'extensionniste', visant à élargir à toute la population, tant d'âge scolaire que d'âge adulte, le système formel d'éducation-formation ; l'autre, indépendante et marginale, et le plus souvent anti-institutionnelle, cherchant à créer ses propres processus éducatifs comme réponses et instruments au service de dynamiques de transformation sociale. C'est ce qui sépare, par exemple, les départements 'extra-muros' des universités anglaises

d'un mouvement comme la *Plebs League*<sup>6</sup> (1905-1927), ou les cours scolaires du soir pour adultes des universités populaires, ou encore les campagnes d'alphabétisation gouvernementales (Irak, Cuba, Brésil, etc.) des cercles de culture initiés par Paulo Freire, parmi beaucoup d'autres exemples.

Si l'universalité de l'éducation et de la formation est aujourd'hui difficilement remise en question, il existe cependant des pratiques de 'démocratisation' qui finissent par la nier, en particulier en ce qui concerne les adultes, et surtout ceux qui n'ont pas eu l'opportunité de profiter, en tout ou en partie, des services d'éducation et de formation initiales. L'absence de reconnaissance formelle par les pouvoirs publics du droit à l'éducation, pour tous et tout au long de la vie, persiste, particulièrement au Portugal. Il est en outre très important de souligner que l'apprentissage tout au long de la vie ne peut en aucun cas être synonyme 'd'école perpétuelle'.

En effet, si l'intention est vraiment d'attirer lesdits 'non-publics' de l'éducation et de la formation qui, pour la plupart, ont été rejetés de l'école ou l'ont eux-mêmes rejetée, il est inconcevable de fonder un système destiné à l'apprentissage des adultes sur un modèle scolaire.

Le problème central actuel des pays modernes n'est pas tant de chercher à généraliser l'offre d'éducation et de formation à la totalité de la population adulte, mais fondamentalement celui d'arriver à surmonter la 'loi universelle', à savoir que ces activités se concentrent sur les besoins des personnes déjà plus qualifiées et mieux intégrées dans la société. En effet, il n'est que trop prouvé que cette offre néglige les personnes

6. La ligue 'Plebs' fut créée par une ligne radicale à l'intérieur du syndicalisme anglais. Elle fit preuve d'une pugnacité et d'une créativité notables durant ses quelque 20 années d'existence. Un 'Collège' propre, des écoles d'été, des cercles locaux, un périodique et beaucoup de brochures et manuels (de psychologie, de sociologie, d'histoire, d'économie, de philosophie, etc.) attestent d'une rare capacité à combiner le militantisme social avec une position pédagogique et une préoccupation de rigueur scientifique.

et les groupes plus défavorisés et marginalisés. Les espaces, les temps et les rythmes, les contextes, les parcours, les procédures, les thèmes, les agents ou les structures sont des composantes essentielles de toute stratégie visant à assurer une réelle démocratisation éducative et sociale. Pour ce faire, dans le contexte de la société actuelle, toujours plus conditionnée pour et par les connaissances et compétences, toutes ces composantes devront être réinventées, si l'on prétend réellement attirer ce vaste 'non-public', et pas seulement attirer ceux qui sont déjà motivés et convaincus des bénéfices de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Par conséquent, pour s'ouvrir à la grande majorité des adultes et être effectivement un instrument d'insertion sociale, l'éducation-formation ne peut se limiter à ouvrir ses portes à de nouveaux publics. Les structures et les acteurs doivent être capables de s'insérer eux-mêmes dans les dynamiques personnelles et sociales en cours, assumant – comme

dimensions intrinsèques du processus de formation – les fonctions d'animation relatives à la conception et à la concrétisation de projets/parcours personnalisés de formation à l'échelle individuelle et, à l'échelle collective, de projets de développement social et/ou territorial, de promotion de la qualité de vie articulés, autant que faire se peut, aux plans locaux d'éducation et de formation pour l'insertion.

Entre autres conditions pour assurer une participation majeure des adultes moins qualifiés et plus marginalisés dans les activités de nature éducative, il faut au minimum remplir les conditions suivantes: - une insertion de l'éducation et de la formation des adultes dans des activités et processus qui motivent fortement les adultes (initiatives sociales, culturelles, d'expression artistique, de loisirs, sportives ou de développement socio-économique, de création d'emploi, etc.) ; - un intense travail en amont et en aval des actions de formation proprement dites dans lequel les animateurs, médiateurs ou conseillers ont un rôle essentiel



à jouer comme agents de sensibilisation, de motivation, d'orientation, de communication et de soutien personnel ;

- la recherche d'une plus grande confiance en soi chez les adultes en formation, par exemple à travers l'identification et la valorisation de leurs expériences, connaissances, compétences et attitudes ;

- une méthodologie pro-active, où les acteurs vont à la rencontre des personnes là où elles résident, travaillent, se divertissent, interviennent comme citoyens, etc., cherchant aussi à les accueillir dans des espaces de convivialité informelle et dans un contexte socio-culturel où elles peuvent gravir, si elles le désirent et quand elles le veulent, le difficile échelon menant au seuil d'entrée des parcours d'éducation-formation ;

- une approche d'*empowerment* qui assure aux adultes une appropriation de l'ensemble du processus, à travers une participation active dans les décisions relatives aux actions d'intervention sociale ainsi qu'aux actions plus spécifiques visant de nouveaux apprentissages [*ce qui correspond, en Communauté française de Belgique, à l'article 1<sup>er</sup> du décret Education permanente*<sup>7</sup> – ndlr] ; quant au concept et aux pratiques d'*empowerment*, il faut souligner qu'ils exigent toujours un changement dans les deux sens : tant de la part de ceux qui possèdent très peu de pouvoir social que de la part des puissants et de leurs représentants.<sup>8</sup>

Beaucoup de ceux que l'on appelle aujourd'hui 'les non-publics' deviendront des intervenants très actifs pour autant que leur soit donnée l'occasion de s'approprier une partie du pouvoir sur les processus

7. *L'article 1er dit notamment que le décret « a pour objet le développement de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente visant l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle » (1er paragraphe).*

8. Voir : *Empowerment, un nouveau regard sur l'intégration et les stratégies pour l'emploi*, Cabinet des initiatives communautaires EMPREGO et ADAPT, GICEA, Ministère portugais du Travail et de la Solidarité, 2000.

sociaux qui les affectent. Par exemple, un des effets indirects et même imprévus des quelque 20 ans de budget municipal participatif à Porto Alegre (Brésil) aura été, précisément, l'augmentation du nombre d'adultes pauvres inscrits aux cours d'éducation de base. De même, lors d'une expérience européenne plus récente, avec la méthode du 'panel de citoyens' qui donnait l'occasion à des citoyens tirés au sort de donner un avis collectif pour prendre des décisions municipales importantes ou pour les évaluer, on a constaté, en Région wallonne (Belgique)<sup>9</sup>, une forte augmentation de la recherche de formation complémentaire sur les thèmes en débat.

Les programmes d'éducation et de formation des adultes, pour être effectivement vecteurs d'intégration sociale, culturelle et économique, doivent être essentiellement conçus comme réponses (ou parties de réponses) aux questions émergentes de projets et processus – individuels ou collectifs – que les adultes vivent intensément. De cette manière, la nature et le contenu des activités formatives résulteront d'un partage et d'une négociation<sup>10</sup> entre tous les participants, apprenants ou formateurs considérés, dans leur ensemble, comme une communauté d'action-recherche-formation dans le but de réaliser de nouvelles actions à un niveau supérieur de connaissances, de compétences et de prise de conscience. Dans cette perspective, orientée vers la participation croissante et l'intégration sociale des adultes, les frontières entre les axes d'intervention se lèveront progressivement suite à la convergence de différentes approches comme l'animation, la citoyenneté active, l'éducation-formation, le développement social et territorial œuvrant ensemble à la réalisation de projets concrets.

*Traduit par Isabelle PIERDOMENICO*

9. Informations sur le site de la Fondation pour les générations futures : [www.foundationfuturegenerations.org/index2.php?section=page&ID=120#what](http://www.foundationfuturegenerations.org/index2.php?section=page&ID=120#what). Voir aussi, la *Charte européenne du Panel de citoyens européen en Wallonie* : [www.panelcitoyens.be/content/index/139http://www.panelcitoyens.be/upload/File/Charte.pdf](http://www.panelcitoyens.be/upload/File/Charte.pdf)

10. Ces activités devant être considérées comme composantes intrinsèques des processus de formation.



# Illettrisme, alphabétisation et place dans la communauté humaine

## Que voulons-nous ?

Monique COUILLARD-DE SMEDT – ATD Quart Monde Wallonie-Bruxelles

*La question posée dans ce numéro est celle-ci: «Notre société a-t-elle besoin d'une population illettrée?» Pour ma part, je formulerais plutôt la question de la manière suivante: «Notre société a-t-elle besoin de la population illettrée?» A cette question, je réponds: «Oui, absolument». Nous avons besoin des personnes qui sont en situation d'illettrisme aujourd'hui pour qu'elles nous guident, pour apprendre d'elles et chercher avec elles comment gagner le droit à l'instruction pour tous. Cet apprentissage, cette recherche, il est essentiel de les mener à partir des plus pauvres, des plus exclus, de ceux qu'aujourd'hui encore, nos actions ont le plus de mal à atteindre.*

### Grande pauvreté, exclusion et illettrisme

**Partir des plus pauvres, de ceux qui vivent la pauvreté et l'exclusion sociale depuis des générations nous apporte un éclairage unique sur les fondements de l'exclusion.**

Ils mettent en question une analyse qui situe les causes de la pauvreté dans des carences ou des erreurs individuelles. Ainsi, lorsque nous constatons que, dans les familles que nous rencontrons, l'écrasante majorité des adultes n'a pu atteindre au mieux qu'un niveau de deuxième ou de troisième primaire et que plus de 30% des enfants sont orientés en enseignement spécialisé, il n'est plus possible d'affirmer qu'il s'agit d'un problème de handicap mental comme cela survient malheureusement dans tous les milieux sociaux.

Travailler au niveau de l'histoire de familles très pauvres sur plusieurs générations, c'est aller plus loin même qu'une analyse systémique au niveau de la famille, c'est resituer les plus pauvres dans l'Histoire



avec un grand H, leur rendre cette histoire et, par là, leur (re)donner une identité. Car ce travail met en évidence un *peuple du courage*, un *peuple de la résistance*, dont les efforts incessants ne sont quasi jamais reconnus mais qui s'acharne, envers et contre tout, non seulement à survivre, mais surtout à donner un avenir à ses enfants.

Notre société, elle aussi, affirme vouloir donner un avenir à tous. Mais ignorant les projets et les efforts des familles pauvres et exclues, elle agit la plupart du temps à contresens avec pour résultat de condamner leurs enfants à la privation de droits essentiels, comme le droit à l'instruction, qui sont en théorie des droits pour tous.

## Partir des plus pauvres

Partir des plus exclus, ce n'est pas stigmatiser un groupe précis. C'est une dynamique qui vise à aller toujours plus loin et à ne laisser personne derrière. Et c'est une recherche toujours à recommencer car ceux que nous avons pris hier comme points de repère, comme référence – parce que nos actions portent quand même des fruits! – ne seront pas, nous l'espérons, les plus pauvres de demain. Partir des plus pauvres, ce n'est pas mener une recherche sur la situation socio-économique de ces populations majoritairement illettrées, mais aller à la rencontre de ces personnes.

Pourquoi partir d'elles? Pour être sûr d'aller au plus profond, tant au niveau des causes que des moyens à mettre en œuvre. Qui mieux que ceux qui, depuis des générations, ont été exclus de l'école, du droit à l'instruction, sauraient et les réalités de cette situation et toutes ses conséquences? Ceux qui ont vécu cette souffrance de l'exclusion sont porteurs d'une connaissance unique, 'de l'intérieur', des mécanismes qui la provoquent. Ils ont développé au fond d'eux-mêmes une réflexion sur 'ce qui devrait être' pour que chacun puisse apprendre et développer tous ses potentiels.

En nous faisant dépasser une vision de la pauvreté et de l'exclusion sociale comme somme de problèmes individuels et/ou familiaux, les très pauvres nous interpellent sur ce qu'est notre projet de société et sur la manière dont il se concrétise.

Dès lors, se poser la question de savoir si notre société a besoin d'une population illettrée nous mène à une autre question qui est double: quelle société voulons-nous? quelle place y ferons-nous aux plus pauvres et aux plus exclus?

## Remettre l'humain au centre

Si nous sommes nombreux à penser que la lutte contre l'illettrisme relève de choix politiques, au sens le plus fort et le plus noble du terme, encore faut-il être vigilant aux mots que nous utilisons car les choses ne sont pas nécessairement simples et dépourvues d'ambiguïtés. Encore faut-il aussi savoir quels sont nos choix. Il est en effet des manières de lutter contre l'illettrisme qui ne sont que maintien, voire renforcement des injustices et des inégalités.

Lorsque nous lions 'alphabétisation' et 'intégration professionnelle et sociale', ne risquons-nous pas d'être dans une logique utilitaire? Bien sûr, ceux qui sont durablement privés de travail sont les premiers à mettre en évidence que

l'emploi – l'emploi décent – est un droit fondamental qui permet

de vivre et de faire vivre

sa famille dans la dignité, de pouvoir être fier

et de se sentir utile

à la communauté.

Mais ne risquons-nous pas de

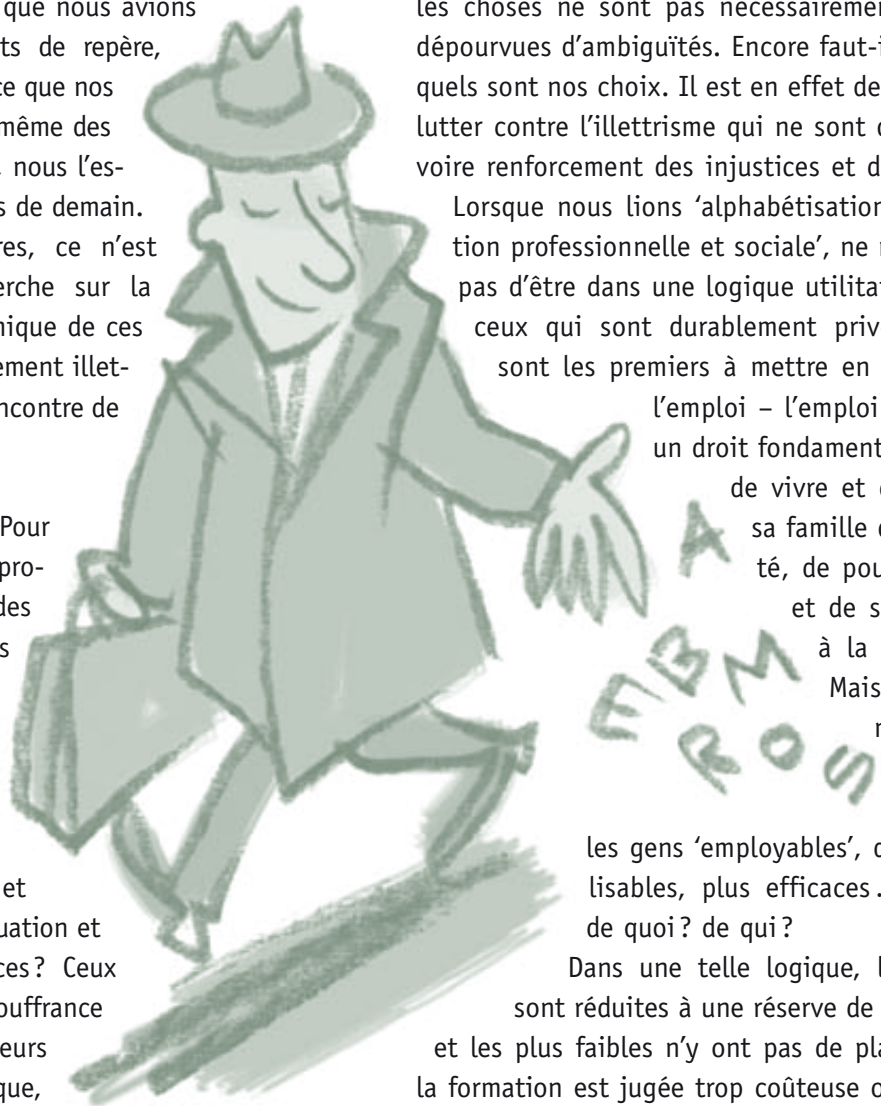
limiter notre

visée à rendre

les gens 'employables', donc plus utilisables, plus efficaces...? Au profit de quoi? de qui?

Dans une telle logique, les personnes sont réduites à une réserve de main-d'œuvre et les plus faibles n'y ont pas de place, eux dont la formation est jugée trop coûteuse ou impossible. Ou alors, ils y ont une place d'épouvantail, destinés à faire peur: «*Voici ce que vous risquez de devenir*». Et donc à faire taire ceux qui manifesteraient des tendances à la révolte.

Les très pauvres nous interrogent sur notre vision de l'être humain. Bien peu, aujourd'hui dans ce pays, remettent en cause le postulat selon lequel tous les hommes naissent égaux en dignité et en droits. Mais si nous ne nous mobilisons pas tous, massivement, fortement, pour que toute personne – enfant ou adulte – puisse apprendre, n'est-ce pas parce que, au fond, nous ne reconnaissons pas certains comme appartenant à notre commune humanité? comme





étant des êtres humains à part entière comme les autres? «Partout dans le monde, on se permet n'importe quoi avec nous parce qu'on nous considère comme moins que les autres», analysait quelqu'un qui se préparait à participer à un rassemblement de personnes vivant la grande pauvreté, venues des quatre coins du monde.

Dès lors, vouloir que toute personne sans exception puisse acquérir les outils de base nécessaires pour assumer ses responsabilités familiales, sociales, économiques et pour développer tous ses talents devient un projet politique ambitieux qui met l'être humain au centre et considère les plus pauvres, les plus exclus, comme des acteurs essentiels pour progresser ensemble en humanité et en démocratie.

### Co-chercheurs

Si nous sommes porteurs de cette ambition, nous avons en effet besoin des personnes illettrées, nous avons besoin de leur expérience de vie, de leurs savoirs, de leurs compétences.

Mais ne soyons pas naïfs. Justement parce qu'elles ont été privées des moyens nécessaires, leur pensée n'a pu se construire ni devenir aisément communicable. C'est, le plus souvent, une pensée bouillonnante qui nous est peu accessible. Par conséquent, un des enjeux majeurs de l'alphabétisation est bien de permettre à tous et à chacun d'acquérir ces outils de structuration et de communication.

Nous avons aussi à relever d'autres défis.

Nous avons besoin de l'expérience des personnes pauvres et exclues. Mais nous ne sommes pas à égalité. Ne fût-ce que parce que nous avons acquis de l'instruction, que nous bénéficions au moins d'une certaine reconnaissance dans la société, nous sommes en situation de pouvoir par rapport à elles.

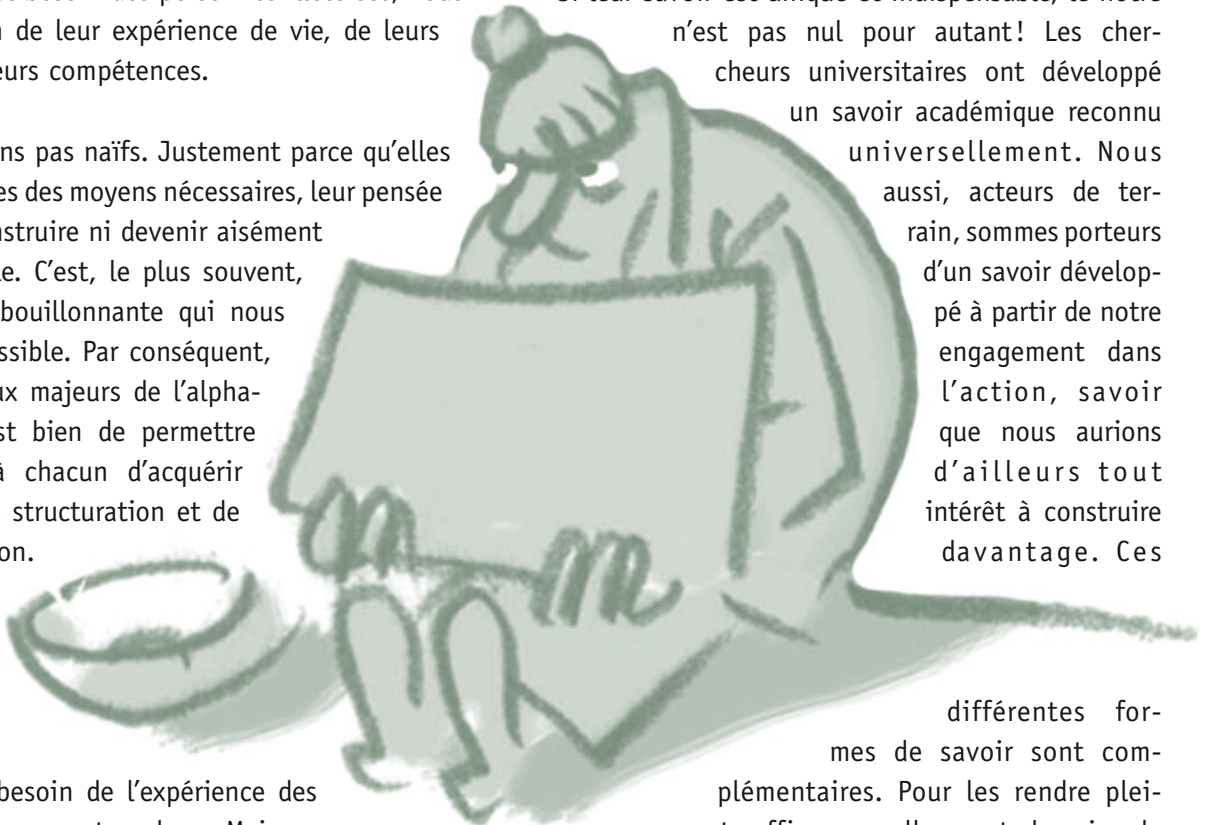
D'une part, il nous faut être conscients que cette position limite la liberté d'expression de l'autre.

N'aura-t-il pas tendance à dire – voire même besoin de dire – non ce qu'il pense vraiment mais ce que nous attendons qu'il dise, afin de se concilier nos bonnes grâces? Ou, au contraire, de dire le contraire pour affirmer sa volonté d'autonomie avec les moyens qui lui restent? Nous avons donc à travailler sans répit pour renforcer la liberté des personnes pauvres et exclues, non seulement par rapport aux autres, mais aussi par rapport à nous-mêmes.

D'autre part, même sans le vouloir, nous risquons d'utiliser ce que dit l'autre pour illustrer nos propres analyses, nous risquons de sélectionner et d'organiser ce qu'il exprime en fonction de nos propres projets. C'est pourquoi nous avons à nous investir pour que les personnes très pauvres et exclues puissent travailler sur leurs propres questions, leurs propres priorités et développer leurs propres analyses, en toute autonomie.

Si leur savoir est unique et indispensable, le nôtre n'est pas nul pour autant! Les chercheurs universitaires ont développé un savoir académique reconnu universellement. Nous aussi, acteurs de terrain, sommes porteurs d'un savoir développé à partir de notre engagement dans l'action, savoir que nous aurions d'ailleurs tout intérêt à construire davantage. Ces

différentes formes de savoir sont complémentaires. Pour les rendre pleinement efficaces, elles ont besoin de dialoguer entre elles, de se féconder mutuellement. Ce n'est certainement pas la moindre de nos responsabilités, ni le moindre des défis que de rendre nos propres savoirs accessibles aux personnes illettrées pour qu'elles puissent s'en emparer, s'y appuyer... et éventuellement, les questionner et les interpeller.



**Le défi peut donc se résumer en ces mots : développer les moyens et les conditions nécessaires pour devenir, ensemble, co-chercheurs et co-acteurs.**

### **Une condition fondamentale : permettre le développement d'une pensée collective**

Parmi ces conditions, il en est une que notre expérience au sein du mouvement ATD Quart Monde a mis particulièrement en évidence : permettre aux personnes vivant la pauvreté, l'exclusion... de se rassembler et de construire une pensée collective.

Non seulement cela renforce leur position, mais surtout, c'est indispensable pour leur permettre de développer leur analyse.

En effet, même si, au fond d'elles-mêmes, ces personnes refusent d'être considérées comme des sous-hommes et d'être jugées coupables de leur situation, elles ont souvent fini par intégrer le regard que les autres posent sur elles. Une personne sans-abri disait un jour : *«Même les rats ont un trou où se réfugier, suis-je moins qu'un rat?»* Au départ, lorsque des personnes ayant une vie très difficile sont invitées à s'exprimer, elles mettent généralement en avant des situations personnelles exceptionnelles ou accusent leurs parents, leur milieu... comme si elles éprouvaient le besoin de se justifier. Se retrouver entre pairs, confronter situations et réflexions... est dès lors indispensable pour pouvoir quelque peu soulever la chape de plomb de la honte, oser formuler d'autres questions, d'autres analyses. Comme cette jeune femme qui disait, après deux ans d'échanges avec d'autres : *«Je n'ai pas appris à lire, on m'a dit que j'étais trop bête, que j'étais handicapée, que je n'avais pas la tête pour apprendre. Cela a été la même chose pour mes parents, pour mon frère, pour mes*

*sœurs. Les autres que je rencontre, ils sont comme moi, on leur a dit la même chose. Pourtant, je vois bien qu'ils ne sont pas bêtes, ils disent des choses intéressantes. Alors, peut-être que moi non plus, je ne suis pas handicapée ? J'ai été à l'école jusqu'à 21 ans et je n'ai pas appris à lire, ni à écrire. Si je ne suis pas handicapée... alors c'est qu'il y a un problème avec l'école.»*

**Aux personnes qui travaillent dans l'alphabétisation, je pose la question : les groupes d'alphabétisation sont-ils ou peuvent-ils devenir des lieux où peut émerger et se construire une pensée collective ?**

### **Conclusion**

Nous voici donc, avant tout, confrontés directement à la question : **quelle société voulons-nous faire advenir ?**

Les très pauvres nous proposent un projet ambitieux : *«un monde où chacun puisse mettre le meilleur de lui-même»*, selon les mots du fondateur d'ATD Quart Monde, Joseph Wresinski.

Si nous prenons au sérieux les personnes vivant la pauvreté et l'exclusion, si nous leur permettons de développer en toute autonomie leur savoir collectif, si nous devenons co-chercheurs et co-acteurs en croisant nos connaissances, nos réflexions et nos compétences, alors ce projet ne sera pas un rêve mais une utopie qui nous fera avancer.

Nous ne partons pas de rien, les contributions qui sont rassemblées dans ce numéro – comme les autres interventions que nous avons entendues au colloque des 5 et 6 septembre<sup>1</sup> – en témoignent. **Osons aller plus loin.**

1. Voir édito, p. 6.

# Les interactions de différents paramètres pouvant générer des situations d'illettrisme

Anne VINÉRIER – Association FARLcI – Tours

*Les causes de l'illettrisme sont multiples. Quand on se met à l'écoute des personnes en difficulté avec l'écrit, on se rend compte que c'est un ensemble de facteurs, de paramètres qui 'fabriquent' l'illettrisme dans une histoire et un contexte socio-économique et culturel donné. Si l'on considère l'aspect historique, on peut isoler trois paramètres : le passé familial, le passé scolaire et le passé d'insertion socio-professionnelle. Ces trois paramètres sont cependant en interaction avec d'autres paramètres liés à l'environnement actuel des personnes, liés à leurs savoirs et liés à des composantes d'ordre psycho-affectif et psycho-cognitif. C'est dans cette perspective d'interactions de multiples facteurs que nous avons construit un 'hologramme'<sup>1</sup> qui permet de les visualiser et de les utiliser comme point de départ, d'abord pour nous interroger sur le sens que des individus donnent à l'apprentissage en lien avec la place que la société donne à chacun de ses membres, ensuite pour construire une pédagogie de la conscientisation.*

D'emblée, nous situons notre approche dans la théorie de la complexité d'Edgar Morin, complexité des paramètres dans laquelle interfèrent des éléments du passé et du présent, complexité des paramètres qui peuvent être tout à la fois des causes et des conséquences. Cette théorie permet de comprendre le monde dans un système d'interactions entre des éléments qui se distinguent mais qui ne peuvent être séparés et dont l'ensemble forme une entité cohérente. Morin développe plusieurs principes permettant d'appréhender cette complexité, dont le principe hologrammatique ; ce dernier situe l'interaction entre la partie et le tout : « *Non seulement la partie est dans le tout mais le tout est dans la partie. [...] L'idée de l'hologramme dépasse*

*et le réductionnisme qui ne voit que les parties et le holisme qui ne voit que le tout* »<sup>2</sup>. Ce principe permet par exemple de comprendre que chaque individu est une partie de la société et en même temps la société est présente dans chaque individu avec son langage, ses normes, ses valeurs. Il faut cependant toujours garder à l'esprit que chaque être est singulier et que les mêmes causes conjuguées entre elles ne produisent pas nécessairement les mêmes effets.

Un outil, l'hologramme va nous aider à aborder notre sujet. Cet hologramme (voir p.22) visualisant 4 axes et 14 paramètres a été construit à partir du questionnement suivant : qu'est-ce qui génère des situations d'illettrisme ? Et plus largement : qui sont les personnes en situation d'illettrisme ?<sup>3</sup> Les données qui ont permis cette formalisation ont été recueillies au cours de ma pratique de formatrice à travers une étude longitudinale (sur 7 ans) et auprès de 400 apprenants ; cette étude a été réalisée à partir des personnes qui entrent en formation, puis sur la base d'observations pendant toute leur formation, ainsi que sur des notes extraites d'un journal de bord relatant les événements, les paroles, les changements dans les 'entre-deux' de la formation<sup>4</sup>. Ces données ont été enrichies de nouveaux apports à travers la démarche de la *Chaîne des*

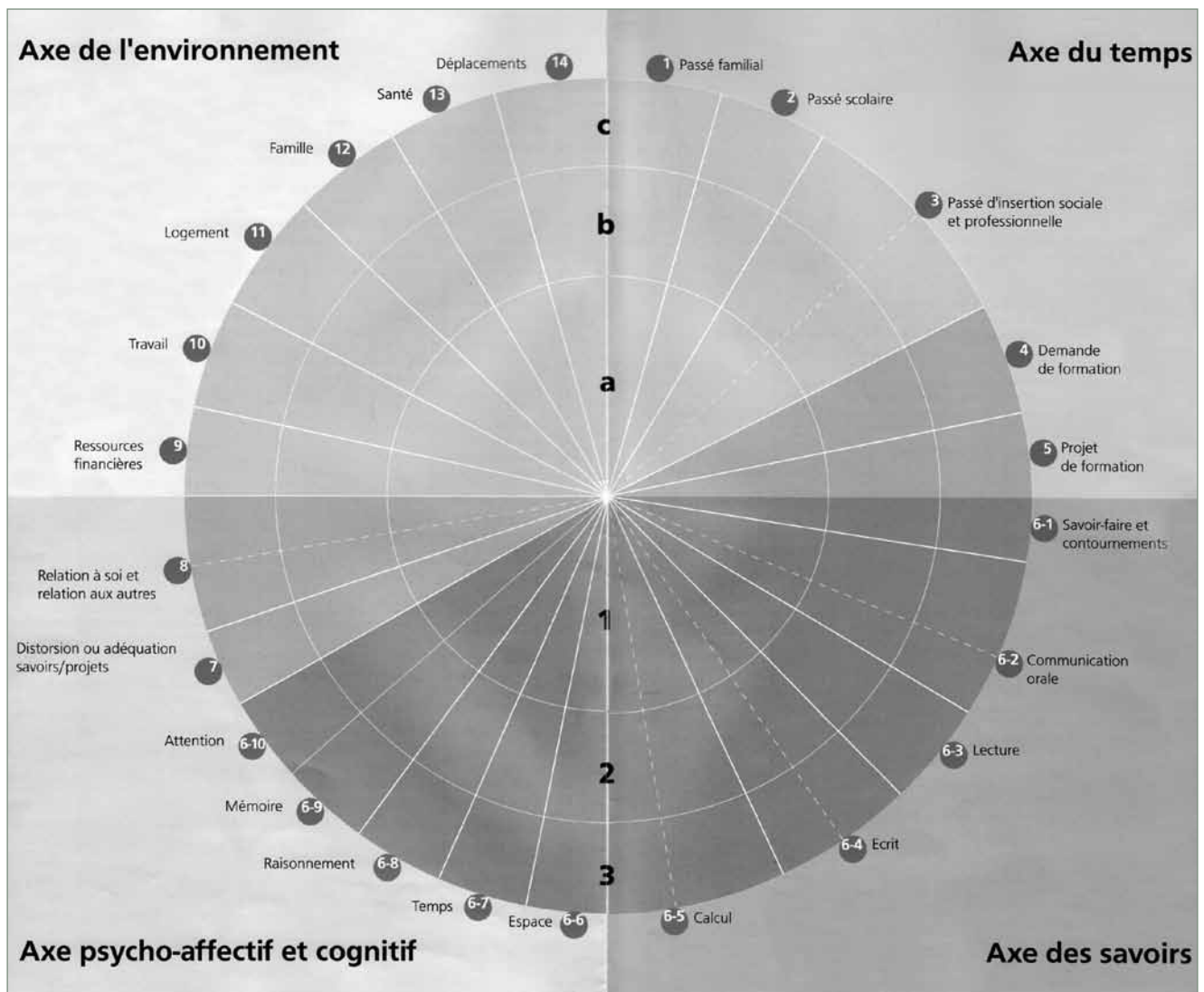
2. Edgar MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, ESF, 1996, p. 100.

3. *Pour chacun des paramètres, puiser dans différents champs – l'histoire, la sociologie, les sciences de l'éducation, la psychologie, la biologie, l'économie, la philosophie... – permet de mieux appréhender ce qui se joue dans la question de l'illettrisme. Si ces différentes disciplines sont convoquées, il faut pouvoir comprendre « ce qui est à la fois entre les disciplines et au-delà des disciplines », ce que Basarab Nicolescu nomme 'la transdisciplinarité' (in B. NICOLESCU, *La transdisciplinarité. Manifeste*, Editions Du Rocher, 1996).*

4. *J'appelle 'entre-deux' de la formation, ces temps informels qui peuvent être les temps de pause en formation mais aussi les rencontres fortuites sur d'autres lieux. Les informations sur ces temps sont souvent riches d'indications pour la compréhension des enjeux et des changements liés à la démarche de formation.*

1. Tiré de : Anne VINÉRIER, *Des chemins de savoirs*, Scérén, CRDP Académie Orléans-Tours, 2005.

## L'hologramme



*Savoirs* au cours de laquelle des apprenants volontaires travaillent sur des questions de recherche tout en apprenant et en agissant pour l'accès aux savoirs de base pour tous.<sup>5</sup>

### La perspective hologrammatique

D'une façon générale, nous avons compris l'importance de l'imbrication des paramètres visualisés sur la partie 'Nord' (axe du temps et axe de l'environnement) et sur

5. Cette démarche est née d'un groupe d'apprenants travaillant avec leurs formateurs et une chercheuse sur la question suivante : qu'est-ce qui fait que certains font la démarche de réapprendre des savoirs de base alors que d'autres ne la font pas et comment agir pour que d'autres personnes puissent entrer en formation ? Des apprenants d'un autre organisme ayant été informés de cette démarche associant formation, recherche et action ont souhaité y participer, donnant lieu à ce que les apprenants ont appelé la 'Chaîne des Savoirs'. Pour plus de détails sur cette démarche voir : Anne VINÉRIER, *Dire-lire-écrire des moments de son expérience au sein d'une formation-recherche-action avec des personnes en réapprentissage de savoirs de base*, in *Journal de l'alpha*, n°166, pp. 69-76.

la partie 'Sud' (axe des savoirs et axe psycho-affectif et cognitif). Nous avons voulu mettre en évidence le lien entre l'histoire des personnes, leurs savoirs et leurs difficultés face à certains savoirs.

Sur la partie Nord se trouve la *fabrique de l'illettrisme* dans une construction socio-historique :

- **Sur l'axe du temps**, à droite, et plus particulièrement sur 'le passé' sont apparus de façon récurrente des éléments liés à des espaces familiaux, scolaires et socio-professionnels. Sur cet axe figurent également la demande (et souvent la 'non demande' ou une demande impossible à exprimer) et le projet de formation (ou la difficulté à exprimer un projet en référence à des normes sociales).

- **Sur l'axe de l'environnement**, à gauche, sont situés des paramètres qui peuvent continuer à 'fabriquer de l'illettrisme' et/ou renforcer une situation existante. Ils sont davantage centrés sur la réalité du présent des personnes au moment où elles sont en



formation. Ils concernent les aspects matériels (ressources, logement, possibilités de déplacements), leur rapport à leur santé ainsi que leur situation familiale et professionnelle.

**Sur la partie Sud** nous avons *la fabrique de l'illettrisme* dans des interactions psychologiques avec la construction de savoirs :

- **Sur l'axe des savoirs**, à droite, nous avons situé les domaines de savoirs des apprenants en termes de savoir-faire (comprenant les stratégies de contournements) et en terme d'accès à l'expression et à la compréhension orale, à la lecture et au calcul.

- **Sur l'axe psycho-affectif et cognitif**, à gauche, nous avons situé le domaine psycho-cognitif en termes de construction du temps, de l'espace, du raisonnement, de la mémoire et de l'attention (qui, avec les savoirs, composent le paramètre 6). Le domaine psycho-affectif est, quant à lui, très important : il est exprimé sous les paramètres 'distorsion entre savoirs et projets' et 'relation à soi et relation aux autres'. Ces paramètres sont représentés en miroir des paramètres 'demande' et 'projet de formation' situés sur l'axe du temps. Il peut en effet y avoir une imbrication très forte entre l'image que les personnes ont d'elles-mêmes et le fait de ne pas demander ou de ne pas faire de projet ou, a contrario, le fait de pouvoir faire des projets dont celui d'apprendre et le fait d'avoir confiance en soi et dans les autres. Ce dernier point est à situer au regard des trois premiers paramètres (passé familial, passé scolaire, passé d'insertion sociale et professionnelle) qui peuvent générer des difficultés, voire des blocages importants.

En envisageant l'imbrication des éléments, nous avons constaté la multitude des parcours différents et il nous est apparu important de ne pas faire d'amalgame (par exemple entre une vie marquée par des difficultés sur l'axe du temps et un 'faible niveau' en savoirs de base). C'est pourquoi pour les savoirs et les aspects psycho-cognitifs (partie Sud), nous proposons de caractériser les personnes en fonction de leur niveau (niveaux 1-2-3). Pour la partie Nord, nous proposons trois types de profils (profils A, B, C). Cette clarification étant faite, nous allons maintenant pouvoir approfondir les différents paramètres qui composent l'hologramme.

Pour l'analyse, nous allons disjoindre les différents paramètres qui sont cependant à relier pour la compréhension globale de la 'fabrique de l'illettrisme'. De temps en temps, au cours de l'exposé, nous donnerons d'ailleurs des exemples de l'un ou l'autre de ces liens. Nous tenons aussi à signaler au lecteur que nous nous attarderons davantage sur les 3 premiers paramètres qui sont directement liés aux causes de l'illettrisme.

## L'axe du temps

### Le passé familial

Ce paramètre est rarement évoqué en premier lieu. Certains apprenants 'protègent' leur famille, d'autres sont trop blessés pour pouvoir en parler, d'autres ont mis de côté leurs souvenirs mais parfois ceux-ci refont surface en réapprenant.

### Profil A

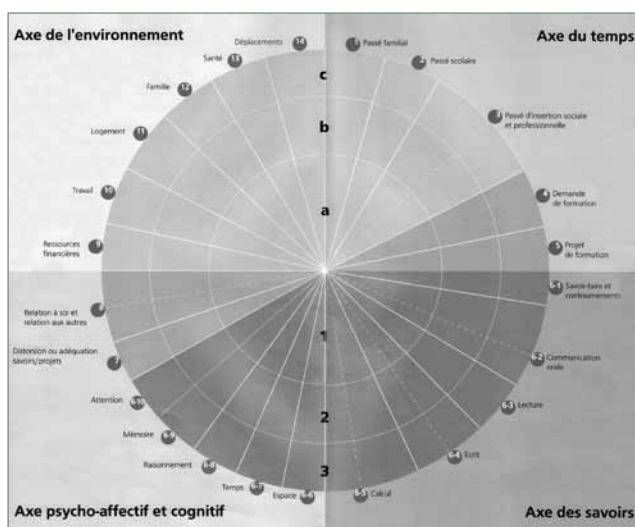
Les personnes qui relèvent du profil A ont souvent vécu une insécurité matérielle et affective. L'insécurité matérielle seule n'engendre pas nécessairement des difficultés au niveau des apprentissages ; toutefois le contexte économique de certaines familles peut agir sur le développement de l'enfant et sur la construction des apprentissages. Dans ce profil reviennent fréquemment les soucis d'argent, le fait que certains n'ont pas mangé à leur faim, le 'mal-logement' des parents en précarité économique permanente.

Lorsque la précarité économique s'est conjuguée à une insécurité affective, il y a souvent eu des problèmes d'apprentissage dès l'entrée à l'école. Les personnes ont dit leurs difficultés à avoir des repères, à se situer dans la structure familiale : sont évoqués le milieu familial conflictuel, les placements en famille d'accueil ou en institution et, pour certaines personnes, le fait de ne pas avoir connu leurs parents. Dans les blocages qui sont exprimés reviennent souvent le fait de ne pas s'être senti aimé, estimé et celui d'avoir parfois été l'enfant bouc-émissaire. Certaines personnes ont aussi été victimes de violences physiques.

### Profil B

Les personnes qui relèvent du profil B ont souvent parlé de responsabilités précoces, d'une prise en compte prématurée des soucis de la famille, de n'avoir





pas pu être disponible pour apprendre (dans des familles nombreuses, monoparentales...). Dans leur enfance, ces personnes ont manqué d'espace dans leur tête pour jouer, rêver... ont manqué de temps pour le travail scolaire et n'ont pu bénéficier de l'aide de leurs parents pour accompagner ce travail.

### Profil C

Dans le profil C, les personnes n'ont pas vécu de difficultés particulières mais on constate souvent qu'une surprotection des parents a pu empêcher l'enfant de vouloir grandir en s'engageant dans l'apprentissage de la lecture.

Si ce paramètre 'passé familial' donne quelques éléments d'explication sur des difficultés d'apprentissage, il est pratiquement toujours associé à d'autres paramètres.

### Le passé scolaire

Comme on peut s'y attendre, l'espace 'école' a rarement été bien vécu par les personnes en difficulté de lecture et d'écriture. Ce paramètre est souvent cité en premier dans les expériences d'échec. L'expression est parfois empreinte de révolte à l'égard de l'institution scolaire. Les personnes mettent en général deux aspects en avant au niveau de leur vécu scolaire: celui des acquisitions et celui de l'estime de soi en lien avec le rapport aux autres. L'interaction entre les difficultés d'accès à l'écrit et la relation à soi et aux autres est différente suivant les profils mais elle est très marquée pour les profils A et B.

### Profil A

Les personnes de ce profil ont peu d'acquisitions sur le plan du lire-écrire-compter. Toutefois elles ont construit des savoir-faire à travers les différents ateliers mis en place sur le plan pédagogique dans les institutions qu'elles ont fréquentées (sont souvent cités les ateliers en lien avec les métiers du bâtiment, de l'hôtellerie, de l'artisanat...). Les personnes qui ont été placées en institution spécialisée ont très mal vécu ce placement. Elles se sont senties mis à l'écart, stigmatisées et en sont ressorties avec une étiquette qui ne leur permet pas de se sentir 'comme les autres'.

### Profil B

Les personnes de ce profil ont des acquis partiels sur le plan des savoirs de base ; elles ont connu des parcours en classes spéciales au sein de l'Éducation nationale, et ce souvent dès l'école primaire, parfois aussi plus tard, après le passage dans l'enseignement secondaire. Ces personnes ont le sentiment 'd'avoir été mises de côté'. Toutefois, ce n'est pas toujours l'orientation en classe spéciale qui est pointée mais la façon dont l'institution les a considérés. Sont cités: les salles de classe de type 'préfabriqué', les enseignants moins bien formés, ... Ces personnes soulignent l'importance de la relation à l'enseignant pour pouvoir apprendre. Certaines personnes (et plus particulièrement les personnes plus âgées) ont eu une scolarité relativement courte. D'autres ont fréquenté irrégulièrement l'école (dont les gens du voyage, les personnes qui ont eu des problèmes de santé, ...). D'une façon plus générale, ce public est marqué par un sentiment d'échec et un manque de confiance en soi.

### Profil C

Les personnes de profil C ont eu une scolarité jusqu'en BEP<sup>6</sup> ou CAP<sup>7</sup>. Elles ont des acquis en savoirs de base mais ceux-ci n'ont pas été suffisamment consolidés pour être maintenus, utilisés. Plusieurs ont réussi la partie pratique du CAP ou du BEP mais ont échoué à la partie théorique à cause de leur faible niveau en savoirs de base. Plus tard, ces personnes ont peu utilisé l'écrit dans leur vie personnelle, sociale et/ou professionnelle et ont progressivement désappris certains savoirs mal consolidés relevant du lire-écrire-compter.

6. *Brevet d'Études Professionnelles.*

7. *Certificat d'Aptitude Professionnelle.*

Sur le plan de la relation à soi, ces personnes manifestent une gêne sans que celle-ci soit envahissante. Elles peuvent dire plus facilement qu'elles ont des difficultés avec l'écrit ou le calcul. Elles ont aussi souvent des savoir-faire qu'elles peuvent mettre en valeur.

Dans une recherche récente avec des apprenants travaillant sur la question de la place de l'école dans des situations d'échec d'apprentissage, le débat s'est porté sur l'interaction entre les espaces 'école' et 'famille'. Le groupe basculait d'un côté à l'autre. A la question « *qui a le plus de poids, l'école ou la famille?* », la réponse était difficile et elle dépendait de l'histoire singulière de chacun. Toutefois la conjonction des deux était presque toujours mentionnée. Beaucoup disent ne pas avoir été aidés par leurs parents, lesquels avaient eux-mêmes des difficultés qu'ils cachaient à leurs enfants ; certains auraient aimé que les enseignants rencontrent leur famille ; etc.

### **Le passé d'insertion sociale et professionnelle**

L'insertion, 'la place dans la cité': ce paramètre est vaste. Le concept d'insertion est souvent envisagé sous l'angle professionnel. Nous avons voulu situer l'insertion sociale, à la fois pour situer les personnes qui ont une forme d'insertion dans la cité (mais ne travaillent pas par choix ou pour une autre raison) et pour faire état des situations d'exclusion sociale ou de difficultés d'insertion au regard des normes et valeurs de la société.

### **Profil A**

Les personnes de profil A sont souvent en rupture avec les normes dominantes de la société. Dans un double mouvement, elles se sentent rejetées et elles rejettent cette société. Certaines mettent en place des fonctionnements de survie qui peuvent les conduire dans des lieux qu'elles n'avaient pas choisis (entre autres situations, certaines personnes ont parfois été condamnées pénalement et incarcérées, d'autres ont vécu des séjours répétés en psychiatrie).

En règle générale, ces personnes n'ont pas ou peu d'inscription professionnelle ; elles vivent au jour le jour. Certaines travaillent de temps en temps mais sans couverture sociale ; pour d'autres, le contrat de travail est remplacé par 'des stages qui s'enchaînent sans aboutir'.

### **Profil B**

Les personnes de profil B disent combien leur place dans la société est marquée par une autonomie difficile à trouver pour des raisons économiques, liées à leur dépendance à des tiers du fait de leur illettrisme. Certaines personnes vivent dans une précarité sociale et économique qui les conduit à loger dans des dispositifs collectifs tels des centres d'hébergement ; d'autres sollicitent une reconnaissance comme travailleur handicapé, véritable question de société quand l'illettrisme est une des causes de cette situation.

Sur le plan professionnel, les personnes qui cherchent un emploi sont souvent au chômage et ont plus de difficulté à trouver du travail du fait de leur situation d'illettrisme. Quand elles en trouvent, il s'agit rarement d'un travail stable.

La demande de ces personnes est de pouvoir accéder aux mêmes droits que les autres. La norme est la référence.

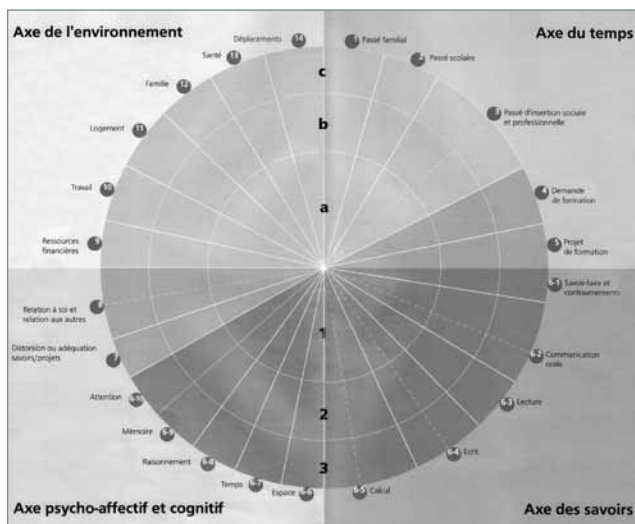
### **Profil C**

Les personnes du profil C ont des points de repères, elles sont situées dans la cité, elles ont tissé des liens ; en règle générale, elles ont du travail.

Toutefois ce public devient davantage demandeur d'une formation en lien avec les savoirs de base du fait que les nouvelles technologies et les procédures mises actuellement en place dans les entreprises nécessitent de maîtriser davantage l'écrit.

Les interactions entre ces trois paramètres liés au passé des personnes peuvent être cause de ruptures, de résistances, de refus de réapprendre... et pourtant toutes les personnes qui font la démarche disent qu'aujourd'hui il faut savoir lire, écrire, compter pour travailler (certaines ont fait l'expérience de travailler sans savoir lire mais ont aujourd'hui conscience que les temps ont changé).

Ces trois paramètres sont en corrélation avec les paramètres 7 et 8 sur l'axe psycho-affectif: réapprendre suppose de se confronter à la question du regard sur soi et du regard de l'autre ; réapprendre suppose aussi de mettre en adéquation ses savoirs avec un projet de formation. Le terme de 'honte' si souvent exprimé par les apprenants est un véritable frein à l'entrée en formation mais aussi à l'acquisition de savoirs. Se mêle bien souvent le fait de se croire sans intelligence. Ils



ont fait 'leur' le jugement qu'on a porté sur eux sans pouvoir s'en dégager. Le stigmate vécu dans l'enfance s'amplifie à l'âge adulte, il y a une sorte d'enfermement dans ce stigmate. Ils n'ont pas de projet (paramètre 5) ou en formulent un 'par procuration' : ils répondent à une demande extérieure (familiale, institutionnelle...) mais n'ont pas de projet propre. Lorsque dans la vie, on n'a jamais eu de place, on n'a jamais pu formuler de projet..., on prend l'habitude de se conformer aux désirs des autres.

Les paramètres 1, 2, 3, associés aux paramètres 7 et 8, ont une influence sur les paramètres 4 et 5, demande et projet de formation. Ces paramètres sont dans l'axe du temps mais ils sont aussi la porte d'entrée dans l'axe des savoirs. Ils sont à la jonction des paramètres 1, 2, 3 et introduisent au paramètre 6 (axe des savoirs et axe psycho-cognitif). Ils se conjuguent et ont une incidence sur l'implication dans la formation. Ils soulignent la complexité de la remise en route d'une personne qui veut réapprendre : comment formuler une demande et mettre en place un projet quand on ne donne pas ou plus sens aux apprentissages et quand on ne se croit pas ou plus capable d'apprendre ?

## L'axe des savoirs

L'axe des savoirs est lié par une forte corrélation avec l'axe du temps puisque l'acquisition des savoirs est fortement liée à l'histoire non seulement scolaire mais aussi familiale et socio-professionnelle des personnes. Ainsi, en termes de savoir-faire et de contour-

nements (paramètre 6-1), chaque personne possède des savoir-faire de type expérientiel mais certaines n'en ont pas conscience (elles pensent qu'elles ne savent rien). Prendre conscience de ses savoir-faire permet de travailler les paramètres 4 et 5 (demande et projet de formation) en lien avec les paramètres 7 et 8 (distorsion/adéquation entre savoirs et projets et relations à soi/aux autres). La prise en compte des contournements est aussi essentielle : c'est un chemin pour évaluer dans quelles situations ces contournements sont efficaces et dans quelles autres ils sont moins fiables, et quelles sont par conséquent les compétences à acquérir dans un projet de formation. Le lien avec les paramètres 1, 2 et 3 est ici très fort, en particulier pour les profils A et B. En effet, plus les apprenants sont proches de ces profils, plus il faudra être vigilant aux déstabilisations qui peuvent survenir par le biais de la formation et qui risquent de mettre à nouveau en échec les personnes qui ne pourraient pas y faire face. En effet, plus les apprenants utilisent des contournements, plus la difficulté à les remplacer par d'autres pratiques liées à de nouveaux savoirs est grande : il faut du temps pour qu'une nouvelle réorganisation cognitive s'opère.

Quant à la communication orale (paramètre 6-2), il est important qu'elle soit prise en compte dans l'apprentissage, tant il est vrai que le capital linguistique conditionne l'entrée dans l'écrit. Mais la communication orale, c'est aussi la prise de parole qui est tout autant importante car, derrière elle, c'est toute la question de la formulation de sa pensée qui est en jeu. Ici aussi, on imagine facilement combien les paramètres 1, 2 et 3 ont une incidence sur la possibilité qu'ont eue les personnes de développer leurs compétences à l'oral.

S'il est relativement évident de déterminer le niveau d'une personne<sup>8</sup> au regard des paramètres 6-3, 6-4 et 6-5 (lecture, écriture, calcul), il est cependant essentiel de repérer s'il y a une 'perte des apprentissages' du fait d'une non-pratique. Cet élément est parfois dû au fait que la personne est dépossédée de sa vie (elle remet sa vie à des tiers qui lisent, écrivent, s'occupent de son budget, ... pour elle et la maintiennent de ce fait

8. Voir par exemple : Fabienne POLIART, *Un référentiel de compétences et un test de positionnement pour l'alphabétisation*, in *Journal de l'alpha*, n°165, septembre 2008, pp. 78-82.

dans une situation de dépendance et d'assujettissement). C'est pourquoi il est important de chercher en quoi réapprendre à lire, écrire, compter peut avoir du sens pour l'apprenant : quelle place peut-il par ce biais retrouver à ses propres yeux, aux yeux des autres et de la société (paramètres 7 et 8) ?

Les paramètres 6-6 à 6-10, toujours axés sur l'apprentissage mais relevant davantage des compétences transversales que des savoirs et savoir-faire, se situent quant à eux dans l'axe situé au sud-ouest de l'hologramme, l'axe psycho-affectif et cognitif.

### **L'axe psycho-affectif et cognitif**

Si nous avons placé les aspects psycho-affectifs (paramètres 7 et 8) et les aspects psycho-cognitifs (paramètres 6-6 à 6-10) sur le même axe, c'est parce ces deux registres se conjuguent étroitement dans les situations d'illettrisme : nous pensons en effet que la construction des connaissances se fait aussi bien sur le plan des structures affectives que cognitives.

#### **Les paramètres psycho-cognitifs**

La dimension psycho-cognitive met en évidence l'importance des compétences transversales à développer pour que les acquisitions de l'axe des savoirs (paramètres 6-1 à 6-5) puissent être réinvesties. Les compétences proposées sous les paramètres 6-6 (espace), 6-7 (temps), 6-8 (raisonnement), 6-9 (mémoire) et 6-10 (attention) ne sont pas limitatives. Dans cette dimension, nous insistons sur l'aspect de la métacognition, c'est-à-dire sur la façon dont on réfléchit ses apprentissages et la mise en œuvre de ses connaissances. Cela permet d'accélérer l'acquisition de certains savoirs avec la découverte de stratégies parfois plus efficaces. Cela permet aussi d'ouvrir des possibles.

Par exemple, pour le paramètre 'espace', ouvrir l'espace des possibles, c'est pouvoir se déplacer dans un lieu que l'on ne connaît pas en y cherchant des repères, c'est apprendre à se situer en changeant de point de vue, c'est apprendre à se décentrer pour appréhender le monde avec les autres.

La maîtrise du temps dans ses deux composantes 'chronologie' et 'durée' va favoriser l'acquisition de repères temporels utiles pour l'organisation de la vie

quotidienne mais aussi pour l'appréhension du temps historique et social. Il s'agit, derrière cet aspect, de permettre aux personnes de pouvoir pleinement prendre part aux événements et aux actions qu'elles souhaitent investir pour mieux prendre leur place, de pouvoir se situer dans le temps du travail, de maîtriser leur emploi du temps...

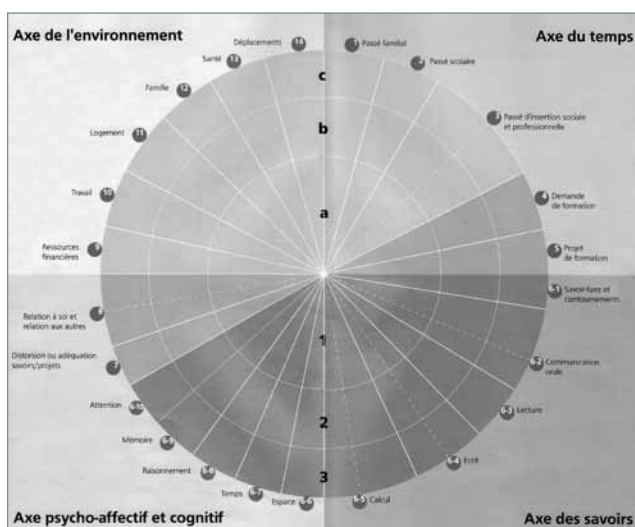
Autre exemple : celui de la compétence 'raisonnement' qui permet de développer la description et l'analyse de situations, de les représenter dans une symbolisation, d'envisager des possibles, de faire des hypothèses et des déductions pour poser un choix. Ou celui de la mémoire qui est un obstacle chez beaucoup d'apprenants qui disent « *ça ne sert à rien d'apprendre, ça reste pas...* », expression qui fait souvent référence au vécu scolaire et à l'échec (paramètre 2). Prendre conscience que la mémoire se travaille (et donc qu'elle n'est pas un donné génétique) aide l'apprenant à sortir de cette représentation en deux catégories (ceux qui arrivent et ceux qui n'arrivent pas à apprendre) et à comprendre comment il peut mettre en œuvre sa mémoire dans ses apprentissages. Tout comme la mémoire, l'attention se construit mais, comme pour d'autres facteurs, il faut prendre en considération les paramètres du passé (1, 2 et 3) et de l'environnement (9 à 14). Chez les profils A et B, on observe par exemple souvent un temps de mobilisation de l'attention plus court que chez le profil C ; on observe également souvent chez les deux premiers profils des facteurs environnementaux venant parasiter leur attention (problèmes financiers, de logement, de santé, etc.).

#### **Les paramètres psycho-affectifs**

La question de l'éventuelle distorsion entre les savoirs et les projets (paramètre 7) vient du fait que la personne s'est souvent sentie jugée dans ses difficultés à apprendre. La conséquence peut se traduire par deux modes de réactions : une dévalorisation ou une survalorisation, la première étant plus fréquente.

Pour appréhender l'importance du paramètre 8 (relation à soi et relation aux autres), il est utile de comprendre le phénomène de la honte vécu par nombre de personnes en situation d'illettrisme : la honte est la conséquence d'un processus d'intériorisation qui place la responsabilité des difficultés à l'intérieur





## L'axe de l'environnement

Au regard de l'axe de l'environnement, on peut dire que l'illettrisme se construit ou se prolonge sur ces paramètres.

Ne pas maîtriser certains savoirs de base conduit souvent à vivre dans la précarité. Les profils A et B ont souvent de faibles ressources et vivent souvent dans l'incertitude constante quant aux rentrées financières. Or ce paramètre 9 est important car une certaine sécurité matérielle est indispensable à tout apprentissage.

de l'individu, comme conséquence de ses actes, de ceux de ses proches, de son destin. Positionner ce vécu et analyser la production des inégalités sociales permet de sortir de la honte qui paralyse les apprentissages.

Ce paramètre 8 permet de comprendre le paramètre 4 (demande de formation) qui ne s'exprime pas en partie à cause de cette honte intériorisée. Prendre en compte cette dimension psycho-sociale permet de situer l'apprentissage dans sa dimension politique : quelle est la place du sujet ?, quel est le rôle de la société dans la mise à l'écart d'une partie de la population ?, etc. Mais pour agir sur le paramètre 8, il est aussi important de travailler sur le paramètre 6 (savoirs et compétences transversales) : quand les premiers apprentissages se soldent par une réussite, c'est le paramètre 8 qui évolue en premier. C'est cette avancée vers plus d'estime de soi qui va permettre de dépasser l'échec.

Les paramètres 7 et 8 interagissent également avec ceux de l'axe du temps, et plus particulièrement les paramètres du passé (1,2, 3) : nombreuses sont en effet les personnes (de profils A et B) en difficulté avec l'écrit qui ont intériorisé les 'étiquettes' de jugement qui leur ont été collées, souvent depuis leur naissance. En réaction, la personne soit se conforme à ces jugements pour survivre et se dévalorise, soit s'en distancie en se survalorisant et en affirmant qu'elle sait tout pour que la société lui laisse quelque chance de se situer. La distorsion peut être renforcée dans une société qui ne laisse pas de place à celui qui est différent : à celui qui a un rythme d'apprentissage autre, qui a des projets qui ne correspondent pas à la norme, ...

Quand les personnes ont un travail, elles ont rarement un emploi qualifié et restent 'au bas de l'échelle' comme elles le mentionnent souvent, sans possibilité d'évolution. Ce paramètre 10 est une porte d'entrée au réapprentissage, plus particulièrement pour les profils B. Les profils A le 'choisissent' moins, tant ils se sentent loin de l'emploi. Pour les profils C qui ont un travail, ce paramètre devient un thème moteur pour construire des savoirs relatifs à leur situation professionnelle : les personnes de ce profil demandent à (mieux) savoir lire-écrire-compter pour faire face aux modifications des pratiques professionnelles exigées par l'entreprise.

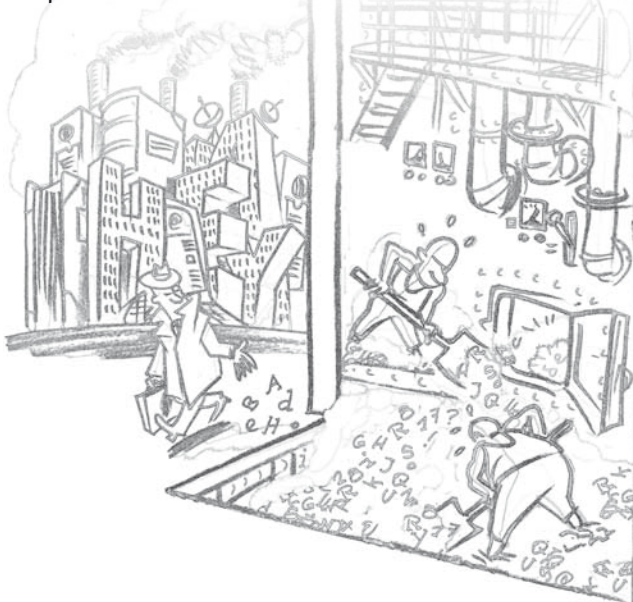
Parfois le fait de ne pas maîtriser certains savoirs de base peut avoir une influence sur le logement et sur la gestion du logement en termes de compréhension des factures, des écrits relatifs au logement, de capacité à effectuer des démarches pour obtenir un logement décent, ... Ce paramètre 11 pose aussi la question de l'espace pour vivre et pour apprendre. Sans un minimum d'espace à soi (ce qui est souvent le cas des profils A et B), il est souvent illusoire d'envisager un réapprentissage. Mais pour les profils B, comme pour les profils C, ce thème peut être moteur pour changer de logement ou améliorer celui qu'on occupe.

Lorsqu'elles ont construit une famille, les personnes disent souvent leurs difficultés à pouvoir aider leurs enfants dans leur scolarité. Elles mettent en place des astuces pour cacher leur rapport difficile à l'écrit et cette situation peut engendrer des attitudes de fuite que les enfants ne comprennent pas. On

observe chez les personnes de profils B et C une forte demande au niveau de ce paramètre 12, motivée par la volonté d'éviter que leurs enfants ne vivent comme eux l'échec scolaire.

Parfois certaines personnes ont du mal à prendre en charge leur santé (que nous définissons, à l'instar de l'OMS, comme un état de bien-être physique, mental et social), pour des raisons économiques mais aussi pour des raisons liées à la façon dont elles appréhendent leur corps, dont elles comprennent ou non l'importance de la prévention. A nouveau, on observe pour ce paramètre 13 une différence entre les différents profils, les profils A se situant la plupart du temps dans l'urgence au niveau de leur santé, tandis que les profils C étant davantage ouverts aux questions de prévention ; les profils B, quant à eux, prennent conscience de la nécessité de prendre en charge certains aspects nécessaires pour mieux apprendre (prise en compte des problèmes liés à la vue ou à l'audition par exemple).

Le fait de ne pas savoir bien lire, écrire, compter, se situer dans l'espace et le temps peut aussi avoir des incidences sur la mobilité : passer son permis de conduire, prendre le bus ou le train, choisir un itinéraire, consulter des horaires, organiser un déplacement dans un espace inconnu... sont autant de difficultés qui peuvent conduire les personnes à l'immobilisme, que l'on observe particulièrement chez les personnes de profil A. Ce paramètre 14 doit être mis en relation avec



le paramètre 8 (relation à soi et aux autres) qui intègre la question de la mobilité psychique qui peut être un frein à l'apprentissage de nouveaux modes de déplacements.

L'axe de l'environnement est en définitive un espace où se conjuguent à la fois les causes et les conséquences de l'illettrisme. Mais il peut aussi être l'axe des moteurs qui redonnent envie d'apprendre...

## Conclusion

Si la 'fabrique de l'illettrisme' repose sur des interactions de paramètres dans différents espaces et temps, il ne saurait être question pour nous de parler de déterminisme. Nous pouvons agir sur ces causes mais nous ne pouvons pas éluder la question qui nous préoccupe ici : notre société a-t-elle besoin d'une population illettrée ?

Comment considérer individuellement et collectivement les personnes qui ne se conforment pas à la norme ? Si l'accès à l'écrit comporte une dimension linguistique, elle la dépasse. Pour avoir envie d'entrer dans l'écrit, **il faut que cela fasse sens**. Mais le sens se construit dans des interactions sociales. Quand les personnes vivent une forme de rupture avec la société, quand elles ne sont plus reconnues comme membres à part entière de cette société, comment peuvent-elles donner du sens ? Pour trouver un sens, **il faut que la personne soit considérée comme sujet-acteur**. Pour avoir envie à nouveau d'entrer dans l'écrit **il faut de la reconnaissance** : de la reconnaissance à la connaissance... **Parce qu'ils sont reconnus, certains apprenants peuvent à nouveau connaître...** Face à la 'fabrique de l'illettrisme', cette reconnaissance exige une autre posture : **passer d'une conception de l'individu déficient à une conception de l'individu participant**. Ce changement de posture suppose une prise en compte de la question de l'illettrisme dans une approche globale et dans une responsabilité collective qui engage chacun de nous. Entamer cette démarche collective nécessite d'aller à contre-courant d'une société qui ne traite que partiellement l'accès aux savoirs de base pour tous, dans une visée souvent uniquement économique et utilitariste, pour aller délibérément à l'opposé dans une direction émancipatrice.

# Spécificité des inégalités culturelles, illettrisme et action sur la société

Georges LIÉNARD – CERISIS – UCL

*Alors que dans l'ensemble de la société, les inégalités économiques ont le statut d'inégalités, les inégalités culturelles dans le sens commun n'ont pas ou guère de statut. Seuls les handicaps socio-culturels, les manques individuels en ont un. Bref, la non-conscience des inégalités culturelles est le point de départ de celles-ci. Mais que dénomme-t-on inégalités culturelles? Quel en est le degré de reconnaissance collective? Ces inégalités sont-elles légitimes et justes car résultant d'épreuves sociales légitimes? Quels jugements politique et moral porte-t-on sur cette situation? On pourrait aussi se poser la question du comment et du pourquoi certaines familles (et pas n'importe lesquelles) sont en situation d'inégalité culturelle face à l'école. Ensuite, comment ces familles réagissent par rapport à cette dévalorisation sociale et culturelle en milieu scolaire. Enfin, cela vaudrait la peine de réfléchir à ce que peut faire un mouvement comme Lire et Ecrire pour soutenir une action individuelle et collective des familles contre les inégalités culturelles et scolaires.*

Comme point de départ, acceptons comme connu que les sociétés d'Europe occidentale accordent un poids social significatif, dans la structuration de la société, à la hiérarchie des diplômes scolaires et à leur répartition inégale. Il existe une corrélation positive entre d'une part la hiérarchie des diplômes, et d'autre part le degré de richesse matérielle, le niveau statutaire de l'emploi, le niveau des revenus, la durée de présence au chômage, le niveau de diplôme du conjoint ou de la conjointe, etc. Dans ce cadre, l'illettrisme est à situer comme une des inégalités culturelles fondamentales de 'la société de la connaissance'<sup>1</sup> qui inclut une économie de la connaissance.

1. Union européenne, Conseil européen de Lisbonne, 2000.

## La culture des familles défavorisées dans leur appréhension de l'école: aux sources de l'illettrisme

Partons d'une recherche effectuée par le CERISIS<sup>2</sup> concernant les relations entre l'école maternelle et les familles 'défa-va-lorisées'. Avant d'analyser les spécificités des inégalités culturelles, examinons succinctement un exemple: l'utilisation en école maternelle du 'jeu-apprentissage' comme mode privilégié de transmission des bases du savoir utile à l'école mais aussi dans la vie. Quelles sont les principales caractéristiques du jeu-apprentissage et quels en sont les prérequis?

A l'école maternelle, l'apprentissage s'effectue souvent sous le mode du jeu qui est sous-tendu par des processus d'apprentissage portant sur des structurations centrales de divers processus de pensée. Ces jeux d'apprentissage concernent par exemple des jeux sur les syllabes et sur les mots, sur les formes, sur les directions dans l'espace, sur les couleurs, sur les grandeurs. En fait, par l'intermédiaire de cet apprentissage sous la forme familière de jeux, ce qui est recherché est un apprentissage abstrait, c'est-à-dire un apprentissage de la forme, du schéma structurant pour lui-même. Car le schéma ou la forme logique qui les sous-tend sera alors transférable comme schéma abstrait et structurant d'activités concrètes vers des activités différentes faisant appel à ce même schéma abstrait<sup>3</sup>.

Face à ces exigences de l'école qui sont souvent davantage implicites qu'explicites, les familles marquées par la multidimensionnalité des inégalités disposent essentiellement des codes domestiques

2. MANGEZ E., JOSEPH M., DELVAUX B., *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle*, Charleroi, CERISIS-UCL, 2002.

3. Par exemple le jeu des 'poupées russes' apprend les rapports de grandeur; la maîtrise du rapport entre grandeur indépendamment des objets concrets sera utilisée dans nombre d'activités scolaires.

de comportement fabriqués à partir de leur position sociale dans les contraintes et les possibilités de leur vie quotidienne. On peut synthétiser cet éthos domestico-pratique de la façon suivante.

Dans le domaine scolaire, pour ces familles (essentiellement pour les mères), apprendre n'est pas jouer. Apprendre des 'choses' utiles scolairement en jouant n'est pas concevable ; elles considèrent en outre qu'il existe des lieux pour jouer situés hors de l'école. On joue pour s'amuser et faire plaisir, pas pour travailler et apprendre des choses sérieuses. Ce qui importe également, c'est la quantité de choses faites, de matériel possédé et utilisé plus que la qualité et la progression. Telle mère regardera l'épaisseur de la farde pour apprécier le travail de l'enfant plutôt que d'observer la progression des dessins et des travaux. Il en va de même en ce qui concerne l'importance accordée par l'école à la créativité de l'enfant puisque, pour les parents, cette compétence est peu visible, produit peu de choses ou des choses étonnantes qui, dès lors, n'entrent pas dans l'ordre de la quantité visible. D'autres éléments de l'éthos concernent, quant à eux, le permis et l'interdit ainsi que les valeurs de référence dans la vie<sup>4</sup>. La surveillance et la discipline sont des valeurs essentielles qui s'opposent à la négligence et au laisser-aller. Ces valeurs doivent être assumées par l'école : c'est à l'école d'apprendre aux enfants les bonnes manières et la politesse, et c'est l'école qui doit préserver l'intégrité physique des enfants. Enfin, les parents évaluent l'école non pas en fonction d'un rapport fonctionnel qui est souvent perçu comme froid et distant, mais mesurent l'efficacité de l'école à partir de la chaleur et de la gentillesse du personnel enseignant, notamment dans leurs relations avec les enfants et les parents<sup>5</sup>.

Ces deux cultures (la culture domestique des familles populaires et la culture scolaire) entrent de façon

4. Il s'agit d'attentes à l'égard de l'école. Cela ne signifie pas que ces familles n'aient pas des comportements s'écartant de ces valeurs de référence.

5. MANGEZ E., JOSEPH M., DELVAUX B., *op. cit.* ; DE LANDSHEERE V., PONCELET D., VOZ G., *Changer le regard des enseignants du maternel vis-à-vis des familles. Maintenir la communication entre les enseignants et les parents en vue de lutter contre les processus de dévalorisation des familles défavorisées*, Liège, Université de Liège, Département Education Formation, U.E.F.C., Rapport de recherche intermédiaire, 2003.

intensive en relation lors de divers actes et rencontres de la vie scolaire. La logique sociale qui sous-tend ces rencontres est celle des relations entre d'une part, le statut élevé et l'identité sociale légitime de l'école et des enseignants (même si celle-là et ceux-ci ont perdu partiellement de leur prestige d'antan) et d'autre part, le statut bas et l'identité sociale menacée, hésitante voire négative des familles défavorisées, risquant d'être dévalorisées par les enjeux de cette relation<sup>6</sup>.

## Niveaux d'analyse et spécificités des inégalités culturelles

L'analyse des inégalités culturelles est difficile et complexe à la fois aux plans théorique, empirique et politique. C'est pourquoi nous essayerons, dans un but de clarification, de décrire les quatre niveaux d'analyse et les quatre spécificités qui les caractérisent<sup>7</sup>.

### Niveaux d'analyse des inégalités culturelles

Les quatre niveaux d'analyse sont :

- la définition objective par l'analyste de la mesure et de la distribution des atouts et inégalités culturelles : niveau de diplômes selon l'origine sociale et culturelle, etc. ;
- l'analyse de la perception subjective culturelle de la réalité et des inégalités sociales ;
- l'analyse du jugement social et moral porté sur les inégalités : les inégalités sont-elles légitimes ou non ? justes ou injustes ? normales ou anormales ? ;
- l'analyse de l'attribution de la responsabilité des inégalités, de leur production, de leur répartition : en d'autres termes, faut-il attribuer la responsabilité des inégalités au système, aux organisations, aux individus eux-mêmes ?

6. BAUTIER É. (sous la direction de), *Apprendre à l'école. Apprendre de l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique Sociale, 2006 ; BAUTIER É., ROCHEX J.-Y., *Apprendre : des malentendus qui font la différence*, in DENAUVIEAU J., TERRAIL J.-P., *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, pp. 227-241.

7. Cette analyse provient partiellement d'un travail mené à partir des travaux de L. CHAUVEL, *Inégalité, conscience et système de classes sociales : les contradictions de l'objectivité et de la subjectivité*, in *Comprendre*, n°4-2003, pp. 129-152 ; L. CHAUVEL, *Tolérance et résistance aux inégalités*, in LAGRANGE H. (sous la direction de), *L'épreuve des inégalités*, Paris, PUF, 2006, pp. 24-40.



### Les inégalités objectives de l'analyste

Le **premier niveau** concerne l'analyse objective des inégalités culturelles, tout comme on objective les inégalités économiques et sociales. Pour ce faire, la sociologie recourt à l'analyse comparative des données statistiques par catégories professionnelles et niveaux de diplômes ainsi que des enquêtes longitudinales entre groupes socioprofessionnels, en référence à des normes sociales proclamées légalement et des outils utilisés pour les mesurer. Cette analyse 'objective' va permettre au sociologue ainsi qu'aux militants sociaux et politiques progressistes de décrire des questions liées à l'analyse de l'égalité et de l'inégalité. C'est ainsi par exemple que les auteurs distinguent, dans les questions de démocratisation de l'enseignement et de transmission des biens culturels (accès aux livres, au théâtre, aux expositions, à la formation continue...): égalité d'accès, égalité de traitement, égalité de progression, égalité de résultats, égalité en termes d'équivalence des diplômes, etc.<sup>8</sup>

### La perception subjective des inégalités par les individus

Ce n'est pas parce que la sociologie utilise la notion d'inégalité que cette notion est perçue et possède du sens pour tous les acteurs sociaux (individuels ou collectifs). Il existe des conditions sociales et symboliques qui rendent ou non possible la perception par les acteurs sociaux de l'existence sociale des inégalités culturelles et l'établissement d'un lien entre inégalités perçues par l'analyste et ce que perçoivent les acteurs. Un **deuxième niveau** est l'analyse de la perception subjective par les individus des situations et positions dites inégales lors de l'analyse objective. Un exemple. Dans la diffusion euphémisée et biaisée du discours sociologique, on peut parler d'inégalités, de guerre à l'échec, de ségrégation entre établissements, mais les individus ne peuvent percevoir le lien entre inégalités et origine sociale si on ne sait pas que ces échecs

8. DUPRIEZ V., VANDENBERGHE V., *L'École en Communauté française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous?*, in *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n°27, Louvain-la-Neuve, GIRSEF-UCL, mai 2004 ; GROENEZ S., *Obtenus ou mérités? Inégalités dans l'enseignement: ampleur, causes et conséquences du problème*, in DOUTRELEPONT R., MORTELMANS D., CASMAN M.-T. (Eds), *Onze ans de vie en Belgique. Analyses socio-économiques à partir du Panel Démographie Familiale, Gent-Bruxelles*, Académia Press et Politique Scientifique Fédérale, 2004, pp. 407-438.

touchent entre 5 et 10 fois plus les enfants de catégories socioprofessionnelles peu diplômées que celles fortement diplômées.<sup>9</sup>

### Les légitimités et le jugement social et 'moral' sur les inégalités

Le **troisième niveau** d'analyse des inégalités culturelles dans leurs aspects objectif et subjectif (symbolique) examine le jugement normatif (morale sociale) que les acteurs (individuels et institutionnels) portent sur ce que le sociologue appelle inégalité. Cet échec scolaire, cet échec à l'épreuve de lecture, d'écriture, de calcul est-il juste ou injuste? Est-il normal ou anormal? Autrement dit, les épreuves sociales (les contrôles, les examens, les exercices certificatifs) dont le verdict 'échec versus réussite' construira l'inégalité, sont-elles réputées légitimes, c'est-à-dire adéquates par rapport aux moyens mobilisés pour l'apprentissage des participants et aux efforts justes qui leur sont demandés en fonction de leur situation de départ? Si les épreuves sont adéquates et concernent des individus ayant reçu des moyens égaux et les capacités de les mettre en œuvre de façon effective (discrimination positive, répartition inégale des moyens en fonction des inégalités de départ, etc.), alors ces épreuves seront considérées comme justes et légitimes et les inégalités qui en résultent, le seront également.

### L'attribution de la responsabilité de la production des inégalités culturelles

Que les épreuves produisant les inégalités culturelles soient justes ou injustes, légitimes ou non légitimes, un **quatrième niveau** d'analyse s'impose. Il s'agit de connaître sociologiquement comment la société s'y prend pour déterminer qui a provoqué cette inégalité, qui en est le principal responsable, quelle est la répartition des responsabilités entre les individus, les institutions et les organisations? Bref, il s'agit d'analyser le processus de responsabilisation. Cette analyse est un outil pour les acteurs qui s'engagent dans la lutte sociale. Dans le cadre de l'alphabétisation, s'agit-il pour l'apprenant de faire une attribution exclusivement interne (à lui-même), externe (aux autres) ou répartie entre les deux? Les mêmes questions se posent également pour les organisations scolaires, les institutions, les formateurs et les ensei-

9. GROENEZ S., *op. cit.*

gnants. Qui est responsable de l'échec, de la réussite : les pratiques des formateurs et des enseignants, le système, les apprenants eux-mêmes (n'accomplissant pas assez d'efforts ou mal doués, handicapés, paresseux), les parents et les familles, les associations de parents, les syndicats, les partis politiques ?

### Spécificités des inégalités culturelles

Les quatre spécificités des inégalités culturelles sont :

- la privation de la conscience explicite que la culture (grille de perception, d'appréciation, ...) peut être source d'inégalités ;
- la complexité et la difficulté de la prise de conscience de l'inégalité et de la relation entre attribution interne et externe de la 'cause' ou 'source' de l'inégalité ;
- les dimensions individuelles et collectives des inégalités culturelles ;
- la fonction transversale de la culture entre les diverses espèces d'inégalités et sa fonction médiatrice entre les différents niveaux de la réalité sociale.

### La privation de conscience de l'inégalité

Une **première spécificité** des inégalités culturelles est de ne pas permettre la prise de conscience de l'inégalité et de la faire vivre comme provenant essentiellement et ontologiquement d'une incapacité personnelle, d'un manque propre (le 'ça va de soi', le 'c'est ainsi et on n'y peut rien'). Et l'intériorisation de ce manque attribué essentiellement à soi-même a et aura des conséquences multidimensionnelles importantes et significatives dans la durée.

### La construction difficile et complexe de la prise de conscience

Une **deuxième spécificité** des inégalités culturelles mais aussi de l'action contre ces inégalités est la complexité et la difficulté du travail culturel pour construire la conscience sociale (individuelle et collective) de l'existence des inégalités culturelles, de l'appréhension des 'dons' et des 'manques' comme résultant aussi, voire principalement, de processus organisationnels, institutionnels, interactionnels et situationnels.<sup>10</sup> La construction de cette prise de conscience demande l'action tenace et de longue durée de mouvements culturels et sociaux. En effet,

10. TOCZEK M.-C., MARTINOT D. (sous la direction de), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*, Paris, A. Colin, 2005.

aussi longtemps que les situations existantes ne sont pas vécues et comprises au travers de la notion d'inégalité, elles n'ont pas d'existence symbolique et sociale<sup>11</sup> dans le système culturel vécu par les acteurs sociaux. Or bien souvent le chercheur ou les militants, de par leurs interprétations, risquent d'analyser de façon biaisée le vécu subjectif des personnes vivant ce manque qu'ils désignent comme inégalité. A cause de cela, ils peuvent avoir tendance à ne pas respecter le cheminement lent, difficile, source d'angoisses et de joies pour celles et ceux qui doivent 'changer de perception et d'évaluation' à propos de ce qui leur arrive et de ce qu'ils sont. C'est ce cheminement et cette pédagogie d'ordre culturel et politique (au sens d'un regard critique et d'une prise de responsabilité dans le travail culturel et social) que des mouvements tels que *Lire et Ecrire* ont intégré en suscitant chez les apprenants une prise de conscience de la correspondance entre l'analyse objective des inégalités (il existe dans les faits sociaux des inégalités dont les individus subissent les conséquences effectives, même si les personnes ne ressentent pas et ne vivent pas ces conséquences comme des inégalités illégitimes ou injustes) et le vécu subjectif<sup>12</sup> de l'individu et du groupe victimes des inégalités. Cette mise en correspondance leur permet de prendre conscience qu'il ne s'agit pas principalement d'un don, d'un handicap personnel ou d'une inégalité juste et légitime, mais que le manque ressenti provient essentiellement d'un processus inégalitaire. En outre, ce processus peut être enrayé afin de parvenir à maîtriser ce dont ils ont été privés jusque-là puisqu'il est toujours possible d'apprendre dans un environnement institutionnel et interactionnel basé sur la coopération exigeante et la solidarité.

11. P. FREIRE (in *Pédagogie des opprimés*, Paris, Petite collection Maspero, 1983, p. 42) décrit de la façon suivante l'intériorisation symbolique de la domination liée à une position sociale dominée ou subordonnée : « Ils ont tellement entendu répéter qu'ils sont incapables, qu'ils ne savent rien, qu'ils ne peuvent rien comprendre, qu'ils sont malades, indolents et que pour toutes ces raisons, ils ne produisent rien, qu'ils finissent par se convaincre de leur incapacité. Ils se désignent eux-mêmes comme ceux qui ne savent rien et ils parlent du 'doutor' (titre donné au Brésil à toute personne ayant un diplôme d'études supérieures, en particulier les ingénieurs, les médecins et les avocats) comme de quelqu'un qui sait et qu'ils doivent écouter ».

12. Pour le sociologue, la croyance subjective n'est pas moins puissante socialement que les faits dits objectifs.

### Les dimensions individuelles et collectives des inégalités culturelles

Une **troisième spécificité** des inégalités culturelles est le fait qu'elles concernent à la fois, de façon indissoluble, la personne en tant que personne dans son être même, dans son estime d'elle-même, dans sa totalité et des processus collectifs de type organisationnel, institutionnel et interactionnel. En conséquence, l'action doit articuler le collectif et l'individuel avec la même exigence.

### Une inégalité transversale et médiatrice

Une **quatrième spécificité** des inégalités culturelles provient des fonctions transversale et médiatrice de la culture. Puisqu'elle est une grille de perception, d'attribution de significations et d'appréciation de la réalité environnante et qu'elle a, de ce fait, une fonction de savoir et de compréhension du sens ordinaire de la réalité, la culture est transversale en ce sens qu'elle se décline en culture scientifique, culture économique, culture politique, culture religieuse, culture scolaire, culture identitaire, etc. Bref, tous les aspects de la vie en société et de la vie des individus sont perçus et appréhendés par l'intermédiaire d'une grille culturelle produite dans les rapports de force symboliques et sociaux entre les groupes sociaux et les institutions. La culture est aussi médiatrice entre les divers niveaux de la réalité sociale car elle établit les articulations entre le 'sens' de la structure sociale, celui des institutions et organisations ainsi que celui des significations que les individus s'attribuent lors des situations interactionnelles auxquelles ils sont confrontés. Comme le dit si justement H. Mehan : *« la culture n'est pas réductible à un pâle reflet des forces structurelles : c'est un système de significations qui sert de médiateur entre la structure sociale et l'action humaine. Les acteurs sociaux ne sont plus cantonnés dans un rôle passif, dicté exclusivement par des forces structurelles qu'ils ne contrôlent pas ; ils deviennent des producteurs de sens actifs, choisissant entre des possibilités alternatives dans des circonstances souvent contradictoires. Les établissements ne sont pas des boîtes noires que traverseraient les élèves au cours de leur cheminement vers des créneaux déterminés à l'avance par l'ordre capitaliste ; ils possèdent une vie riche d'évènements, faite de processus et de pratiques qui obéissent à*

*des exigences contradictoires, lesquelles contribuent souvent, quoique de façon non intentionnelle, au développement d'inégalités ».*<sup>13</sup>

### Pratiques et stratégies des familles défavorisées face aux inégalités culturelles<sup>14</sup>

L'analyse effectuée par E. Mangez et alii, et l'acquis de plusieurs autres recherches<sup>15</sup> permettent d'établir une **typologie des pratiques**<sup>16</sup> de ces familles en fonction de deux axes structurant les types de relations individuelles et/ou collectives qui s'établissent entre ces familles et l'école. Le premier axe indique la construction de pratiques allant de l'opposition et du désaccord jusque l'acceptation à l'égard des demandes de l'école ; le second axe désigne un continuum allant des attitudes et comportements passifs vers des attitudes et comportements actifs.

Le tableau ci-contre indique les diverses postures possibles dans la gestion, par les familles défavorisées, de leurs interactions avec les enseignants et la culture scolaire. Ces postures ne sont pas figées une fois pour toutes. Au fil d'une trajectoire, une même famille ou un groupe de familles peuvent passer d'une posture à une autre en fonction de la diversité des situations scolaires vécues, des rencontres avec les enseignants et la direction, des attitudes et réactions des enseignants, des autres parents

13. MEHAN H., *Understanding Inequality in Schools: The contribution on Interpretative Studies*, in *Sociology of Education*, vol.65, n°1, 1992, pp. 1-20, repris in FORQUIN J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Paris, De Boeck Université, INRP, Pédagogie, 1997, pp. 319-350.

14. Cette partie est une reprise modifiée, et augmentée afin de tenir compte du public en situation d'illettrisme, de MANGEZ E., JOSEPH M., DELVAUX B., op. cit. et de LIENARD G., MANGEZ E., *Les inégalités socio-culturelles dans les trajectoires scolaires*, in *Cahiers Marxistes*, n°234, novembre-décembre 2006, pp. 9-34.

15. LIENARD G., SERVAIS E., *Capital culturel et inégalités sociales. Morales de classes et destinées sociales*, Bruxelles, Vie Ouvrière, 1976 ; POURTOIS J.-P., *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*, Paris, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 1979 ; PONCELET D., *Grandir en l'an 2000. Des typologies familiales au service de la compréhension de la relation école-famille*, Liège, Université de Liège, Département Education et Formation, Service de Pédagogie Expérimentale et Théorique, 2002.

16. Cette typologie a été établie notamment à partir des entretiens avec les familles défavorisées, les enseignants, les directions d'école, les associations de parents ainsi que par des observations 'participantes'.

**Pratiques et stratégies des familles défavorisées  
dans la gestion des relations familles-enfants-école-enseignants**

<b>Dynamique des postures relationnelles des familles</b>	<b>Comportements et attitudes passives (individuelles et/ou collectives)</b>	<b>Comportements et attitudes actives (individuelles et/ou collectives)</b>
En opposition avec les exigences de l'école	<b>I</b> de repli vers fuite ou retrait  = <i>plutôt individuel</i>	<b>II</b> de négociation à revendication, voire de résistance, vers altercation et même violence verbale et gestuelle = <i>collectif ou individuel avec support collectif</i>
En acceptation avec les exigences de l'école	<b>III</b> de distanciation soumise vers effacement = <i>individuel</i>	<b>IV</b> de collaboration vers envahissement = <i>individuel et avec support collectif</i>

Sources : E. MANGEZ et alii ; C. MONTANDON ; Ph. PERRENOUD ; D. PONCELET<sup>17</sup>

et de l'association des parents, des évolutions des familles défavorisées elles-mêmes et des situations de leur vie que l'école viendrait à connaître.

L'analyse sociologique reconstruit une 'rationalité socio-culturelle' des comportements des familles issues des milieux défavorisés à partir du point de vue de ces familles. Pour les responsables scolaires et les enseignants, sans décentration du point de vue de la légitimité scolaire, il est difficile de saisir cette rationalité des postures des familles car elles mobilisent un univers interprétatif qui se trouve être nettement différent, voire à l'opposé de l'univers légitime du monde préscolaire et primaire. Les postures relationnelles décrites intègrent cette légitimité prédominante du monde scolaire puisque, tout en montrant la rationalité du comportement des familles défavorisées, elles les situent en fonction de la force de cette légitimité prédominante, des exigences et des prérequis que le monde social et scolaire suppose acquis pour tous, sans néanmoins en fournir tous les moyens à chacune et chacun.

Détaillons maintenant brièvement ces quatre postures et stratégies mises en œuvre et, en particulier les deux premières : l'une conduit probablement à l'illettrisme, l'autre permet, si les conditions sont réunies, d'y faire face.

### **Désaccord passif, repli et fuite**

Les personnes en forte difficulté d'apprentissage de base (lecture, écriture, calcul) sont parfois en désaccord avec l'école ou l'enseignant de leur enfant, mais elles émettent rarement des critiques

et ne les expriment en tout cas pas devant l'enseignant ou dans l'école. Elles les gardent pour elles ou entre personnes du même monde (reproduisant ainsi la coupure de défense traditionnelle du 'nous-eux'). Le repli peut être une conduite d'évitement afin de ne pas se sentir menacé par le jugement d'autrui qui, puisqu'on ne maîtrise pas les tenants et les aboutissants de la situation scolaire, risque de faire perdre la face et d'induire la honte. Mais le repli peut aussi être une conduite stratégique de déni de la situation vécue et des verdicts prononcés par l'école. Cette attitude sous-tend le processus produisant et accompagnant l'illettrisme. Dans le domaine des inégalités culturelles, la légitimation et l'individualisation des inégalités peuvent induire une conscience subjective honteuse et culpabilisante. « *C'est parce que les transformations des mécanismes de formation des inégalités individualisent les inégalités, que les inégalités conduisent à la perte d'estime de soi et à la conscience malheureuse. La méritocratie scolaire peut être un principe libérateur, il n'empêche qu'elle légitime les inégalités puisqu'elle en attribue la responsabilité aux victimes elles-mêmes. [...] Les élèves ne sont plus sélectionnés à l'entrée et en amont du système, mais ils le sont dans le cours même de leurs études en fonction de leurs seules performances* »<sup>18</sup>. Cette non-perception de

17. MANGEZ E. et alii, op. cit., pp. 95-109 ; MONTANDON C., PERRENOUD Ph., *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne, P. Lang, 1987 ; PONCELET D., op. cit.

18. DUBET F., *Les inégalités multipliées*, La Tour d'Aigues, Ed. de l'Aube, L'Aube Poche, Essai, 2000 et 2004, pp. 49-53 ; DUBET F., *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?*, Paris, Seuil, La République des Idées, 2004.



l'inégalité culturelle produit, sur le plan individuel, la stigmatisation des personnes en difficulté avec l'écrit. Celle-ci entraîne d'une part, aux yeux des autres, une baisse de la valeur anthropologique de l'individu considéré souvent dans sa totalité et non pas dans un domaine cloisonné de son existence. Et entraîne d'autre part, chez l'individu, soit un processus significatif de baisse de l'estime de soi, soit la mise en place de stratégies de préservation de l'estime de soi<sup>19</sup>. D. Martinot<sup>20</sup> décrit de façon croissante les stratégies de protection de soi qui risquent d'avoir des conséquences de plus en plus graves sur la scolarité et l'apprentissage :

- Ne pas juger pertinent de se comparer à bien meilleur que soi et ce, afin d'éviter des comparaisons ascendantes douloureuses pour l'estime de soi, mais se comparer plutôt à des personnes qui ont moins bien réussi en parvenant, par des comparaisons descendantes, à se protéger et à éviter de se méjuger.

- Rejeter, sur d'autres ou sur le système, la responsabilité de son échec et de ses difficultés, c'est-à-dire effectuer un biais d'auto-complaisance contraire à la norme en vigueur dans la société qui veut qu'on attribue à soi-même les causes de l'échec ou de la réussite.

- Anticiper ses difficultés et son échec en se décourageant de continuer ses efforts. Ainsi, l'individu justifie pour lui-même le fait qu'il échoue par un manque d'efforts et non pas par un manque d'intelligence, ce qui le diminuerait à ses propres yeux.

- Ne plus accorder d'importance à certaines matières ou à l'école dans son ensemble. L'individu déconsidère à long terme tous les domaines qui sont menaçants pour son estime positive de soi.

Par ces différentes attitudes, la personne renonce à faire des efforts, ce qui va la conduire dans une spirale de l'échec.

19. Comme le montre P. BOURDIEU (*Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, Liber, 1997, pp. 280-284) : « Quel jeu plus vital, plus total, que la lutte symbolique de tous contre tous qui a pour enjeu le pouvoir de nomination ou, si l'on préfère, de catégorisation, où chacun met en jeu son être, sa valeur, l'idée qu'il a de lui-même [...] Il n'est de pire dépossession, de pire privation, peut-être, que celle des vaincus dans la lutte symbolique pour la reconnaissance, pour l'accès à un être socialement reconnu, c'est-à-dire, en un mot, à l'humanité ».

20. MARTINOT D., *L'estime de soi*, in VAN ZANTEN A. (sous la direction de), *Dictionnaire de l'Éducation*, Paris, PUF, 2008, pp. 284-288.

### Vers la prise en charge collective et individuelle de façon solidaire et coopérative

Pour mettre en actes et en paroles un désaccord ou une opposition de façon active, la famille défavorisée peut rarement utiliser l'affrontement en critiquant ouvertement l'école et les enseignants qui, selon elle, ne font pas tout ce qu'il faut, voire lui en veulent. Elle ne pratique pas non plus (ou peu) la négociation avec l'école, négociation qui demande l'utilisation intensive de la parole argumentée sur le terrain même des enseignants et des exigences de l'école. Cette parole argumentée adéquate et légitime exige une compétence spécifique que les personnes défavorisées ne maîtrisent pas ou guère. Pour faire face aux interactions et au système produisant de l'illettrisme, elles ne savent donc pas utiliser des stratégies purement individuelles. Ces stratégies nécessitent en effet un transfert durable de moyens sociaux et culturels pour briser la honte, reprendre confiance et regagner de l'estime de soi dans un processus progressif. Bref, pour fabriquer et acquérir des stratégies pertinentes, les personnes ont besoin d'être supportées et/ou de participer à un mouvement qui construit, pas à pas, avec elles, malgré les brisures, une estime, une confiance en leurs capacités. Un mouvement tel que *Lire et Écrire* peut construire, grâce à une action soutenante et exigeante, c'est-à-dire en affrontant les difficultés individuelles de l'apprentissage, cette prise en charge de soi par soi, par l'intermédiaire de la coopération avec d'autres. Le processus progressif d'apprentissage, d'estime de soi et de confiance en soi nécessite un travail social, culturel et pédagogique complexe. La personne engagée dans ce processus doit trouver un équilibre entre une image revalorisée d'elle-même et l'acceptation de se confronter aux difficultés afin d'augmenter ses motivations. Dans le même temps, le soutien social continu venant des autres et de l'institution doit davantage servir à ne pas se culpabiliser du passé qu'à justifier les difficultés actuelles de l'apprentissage. Comme le montre D. Martinot, « augmenter l'estime de soi des élèves en difficulté indépendamment de leurs résultats, et ce, pour leur donner confiance en eux (donc en voulant bien faire), reviendrait à supprimer leur motivation (à travailler et à faire des efforts). Dès lors, ces élèves réduiront leurs efforts, handicapant leurs apprentissages et, par conséquent, diminuant leurs performances scolaires »<sup>21</sup>.

21. *Ibidem*, pp. 285-286.

Un équilibre délicat doit donc être maintenu par l'individu et l'institution entre attribution interne et attribution externe de la source des difficultés d'apprentissage. Dans le même temps, le mouvement doit préserver et promouvoir la valeur anthropologique de la personne afin de ne pas lier, dans ses propres représentations, la performance réalisée à une mesure de l'intelligence.

### **Distanciation soumise ou acceptation respectueuse**

Par cette attitude, les parents, d'une certaine manière, s'en remettent à l'école et aux enseignants qui 'savent', mieux que quiconque et sûrement mieux qu'eux, ce qui est 'bon' pour l'enfant sur le plan scolaire. Ils se sentent incompetents et ne saisissent pas la logique propre à la culture de l'apprentissage scolaire (préscolaire et primaire). Cette posture peut néanmoins produire des effets positifs sur les enfants si l'école leur apprend aussi les prérequis et leur permet de devenir acteurs de leur apprentissage. Mais cela peut également produire des effets négatifs si rien de tel n'est mis en place (et c'est le cas le plus fréquent). Ils accepteront alors l'éventuelle relégation comme inévitable et liée à leur destin social.

### **Collaboration 'domestique' ou 'savante' avec l'école et collaboration apprenante**

La collaboration savante est pour les familles défavorisées, sauf sous certaines conditions, la moins fréquemment observée. Lorsque les parents donnent un coup de main pour les fêtes ou pour repeindre les salles de classe, ils se sentent reconnus et acceptés. Cependant cette collaboration domestique se situe hors de terrain pédagogique. Elle ne modifie pas leur rapport au savoir préscolaire et scolaire, même si cette collaboration facilite les contacts et structure la relation. Seules exceptions: les cas assez rares de parents appartenant à des milieux défavorisés qui participent à des mouvements ou à des associations. Dans ces activités culturelles, ces parents développent des compétences qui vont leur permettre de dialoguer avec les enseignants, saisir la logique du (pré)scolaire et la transférer dans des pratiques éducatives propres par une collaboration apprenante. Cela peut

avoir des effets positifs sur le mode d'apprentissage de l'enfant, notamment en transformant leur rapport au savoir.

### **A propos des inégalités culturelles dans une société de la connaissance**

On le sait: 20% des élèves quittent l'école sans un diplôme d'enseignement secondaire supérieur. Ils proviennent essentiellement de familles marquées par de multiples inégalités. A peu près 50% des élèves connaissent au moins un échec pendant leur parcours dans l'enseignement obligatoire et la proportion des échecs augmente en fonction de la catégorie socio-professionnelle mesurée par le niveau des études.<sup>22</sup> En juillet 2008, 52,50% des chômeurs complets indemnisés wallons n'avaient pas plus que le diplôme de l'enseignement secondaire 2<sup>ème</sup> degré et 25,5% n'avaient pas plus que le diplôme d'école primaire ou du secondaire de base<sup>23</sup>. Enfin, comme l'a montré *Lire et Ecrire* par recoupement de plusieurs enquêtes, on peut estimer qu'une personne sur dix est en grande difficulté face à l'écrit en Communauté française. Vu ces faits, la question se pose donc de savoir comment (par quels processus sociologiques) et pourquoi (quelles en sont les fonctions sociétales) un tel nombre de personnes peuvent être en situation d'inégalités culturelles marquées et incapacitantes (en termes de performances individuelles vis-à-vis d'elles-mêmes ainsi qu'à l'égard des demandes socio-économiques liées à l'obtention d'un emploi et d'une position dans la société), alors que, dans le même temps, l'Union européenne a comme objectif de construire une société et une économie 'de la connaissance'.

Plusieurs hypothèses peuvent être émises à ce propos. Nous en présenterons, brièvement, trois qui ne sont pas mutuellement exclusives mais peuvent se compléter. La première hypothèse est systémique et fonctionnelle, c'est celle de la réserve de main-d'œuvre. La deuxième est actionnaliste-stratégique et repose sur la défense des intérêts des divers groupes sociaux (ou classes sociales) au plan culturel, social et économique. La troisième s'appuie sur les théories

22. GROENEZ S., *op. cit.* ; DUPRIEZ V., VANDENBERGHE V., *op. cit.*

23. FOREM, AMEF, *Situation de l'emploi du marché wallon, in Statistiques mensuelles, juillet 2008, Charleroi, p. 32.*

d'une part, de la reproduction culturelle et sociale, notamment celle de la transmission d'un héritage culturel sans valeur sociale reconnue, et d'autre part, de la reproduction des dispositions et des valeurs implicites orientant les attitudes et les comportements liés à la précarité culturelle.

Les différences entre les trois hypothèses sont les suivantes. La première suppose que le fonctionnement du système dépend d'un acteur unique dominateur omnipotent ; la deuxième suppose que la logique sociale du système dépend de manière hiérarchisée de tous les acteurs, qu'il s'agisse des individus, des groupes, des organisations et des institutions, tandis que la troisième présuppose un cycle autoreproducteur des cultures de pauvreté et une incapacité du changement qualitatif des acteurs concernés.

#### **Première hypothèse : réserve de main-d'œuvre, surnuméraires et déstabilisation du salariat**

On pourrait supposer avec plusieurs auteurs<sup>24</sup> que, dans le cadre de la déstabilisation du régime salarial fordiste, caractérisé par un salaire sous contrat à durée indéterminée et une protection sociale solide et durable, la restructuration du capitalisme (notamment financier de court terme qui est dominant par rapport au capitalisme industriel des biens et des services) aurait besoin à la fois d'une réserve de main-d'œuvre de faible qualification (mais dont le coût total en pays d'Europe occidentale reste significatif), voire de qualification non utilisable (notion de surnuméraires ou d'inutiles), et d'une immigration contrôlée de moyenne et haute qualification, ces deux éléments effectuant alors une pression à la baisse sur le niveau des exigences des salariés et sur la répartition des gains entre capital et masse salariale (directe et indirecte). Ce mode de fonctionnement peut cependant entrer partiellement en conflit avec les groupes innovateurs du système socio-économique qui sont demandeurs d'une hausse générale des qualifications pour maintenir le leadership de leurs entreprises en innovation de services et de biens, et en gains de productivité.

24. CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard 1995 ; CASTEL R., *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?*, Paris, Seuil, République des Idées, 2003.

#### **Deuxième hypothèse : une société de compétition et d'attribution du malheur social aux perdants**

Dans l'action de compétition entre les groupes sociaux (classes sociales) pour s'approprier des avantages comparatifs au plan économique, culturel et social, surtout en situation de croissance faible et de début de privatisation des dépenses d'éducation et de sécurité sociale, ce sont les groupes qui ne disposent que de faibles moyens d'action qui vont perdre le plus rapidement leur qualification culturelle, évaluée en fonction des exigences du quasi-marché scolaire et du marché de l'emploi. Ces groupes connaîtront probablement un parcours de déqualification durable. Comme chaque groupe considère son avantage comparatif, que la solidarité institutionnelle diminue, que l'individualisme calculateur-rationnel augmente, que la formation tout au long de la vie est surtout utilisée par les individus ayant une forte formation initiale, un grand groupe social aux marges du marché et de la société va se constituer. La position sociale de cette classe aux marges est produite non par un acteur omnipotent mais par l'action de chacun des autres groupes sociaux défendant sa place. La logique du rapport de force conduit chacun à tenter d'éviter de rejoindre le groupe qui se trouve en bas de l'échelle, en bas de la hiérarchie sociale et culturelle, donc le groupe exclu. Comme le fait remarquer J.-P. Terrail : « *Socialement, le maintien des choses en l'état peut faire l'objet d'un consensus tacite entre les classes dominantes et les classes moyennes, qui tirent plus ou moins leur épingle du jeu. Même si elles représentent près des deux tiers de la population active, les classes populaires qui auraient, elles, intérêt à changer les règles du jeu, se sentent beaucoup moins autorisées à intervenir* »<sup>25</sup>.

#### **Troisième hypothèse : la reproduction de la précarité**

Lorsqu'un groupe social est durablement dans une situation d'inégalités multiples et diversifiées et dans une position sociale privée de moyens significatifs d'action, une culture de la précarité et de la pauvreté socio-culturelle se structure, s'entretient et développe un processus récurrent de socialisation à

25. TERRAIL J.-P., *Les voies de la démocratisation scolaire*, in *Observatoire des inégalités*, vendredi 29 août 2008, [www.inegalites.fr/spip.php?article899](http://www.inegalites.fr/spip.php?article899) (consulté le 21/10/2008).

la précarité et à la non-maîtrise culturelle minimale des exigences liées à une position de qualification sur le quasi-marché scolaire et sur le marché de l'emploi. La reproduction de la pauvreté devient alors un processus structurel de cette société qui peut d'une certaine manière s'auto-entretenir à partir de la culture de celles et ceux qui sont alors stigmatisés en tant qu'assistés perpétuels.

### Articulation des trois hypothèses

Ces trois hypothèses peuvent être reliées entre elles. La deuxième me semble cependant primer sur les deux autres car elle montre la dynamique et la complexité des rapports sociaux et qu'il en découle un regard lucide sur les difficultés de l'action. Prendre au sérieux cette deuxième hypothèse conduit à exiger la mobilisation de tous les acteurs de la société afin d'agir en profondeur et dans la longue durée. En effet, pour diminuer l'illettrisme, outre l'investissement propre des personnes concernées, chaque groupe social devra accepter une priorité première : hiérarchiser ses revendications en les soumettant au rétablissement des droits et de la dignité culturelle des individus les plus marqués par les inégalités, tandis que ceux-ci devront également entrer dans une logique de réciprocité entre leurs droits et leurs devoirs, mais en étant pourvus des moyens nécessaires pour y parvenir. Cependant, dans le rapport de force politique et social, il sera également nécessaire d'octroyer des moyens financiers et humains afin de faire face à ces inégalités marquantes. C'est pourquoi, la taxation juste des revenus financiers et une action afin de modifier les comportements des individus des classes dominantes (hypothèse 1) seront indispensables. Enfin, un processus de changement de la culture liée à la précarité culturelle et économique des personnes des classes marquées par les inégalités sera long et complexe car la vie dans une position dominée s'inscrit dans des attitudes et comportements intériorisés durablement (hypothèse 3).

### Conclusion

Dans la société actuelle, vu le poids du capital culturel, l'acquisition reconnue et effective des compétences culturelles et sociales (qui correspondent, dans les pays de l'Union européenne, au niveau de compétences devant être acquises en fin d'enseignement secondaire) sans aucune distinction d'origine, de race,

de religion, de genre ou d'âge est la première priorité. Cet objectif pourra être atteint si une double logique est mise en place : d'une part, un investissement durable de chaque individu (apprenant, formateur, famille, ...) et collectif (organisation, institution, ...), et d'autre part, une logique comparative afin de rechercher, par l'émulation régulée, la progression et le pluralisme dans l'excellence (c'est-à-dire l'existence de profils pluriels correspondant chacun à un type d'excellence).

Cette logique double doit en même temps s'attaquer aux inégalités existantes, en limiter la permanence, les réduire et enfin les surmonter. En conséquence, l'articulation entre l'investissement individuel et collectif, l'émulation vers un pluralisme de l'excellence pour tous, et chacun en particulier, et une action efficace contre les inégalités culturelles rend nécessaire une pédagogie marquée par une coopération collective de soutien et un niveau d'exigence individuelle élevé. Réaliser cet objectif conduit à agir pour obtenir des moyens effectifs pour lutter contre les inégalités multidimensionnelles, développer les capacités de tout un chacun et procurer aux personnes et groupes défavorisés une réelle autonomie, et ce dans une réciprocité qui rend les humains interdépendants. Le travail et l'action seront longs et difficiles mais ils sont plus que jamais indispensables à la justice et à la dignité de tous.



Une version plus complète de ce texte est disponible en ligne sur le site [www.lire-et-ecrire.be](http://www.lire-et-ecrire.be) (Lire et Ecrire > Recherches et études > 2009).



# Politiques de démocratisation scolaire au fil du 20<sup>ème</sup> siècle

## Grandes étapes et chemins de traverse

Dominique GROOTAERS – META, Atelier d'histoire et de projet pour l'éducation

*Aborder les politiques de démocratisation de l'école, c'est aussi chercher les principes qui ont guidé par le passé et inspirent aujourd'hui le projet scolaire. Ce n'est donc pas seulement analyser comment fonctionne l'école, ni les résultats que cela induit, mais c'est présenter l'idéal qu'elle poursuit et comment cet idéal a été et est mis en œuvre par les politiques menées (avec plus ou moins de succès), quelles sont les valeurs sous-jacentes et les ingrédients utilisés à cet effet. Parmi ces ingrédients, la solidarité a été quelque peu oubliée. Réinjecter cet ingrédient dans l'école permettrait d'ouvrir une voie nouvelle pour la réalisation du projet d'école démocratique.*

La première partie de cet article présente un résumé des étapes qui jalonnent un siècle de politiques scolaires de démocratisation et met en évidence le principe dominant qui oriente ces politiques: la méritocratie. C'est elle qui fonde le fonctionnement concret de l'école et nourrit la «foi» et la mobilisation des acteurs de tous bords vis-à-vis de cette institution. Dans un second temps, nous présenterons les trois ingrédients qui sont à la base du projet politique de l'instruction publique: la Science et le savoir de la Raison, la mise en valeur des talents et la promotion socioprofessionnelle, la création d'un large sentiment d'appartenance et la citoyenneté.

Dans une troisième partie, nous verrons quel changement de cap est en train de s'opérer aujourd'hui dans la conception de l'école démocratique. Pour ce faire, nous dresserons le portrait d'un nouvel idéal qui émerge dans les discours des responsables politiques actuels, encore et toujours soucieux de lutter contre l'échec scolaire. Cet idéal qui se présente comme une alternative à la méritocratie est celui de l'éducabilité généralisée. Puis, nous dessinerons le portrait d'un autre idéal qui semble avoir été largement ignoré jusqu'ici par les politiques éducatives de démocratisa-

tion scolaire et que nous voudrions mettre à l'avant de la scène. Il s'agit de l'idéal de la pédagogie sociale qui promeut les méthodes actives, tout en mettant l'accent sur le pôle collectif et la valeur de la solidarité. Nous pensons que cet idéal-là pourrait être proposé comme une troisième voie et ouvrir de nouvelles perspectives d'inspiration pour le projet politique d'une école de la réussite.

### Les cinq étapes de la démocratisation scolaire

En Belgique, le système scolaire a connu plusieurs étapes dans l'ouverture de l'école à tous les enfants: du premier projet politique d'instruction publique à celui de l'égalité des résultats, en passant par l'égalité des chances...<sup>1</sup>

#### Première étape: la massification de l'instruction élémentaire (1830-1918)

A partir du moment où la Constitution belge a dévolu à l'Etat le financement au moins partiel de l'instruction publique, les revendications pour une instruction élémentaire du peuple, autrement dit le projet de la démocratisation scolaire, se sont conjuguées avec les revendications pour plus de justice sociale.

C'est après 1850 que les libéraux progressistes et, ultérieurement les socialistes et les démocrates-chrétiens, revendiquent **l'instruction primaire pour tous comme un moyen d'émancipation sociale**, donnant accès à la citoyenneté. En effet, la revendication de l'instruction obligatoire jusqu'à 14 ans par ces acteurs est contemporaine et associée à leurs luttes pour obtenir le suffrage

1. Voir: Dominique GROOTAERS, *Cent cinquante ans d'instruction publique, à la poursuite de l'intégration sociale et de la promotion individuelle*, in *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Editions du CRISP, 1998, pp. 88-103.

universel. A la veille de la guerre 14-18, l'obligation et le droit à l'instruction primaire pour tous, de même que le droit et l'obligation de vote pour tous (sauf pour les femmes!), sont acquis simultanément.

Il est un autre lien, tout aussi étroit, entre la première étape de la démocratisation scolaire et la première étape de la démocratisation de la société industrielle. Nous songeons à la relation existant entre la loi décrétant l'instruction obligatoire et gratuite jusque 14 ans et une autre loi votée une semaine plus tard: la loi interdisant le travail des enfants de moins de 14 ans. Ici encore, le lien est évident entre des mesures politiques visant à démocratiser l'école et d'autres à portée sociale, visant à protéger les travailleurs et leurs enfants contre des conditions sociales jugées abusives par les progressistes.

L'instruction primaire obligatoire et gratuite est donc la première conquête de la politique de démocratisation scolaire. Elle s'arrête à la sortie de l'école primaire, prolongée par son quatrième degré<sup>2</sup>. Elle ne concerne pas l'enseignement moyen<sup>3</sup>, qui demeure un enseignement à l'accès réservé, de facto, à certains groupes sociaux. Les structures scolaires en vigueur à l'aube du 20<sup>ème</sup> siècle sont organisées en voies parallèles, ne communiquant pas entre elles, et étant destinées chacune à un public d'origine sociale déterminée: aux enfants du peuple, l'école primaire et son quatrième degré; aux enfants de la petite bourgeoisie (employés, artisans, commerçants), l'école moyenne offrant le degré inférieur des humanités modernes; aux enfants de la bourgeoisie et des professions libérales, les collèges et athénées offrant les humanités modernes complètes et les humanités gréco-latines. Ces trois grandes voies sont étanches dès le début de la scolarité. En effet, les écoles moyennes, les athénées et les collèges comprennent, dans leurs murs, des sections préparatoires correspondant à l'école primaire mais donnant un programme plus poussé que dans les classes primaires ordinaires. Par ce système, chaque public scolaire est instruit, éduqué et socialisé en tenant compte de sa

2. Il s'agit de deux années complémentaires d'école primaire, destinées aux élèves de 12 à 14 ans qui ne poursuivaient pas leur scolarité au-delà du primaire.

3. Le terme 'enseignement secondaire' apparaît seulement après la seconde guerre mondiale. Jusque-là, les termes utilisés sont ceux d'enseignement 'moyen' ou d'enseignement 'technique', ces deux types d'enseignement étant qualifiés d'enseignement 'post-primaire'.

destinée sociale. L'école pratique la **sélection sociale externe**. L'accès des différentes voies scolaires est lié au milieu social des parents: ce sont ces derniers qui «spontanément» inscrivent leurs enfants dans le type d'école et la forme d'études correspondant à un avenir qu'ils imaginent, pour leurs rejetons, conforme à leur propre place dans le monde socioprofessionnel.

### Seconde étape:

#### la promotion des meilleurs (1918-1945)

Après 1918, l'enjeu social est d'ouvrir l'accès aux études moyennes, et même aux humanités complètes, aux enfants d'origine modeste, non pas à tous mais seulement à ceux considérés comme 'mieux doués'. La contribution de l'école à la reproduction sociale et la sélection sociale externe déterminant l'accès aux études ne sont pas fondamentalement remises en cause. Cependant, l'ambition des progressistes de l'époque est de corriger quelque peu cette sélection sociale en instaurant une 'sélection rationnelle des élites'. Avec la création des premiers *Offices d'orientation* (ancêtres des *Centres P.M.S.* institués après 1945) et la mise au point des premiers tests psychosociaux (par O. Decroly), il s'agit de repérer «scientifiquement» les aptitudes de chaque jeune afin de le pousser ou non dans les études, ou de lui proposer telle ou telle orientation professionnelle, en fonction de son profil individuel.

Cette 'sélection rationnelle' des bons éléments issus des milieux modestes va de pair avec des mesures visant à les encourager financièrement à poursuivre leur scolarité au-delà de 14 ans. Ainsi la loi de 1921, instituant le *Fonds des Mieux Doués*, leur accorde des bourses d'études pour la poursuite d'études moyennes ou techniques.

Les politiques scolaires de l'entre-deux-guerres tentent en outre d'assouplir quelque peu l'étanchéité des différentes voies parallèles du système scolaire, grâce à la création de passerelles.

L'entre-deux-guerres est donc à la fois caractérisé par une sélection sociale à l'entrée des différentes voies scolaires et par le projet méritocratique de la **promotion des meilleurs** à l'intérieur de ces voies. Cette forme de démocratisation permet à des enfants de milieu modeste d'accéder à l'élite (soit l'élite bourgeoise, soit l'élite ouvrière), mais en nombre

restreint. La démocratisation par la promotion des meilleurs favorise un renouvellement fortement limité et contrôlé des élites sociales. En ce sens, on peut dire que cette deuxième forme de démocratisation vient compléter la première dont l'objectif était l'instruction élémentaire du peuple.

La promotion des meilleurs réalise le principe de la méritocratie scolaire : les enfants 'méritants', c'est-à-dire à la fois doués et à la fois volontaires et persévérants, doivent être encouragés et soutenus dans leur projet de poursuite d'études et dans leur aspiration à la promotion socioprofessionnelle qui l'accompagne et ce, même et surtout s'ils sont d'origine sociale modeste. Vu le petit nombre d'enfants concernés, cette étape s'inscrit dans l'idéal d'une **méritocratie étroite**.

### Troisième étape :

#### **la mise en système et la massification de l'enseignement secondaire (1945-1960)**

La hausse du niveau de vie et la croissance économique sont faibles durant l'entre-deux-guerres. Par contre, une forte croissance de la production et de la consommation caractérise les 'Trente glorieuses' (1945-1975). Cette croissance sans précédent s'accompagne d'une demande d'élévation du niveau de scolarité, tant de la part des employeurs que de la part des familles.

Nous sommes, à cette époque, en face d'une nouvelle étape de la politique de la démocratisation scolaire dont l'enjeu social est d'ouvrir à tous les jeunes l'accès des années inférieures de l'enseignement secondaire. Aussi bien la filière de l'enseignement moyen que la filière de l'enseignement technique sont dorénavant articulées directement avec la sixième année primaire. Et c'est dans le cadre de l'une de ces filières que s'achève désormais la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans. Dans cet esprit, le *Pacte scolaire* (1958) étend d'ailleurs le principe de la gratuité, s'appliquant à l'origine à la seule école primaire (conformément à la loi de 1914), à l'ensemble de l'enseignement secondaire.

La mise en système de l'enseignement secondaire signifie une mise en ordre de l'offre des différents types d'écoles, à la fois par la **création des réseaux d'enseignement** (et la promulgation des règles de subventionnement de ceux-ci) et à la fois par la **nou-**

**velle organisation de l'enseignement secondaire en trois filières** prenant toutes appui sur un **enseignement primaire commun à tous**. Cette mise en système rencontre l'objectif de la hausse globale des niveaux d'études des jeunes, en général. Elle aboutit à la **massification de l'enseignement secondaire** (dont le nombre d'élèves a triplé entre les années 1950 et 1970).

Dans ce nouveau contexte, le quatrième degré perd sa raison d'être et décline tout doucement (pour être définitivement supprimé en 1975). L'école primaire prend une nouvelle signification : elle ne représente plus la voie de l'instruction élémentaire complète pour le peuple, mais correspond désormais à la première étape d'une scolarité de masse qui se poursuit, pour tous, durant les premières années de l'enseignement secondaire.

Simultanément, les différentes filières (générale, technique, professionnelle) de l'enseignement secondaire sont mises en parallèles et organisées selon la même structure, comprenant deux cycles : un cycle secondaire inférieur et un cycle secondaire supérieur (1953). La fréquentation des premières années de l'enseignement secondaire ne représente plus une promotion réservée à une minorité d'enfants d'origine modeste, mais un cursus normal suivi par tous les jeunes.

A la même époque, les autorités politiques centrales définissent des règles de passage de classe à l'intérieur de chacune des trois filières et d'une filière à l'autre (1957). Si, formellement, ces règles prévoient qu'il est possible à un élève de la filière technique de se réorienter vers la filière générale, les conditions d'admission sont plus sévères dans cette dernière et, en pratique, c'est le cheminement inverse qui s'observe dans la majorité des cas : un élève en difficulté dans la filière générale est réorienté, sans redoublement, vers la filière technique. De même, un élève en difficulté dans la filière technique passe sans problème dans la classe supérieure de la filière professionnelle.

Ainsi, alors que se généralise l'accès à l'enseignement secondaire inférieur, des mécanismes de relégation scolaire commencent à se développer. Cette logique de la relégation est contenue en germe dans les règles de passage d'une classe à l'autre et d'une filière de l'enseignement secondaire à l'autre, définies formellement en 1957. Ces règles instaurent une **orientation par**

**l'échec scolaire** à l'intérieur de l'enseignement secondaire et aboutissent à hiérarchiser les trois filières sur le plan de leur valeur scolaire. Comme l'échec scolaire touche proportionnellement plus souvent les enfants d'origine populaire que les autres, les mécanismes de relégation scolaire signifient la **mise en place d'un processus de sélection sociale interne**, opérant au cœur même du fonctionnement ordinaire de la classe.

Cependant, pendant les Trente Glorieuses, l'emploi est encore largement accessible aux jeunes de moins de 18 ans, même à ceux qui n'ont pas parcouru une filière d'enseignement secondaire jusqu'à son terme. La plupart des jeunes d'origine sociale modeste quittent l'école pour le travail, au niveau de l'enseignement secondaire inférieur (offrant un diplôme à la clé). Les mécanismes de relégation ont donc encore une portée limitée, puisqu'**une porte de sortie perçue comme positive (le travail)** s'ouvre aux jeunes en difficulté scolaire.

#### **Quatrième étape : l'égalité des chances généralisée et la relégation scolaire (1960-1975)**

Une fois mises en place, les nouvelles structures de l'enseignement secondaire accueillant désormais toute une classe d'âge, les acteurs politiques progressistes commencent alors à dénoncer la hiérarchie scolaire établie entre les filières, dans la mesure où cette hiérarchie scolaire reflète la hiérarchie sociale. Ces acteurs refusent le fait que, statistiquement, la fréquentation de chacune des trois filières soit liée à l'origine sociale des élèves, comme le montrent de nombreuses études de la sociologie de l'éducation, dès les années 1960. Ils revendiquent dès lors un accès égal pour tous les élèves aux filières scolaires fortes, quelle que soit leur origine sociale : ce nouveau projet de démocratisation scolaire répond au principe de **'l'égalité des chances généralisée'**.

Un tel projet de démocratisation scolaire se traduit dans l'instauration de l'enseignement secondaire rénové. La structure du Rénové, avec son degré d'observation indifférencié selon les filières, vise en premier lieu à favoriser, pour chaque enfant, quelle que soit son origine sociale, le meilleur choix possible d'orientation, en tenant compte de ses

capacités réelles. En outre, la structure du Rénové basée sur un système d'options, en multipliant les choix possibles à l'intérieur même des filières et les occasions de réorientation au fur et à mesure de la poursuite de la scolarité, vise à augmenter les chances offertes à chaque élève de poursuivre la meilleure scolarité possible, en fonction de ses aptitudes individuelles.

Le projet de l'école de l'égalité des chances généralisée correspond donc au projet d'une école qui refuse explicitement le principe de l'accès réservé et de la sélection sociale externe, se jouant à l'entrée des filières les plus valorisées de l'enseignement secondaire. Mais, paradoxalement, avec la mise en place de l'enseignement secondaire rénové et sa généralisation, les **mécanismes de relégation scolaire**, formellement prévus dès l'étape précédente, et le **processus de sélection sociale interne** qui accompagne ces mécanismes – comme nous l'avons expliqué ci-dessus – vont prendre **une importance croissante**. Ainsi, après avoir ouvert largement les portes de l'enseignement secondaire à tous, indistinctement, l'organisation du système scolaire va conduire à une réorientation, en grand nombre, des élèves d'origine sociale modeste d'une filière de valeur scolaire élevée vers une filière de valeur scolaire plus basse, en raison de leur échec dans la première filière.

La réforme du Rénové prend place à la fin de vingt-cinq années de croissance économique s'accompagnant d'un élargissement des débouchés accessibles aux nouveaux diplômés. Le principe de l'égalité des chances offertes à chacun par l'école n'est pas en contradiction, loin de là, avec le principe de la méritocratie. L'idéal poursuivi par les politiques scolaires de cette époque répond au principe d'une **méritocratie de l'expansion**. En effet, une fois aplanis les obstacles liés à des facteurs extérieurs relevant de l'origine sociale, l'école de l'égalité des chances généralisée est censée permettre aux 'dons' et aux 'mérites' de chaque élève (ou, traduit dans un vocabulaire plus contemporain, à leurs 'aptitudes' et à leur 'motivation'), de donner leur pleine mesure. La réussite dans les études rendue théoriquement accessible à chacun, sans plus aucune sélection sociale externe, est donc, plus que jamais, confiée à l'initiative et à la responsabilité de l'élève lui-même...



Remarquons que le vécu subjectif de la méritocratie, du point de vue du jeune, va se transformer radicalement avec le développement de l'orientation dans les études secondaires sur base de l'échec plutôt que sur base de la réussite (comme c'était le cas à l'étape de la promotion des meilleurs et encore, dans une moindre mesure, à l'étape de la massification de l'enseignement secondaire). Si le jeune fait l'expérience de la réussite scolaire et d'un parcours scolaire lui offrant de nouvelles possibilités d'emploi et ainsi, une perspective d'ascension sociale, le principe de la méritocratie lui permet d'en tirer une fierté personnelle et de se construire une image valorisée de lui-même. Dans le cas où c'est l'échec scolaire qui détermine son parcours et son orientation dans les études, le principe de la méritocratie induit au contraire une culpabilisation du jeune, censé être le premier responsable de sa relégation scolaire, et cette expérience peut contribuer à détériorer son image de soi.

Cet effet subjectif négatif de l'idéal de la méritocratie va commencer à jouer surtout après 1975, à partir du moment où les jeunes des milieux populaires faisant l'expérience de l'échec scolaire et de la relégation qui en découle se sentent de plus en plus 'pris au piège de l'école'. En effet, depuis la crise des emplois de la fin des années 1970, il n'y a plus d'autre alternative pour eux que d'être élèves de l'enseignement secondaire. D'ailleurs, en plein boum du chômage des jeunes, en 1983, la loi a entériné cette situation en promulguant l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans. De plus en plus, les jeunes eux-mêmes perçoivent que le fonctionnement de l'école secondaire comme ascenseur social (via les divers diplômes de ce niveau) est bel et bien grippé!

### **Cinquième étape: vers l'école de l'égalité des résultats? (1975-...)**

Le cinquième et dernier projet de démocratisation scolaire répond à l'idéal de '**l'égalité des résultats**'. A la différence de l'idéal de l'égalité des chances généralisée, ce projet s'attache moins à réaliser l'égalité d'accès à l'entrée des filières et l'optimisation des choix individuels faits par chaque élève en fonction de ses aptitudes au fur et à mesure du déroulement de ses études secondaires, qu'à garantir une **égalité à la sortie des études**, en définissant une sorte de

minimum d'instruction pour tous, comme condition incontournable de la citoyenneté et de la participation de chacun à la société complexe actuelle.

Les promoteurs de ce projet s'attellent, d'abord, à définir des **objectifs minimaux communs** (appelés 'socles de compétences' dans le jargon pédagogique actuel) que tous les élèves devraient avoir impérativement acquis à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire, dans un **souci d'émancipation sociale**, c'est-à-dire d'insertion socioprofessionnelle et de participation civique aux différentes dimensions de la vie quotidienne dans notre société. Ensuite, les politiques scolaires cherchent à mettre en place des **dispositifs différenciés** selon les publics, afin de mener chaque élève à la réussite par rapport à ces objectifs minimaux. On voit ainsi apparaître les écoles en discrimination positive, le non-redoublement au premier degré du secondaire, la mise sur pied d'une *Commission communautaire des professions et qualifications (CCPQ)* dont l'objectif est de revaloriser les formations techniques et professionnelles de base en les rendant plus opérationnelles<sup>4</sup>. Différents décrets plus récents poursuivent cette politique de différenciation. Le décret *Ecole de la réussite dans l'enseignement fondamental* (1995) vise ainsi à permettre à chaque enfant de parcourir sa scolarité par cycle, d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement, depuis son entrée à la maternelle jusqu'à la fin de la sixième année primaire. Dans le même sens, le décret *Missions* (1997) définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire vise notamment à faciliter la transition entre les deux dernières années de l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire.

Au même moment, les enquêtes internationales (PISA<sup>5</sup>, par exemple) sont venues mettre en lumière la relative inefficacité de notre système scolaire à enrayer les mécanismes de reproduction sociale. Elles

4. La CCPQ a piloté la rédaction des différents 'profils de qualification' et des différents 'profils de formation' qui dérivent des premiers. Les profils de formation énoncent les objectifs d'enseignement pour les diverses spécialités offertes par les filières de qualification. Les profils cherchent à s'ajuster aux besoins professionnels actuels et futurs et à mettre davantage l'accent sur les compétences à acquérir que sur les contenus enseignés.

5. Voir encadré p. 49.

ont rendu visible au yeux de l'opinion publique la faiblesse catastrophique des acquis (en lecture, en mathématique, en sciences) du quart des jeunes de 15 ans issus des milieux socio-économiquement les plus faibles et le fossé qui sépare leurs résultats de ceux du quart des jeunes de 15 ans issus des milieux socio-économiquement les plus élevés<sup>6</sup>.

Ebranlés par ces révélations et préoccupés de mettre en œuvre sans délai le projet de l'égalité des résultats, les responsables politiques actuels mettent en avant un nouveau principe de promotion des élèves qui prend la place du principe de la méritocratie : **l'éducabilité généralisée**. Selon ce nouvel idéal, la toute grande majorité des élèves (quelle que soit leur origine sociale, qu'ils soient doués ou non, motivés ou non) peuvent et doivent parvenir à maîtriser une série de compétences, c'est-à-dire atteindre les objectifs de base censés correspondre au projet civique de l'école secondaire pour tous. Mais, paradoxalement – et cette contradiction tiraille en profondeur l'institution scolaire de ce début du 21<sup>ème</sup> siècle – l'école primaire et surtout l'école secondaire reposent toujours sur des mécanismes d'orientation par l'échec et sur le processus de la sélection sociale interne !

### **Les trois ingrédients qui fondent l'idéal de l'école démocratique**

Regardons à présent le projet politique de 'l'instruction publique' (ou de 'l'école démocratique'), non plus en retraçant l'évolution des politiques scolaires menées, mais en construisant une sorte de matrice qui reprend les invariants composant la conviction partagée (ou l'imaginaire collectif) des acteurs. C'est cette conviction ou cet imaginaire collectif qui a poussé dans le passé et motive encore aujourd'hui les acteurs à tenter de mettre en œuvre ce projet politique. Dans cette matrice de l'imaginaire fondateur du projet de l'école démocratique, nous pouvons mettre en évidence trois ingrédients. Chaque ingrédient peut être caractérisé par les finalités qu'il poursuit, le pôle (individuel ou collectif) qu'il privilégie et la valeur qui le sous-tend. Ces ingrédients sont susceptibles de donner lieu à plusieurs combinaisons suivant le poids qui est donné à chacun dans la mise en œuvre des politiques scolaires concrètes, au fil de l'histoire.

6. Voir article qui suit.

#### **Premier ingrédient :**

##### **la Science, le savoir de la Raison**

Cet ingrédient, qui valorise la recherche de vérité, l'objectivité, l'esprit critique, l'élargissement du particulier vers l'universel, etc., était déjà présent dans le projet des libéraux du 19<sup>ème</sup> siècle. S'opposant au dogmatisme de l'Eglise, ces derniers voulaient former un être doté du libre arbitre et affranchi de l'influence morale du clergé. Selon eux, seule l'éducation au savoir de la Raison et de la Science pouvait libérer l'individu de l'autorité dogmatique. L'accès à l'écrit est considéré comme le corollaire de l'accès à ce savoir-là, car l'écrit est une manière de fixer le savoir, de le diffuser largement, de formuler une pensée de manière stable, communicable, objective et susceptible d'être vérifiée et/ou discutée. Quand on sait lire, on devient libre, libre de penser par soi-même (et dans son for intérieur), libre de résister à toutes les formes d'autoritarisme (non seulement religieux, mais aussi politique ou institutionnel). D'un point de vue collectif, recourir au savoir établi et apprendre à raisonner par soi-même conduisent à confronter son point de vue à celui des autres, à prendre du recul par rapport à ses idées « spontanées », à rechercher l'objectivité, à se frotter aux faits, à mettre en forme et à modéliser ses conclusions dans une optique de généralisation (passage par l'abstraction), à accepter le caractère provisoire et dynamique des résultats obtenus, etc.

En résumé, exprimée de manière positive, la finalité propre à la Science et au savoir de la Raison est l'émancipation de la conscience et la capacité de penser par soi-même. Exprimée de manière négative, c'est l'opposition à tous les types de dogmatismes, d'autoritarismes et d'obscurantismes.

Centrée avant tout sur **l'individu**, la valeur mise en avant à travers cet ingrédient est **la liberté de conscience et de choix de chacun**.

#### **Deuxième ingrédient :**

##### **la mise en valeur des talents et la promotion socioprofessionnelle**

La scolarisation vise à s'opposer à l'héritage culturel, à remettre en cause l'avantage social des 'héritiers' comme dit Bourdieu, à refuser les privilèges de naissance comme principaux facteurs de la réussite sociale. L'école veut permettre aux enfants d'origine modeste de dépasser les obstacles de type socioculturel. Il s'agit de promouvoir

l'égalité des chances en encourageant la poursuite des études de ceux qui montrent les capacités et la volonté de réussir, surtout dans le cas des enfants de condition sociale modeste. Les élèves 'mieux doués' et 'méritants' seront donc soutenus dans leur parcours scolaire. Traduit dans un vocabulaire plus actuel: sont encouragés les élèves (plus particulièrement, les élèves des milieux populaires) qui montrent des aptitudes, ont un projet personnel et sont motivés pour des études données. L'accès aux diplômes doit leur ouvrir la porte à des 'carrières', à des postes professionnels plus valorisés ou, dans un vocabulaire plus moderne, favoriser la promotion socioprofessionnelle. In fine, cette promotion individuelle sera également bénéfique pour le progrès social, économique et technique du pays, voire de la société tout entière.

En luttant contre l'élitisme associé aux différentes formes d'héritage (argent, acquis culturels, relations, réputation, etc.), l'école ne renonce cependant pas à toute forme d'élitisme. Elle en promeut un nouveau type: l'élitisme lié au mérite.

En résumé, dit de manière positive, la mise en valeur des talents individuels et la promotion socioprofessionnelle qui lui est associée poursuivent la finalité de l'égalité des chances et obéissent au principe de la méritocratie. Définie négativement, la finalité est la lutte contre les privilèges de naissance, contre l'élitisme lié à l'héritage.

Centrée prioritairement sur **l'individu**, la valeur sous-jacente de cet ingrédient est **l'égalité des chances entre tous**: un enfant doit avoir les mêmes droits et bénéficier du même traitement qu'un autre enfant.

### Troisième ingrédient:

#### la création d'un large sentiment d'appartenance

Au 19<sup>ème</sup> siècle, les origines culturelles régionales n'avaient pas droit de cité à l'école (par exemple: le flamand était considéré comme une langue régionale et n'avait pas cours en classe, la langue de l'enseignement étant le français). Aujourd'hui, ce sont les origines culturelles des enfants d'origine allochtone qui sont 'neutralisées' par l'école: on ne peut pas parler sa langue maternelle en classe parce que cette dernière doit être le lieu de création d'une identité collective large et partagée par tous. En agissant de

la sorte, l'école veut aussi instaurer une nouvelle entité de référence: la citoyenneté. Dans cette optique, l'enfant, l'adulte de demain, doit devenir acteur et pouvoir se situer par rapport à la société actuelle d'une manière large (trouver un emploi, comprendre la politique, avoir accès aux différents types de loisirs, pouvoir se servir des différents types de moyens de communication, etc.) et non pas seulement par rapport à une communauté locale (aux particularités linguistiques, culturelles, religieuses, etc.).

Mettre en avant la citoyenneté, c'est aussi promouvoir la reconnaissance de la négociation et de la loi comme moyens de régulation et de pacification des relations sociales conflictuelles. C'est enfin chercher à dépasser toutes les formes de particularismes et d'esprits de clocher.

En résumé, quelle est la finalité correspondant à cette volonté de créer un large sentiment d'appartenance? Dit de manière positive, il s'agit pour l'école d'instaurer un esprit civique, de former des acteurs engagés au niveau de la société, de viser l'ouverture des élèves au vaste monde des humains (et ce, bien au-delà de l'échelon national). Dit de manière négative, il s'agit de s'opposer non seulement au repli sur les seuls intérêts individuels, mais aussi au repli sur des groupes pratiquant la fermeture sociale (au niveau économique, communautaire, religieux, etc.).

Avec les valeurs de **l'interdépendance** et de **la solidarité** sous-jacentes à cet ingrédient, c'est le **pôle collectif** qui se voit activé, cette fois, de manière prioritaire.

### Les trois conceptions de l'école démocratique

Deux grands principes d'orientation, qui sous-tendent deux grands types de projets et de politiques de démocratisation, se sont succédé dans l'histoire de l'enseignement et se superposent partiellement dans l'école d'aujourd'hui: le principe de la méritocratie et le principe de l'éducabilité généralisée. Par ailleurs, un troisième type de projet de démocratisation scolaire s'est également développé dans le passé, mais de manière relativement confidentielle, voire marginale. C'est pourquoi il nous semble ne représenter jusqu'ici qu'un chemin de traverse! Nous pensons pourtant que ce troisième projet est porteur d'une

nouvelle voie de démocratisation scolaire, pour l'avenir. Dans ce projet, le pôle du collectif et la valeur de la solidarité prennent plus de poids et viennent contrebalancer la priorité donnée à l'individu dans les deux premières conceptions.

### **Un projet politique déjà ancien, celui de la méritocratie scolaire**

Selon le premier projet, répondant à l'idéal de la méritocratie, il s'agit d'encourager à **poursuivre leurs études jusqu'au niveau de diplôme le plus élevé possible** un certain nombre de jeunes ou d'adultes **triés sur le volet**, qui sont d'origine sociale modeste et qui se sont révélés comme aptes, motivés, faisant preuve de volonté, dotés d'un projet personnel, etc. En favorisant la réussite scolaire ainsi définie, on vise leur **promotion**, c'est-à-dire leur accès à une meilleure position socioprofessionnelle (cf. l'image de l'ascenseur), sous la forme d'une '**carrière**', gage de leur **ascension sociale**.

### **Un projet politique récent, celui de l'éducabilité généralisée**

Selon le second projet, répondant à l'idéal de l'éducabilité généralisée, il s'agit d'encourager tous les jeunes et tous les adultes, **sans restriction ni distinction**, quelle que soit leur origine sociale bien entendu, mais aussi indépendamment de leurs aptitudes, degrés de motivation, projets d'études personnels, échecs scolaires antérieurs, etc., à **maîtriser une série d'acquis de base**, définis comme 'socles' ou 'objectifs-planchers' et conçus comme le minimum requis par la vie sociale actuelle.

En favorisant la réussite scolaire ainsi définie, on vise leur **intégration**, c'est-à-dire une participation minimale de tous aux rouages de la vie sociale et, en particulier, une insertion minimale dans la vie professionnelle (cf. la notion de 'seuil d'embauche'), si possible sous la forme d'un '**emploi**', gage de **non-exclusion sociale**.

### **En quête d'une conception de l'école démocratique de la troisième voie**

Le projet de la méritocratie scolaire comme celui de l'éducabilité généralisée s'appuient avant tout sur le **pôle de l'individu** qui est considéré comme le cœur du processus d'apprentissage, l'étalon de la réussite, l'alpha et l'oméga de la démocratisation scolaire et de

la promotion sociale. Pourtant, d'autres valeurs peuvent être mobilisées pour réaliser l'objectif de l'école démocratique: la coopération et la solidarité. Dans ce cas, il s'agit de donner la priorité au **pôle du collectif**. Ce qui semble manquer en effet aujourd'hui, à l'école, mais aussi de plus en plus dans le secteur de l'éducation permanente des adultes, c'est le troisième ingrédient.

Le projet politique de l'école a jusqu'à présent mis en avant l'individu **libre de penser** (premier ingrédient), l'individu **égal à son voisin** (deuxième ingrédient). Si l'on excepte la référence relativement floue au concept de citoyenneté, la solidarité apparaît fort peu mise en avant, hier comme aujourd'hui, dans le projet de l'école démocratique. Pourtant, à notre avis, la référence à la solidarité pourrait venir alimenter et dynamiser le projet de l'école démocratique pour demain. Cela ne signifie pas qu'il faille promouvoir le collectif au détriment de l'individu. Nous pensons que la mise à l'honneur de la coopération et de la solidarité, à la fois comme valeurs de référence et comme pratiques pédagogiques concrètes, doit venir contrebalancer la place prépondérante donnée jusqu'à présent à l'individu dans l'école.

Si l'on rencontre tant de difficultés à promouvoir la solidarité à l'école, voire même dans l'éducation permanente, si l'individu (l'Enfant, l'Apprenant, la Personne en difficulté sociale, etc.) y occupe une place tellement hégémonique dans les conceptions des responsables éducatifs, dans les projets politiques, dans les programmes d'enseignement, mais aussi dans les conceptions des enseignants eux-mêmes et de leurs formateurs, c'est d'abord à cause de **l'héritage du libéralisme**. La pensée sur 'l'instruction publique' vient – comme nous l'avons vu – des libéraux qui, au 19<sup>ème</sup> siècle, mettent à la première place de leur projet politique la liberté individuelle, avec tous ses aspects positifs.

Une deuxième raison se trouve dans **l'héritage des sciences psychologiques et de l'éducation** qui, depuis le 19<sup>ème</sup> siècle également, s'intéressent avant tout à l'individu qui apprend, éventuellement en interaction avec d'autres au sein d'un petit groupe de pairs. Ce qui manque cruellement aux acteurs de tous niveaux du monde éducatif, c'est une vision sociologique et politique de l'éducation.



Au contraire de la psychologie et de la pédagogie, la sociologie et les sciences politiques n'ont jusqu'à présent jamais eu vraiment droit de cité dans la formation des enseignants.

Un troisième facteur plus récent accroît encore la pression vers le «tout à l'individu» dans le champ de l'éducation. Il s'agit de la culture en vigueur dans notre société occidentale hyperdéveloppée économiquement et inscrite dans un capitalisme industriel mondialisé: certains l'appellent **la culture de la surmodernité**. Cette culture célèbre une nouvelle figure de l'individu: un individu autonome, toujours à la recherche de la nouveauté, toujours en projet, toujours prêt à saisir les opportunités et à rebondir, un individu souple, flexible, adaptable, valorisant la dynamique du provisoire et le temps immédiat, un individu tourné vers le futur, peu attaché au passé et à la transmission des traditions, peu concerné par les institutions, toujours prêt à recommencer à zéro, y compris sur le plan relationnel... Cet 'individu léger' est, bien plus encore que l'individu des libéraux du 19<sup>ème</sup> siècle, conçu comme détaché de toutes formes de contraintes, limitations ou appartenances collectives...

Il existe cependant un courant minoritaire de pédagogues qui mettent en avant la solidarité. Ce courant que nous qualifions de **pédagogie sociale** veut à la fois promouvoir la solidarité et donner sa place à l'individu dans l'apprentissage. Déjà au 19<sup>ème</sup> siècle et au début du 20<sup>ème</sup>, certaines écoles, relativement marginales, ont expérimenté des modèles d'enseignement basés sur les méthodes actives et relevant de l'éducation populaire. Ces expériences n'ont pas fait long feu mais elles ont donné des idées. Il s'agit, par exemple, d'expériences anciennes d'éducation ouvrière mettant en avant une autre culture que la culture bourgeoise, ou encore de certaines expériences d'éducation socialiste ou anarchiste où les enfants vivaient en communauté. Dans ce courant minoritaire, on trouve aussi la pédagogie Freinet. En 1937, est créé en Belgique francophone, le mouvement *Education populaire* qui rassemble les instituteurs pratiquant cette pédagogie qui s'est surtout développée dans l'enseignement primaire, après la seconde guerre mondiale. De son côté, le secteur de l'éducation permanente, qui prend forme à partir de 1945 et se voit reconnu et subsidié dans les années 1970, s'est lui aussi inspiré du courant des méthodes actives et de la pédagogie sociale. Citons,

à titre d'exemple, *Peuple et Culture* et sa méthode de l'entraînement mental, *l'Institut Supérieur de Culture Ouvrière (ISCO)* et sa pédagogie du sous-groupe, les premiers groupes d'alphabétisation et leur pédagogie de la conscientisation (P. Freire), etc.

Il semble que l'alphabétisation telle que la conçoit aujourd'hui *Lire et Ecrire* s'inscrit dans cette tradition de l'éducation populaire où il s'agit de travailler ensemble, de produire du savoir ensemble, de s'en sortir ensemble. Le courant de l'éducation populaire veut travailler avec l'individu en relation avec son tissu social, en lien avec son milieu. On y pratique l'enseignement mutuel et le travail individualisé. Les recherches personnelles sont partagées avec le groupe, voire socialisées et diffusées vers l'extérieur. On y met en rapport le dire et le faire, l'écrire et le lire, le dedans et le dehors, en faisant des ponts entre des univers qui souvent n'ont pas leur place à l'école.

Pourquoi cette pédagogie sociale ne pourrait-elle pas être développée aujourd'hui sur un plan général dans l'enseignement et sortir de la position marginale qu'elle occupe toujours à l'école, comme aussi d'ailleurs dans le monde éducatif dans son ensemble? Pour cela, il faudrait qu'elle soit reprise dans les projets politiques et dans la formation des enseignants et des formateurs. Les trois ingrédients seraient alors enfin associés, donnant ainsi un nouvel essor à l'école démocratique et un nouvel avenir à l'éducation permanente!



# Pourquoi sommes-nous les champions de l'inégalité scolaire ?

Nico HIRT – *Aped (Appel pour une école démocratique)*

*La Belgique, toutes communautés confondues, a le triste privilège de figurer au rang des pays dont l'enseignement est le plus inégalitaire. Les enquêtes PISA permettent de mettre ces faits en évidence. Ils permettent aussi de montrer que cette inégalité est une inégalité sociale : c'est l'origine sociale des élèves qui détermine leurs chances de réussite scolaire. Nous sommes par ailleurs nombreux à mettre en évidence la différence de rapport au savoir, et donc aussi au savoir enseigné à l'école, en vigueur dans les classes sociales 'supérieure' et 'inférieure' et à montrer en quoi cette différence favorise la réussite des uns et l'échec des autres.*

*La question qu'il faut alors se poser est la suivante : comment l'école belge transforme-t-elle cette différence en ségrégation, comment reproduit-elle les inégalités sociales, alors que dans d'autres pays elle tend à les réduire ? En poussant plus loin l'analyse statistique, on découvre que cette situation résulte de particularités liées au mode d'organisation de nos systèmes éducatifs, notamment l'âge précoce de la première orientation et un quasi-marché scolaire extrêmement libéralisé.*

Les enquêtes PISA, qui mesurent les performances scolaires des élèves de 15 ans au moyen de tests de compétence en mathématique, en sciences et en lecture, sont surtout connues en Communauté française de Belgique en raison du classement médiocre de notre système d'enseignement, particulièrement lorsqu'on le compare à celui de la Communauté flamande. Si l'on s'en tient aux pays d'Europe occidentale, la Flandre se classe deuxième, avec une note moyenne de 543 points<sup>1</sup>. Elle figure ainsi juste après la Finlande (548 points). La Communauté française, avec 490 points, se classe treizième, précédant l'Espagne, le Portugal et l'Italie en queue de classement.

1. Sur une échelle normalisée dont la moyenne internationale est fixée arbitrairement à 500 et dont l'écart type (dispersion des performances autour de la moyenne) est de 100 points.

## PISA

Le **Programme international pour le suivi des acquis des élèves** est l'un des projets internationaux les plus ambitieux jamais entrepris dans le domaine de l'éducation. Il a été conçu et mené à bien par l'OCDE dans le but de faciliter une comparaison internationale des performances des élèves âgés de 15 ans, quel que soit leur avancement dans leur scolarité. L'enquête PISA porte sur quatre domaines : des épreuves en mathématique, en compréhension de l'écrit (lecture), en sciences et en résolution de problèmes. La première évaluation liée à ce programme a eu lieu en 2000, la seconde en 2003 et une troisième en 2006. Au total, plus de 400.000 élèves de 15 ans représentant 57 pays – dont les 30 pays de l'OCDE – ont ainsi été évalués en 2006. Les résultats de 2006 sont entièrement téléchargeables en français à partir de la page du site de l'OCDE : [www.oecd.org/document/5/0,3343,en\\_32252351\\_3223619\\_1\\_39720645\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/5/0,3343,en_32252351_3223619_1_39720645_1_1_1_1,00.html)

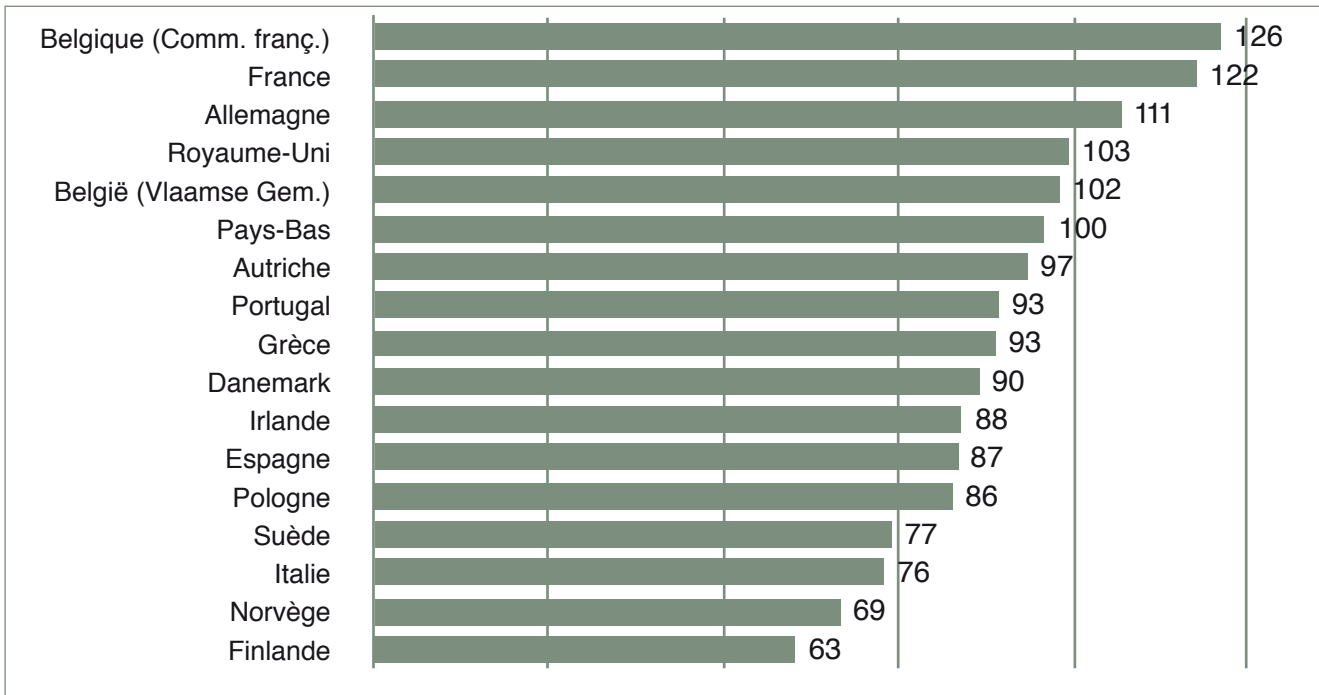
## Au royaume de l'inégalité

Les chiffres qui précèdent sont d'autant mieux connus qu'ils ont fait la Une de nos quotidiens à chaque nouvelle édition de l'étude PISA. Ce que l'on sait moins, c'est, comme le montre la figure 1 (*voir p.50*), que les systèmes éducatifs des deux Communautés belges font partie des plus inégalitaires en Europe (et dans le monde industrialisé).

Lorsqu'on observe les performances des 25% d'élèves appartenant aux familles les plus riches et qu'on les compare aux performances des 25% les plus pauvres, l'écart entre les deux est de 126 points en Communauté française et de 102 points en Communauté flamande. La plupart des pays européens se situent quant à eux en dessous, voire loin en dessous, de 100 points d'écart. En Finlande, cet écart inter-quartile n'est que de 63 points.

Figure 1

**Ecart de performances en mathématique  
entre les quartiles\* socio-économiques extrêmes**



N. HIRTT, Calculs à partir des résultats de PISA 2006

\* En statistique, un quartile est chacune des valeurs qui divisent les données triées en 4 parts égales, de sorte que chaque partie représente un quart de l'échantillon de la population.

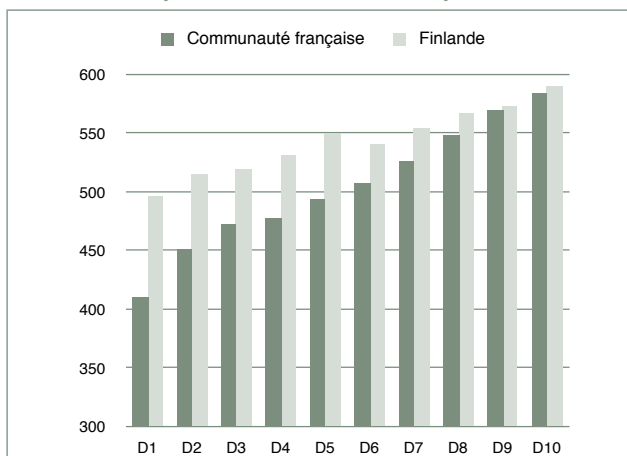
Un examen plus détaillé des deux cas extrêmes – Communauté française de Belgique et Finlande – permet de mieux comprendre de quoi il retourne (figure 2).

Ici, les élèves ont été répartis en déciles socio-économiques. Le premier décile (D1) représente les 10% d'élèves issus des familles les plus pauvres. Le

dixième décile (D10), correspond aux 10% les plus riches. Qu'observe-t-on? Dans les classes sociales supérieures, il n'y a guère de différence entre les performances des élèves de Finlande ou de Belgique francophone. En revanche, l'écart se creuse au fur et à mesure que l'on descend vers les classes populaires (en particulier les déciles 1 à 5). Si les deux systèmes échouent à assurer une égalité sociale face à la réussite scolaire, la Communauté française y échoue clairement davantage que la Finlande. On pourrait aussi émettre l'hypothèse, en voyant ce double histogramme, que les performances scolaires des élèves de milieux aisés et/ou intellectuels (déciles supérieurs) sont relativement peu sensibles aux caractéristiques des systèmes éducatifs, leurs familles trouvant sans doute assez facilement à compenser les lacunes éventuelles de l'école, alors que les enfants du peuple n'ont **que** l'école pour apprendre et sont dès lors beaucoup plus dépendants de son efficacité.

Figure 2

**Performances en mathématique,  
par décile socio-économique**

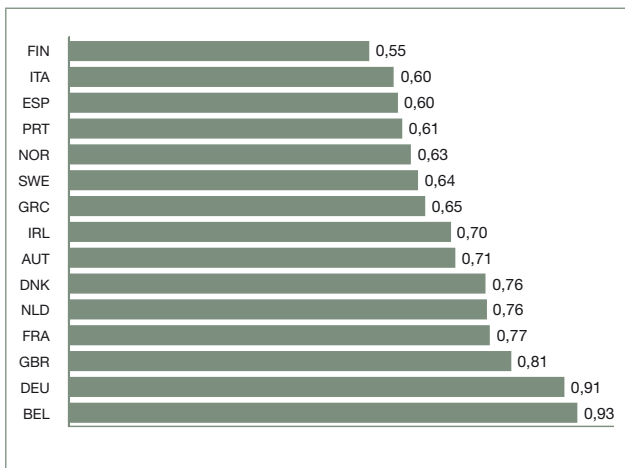


N. HIRTT, Calculs à partir des résultats de PISA 2003

plus complet à cet égard, puisque tous les déciles y sont représentés. En revanche, si l'on devait y représenter l'ensemble des pays européens, il deviendrait illisible. Il serait donc intéressant de disposer d'une mesure synthétique de l'équité sociale des systèmes d'enseignement, qui tiendrait compte de l'ensemble de la population scolaire tout en se présentant sous la forme d'un indice numérique unique. Un tel 'indice de détermination sociale des performances scolaires' est proposé à la figure 3. Sans entrer dans les détails techniques, on notera que plus cet indice s'éloigne de zéro, plus les performances des élèves sont étroitement corrélées à leur origine sociale<sup>2</sup>.

Figure 3

### Indice de détermination sociale des performances scolaires



N. HIRTT, Calculs à partir des résultats de PISA 2006

Une fois de plus, et malheureusement sans surprise, la Belgique figure en dernière position et la Finlande est première.

L'inégalité sociale ne se marque pas seulement dans les performances des élèves lors de tests standardisés. Elle apparaît également dans les taux de retard scolaire et dans l'orientation des élèves. En Belgique francophone, 60% des élèves de 15 ans appartenant au premier quartile socio-économique (les 25% les plus pauvres) ont déjà redoublé au moins une année scolaire. Au quatrième quartile, ce pourcentage tombe à 24%. Là encore,

2. Un indice zéro signifie que les résultats des élèves sont totalement indépendants de leur origine sociale. Un indice égal à 1 signifie que la probabilité qu'un enfant de milieu social 'supérieur' obtienne de meilleurs résultats qu'un enfant de milieu 'inférieur' est deux fois plus élevée que la probabilité inverse.

il est intéressant de comparer notre situation à celle de la Finlande, où ces pourcentages sont respectivement de 17% et 9%. En d'autres mots, non seulement nos élèves redoublent beaucoup plus que les élèves finlandais, mais de plus, ce sont surtout les catégories sociales les plus pauvres qui sont les victimes de cette politique du redoublement. Une grande partie de la population et des enseignants continue cependant à croire envers et contre tout qu'une bonne école est une école où l'on double et qui produit un certain taux d'échec.

Le graphique de la figure 4 (voir p. 52) montre à quel point l'orientation des élèves vers les filières hiérarchisées de l'enseignement secondaire est, elle aussi, fortement déterminée par l'origine sociale. Cette fois les élèves (toujours âgés de 15 ans) ont été répartis en dix déciles socio-économiques et, dans chaque décile, selon les principales filières d'enseignement secondaire<sup>3</sup>. On constate qu'au décile inférieur, seul un élève sur dix fréquente encore l'enseignement général à l'âge de 15 ans, alors que plus de 6 sur dix sont dans le professionnel ou n'ont même pas encore atteint le deuxième degré secondaire. Au contraire, dans le décile supérieur, plus de 8 élèves sur dix sont dans l'enseignement général et seule une infime minorité fréquente l'enseignement professionnel.

### À la recherche des mécanismes de la reproduction sociale

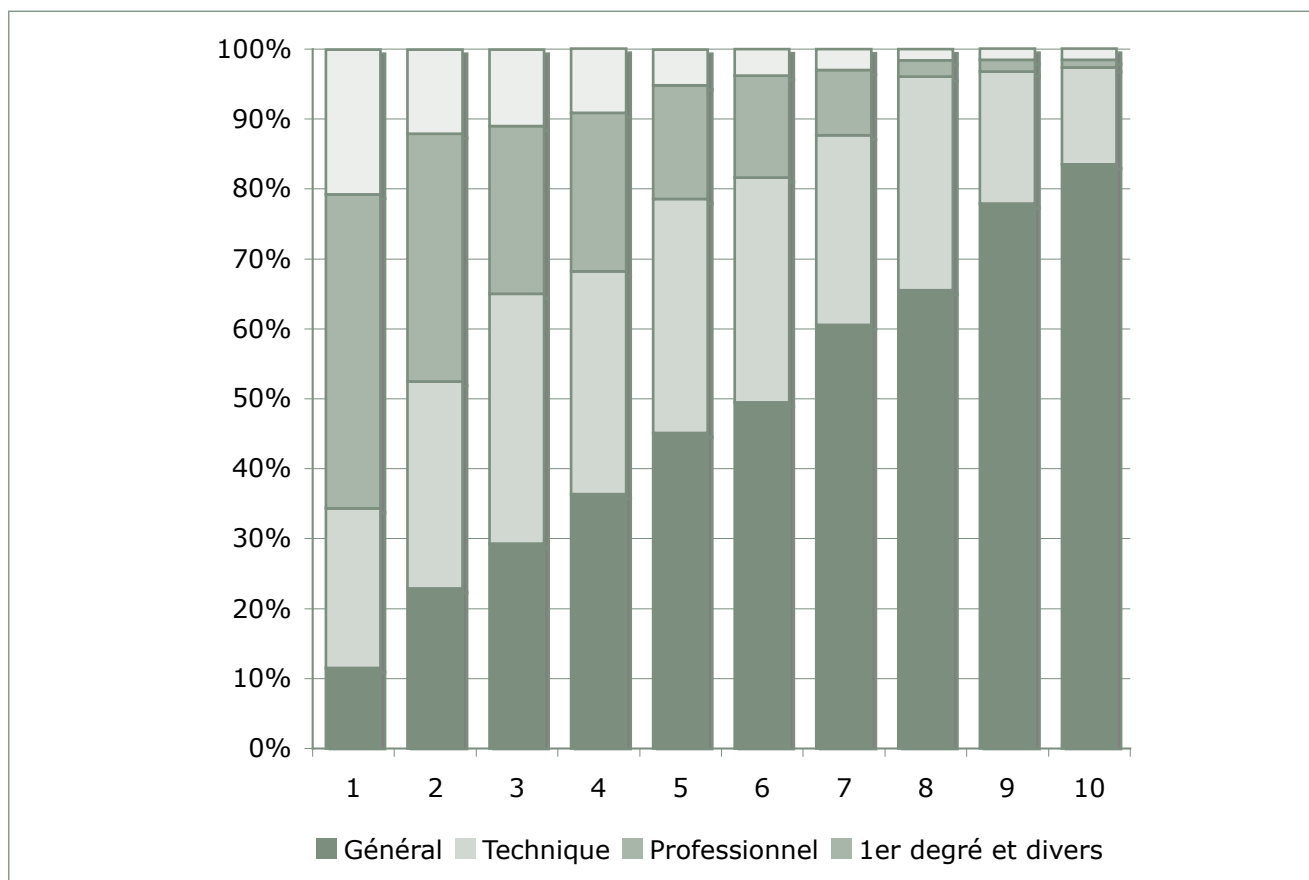
Voilà pour les faits. L'important cependant, si l'on veut changer de cap, est de tenter de comprendre ce qui se passe. Quelles sont les causes de ces inégalités sociales dans l'enseignement? Et pourquoi la situation est-elle, à cet égard, plus grave en Belgique (et particulièrement en Belgique francophone) qu'ailleurs?

Peut-être devrions-nous commencer par interroger ceux qui, de par leur expérience quotidienne, sont susceptibles de nous éclairer: les enseignants. Malheureusement, lorsqu'on laisse traîner son oreille dans une salle des professeurs ou un conseil de classe,

3. Dans ce graphique, l'enseignement technique de transition est regroupé avec l'enseignement général. La catégorie 'technique' couvre donc, en réalité, uniquement l'enseignement technique de qualification.



Figure 4  
Orientation à 15 ans selon le décile ESCS\*



N. HIRTT, Calculs pour la Communauté française à partir des données PISA 2003

\* L'indice ESCS (Economic, Social and Cultural Status) est un indice global qui mesure le niveau socio-économique en combinant le nombre d'années d'études des parents, la profession des parents et le niveau de richesse matérielle.

l'analyse des causes de l'échec scolaire s'arrête bien souvent à des phrases du genre: «*il ne comprend pas*» ou «*il ne travaille pas*». Si ces constats sont sans doute généralement corrects, ils pèchent cependant par le grave sous-entendu qui les accompagne: «*il n'est pas capable de comprendre*» ou «*il n'est pas capable de travailler*». Le problème résiderait donc dans le fait que certains ont – et que d'autres n'ont donc pas – la capacité (qui serait innée) de comprendre ou de fournir des efforts. Cette théorie des dons et cette idéologie méritocratique sont tellement présentes dans les conceptions dominantes sur la réussite scolaire que, sans doute, nul d'entre nous n'y échappe totalement. Et pourtant, comment expliquer que les 'dons' ('bosse des maths', 'esprit théorique', 'sens artistique...') ou le 'goût de l'effort' se répartissent si inégalement selon les classes sociales? Certains spécialistes américains de l'intelligence ont tenté d'apporter une caution théorique à ce discours banal: ils notent d'abord que les personnes intelligentes et travailleuses réussissent en

moyenne mieux dans la vie que les autres ; et puisque les couples se nouent souvent par affinité sociale, il est inévitable, disent-ils, qu'au fil des générations, les 'gènes de l'intelligence' ou du 'sens de l'effort' se soient concentrés dans le génome des classes sociales supérieures, au détriment des autres. Bien que largement démenties par d'innombrables études – notamment sur la variabilité génétique ou sur le parcours scolaire d'enfants jumeaux élevés séparément – ces théories socio-biologistes continuent de reflourir à intervalles réguliers. Ajoutons-y donc deux démentis, à partir du sujet qui nous occupe ici. D'abord, comment cette thèse pourrait-elle expliquer que les enfants qui réussissent le mieux à l'école sont les enfants d'enseignants? Ceux-ci ne sont pourtant pas, en général, issus des classes sociales supérieures. Cette exception au déterminisme social nous sera d'une grande importance pour en comprendre les mécanismes réels. Ensuite, la théorie des dons et de la méritocratie est bien en peine de nous dire pourquoi l'inégale répartition sociale de

l'intelligence et de l'effort serait tellement plus grande en Belgique que dans d'autres pays. Or, c'est bien cela qui nous intéresse ici...

Dans un autre coin de la salle des professeurs, un enseignant un peu plus inspiré laisse échapper, à propos d'un de ses élèves en échec: "il provient d'un milieu culturellement très pauvre"... La thèse du 'handicap culturel' est fréquemment invoquée, notamment pour rendre compte des médiocres performances scolaires des enfants issus de l'immigration (ou de ceux dont la langue maternelle n'est pas la langue de l'école). Pourtant, nos propres études<sup>4</sup>, basées sur les données PISA, ont montré que cette théorie doit être considérée avec énormément de prudence. Ainsi que le montre la figure 5, il apparaît en effet qu'à origine sociale égale, les enfants issus de l'immigration présentent des performances scolaires à peu près égales à celles des autochtones. Sur ce graphique, la ligne grise représente l'évolution des résultats en mathématique des élèves de Communauté française, en fonction de leur origine sociale (l'indice ESCS). Les triangles noirs indiquent la position moyenne des élèves allochtones de diverses origines. On constate

que les élèves originaires d'un pays maghrébin ou de Turquie se situent très près de la ligne grise: en d'autres mots ils ont des résultats scolaires tout à fait similaires à ceux des enfants autochtones appartenant à la même catégorie sociale qu'eux. En clair: l'enfant d'un couple de travailleurs non qualifiés marocains et l'enfant d'un couple de travailleurs non qualifiés belges ont, statistiquement, les mêmes résultats en mathématique.<sup>5</sup>

## Rapport au savoir, rapport à l'école

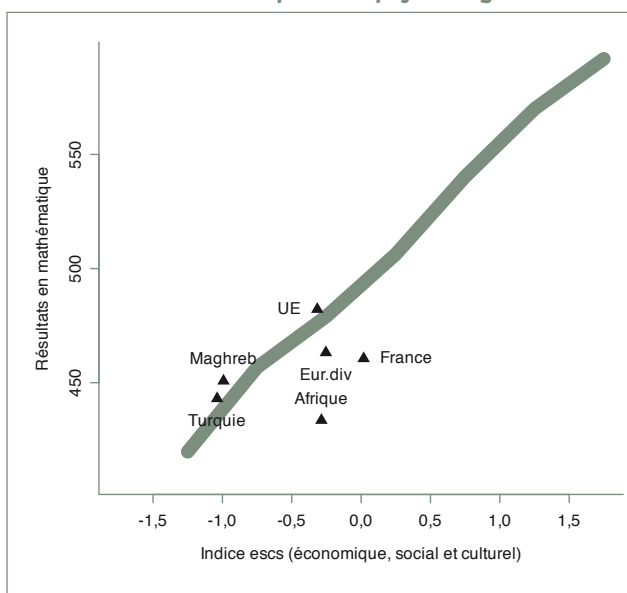
Les tentatives d'explication ci-dessus ont en commun de vouloir chercher l'explication des mauvaises performances scolaires des enfants du peuple en dehors de l'école: dans leur intelligence, dans leur famille, dans leurs gènes... c'est-à-dire partout sauf dans le fonctionnement de l'institution chargée d'assurer leur accès aux savoirs.

Revenons sur les très beaux résultats scolaires des enfants de professeurs. Qu'ont-ils donc de plus que les autres pour bien réussir à l'école?

Premièrement, le fils ou la fille d'enseignant(s) a la chance d'avoir un (ou deux) précepteur(s) privé(s) à domicile. Ses parents ont les mêmes horaires de travail que lui. Ils sont présents à la maison quand l'enfant rentre; ils peuvent veiller à ce qu'il fasse son travail scolaire après avoir pris un bon goûter; ils peuvent aussi efficacement l'aider dans ce travail, non pas en le réalisant à sa place, mais en l'encourageant, en transformant ses erreurs en leviers de progrès, en le dirigeant adroitement, pas à pas, sur les chemins de la compréhension, bref, en faisant leur métier. Les parents-professeurs ont non seulement une formation qui leur permet d'assurer ce soutien, ils ont aussi l'expérience pédagogique nécessaire et ils connaissent parfaitement les règles du 'jeu scolaire': ils savent faire la part des choses entre ce qui

Figure 5

### Résultats en mathématique selon le statut socio-économique et le pays d'origine



N. HIRTT, Calculs à partir des résultats de PISA 2003

4. HIRTT N., *PISA 2003 et les résultats des élèves issus de l'immigration en Belgique*, Aped, 2006 (disponible à l'adresse suivante: [www.ecoledemocratique.org/spip.php?article329](http://www.ecoledemocratique.org/spip.php?article329)).

5. La très mauvaise position des enfants d'origine africaine sur ce graphique est à considérer avec prudence tant leur effectif était faible dans l'échantillon PISA. Quant aux élèves originaires de France, leur résultat est encore moins significatif. Il s'agit en grande partie de jeunes scolarisés dans des écoles proches de la frontière française: si, à 15 ans, ils vont à l'école en Belgique, c'est parce qu'ils sont en échec dans le collège unique français et que leurs parents souhaitent les voir entamer plus rapidement une filière qualifiante. Il s'agit donc clairement d'un biais statistique.

est réellement important et ce qui est accessoire, entre les exigences qui vont 'compter' et les autres. En résumé, les enfants d'enseignants bénéficient, en plus des cours collectifs, d'un encadrement individualisé, assuré par un personnel qualifié.

Mais ce n'est pas tout. Les enfants d'enseignants ont toujours vécu dans un milieu qui valorise le savoir et l'école. Ils sont ainsi parvenus à cultiver un rapport positif au savoir scolaire, malgré tout ce que celui-ci peut parfois avoir de 'froid', surtout lorsqu'il se présente aux élèves comme dénué de sens, dénué de fonction.

Les enfants de milieux populaires sont éduqués dans un rapport au savoir bien différent, fondé sur l'utilité des connaissances. Le savoir y est valorisé dans la mesure où il peut être réellement utilisé, sinon il constitue une perte de temps. «*Ça me sert à rien d'apprendre l'histoire, je serai plombier comme papa...*». «*Ce n'est pas sans fondement*», dira-t-on. Mais pourquoi n'entend-on jamais un enfant de médecin dire la même chose? Votre cardiologue n'a pourtant pas, à titre professionnel, davantage besoin de connaître la Révolution française que votre plombier... C'est que les classes sociales supérieures attribuent au savoir scolaire d'autres fonctions que celles liées aux nécessités d'un métier. Outre qu'il donne accès aux études de haut niveau – passage obligé pour devenir 'médecin comme papa' – le savoir remplit également, ici, une fonction symbolique et une fonction politique: il est à la fois un signe d'appartenance sociale et un instrument de pouvoir.

Ainsi, les parents de classes supérieures attacheront-ils autant d'importance à la façon de s'exprimer de leur enfant qu'à ce qu'il a à leur dire. Même s'ils ont parfaitement compris le propos du jeune enfant, ils le 'reprennent' s'il ne l'a pas dit dans les formes adéquates. Ils savent en effet que 'dans la vie' (celle de leur classe sociale s'entend), on jugera leur fils ou leur fille sur son aspect, sur son apparence vestimentaire, mais aussi sur sa façon de parler et sur l'érudition dont il saura faire preuve en société. L'enjeu n'est pas simplement relationnel, il est éminemment social: la 'réussite' individuelle passe ainsi par le respect de formes symboliques, dont le savoir est un élément crucial. Quant à la réussite collective, c'est-à-dire la préservation des privilèges et du pouvoir de leur classe sociale, ils

savent qu'elle implique d'être capable de comprendre le monde dans toutes ses dimensions, afin de participer aux débats politiques, culturels, philosophiques, éthiques... Voilà pourquoi les fils de médecins, eux-mêmes futurs médecins (ou notaires, ou ingénieurs, ou chefs d'entreprise...) doivent connaître l'histoire.

Les enfants de milieux populaires, eux, voient leur rapport à l'école réduit à un discours qui en vante exclusivement les mérites sur le plan de l'accès à la profession. «*Etudie, pour avoir un bon métier!*» (mais «*ai-je besoin de vos équations et de votre 18<sup>ème</sup> siècle pour ça?*»), «*étudie pour réussir dans la vie!*» (mais «*quelles sont mes chances face au déterminisme social?*»). Si cette motivation pouvait fonctionner dans les années 50 ou 60, quand les chances de promotion sociale par l'instruction semblaient encore soutenues par une croissance économique importante, elles n'a plus guère de force à l'heure où le diplôme d'enseignement secondaire conduit, au mieux, à servir les clients dans la voiture-bar du Thalys.

Reconstruire, avec les enfants du peuple, un rapport positif au savoir et à l'école ne peut se faire qu'en valorisant, à leurs yeux aussi, les autres fonctions, notamment politiques, du savoir. Comme l'expliquait si bien Bernard Charlot: «*Réintégrer dans le champ du savoir les enfants du peuple en situation d'échec, c'est leur faire comprendre que le savoir est un enjeu social, qu'il est aussi leur problème en tant précisément qu'on les en exclut: cela vaut la peine de savoir, je peux, je dois, et non pas seulement en tant qu'individu développant ses potentialités intellectuelles mais en tant que membre d'une classe sociale luttant contre l'oppression.*»<sup>6</sup>

Réussissent bien à l'école ceux qui ont la chance de trouver, en dehors de l'école, l'encadrement et la motivation qui sont nécessaires à cette réussite. Et ceci renvoie la responsabilité de l'échec scolaire et de l'inégalité sociale dans l'enseignement aux modes de fonctionnement même de l'institution scolaire. L'absence d'un encadrement individualisé en dehors des heures de cours, le déficit de sens dans les pratiques pédagogiques, le manque d'ambition dans la

6. CHARLOT B., *Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre? Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir*, in *Quelles pratiques pour une autre école*, Casterman, 1982, p. 136.

formulation des objectifs d'apprentissage, la rupture entre la vie scolaire et la vie tout court qui fait ressentir la première comme artificielle et un discours dominant qui tend à réduire l'école à ses missions de pourvoyeur de main-d'œuvre et de promotion sociale, au détriment de son rôle fondamental dans l'institution d'un citoyen critique: voilà les facteurs qui alimentent, de prime abord, l'inégalité sociale dans les performances scolaires.

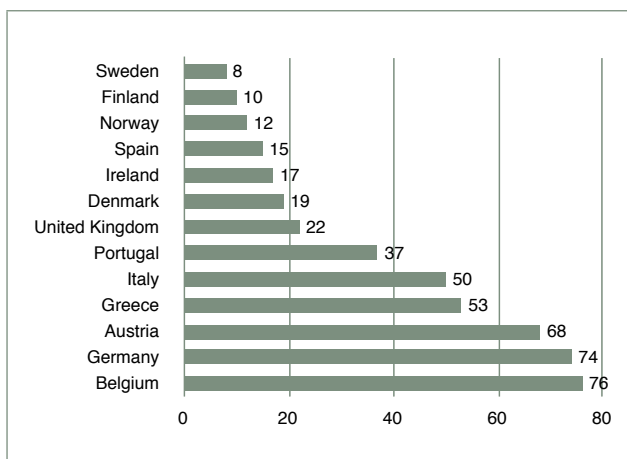
### Ségrégation sociale et inégalité entre écoles

Mais pourquoi ces facteurs jouent-ils un rôle plus déterminant chez nous que dans d'autres pays? Nos pratiques pédagogiques, nos taux d'encadrement, nos programmes, la place symbolique de l'école dans notre pays... seraient-ils à ce point différents de ce qui se pratique ailleurs? Ou faut-il envisager encore d'autres éléments explicatifs? Un début de réponse à cette question est apporté par de nouvelles données statistiques.

Le graphique de la figure 6 ne présente plus des écarts entre élèves, mais entre établissements scolaires. La variance (une mesure statistique de l'écart) des performances des écoles est de 76 points en Belgique. C'est le niveau le plus élevé parmi les pays d'Europe occidentale. Dans les pays nordiques, cette variance n'est que d'une dizaine de points.

Figure 6

#### Variance des performances moyennes des écoles, en pour cent de la variance moyenne entre élèves dans l'OCDE

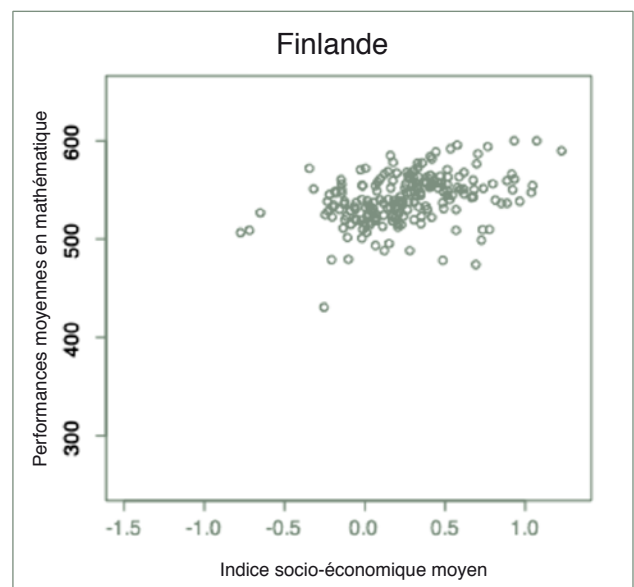
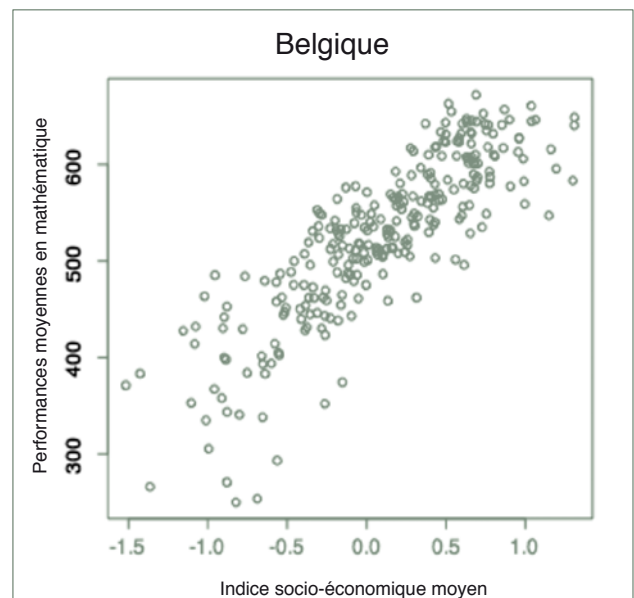


OCDE, PISA 2001

En d'autres mots, notre système d'enseignement est caractérisé par de très grands écarts de niveaux entre établissements. Quel lien, direz-vous, avec les inégalités sociales? C'est que le recrutement des écoles est, lui aussi, très fortement déterminé par l'origine sociale des enfants. Les graphiques de la figure 7 présentent, pour la Belgique et la Finlande, la distribution des écoles ayant participé à PISA 2003, selon deux variables: l'origine sociale moyenne des élèves (axe horizontal) et leurs performances moyennes en mathématique (axe vertical).

Figure 7

#### Ségrégation sociale et performance des établissements scolaires



N. HIRT, Calculs à partir des résultats de PISA 2003



On observe, premièrement, que la dispersion horizontale des points est beaucoup plus importante en Belgique qu'en Finlande. Cela signifie que nous avons des écoles qui sont plus différenciées sur le plan social: écoles 'de riches' et écoles 'de pauvres'. Ceci s'explique sans doute en partie par le fait que la société finlandaise est plus équitable sur le plan social. Mais en partie seulement, car il ne faudrait pas exagérer l'écart entre notre pays et la Finlande en matière de justice sociale. Au classement des 16 pays ouest-européens selon l'indice Gini (qui mesure les inégalités de revenus, un indice plus élevé indiquant une inégalité de revenus plus grande), la Belgique occupe la huitième place, avec un indice de 0,28. Elle se positionne ainsi plus près de la Finlande (5<sup>ème</sup> place, indice Gini = 0,26) que de la Grande Bretagne (14<sup>ème</sup> place, indice Gini = 0,32) ou du Portugal (16<sup>ème</sup>, indice Gini = 0,38).<sup>7</sup>

Le deuxième constat, qui saute aux yeux lorsqu'on observe les graphiques de la figure 7, c'est la différence de dispersion verticale des points. En Belgique, les performances moyennes des écoles varient grosso modo de 300 à 650 points. En Finlande, les écoles sont presque toutes comprises entre 500 et 600. Ceci rejoint ce que nous avons déjà observé au graphique 6.

Enfin, lorsqu'on compare les deux 'nuages de points' en prenant un peu de recul et en fermant les yeux à moitié, on remarque que le nuage belge est incliné selon une pente plus forte que le nuage finlandais. Cela témoigne d'une plus forte relation entre le recrutement social des écoles et les performances de leurs élèves. Comment peut-on expliquer cette conjonction de ségrégation sociale et de différences de niveaux entre écoles? Le schéma suivant (*ci-contre*) tente d'apporter quelques éléments de réponse à cette question. Nous commençons sa lecture en haut, à gauche.

Au niveau scolaire, une certaine dose de ségrégation sociale est inévitable, car liée à la ségrégation sociale résidentielle. Tant qu'il y aura des quartiers chics et des quartiers déshérités dans nos villes, tant qu'il y aura des communes plus riches et des communes plus pauvres, il y aura des écoles plutôt riches et des écoles plutôt pauvres.

7. Source: Eurostat, *Indice Gini 2006*, Date d'extraction: 28 septembre 2008.

Cependant, cette ségrégation sociale initiale va se trouver auto-alimentée, particulièrement en Belgique, par la liberté d'enseignement. En effet, lorsqu'ils sont confrontés à la tâche de devoir choisir une école pour leur enfant, les parents tendent à se fier à l'avis ou aux pratiques de personnes auxquelles ils accordent leur confiance. Or, il se fait que ces amis, ces connaissances, appartiennent généralement au même milieu social qu'eux-mêmes.

Nous avons vu, plus haut, comment les inégalités en matière de soutien scolaire à domicile, de rapport social au savoir, de rapport social à l'école peuvent – particulièrement dans certaines conditions pédagogiques et matérielles – transformer une fracture sociale en différences de performances scolaires. Dès lors, la ségrégation sociale initiale entre établissements scolaires se transforme-t-elle pareillement en inégalité de 'niveaux' des écoles.

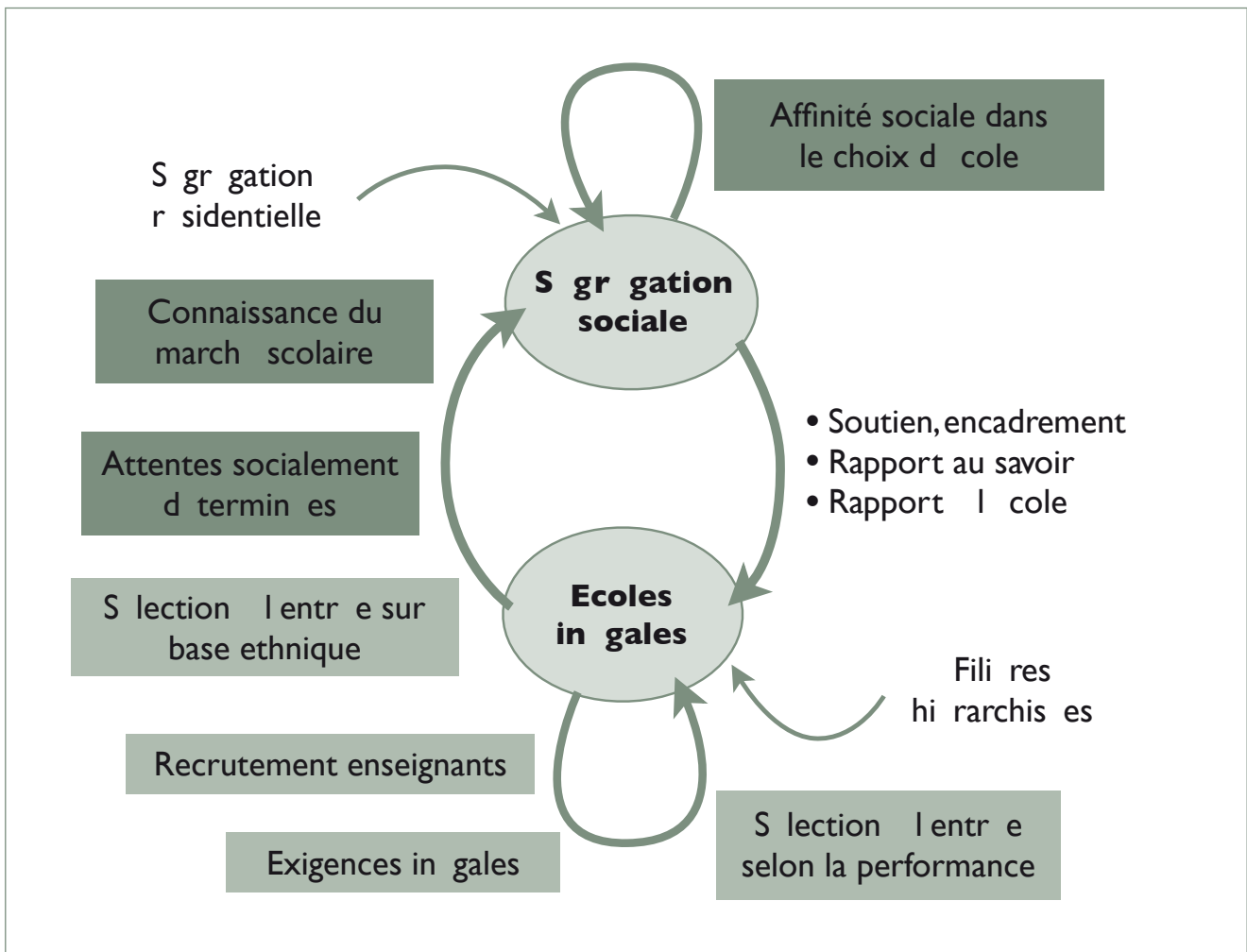
Cette inégalité des niveaux de performances mesurée lors de tests standardisés en mathématique ou en lecture est également alimentée, mais uniquement au niveau de l'enseignement secondaire, par un autre facteur: l'existence de filières d'enseignement hiérarchisées. Plus l'orientation des élèves vers des écoles d'enseignement général, technique ou professionnel est précoce, plus tôt et plus fortement elle contribuera à accroître les différences de niveaux entre établissements. En Belgique, l'âge de cette sélection est de 12 ans<sup>8</sup>. Seuls les pays de langue germanique (Allemagne, Autriche, Suisse allemande) connaissent un âge d'orientation plus précoce (10 ans). Dans tous les autres pays européens, la sélection s'opère à 14, 15 voire 16 ans (dans les pays nordiques notamment).

Les inégalités de niveaux de performances des écoles se trouvent également auto-alimentées par trois facteurs. Premièrement, l'absence de mécanismes régulateurs au niveau des inscriptions scolaires permet aux chefs d'établissement de pratiquer une certaine forme de sélection à l'entrée. Sur le quasi-marché scolaire belge, c'est souvent la loi de l'offre et de la demande qui gouverne: plus une école est

8. En théorie, c'est 13 ans, étant donné l'existence d'une première année commune, mais en pratique c'est bien à 12 ans que l'on entre dans une école spécialisée dans l'enseignement général ou dans l'enseignement qualifiant.

Figure 8

Liens entre ségrégation sociale et performance des établissements



hautement 'cotée' (plus la demande est forte), plus elle pourra être exigeante quant aux antécédents scolaires des élèves qu'elle inscrit (on pourrait dire que le prix d'achat, en termes de capital culturel, est plus élevé). Bien que de telles pratiques soient théoriquement interdites par la loi, l'enquête PISA a démontré qu'elles sont bel et bien courantes. Lorsqu'on interroge les chefs d'établissement à l'abri de l'anonymat de cette enquête et qu'on leur demande s'il leur arrive de refuser des élèves sur base de leurs résultats antécédents, 59% répondent que ces résultats sont 'pris en compte' et 17% reconnaissent même qu'un certain niveau de résultats est systématiquement exigé. Deuxièmement, les professeurs qui ont l'habitude d'être confrontés à un certain type de public vont, inévitablement et sans même s'en rendre compte, adapter leurs objectifs d'enseignement et leurs niveaux d'exigences à ce public. Ceci est d'autant plus vrai si les programmes manquent de

rigueur et prêtent le flanc à une interprétation très souple, comme c'est le cas en Belgique francophone. Enfin, les établissements scolaires jouissent aussi d'une certaine liberté en matière de recrutement d'enseignants. Dès lors, les écoles 'fortes' tendent à recruter des enseignants expérimentés, qui fuient les écoles difficiles.

L'organisation de notre enseignement en un libre marché scolaire intervient à nouveau pour fermer la boucle et transformer derechef les différences de niveaux des écoles en nouvelles ségrégations sociales. Cela se produit de trois façons. Premièrement, la sélection à l'inscription prend quelquefois une forme explicitement sociale. Ainsi, 58% des chefs d'établissement reconnaissent-ils 'prendre en compte' la religion des parents pour admettre ou ne pas admettre un élève à l'inscription. Deuxièmement, du côté des parents, les attentes sont très fortement déterminées par

l'appartenance sociale. Les parents de milieux sociaux supérieurs nourrissent en général des ambitions professionnelles plus élevées pour leurs enfants. Et ils savent combien une bonne préparation dans le primaire et dans le secondaire est cruciale pour réussir des études supérieures. Ils vont donc attacher davantage d'importance aux différences de niveaux (réelles ou supposées) entre établissements scolaires et ainsi tendre, par leur comportement sur le marché scolaire, à renforcer la ségrégation sociale entre écoles. Enfin, leur meilleure connaissance du marché scolaire leur permet aussi d'effectuer des choix plus judicieux.

### Le poids des facteurs structurels

Un très grand nombre des mécanismes indiqués ci-dessus sont liés directement ou indirectement à notre sacro-sainte liberté d'enseignement. La situation de la Belgique est, à cet égard, tout à fait exceptionnelle. Seuls deux pays européens partagent avec elle une organisation de l'enseignement sur base d'un quasi-marché scolaire: les Pays-Bas et l'Irlande. Encore faut-il préciser qu'en Irlande l'enseignement est presque entièrement organisé par les pouvoirs publics (99% des élèves du secondaire y fréquentent une école publique) alors que la Belgique est aussi l'un des champions de la division de l'enseignement en réseaux concurrents (seuls 43% des élèves du secondaire sont inscrits dans l'enseignement officiel). Tous les autres pays européens connaissent, à des degrés divers, l'une ou l'autre forme de régulation ou d'organisation centralisée de l'affectation des élèves aux écoles. Lorsque, dans l'enquête PISA, on demande aux élèves «*pourquoi avez-vous choisi l'école que vous fréquentez actuellement?*», on observe que la Belgique est le pays où le plus faible nombre d'élèves coche la réponse qui semble évidente partout ailleurs: «*parce que c'est l'école de mon village, de mon quartier, l'école la plus proche*».

Dans une étude récente<sup>9</sup>, nous avons pu mettre en évidence de façon très claire l'étroite corrélation entre l'organisation de l'enseignement en

quasi-marché et le degré d'inégalité sociale dans les performances scolaires. Le graphique de la figure 9 est un des résultats les plus frappants de cette étude.

Les pays d'Europe occidentale sont présentés ici selon deux variables. Horizontalement, le degré de liberté des parents dans le choix d'une école. Celui-ci est mesuré par une formule complexe tenant compte de trois critères: la densité géographique d'offre scolaire, les réglementations en matière d'affectation des élèves aux écoles publiques et le pourcentage d'élèves fréquentant l'enseignement public. La deuxième variable (axe vertical du graphique) est un indice qui mesure le degré de détermination sociale dans les performances en mathématique. Le constat est sans appel. Les pays qui ont un indice de liberté de choix élevé (Belgique, Pays-Bas, Royaume-Uni, Danemark...) se caractérisent en général par une école plus inégalitaire que ceux (Finlande, Portugal, Italie, Espagne, Norvège, Suède...) où l'affectation des élèves aux écoles est régulée par la loi. L'analyse statistique montre que le coefficient de détermination des deux variables s'élève à 0,47. Cela signifie que 47% des écarts entre pays européens sur le plan des inégalités sociales dans l'enseignement peuvent s'expliquer par leurs différences en matière de liberté de choix des parents.

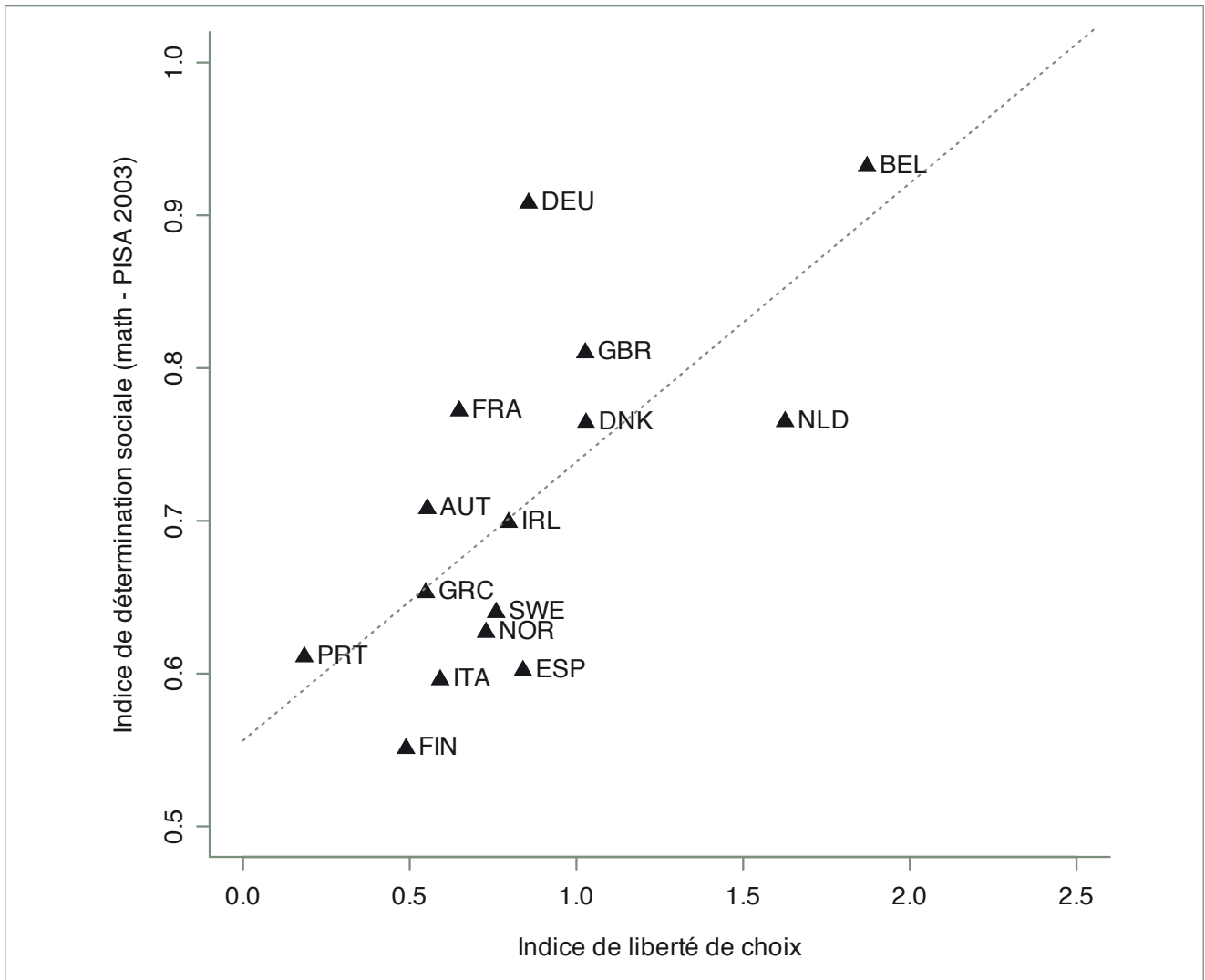
On remarquera néanmoins qu'un pays fait nettement exception par rapport à la tendance générale, en s'écartant fortement de la droite de régression (ligne pointillée) du graphique précédent. Il s'agit de l'Allemagne. Or, ce pays présente une autre caractéristique importante: il est (avec l'Autriche) le seul à pratiquer une sélection hiérarchisante des élèves dès l'âge de 10 ans. Dans notre dernier graphique (*figure 10 p. 60*), nous avons intégré cette donnée: l'indice 'd'école commune' présenté sur l'axe horizontal tient compte à la fois du degré de liberté de choix des parents (plus la liberté est élevée, plus l'indice d'école commune est faible) et de l'âge de la première sélection-orientation des élèves (plus cet âge est précoce, plus l'indice d'école commune est faible).

Cette fois, les pays s'alignent de façon extrêmement disciplinée le long de la droite de régression. On peut distinguer trois grands groupes de pays. En bas

9. N. HIRTT, *Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens*, Aped, 2007 (disponible en ligne à l'adresse suivante: [www.ecoledemocratique.org/spip.php?article414](http://www.ecoledemocratique.org/spip.php?article414)).

Figure 9

## Liberté de choix et degré d'inégalité sociale



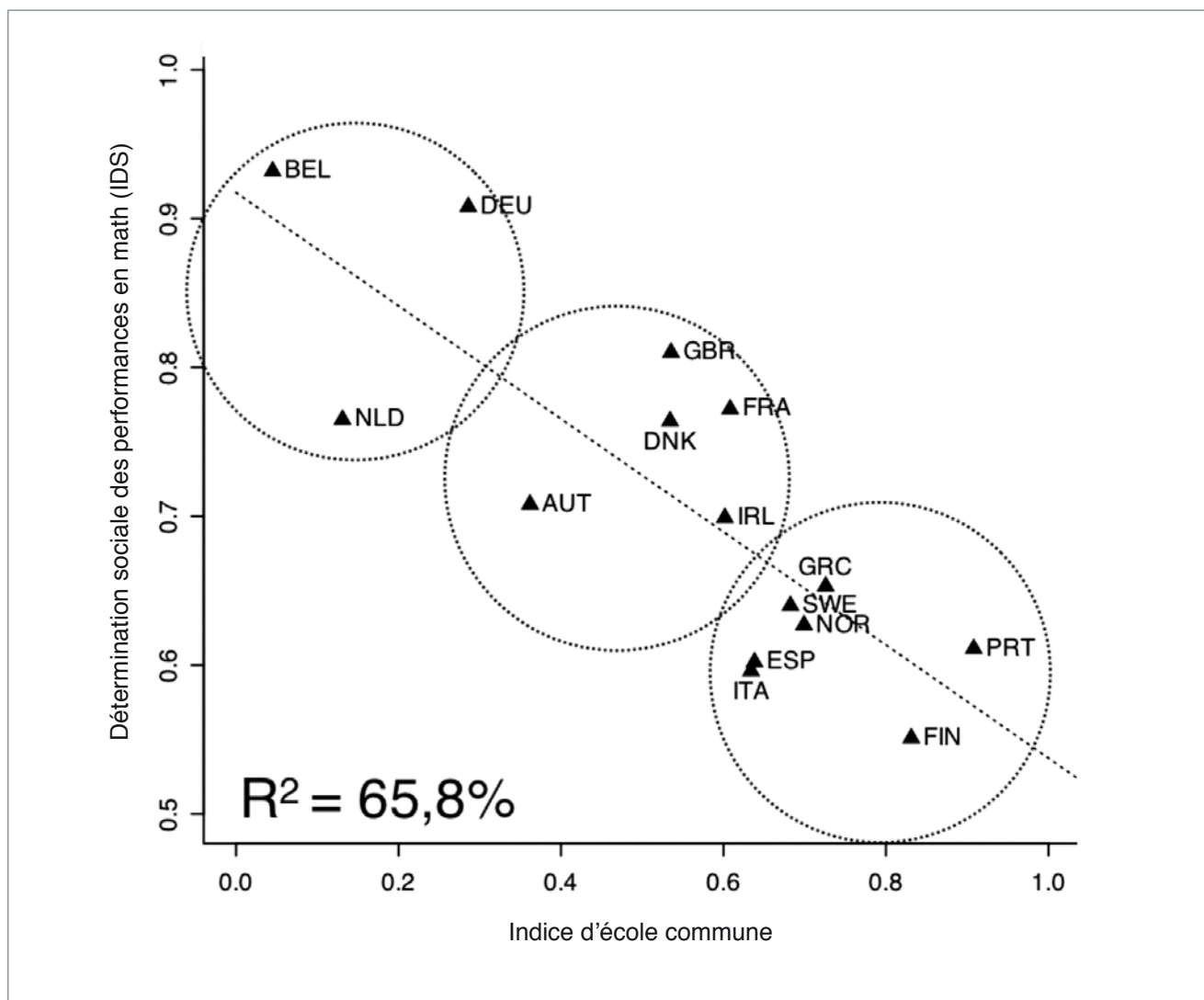
N. HIRTT, Calculs à partir des résultats de PISA 2006

à droite, ceux où l'enseignement est organisé sur la base d'un tronc commun de longue durée (jusqu'à 15 ou 16 ans) et où les parents ne disposent que de peu de liberté pour choisir une école. Ces pays se caractérisent par un faible degré d'inégalité sociale dans les performances scolaires. En haut à gauche, un groupe de trois pays qui organisent une orientation plus précoce (à 10 ou 12 ans) et/ou qui laissent une grande liberté de choix aux parents. Ils sont caractérisés par une forte détermination sociale des performances scolaires. Entre les deux, les pays intermédiaires. Le coefficient de détermination de 66% est énorme: ils signifient que deux tiers des différences entre pays européens sur le plan de l'équité scolaire s'expliquent par la combinaison de ces deux facteurs structurels.

Dans ces conditions, la volonté affichée dans notre pays par les ministres Arena et Dupont d'introduire un peu de régulation, là où ne régnait que l'anarchie du marché, méritait assurément d'être applaudie. Reste à voir si la méthode choisie était la bonne. Car les décrets *Inscriptions* et *Mixité* péchaient tous deux par le même défaut: ils ne visaient pas à limiter la portée ou l'ampleur du libéralisme scolaire mais seulement à garantir l'égalité entre les parents sur le marché des écoles. Cela rendait sans doute la compétition un peu plus juste, mais elle en devenait aussi plus acerbée. Le libre choix d'une école n'était plus seulement un droit, il devenait une obligation de plus en plus angoissante pour les parents. Or, précisément, ces décrets ne répondaient en rien à la cause profonde de cette angoisse, à savoir la crainte de se voir finalement contraints d'inscrire



Figure 10  
Ecole commune et degré d'inégalité sociale



N. HIRTT, Calculs à partir des résultats de PISA 2006

son enfant dans une école dont la qualité est réputée 'médiocre'. Car c'est bien là le moteur du cercle vicieux où se trouve notre enseignement: pour assurer son équité par l'égalisation des niveaux de performances, il faudrait organiser la mixité sociale des publics ; mais pour faire accepter cette mixité par les parents, il faudrait d'abord garantir l'égalité de 'qualité' des écoles.

### Conclusion et propositions

Les mécanismes fondamentaux qui agissent, dans tous les systèmes éducatifs du monde, pour transformer les inégalités sociales en inégalités d'accès aux savoirs, se trouvent renforcés chez nous par des choix politiques liés à la liberté d'enseignement et à l'organisation précoce de filières d'enseigne-

ment hiérarchisées. C'est pourquoi *l'Appel pour une école démocratique (Aped)* recommande une action conjointe sur plusieurs fronts.<sup>10</sup>

D'une part, il faut mettre fin aux conditions structurelles qui démultiplient les effets de l'inégalité sociale dans la relation pédagogique. Nous plaidons en faveur d'une école commune, de 6 à 15 ans, dotée d'un programme qui combinerait une solide formation générale avec une formation polytechnique ouvrant à la compréhension de l'acte technique et de la pratique productive, mais sans spécialisation

10. Ces propositions ont été développées dans *Vers l'école commune*, Programme de l'Aped pour un enseignement démocratique en Belgique, Aped, octobre 2006 (disponible à l'adresse: [www.ecoledemocratique.org/spip.php?article341](http://www.ecoledemocratique.org/spip.php?article341)).

précoce. Nous proposons également de remplacer progressivement (en commençant par la première primaire et en montant graduellement d'année en année) la totale liberté de choix des parents par un système d'affectation prioritaire des élèves aux écoles selon deux critères principaux: la proximité et la recherche d'une mixité sociale aussi grande que possible dans chaque établissement. Ce système implique cependant qu'il n'y ait plus qu'un seul réseau d'enseignement qui serait donc, forcément, un réseau public et non confessionnel.

Cela ne suffit cependant pas. Il faut également agir au niveau des pratiques d'enseignement: déterminer les programmes avec plus de rigueur sur le plan des contenus (mais davantage de souplesse sur le plan pédagogique), contrôler plus strictement leur application. Il faut briser les barrières entre le monde scolaire et la vie extra-scolaire des enfants en promouvant une école ouverte sur son environnement, une école accessible en dehors des heures d'école, une école où les enfants de toutes origines se verront proposer les multiples activités

émancipatrices – culturelles, sportives, artisanales, artistiques, ludiques... – aujourd'hui réservées à quelques-uns.

Tout ceci aura évidemment un coût. Une partie pourra, à terme, être récupérée sur la réduction de l'échec scolaire et sur le coût actuel des filières qualifiantes précoces. Mais en attendant, c'est bien un investissement financier important dans l'éducation dont notre Communauté française a besoin. Voilà peut-être (enfin!) un sujet de débat intéressant pour de prochaines négociations institutionnelles...



# Analyse des différents facteurs qui influencent la réussite scolaire

## Ou dans quelle mesure le facteur 'origine migratoire' est-il un facteur pertinent pour expliquer les différences de performances entre élèves ?

*Des chercheurs du GERME (Groupe d'Etudes sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion) de l'Institut de Sociologie de l'ULB ont effectué une étude statistique à partir des données de l'enquête PISA pour déterminer quels sont les facteurs qui expliquent les différences importantes de résultats entre élèves que l'on observe dans notre pays. Cette analyse montre que si l'école continue d'être un lieu d'inégalités, les écarts constatés entre élèves ont une origine multiple. Voyons cela d'un peu plus près...*

Le propos de l'étude, comme l'indique le titre de la publication dans laquelle les résultats sont rapportés (voir encadré), est d'analyser, dans les deux communautés, les performances des élèves issus de l'immigration à partir des résultats de l'enquête Pisa 2006. Selon cette étude, la Belgique est un des pays où les écarts de performances entre les élèves issus de l'immigration et les élèves sans lien avec l'histoire migratoire sont très importants. Cette situation n'a pourtant rien d'inéluctable puisque, s'il est vrai que dans de nombreux pays les résultats des enfants d'origine étrangère sont inférieurs à ceux des enfants autochtones, dans d'autres pays les performances des élèves issus de l'immigration ne sont pas significativement<sup>1</sup> plus faibles que celles des enfants nés de parent(s) natif(s) du pays.<sup>2</sup>

1. Ce terme indique qu'un résultat donné a une valeur statistique, c'est-à-dire qu'il indique quelque chose sur la réalité observée.

2. Ajoutons que, dans ces pays, le niveau général des performances n'apparaît pas d'emblée comme plus problématique que dans les autres pays (ceci pour contrer l'argument selon lequel la situation de ce second groupe de pays serait due à un nivellement par le bas).

Pour éviter toute longueur et parce que notre propos n'est pas de comparer les résultats dans les deux communautés ni les différences entre les systèmes d'enseignement respectifs, nous nous limiterons à donner les résultats relatifs à la Communauté française.

### Situation migratoire des élèves et résultats à l'enquête PISA

Avant d'aller plus loin, précisons les trois catégories que les auteurs ont reprises à l'OCDE sur la situation migratoire des élèves et qui ont servi de base à leur analyse. Il y a d'abord les 'élèves autochtones', nés en Belgique ou nés à l'étranger avec au moins un parent né en Belgique. Ensuite, il y a les 'élèves de deuxième génération', nés en Belgique mais dont les parents sont nés dans un autre pays. Et enfin, troisième catégorie, les 'élèves immigrés', non nés en Belgique et dont les parents sont également nés dans un autre pays.

Dirk JACOBS, Andrea REA et Laurie HANQUINET (Groupe d'Etudes sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion - GERME/ULB), *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA. Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*, Fondation Roi Baudouin, mars 2007, 56 p.

Cette étude est disponible gratuitement sur demande à la Fondation Roi Baudouin.

Par tél : 070 233 728

Via le site :

[www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=193678&LangType=2060](http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=193678&LangType=2060)

Elle est également téléchargeable à partir de cette page du site.

Dans un premier temps, les auteurs s'attachent à comparer les résultats entre ces trois catégories 'ethniques'. Sans entrer dans les détails, on peut dire qu'ils observent une tendance générale qui indique que les résultats des élèves autochtones sont significativement meilleurs que ceux de la deuxième génération, eux-mêmes meilleurs que ceux des immigrés. En Communauté française, 17,5% des autochtones, 30,1% des deuxièmes générations et 50,6% des immigrés ont un niveau problématique en mathématiques tel que défini par l'OCDE (voir encadré). En lecture, les résultats sont relativement semblables. Ainsi, respectivement 19,4%, 35,4% et 56% des élèves ne dépassent pas le niveau 1. Ces médiocres résultats témoignent – est-ce encore nécessaire de le dire? – de l'inefficacité de notre système scolaire pour une part importante des élèves et de son caractère profondément inégalitaire.

### Les niveaux de performances selon l'OCDE

Pour présenter les résultats des élèves aux tests PISA, l'OCDE a établi une échelle de 6 niveaux de performances. Dans le cas des mathématiques, le 1<sup>er</sup> niveau débute à un score de 358 points (en-dessous se situe le niveau 0) et s'étend jusqu'à 420 points. Le score moyen pour tous les pays membres de l'OCDE a été établi arbitrairement à 500 pour permettre les comparaisons\*. Le 1<sup>er</sup> niveau correspond à des situations concrètes et explicites, des instructions directes et des questions clairement définies. Plus on monte sur l'échelle, plus on doit être capable d'abstraction, de raisonnement, d'interprétation et d'argumentation. Les niveaux 0 et 1 sont considérés comme vraiment problématiques. Toutes les personnes qui se trouvent en-dessous du niveau 2 risquent en effet de ne pas maîtriser suffisamment les compétences minimales à la fin de leur cursus scolaire, avec des conséquences négatives sur leur devenir professionnel. Pour la lecture, le seuil critique a été établi à 407 points.

*\* C'est-à-dire que les scores des tests ont été calibrés de telle sorte que 500 représente le score moyen.*

Les auteurs ont également pris soin de diviser la catégorie 'immigrés' en deux sous-catégories, l'une regroupant les élèves arrivés avant l'âge de 6 ans en Belgique (ayant effectué la totalité de leur par-

cours scolaire en Belgique) et l'autre regroupant les enfants arrivés en Belgique après cet âge (n'ayant donc effectué qu'une scolarité partielle en Belgique). Cette distinction paraît en effet pertinente dans la mesure où les élèves appartenant à la première sous-catégorie ont obtenu des résultats supérieurs (score moyen de 469 points en mathématiques et 445 en lecture en Communauté française) à ceux appartenant à la deuxième (score moyen de 431 points en mathématiques et 396 en lecture, soit juste au-dessus du niveau critique pour les mathématiques mais en-dessous pour la lecture<sup>3</sup>), ce qui inviterait, conjointement avec ce qui précède, à conclure que les résultats aux tests PISA sont globalement meilleurs quand la durée de séjour familial de l'élève en Belgique est plus longue, le terme 'familial' indiquant qu'il s'agit non seulement de la durée de séjour de l'élève lui-même mais aussi de celle de ses parents.

### Intervention d'autres facteurs

L'analyse factorielle menée par les auteurs s'intéresse au lien entre différents facteurs sociodémographiques et la répartition des résultats des élèves à l'enquête PISA selon leur origine migratoire. En d'autres termes, les auteurs essaient, par cette analyse, de voir si en analysant conjointement le facteur 'origine migratoire' et un autre facteur (genre, langue parlée à la maison, filière d'enseignement et statut socio-économique des parents), on observe une corrélation significative entre les résultats des élèves répartis dans les catégories construites à partir de ces deux variables.

#### La langue parlée à la maison

Après avoir écarté la variable 'genre' pour son caractère non significatif et/ou la difficulté d'interpréter son incidence dans les différences de résultats liés à l'origine migratoire, les auteurs s'attachent à montrer que même lorsque la langue parlée à la maison est la langue du test, les élèves issus de l'immigration gardent toujours des scores plus faibles que les élèves autochtones, tant en lecture qu'en mathématiques. Ils en concluent que les écarts en performances entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration ne sont donc pas totalement à attribuer à des

3. Et il s'agit d'une moyenne!



différences linguistiques. Par contre, lorsque les autochtones parlent une autre langue à la maison que la langue du test, leurs résultats sont comparables à ceux des élèves de 2<sup>ème</sup> génération parlant une autre langue à la maison, mais sont tous deux supérieurs à ceux des élèves immigrés.

### La filière d'enseignement

Passant à la répartition des résultats selon le type d'enseignement (enseignement général et enseignement qualifiant), les auteurs observent que le type d'enseignement constitue un réel facteur de différenciation. Il y a en effet pour toutes les origines (du point de vue migratoire) une différence significative au niveau des résultats en mathématiques et en lecture selon la filière suivie. Qui plus est, les élèves de deuxième génération et les élèves immigrés se trouvant dans l'enseignement général obtiennent de meilleurs scores que les élèves autochtones se trouvant dans l'enseignement qualifiant, ce qui donne à la variable 'filière d'enseignement' un poids non négligeable dans l'explication des performances des élèves. Ceci nous semble pouvoir être également formulé de la manière suivante: notre enseignement, par son organisation en filières, est largement impliqué dans la reproduction des inégalités entre élèves.

Et comme si ce n'était pas suffisant, quand on regarde le classement des élèves selon les 6 niveaux établis par l'OCDE, on constate que les élèves de deuxième génération et les élèves nouveaux arrivés (la catégorie 'immigrés') qui sont dans l'enseignement qualifiant obtiennent en moyenne un résultat qui est inférieur (de 28 points pour les élèves de 2<sup>ème</sup> génération et de 44 points pour les immigrés) au seuil de base de 420 points établi par l'OCDE pour les mathématiques, et inférieur également (de 36 points pour les élèves de 2<sup>ème</sup> génération et de 69 points pour les élèves immigrés) au seuil de base de 407 points établi pour la lecture.

### La position socioéconomique des parents

Comme pour d'autres auteurs, le lien entre cette position et les résultats en mathématiques<sup>4</sup> est clair pour les chercheurs du GERME. Plus le niveau socio-

4. A partir d'ici, les auteurs centrent l'analyse uniquement sur les résultats en mathématiques.

économique<sup>5</sup> augmente, plus les résultats en mathématiques sont élevés. Sachant que les élèves issus de l'immigration se trouvent plus souvent que les élèves autochtones dans des situations socioéconomiques moins favorables, les auteurs se demandent si la variable socioéconomique suffirait (ou suffirait presque) à elle seule à expliquer les écarts observés entre les élèves<sup>6</sup>. Dans ce cas, la variable 'origine migratoire' ne ferait qu'occulter la variable décisive, à savoir la variable socioéconomique. Autrement dit, prendre en considération le positionnement social fait-il disparaître totalement les différences observées au niveau de l'origine migratoire?

A ce propos, le tableau 1 (*ci-contre*) montre trois choses. Première constatation, dans une même catégorie d'origine migratoire, les enfants d'employés ont des scores meilleurs en mathématiques que les enfants d'ouvriers, et au sein de ces catégories, les enfants des travailleurs qualifiés ont de meilleurs scores que ceux des travailleurs non qualifiés (sauf exception minime en ce qui concerne les immigrés: les enfants d'ouvriers qualifiés obtiennent des résultats légèrement supérieurs à ceux des employés peu/non qualifiés). Deuxième constatation, dans le même groupe socioprofessionnel, les écarts persistent entre autochtones et 2<sup>ème</sup> génération d'une part, et entre 2<sup>ème</sup> génération et immigrés d'autre part. Troisième constatation, ces écarts ne sont significatifs qu'aux extrêmes de l'échelle socioprofessionnelle; au niveau des groupes intermédiaires, ils ne le sont qu'entre autochtones et immigrés et, pour les employés peu/non qualifiés, également entre la 2<sup>ème</sup> génération et les immigrés.

### Poids des différents facteurs explicatifs

A l'aide d'un outil statistique appelé 'régression linéaire multiple' (tableau 2 p. 66), les auteurs vont à présent

5. L'index socioéconomique utilisé ici est dérivé de trois variables: le plus haut niveau d'éducation parentale en nombre d'années de scolarité (celui du père ou celui de la mère), le plus haut statut professionnel des parents et les ressources éducatives et culturelles de la famille (nombre de livres présents à la maison, existence d'un endroit où l'élève peut étudier, possession d'œuvres d'art, de dictionnaires, etc.).

6. Comme le fait par exemple Nico Hirtt dans *Handicap culturel, mauvaise intégration ou ségrégation sociale*, Aped, juin 2006. Document téléchargeable à la page: [www.skolo.org/spip.php?article329](http://www.skolo.org/spip.php?article329)

Tableau 1

**Résultats moyens des élèves en mathématiques  
selon l'origine et le statut socioéconomique des parents**

	Cols blancs*		Cols bleus*	
	Haute qualification	Basse qualification	Haute qualification	Basse qualification
Autochtones	<b>544,7 **</b>	493,7	461,8	<b>448,2 **</b>
2 <sup>ème</sup> génération	505,1	467,7	436,6	404,9
Immigrés	478,8	406,5	408,8	379,8

\* Les cols blancs désignent les employés (en référence à la chemise blanche) et les cols bleus les ouvriers (en référence au bleu de travail).

\*\* Les moyennes mises en gras pour les autochtones signifient qu'elles sont statistiquement différentes des moyennes des élèves de deuxième génération et des élèves immigrés. S'il y a d'autres différences significatives, elles sont symbolisées par des crochets.

contrôler l'effet des différentes variables pour déterminer leur poids respectif. Pour ce faire, ils examinent pour chacune des variables dans quelle mesure elle ajoute à la prédiction de la variable 'résultats des élèves en mathématiques', c'est-à-dire dans quelle mesure elle contribue à expliquer les différences observées entre les élèves. Leur but est ici de vérifier si la variable 'origine migratoire' garde ou non, après introduction contrôlée d'autres variables, un effet statistiquement significatif sur les résultats des élèves. En cas de réponse positive, cela signifierait que cette variable a bien un statut de 'variable explicative' qui ne peut être totalement absorbé par une ou plusieurs autre(s) variable(s).

**La première variable à être isolée est la situation migratoire** qui, comme nous l'avons vu, est significativement corrélée aux différences de résultats issus de l'enquête PISA. Mais plus précisément l'analyse en régression linéaire permet de déterminer que l'origine migratoire des élèves explique 6% de la variance totale observée dans les scores en mathématiques de tous les élèves.

**Au niveau de la seconde variable, le niveau d'instruction des parents** (nombre d'années d'études), les auteurs observent que l'influence de cette variable est positive puisque pour chaque année supplémentaire d'études des parents, il y a une augmentation des résultats de leur enfant. Ensemble ces deux variables (situation migratoire et niveau d'instruction des parents) expliquent 11% des différences de résultats entre élèves.

**La troisième variable à être introduite dans l'analyse est la profession des parents** dont l'analyse confirme l'effet significatif venant s'ajouter à l'effet des variables précédentes. L'effet conjugué de ces trois premières variables est à présent de 18% quant à leur part d'explication dans les différences de performances observées.

**Une quatrième variable pouvant également exercer une influence sur les résultats est la langue parlée à la maison**, ce que vérifie effectivement l'analyse de régression linéaire. L'apport de cette variable à l'explication des différences de résultats est cependant relativement faible (on en est maintenant à 19% de la variance qui est expliquée). Cette faible augmentation de pourcentage s'explique par le fait que l'influence de la langue est déjà largement présente dans la variable 'origine migratoire', c'est-à-dire que ces deux variables sont fortement corrélées.

**La cinquième variable introduite dans l'analyse est la filière d'enseignement suivie par les élèves.** L'introduction de cette variable montre que la fréquentation de l'enseignement qualifiant est fortement lié aux résultats obtenus par les élèves et fait monter considérablement l'effet conjugué des différentes variables puisqu'on passe d'un coup de 19 à 39% de la variance qui est expliquée.

Dans l'analyse par régression linéaire multiple, les auteurs ont aussi pu déterminer le poids que perd progressivement la variable 'origine migratoire des élèves'

Tableau 2

## Modèles de régression linéaire : calcul du coefficient de régression\*

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
<i>Variable ajoutée</i>	<i>Situation migratoire</i>	<i>Niveau d'instruction des parents</i>	<i>Profession des parents</i>	<i>Langue parlée à la maison</i>	<i>Filière d'enseignement</i>
Deuxième génération	-45,10	-26,09	-22,02	-18,17	-31,56
Immigrés (réf. autochtones)	-92,50	-79,10	-69,13	-65,44	-50,84
Education des parents		7,11	3,00	2,99	0,94
Profession des parents			1,82	1,81	0,90
Langue parlée à la maison				16,51	16,60
Enseignement qualifiant (réf. ens. général)					-99,11
<b>Part de la variance expliquée**</b>	<b>6%</b>	<b>11%</b>	<b>18%</b>	<b>19%</b>	<b>39%</b>

\* Toutes les valeurs de régression calculées ici sont statistiquement significatives, à l'exception de la valeur 0,94 relative à l'éducation des parents dans le modèle 5.

\*\* La variance représente la dispersion des individus dans une population donnée. Ici, la variance représente donc la dispersion des résultats des élèves aux épreuves PISA de mathématiques et le pourcentage indique dans quelle mesure les différents modèles sont capables d'expliquer ces différences.

au cours de l'introduction des quatre autres variables par le recours à un instrument de mesure appelé 'coefficient de régression'. Ce coefficient de régression indique l'influence d'une variable explicative sur la variable à expliquer, après contrôle de l'influence des autres variables explicatives. Par cette technique, on cherche à voir si des différences apparaissent entre les scores des élèves lorsque varie uniquement le positionnement des élèves par rapport à leur situation migratoire, soit lorsque leur positionnement sur les autres variables est maintenu constant.

Les résultats de l'analyse menée selon ce procédé statistique montrent que l'influence de la variable 'origine ethnique' n'est pas annihilée par l'introduction des autres variables et que sa valeur explicative reste significative. Ainsi, le coefficient de régression passe, pour les élèves immigrés (en référence aux élèves autochtones) de -92,5 quand n'est prise en compte que la variable 'origine' à -50,84 lorsque sont également prises en compte les autres variables. Ce

qui signifie que les élèves immigrés ont toujours 51 points de moins aux tests PISA en mathématiques que les élèves autochtones, toutes choses étant égales par ailleurs (le positionnement étant identique au niveau de l'instruction et du statut professionnel des parents, de la langue parlée à la maison et de la filière d'enseignement suivie). Ces chiffres sont respectivement de -45,1 et -31,51 pour les élèves de 2<sup>ème</sup> génération, toujours en référence aux élèves autochtones.

L'analyse montre aussi que le niveau d'éducation et le niveau du statut professionnel, et plus particulièrement le premier des deux, sont fortement liés à l'orientation dans les différentes filières de l'enseignement. Le niveau d'instruction des parents n'a même plus d'effet significatif dès lors que l'on introduit la variable 'filière d'enseignement suivie par l'élève', ce qui indique qu'il y a dans le fait d'être dans telle ou telle filière de l'enseignement un 'effet de trajectoire', le choix de la filière d'enseignement étant fortement déterminé par le statut socioéconomique des parents.

## Prendre en compte d'autres facteurs ?

Les différences de résultats entre élèves ne sont pas totalement expliquées par les facteurs introduits dans l'analyse par régression linéaire multiple puisque 'seulement' 39% de la variance est expliquée par la conjonction de ces facteurs. Ce qui montre qu'au-delà des différences individuelles, il doit encore y avoir d'autres facteurs qui sont à la base des écarts observés dans les performances des élèves. Sachant «*qu'après la Pologne, la Communauté française a le système éducatif où le recrutement social des établissements a l'impact le plus marqué [...], les écoles agissant chez nous comme des 'catalyseurs de différenciation sociale' qui exacerbent, par le biais des regroupements d'élèves, les effets des inégalités sociales de départ*»<sup>7</sup>, plusieurs pistes mériteraient, selon les auteurs, d'être explorées dans l'avenir. Une première piste serait de vérifier l'hypothèse selon laquelle une grande concentration d'élèves issus de l'immigration<sup>8</sup> dans certaines écoles – autrement dit le manque de mixité sociale et culturelle dans les écoles – a un impact sur les scores. Une seconde piste qui mériterait d'être explorée serait l'accès différencié d'élèves d'origine spécifique aux écoles qui ont une bonne réputation. Et une troisième piste consisterait à vérifier si certaines écoles sont davantage capables d'assurer l'égalité entre les différents groupes sociaux et ethniques que d'autres.

Ensuite, l'enquête PISA, par sa mise en œuvre simultanée dans différents pays, permet de mettre en évidence le rôle des systèmes scolaires dans les différences de performances selon qu'ils sont ou non unifiés (organisés en tronc commun ou en filières hiérarchisées), les pays ayant organisé leur enseignement en système unifié obtenant de meilleurs résultats que ceux l'ayant organisé en système différencié. Notre système scolaire est parmi ceux qui

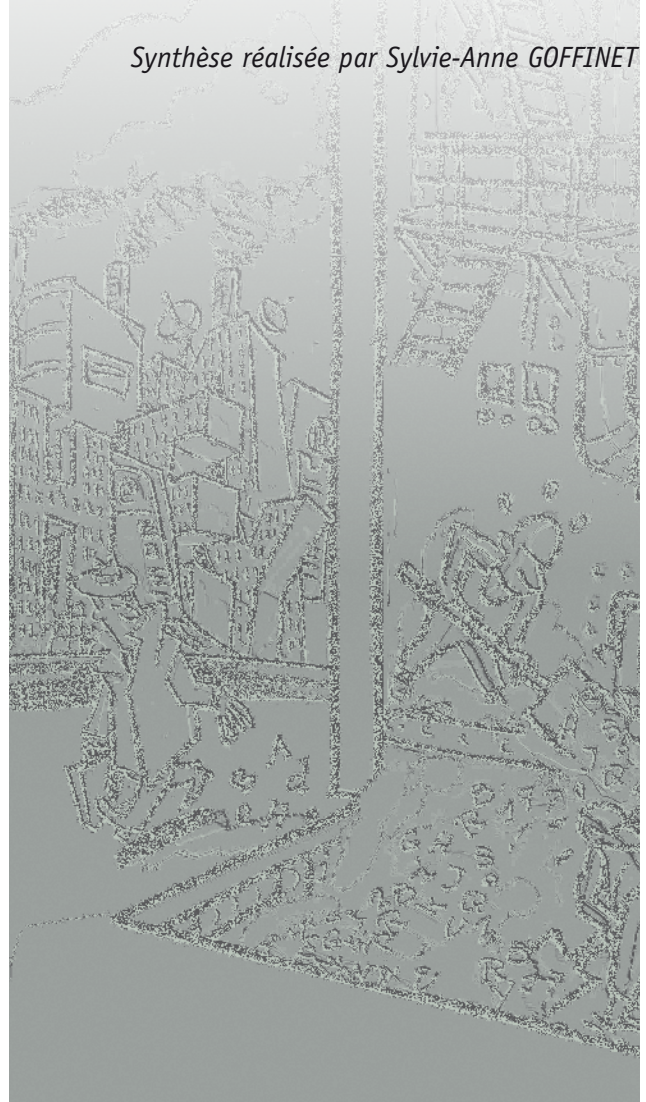
7. Dominique LAFONTAINE et al., *Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2000*, Cahiers de Pédagogie expérimentale, n°13-14, 2003. Nico Hirtt défend également cette hypothèse dans *Pourquoi sommes-nous les champions de l'inégalité scolaire?*, pp. 56-60 de ce numéro.

8. Nous ajouterions: et d'élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés.

fonctionnent de manière différenciée et produisent des résultats très contrastés.<sup>9</sup> Il conviendrait donc d'analyser plus en profondeur la manière dont il produit cette inégalité.

Enfin, les effets négatifs produits par certaines pratiques pédagogiques et sociales du milieu scolaire n'est pas non plus à exclure de l'analyse. Tout ce qui relève des objectifs et méthodes pédagogiques, de la prise en compte des élèves en difficulté, des phénomènes de racisme et d'attitudes ou paroles discriminantes, de dispositions inconscientes comme 'l'effet Pygmalion'<sup>10</sup>..., toutes choses que les données de PISA ne permettent pas de vérifier, méritent d'être envisagées dans une optique d'élargissement de l'analyse des causes de l'inégalité scolaire.

Synthèse réalisée par Sylvie-Anne GOFFINET



9. Voir aussi N. Hirtt, pp. 49-61.

10. L'enseignant effectue des hypothèses sur le devenir scolaire d'un élève et contribue inconsciemment, par ses attentes et ses comportements, à ce que ces hypothèses se réalisent.



## Où se trouve la vérité ?

Dans un texte intitulé *Notes marginales auprès du Rapport de la Fondation Roi Baudouin\**, Nico Hirtt (Aped) conteste l'analyse menée par le GERME. Malheureusement, arrivé à ce niveau de discussion, cela devient très technique. Ce qui ne veut pas dire que ce soit une querelle de spécialistes inintéressante pour le profane, mais plutôt qu'on a toujours intérêt d'essayer de comprendre avec un regard critique ce qui se trouve derrière les chiffres présentés sous un couvert d'objectivité et de neutralité scientifique, et de se poser quelques questions du genre : sur quel(s) paramètre(s) l'analyse est-elle basée ? qu'a-t-on omis comme paramètre(s) qui pourrai(en)t modifier les résultats ? quel est le modèle interprétatif sous-jacent ? etc.

Relevons à présent les arguments principaux développés par Nico Hirtt.

**Premier argument**, l'utilisation des résultats des élèves de 1<sup>ère</sup> génération ne sont pas pertinents du point de vue de l'analyse des performances de notre système éducatif puisqu'une partie de ces élèves (ceux qui sont arrivés après l'âge de 6 ans) n'ont pas effectué toute leur scolarité en Belgique. En outre, figure dans cette catégorie des élèves français frontaliers qui poursuivent leur scolarité en Belgique et qui, au vu des résultats, tirent les résultats de cette catégorie vers le bas, ce qu'avait montré le GERME mais dont il n'avait pas tenu compte dans l'analyse de régression linéaire multiple. En conclusion, selon Nico Hirtt, c'est sur la comparaison entre les élèves autochtones et ceux de la 2<sup>ème</sup> génération qu'il faut concentrer l'analyse.



**Deuxième argument**, les différents coefficients produits par l'analyse de régression ne peuvent pas être mis sur le même pied. Certaines variables sont binaires (la caractéristique est présente ou ne l'est pas, on parle la langue de l'enseignement ou on ne la parle pas), tandis que d'autres sont à valeurs multiples (le nombre d'années d'études d'un parent peut par exemple aller de 6 lorsque celui-ci n'a pas dépassé l'enseignement primaire à 17 lorsque celui-ci a poursuivi ses études jusqu'à une licence universitaire d'une durée de 5 ans), ce qui interdit de comparer entre eux les coefficients de régression respectifs. En effet, après introduction des quatre premières variables, les chercheurs du GERME obtenant un coefficient de -18,17 pour le facteur 'élève de 2<sup>ème</sup> génération', de -65,44 pour le facteur 'élève immigré' et seulement de 2,99 pour le facteur 'niveau d'instruction des parents', en déduisent un relativement faible impact du niveau d'instruction par rapport au facteur 'immigration'. Or le chiffre de 2,99 signifie en réalité que les élèves auront une augmentation de leurs résultats en mathématique de 2,99 points par année d'études de leur père ou de leur mère. Pour les élèves dont un parent a fait 17 ans d'études, cela correspondrait à  $(17-6) \times 2,99$ , soit 33 points de différence par rapport à celui dont les parents n'ont fait que leurs 6 années primaires, soit pour les élèves de 2<sup>ème</sup> génération, un poids presque double de celui du facteur 'origine'. Il en va de même pour le facteur 'profession des parents' où il y a tout un échelonnement de positionnements. Il existe ainsi une classification des professions qui attribue un chiffre de positionnement à chaque profession. Selon cette classification, l'indice d'un médecin est de 85, tandis que celui d'un agent d'entretien n'est que de 16. A nouveau, on obtiendra une différence de résultats beaucoup plus importante entre un fils de médecin et un fils d'agent d'entretien que ne le laisse supposer les 1,81 points de différence indiqués dans le tableau du GERME, soit  $(85-16) \times 1,81$ , ce qui correspond à 125 points. On est donc ici très largement au-dessus des effets engendrés par le fait d'appartenir à une communauté d'origine immigrée.



**Troisième argument**, le statut socioéconomique ne peut être restreint aux dimensions 'nombre d'années d'études des parents' et 'profession des parents'. Un autre facteur doit également être pris en compte selon Nico Hirtt, c'est le niveau de richesse matérielle. Ces trois statuts composent l'indice ESCS (Economic, Social and Cultural Status), indice global donnant une meilleure approche de l'origine sociale. Ainsi en appliquant cet indice à l'analyse de régression linéaire multiple, le coefficient de régression tombe à -9,97 pour la variable '2<sup>ème</sup> génération' lorsque la variable 'statut socioéconomique' établie selon l'indice ESCS est introduite dans le modèle, alors qu'il était de -22,02 dans l'étude du GERME. Le coefficient de régression pour le statut socioéconomique est par contre, à ce niveau d'introduction des différentes variables, de 50,4 alors que le GERME n'obtenait que 3 (pour le niveau d'éducation des parents) et 1,82 (pour la profession des parents), ce qui à nouveau porte à conclure que le statut socioéconomique a un poids nettement plus important que l'origine nationale dans l'explication des différences de résultats entre élèves. En procédant de la sorte, Nico Hirtt obtient 27% de la variance expliquée après ajout de ce facteur\*\*, alors que ce chiffre n'était que de 18% dans l'étude réalisée pour la Fondation Roi Baudouin.



Nico Hirtt interroge par ailleurs les résultats obtenus par l'étude du GERME sur la fréquentation des différentes filières de l'enseignement secondaire. En effet, l'introduction de cette variable dans la régression linéaire multiple augmentait l'impact de la situation migratoire sur le résultat des élèves : l'écart des points entre élèves de 2<sup>ème</sup> génération et élèves autochtones augmentait en introduisant cette variable, alors qu'il avait diminué en introduisant les variables précédentes (niveau d'instruction et profession des parents, langue parlée à la maison). En calculant le coefficient de régression lorsque la variable indépendante est la situation migratoire et la variable dépendante l'orientation vers l'enseignement qualifiant (c'est-à-dire lorsqu'on veut mesurer en quoi le fait d'être fils ou fille d'immigrés 'favorise' l'orientation vers l'enseignement qualifiant), on constate que, toutes choses étant égales par ailleurs, les élèves de la 2<sup>ème</sup> génération se maintiennent davantage dans l'enseignement général que les élèves autochtones, alors que leur score en mathématique est un petit peu plus faible. Dès lors, « *il est inévitable qu'à type d'enseignement égal, les allochtones de 2<sup>ème</sup> génération semblent obtenir de moins beaux résultats en mathématique. Mais c'est là une illusion statistique. En réalité, les résultats étonnants [après introduction de la 5<sup>ème</sup> variable, c'est-à-dire orientation vers les différentes filières de l'enseignement] de la FRB montrent, paradoxalement, que les allochtones de 2<sup>ème</sup> génération font mieux que les autochtones si l'on considère le critère du maintien dans l'enseignement général.* »

« *En conclusion, affirme Nico Hirtt, nous pouvons persister dans ce que nous écrivions en juin 2006\*\*\* : sur base de l'enquête PISA, il apparaît que les prestations scolaires relativement médiocres des enfants issus de l'immigration s'expliquent presque entièrement en Communauté française par l'origine sociale de ces enfants. En d'autres mots, les facteurs strictement liés à la nationalité d'origine ou à la langue maternelle sont négligeables par rapport aux déterminants sociaux.* »

S.G.

\* Document téléchargeable à l'adresse suivante : [www.skolo.org/spip.php?article394](http://www.skolo.org/spip.php?article394)

\*\* L'ajout du facteur 'langue parlée à la maison' ne modifiera pas ce résultat (il ne l'augmenterait que de 1% dans l'étude du GERME).

\*\*\* Nico HIRTT, **Handicap culturel, mauvaise intégration ou ségrégation sociale**, Aped, juin 2006. Document téléchargeable à la page : [www.skolo.org/spip.php?article329](http://www.skolo.org/spip.php?article329)

# Distance et malentendus face à l'écrit

Jacques BERNARDIN – ESSI-ESCOL – Université Paris 8

*Antérieurement, puis parallèlement à la scolarité, la famille, de façon explicite ou implicite, initie l'enfant à la signification et à la valeur des choses, à des façons de penser et de parler le monde... Redevable aux expériences et échanges réalisés dans l'espace familial, cette grille interprétative du réel, invisiblement présente, pourrait expliquer certaines résistances plus ou moins conscientes face à l'apprentissage du lire-écrire. Les raisons de lire et d'apprendre à lire, les difficultés pour accéder à la logique du système graphique, le problème de la compréhension sont constitutifs du rapport à l'écrit. Eclaircir ces points permet de mieux comprendre les attitudes et les difficultés récurrentes de certains élèves aux divers niveaux de leur scolarité, et de proposer des pistes pour modifier ces attitudes et lever ces difficultés.*

La corrélation entre les résultats scolaires et l'origine sociale est connue depuis longtemps. Cette corrélation persiste toujours aujourd'hui, alors même que l'école est ouverte, que les familles souhaitent le meilleur pour leurs enfants et que la majorité des enseignants est attachée à la réussite de l'ensemble des élèves. Qu'est-ce qui échappe aux acteurs et pourrait l'expliquer ?

Pour ceux qui maîtrisent l'écrit et parfois y sont immergés depuis leur plus tendre enfance, cela va de soi, s'impose d'évidence : bien des enseignants sont dans ce cas, et « ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas », pour paraphraser Bachelard. Si l'on veut avancer, il nous faut sortir de cette relation de connivence avec l'univers écrit afin d'approcher d'autres logiques sociales et de pouvoir 'faire avec'. Reprenons les choses à leur source. Les difficultés se cristallisent souvent assez tôt, lors de la rencontre avec l'apprentissage systématique proposé au début de la scolarité élémentaire. Sur quels plans constate-t-on des difficultés et des différences significatives entre les élèves que l'on pourrait considérer comme les symptômes d'une discontinuité, d'un hiatus voire d'une rupture avec ce qui s'est construit dans l'es-

pace familial ? L'inégale envie d'apprendre ; la difficulté d'accéder à la logique du système écrit ; les problèmes de compréhension.

## Quelles sources potentielles de difficultés ?

### Le projet d'apprendre

Pour investir un apprentissage, encore faut-il que cela ait du sens pour celui qui s'y confronte. Tous les élèves interrogés<sup>1</sup> disent avoir envie d'apprendre... mais ne bénéficient pas des mêmes appuis dans leur environnement. Ont-ils saisi les usages et fonctions essentielles de l'écrit ? Peuvent-ils s'adosser à des référents proches (parents, aînés) ?

### La visibilité des usages

Dès la rentrée du CP (1<sup>ère</sup> primaire), s'il est clair pour certains élèves que lire sert « pour apprendre » ; « pour raconter des histoires » ou « pour lire des livres, des journaux, des affiches, des lettres ou des BD », d'autres ne savent pas expliciter à quoi sert l'écrit, si ce n'est « pour passer », « faire le travail » ou « pour plus tard ».

Concernant les pratiques observées des adultes, beaucoup sont dans le flou (ils lisent « des papiers », « nous aident dans notre travail »). Au-delà du CP, ce n'est que très inégalement éclairci... jusqu'au cycle 3 (CE2/CM1/CM2, soit 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> primaires). Ainsi, on a pu constater dans plusieurs classes que plus de 40% des élèves n'évoquent aucun usage social explicite de l'écrit. Propos qui renvoient à une vision d'un usage 'discret' de l'écrit, n'ayant guère cours qu'à ou pour l'école.

« Papa, il lit jamais » ; « maman, elle a pas de livres » : ces propos de jeunes élèves confirmeraient-ils l'absence d'usage de l'écrit à la maison ? La sociologie nous invite à dépasser les apparences et à faire preu-

1. Cet article se base notamment, sauf indication contraire, sur des observations réalisées par l'auteur dans différentes classes de l'enseignement primaire situées en zone d'éducation prioritaire (ZEP) à Meaux (2002), à Auxerre (septembre 2005) et à Joigny (septembre 2006) ainsi que dans diverses écoles de la région parisienne.

ve de prudence. Car dans les milieux populaires, on lit/écrit bien plus qu'on ne l'avoue dans les enquêtes : on note l'heure du rendez-vous chez le médecin ; on consulte le programme de télévision ; on recherche la promotion intéressante dans le prospectus publicitaire ; on passe commande sur le catalogue ; on explore les petites annonces dans le journal... mais cela n'est pas reconnu comme 'lecture'.

En effet, lire (ou écrire) est indissociable du contexte où cela s'impose. Incorporée aux situations qui la justifient, tendue vers un objectif précis, la lecture est une pratique qui s'ignore comme telle<sup>2</sup>, qui 's'efface' devant l'intention qu'elle sert. D'autant plus qu'il est socialement – car scolairement – entendu que lire, ça ne peut être que lire un 'vrai' livre, et plutôt un roman qu'un manuel de bricolage ou des recettes de cuisine<sup>3</sup>. Difficile pour les enfants d'identifier comme actes de lecture des activités 'invisibles' pour leurs aînés.

A ce sentiment d'illégitimité des supports familiers se superpose parfois une représentation des besoins et des capacités du jeune enfant, jugé *a priori* trop immature pour être confronté à des livres. Pour certains parents<sup>4</sup>, c'est inutile « tant qu'il ne sait pas lire » ou « parce qu'il est trop petit pour comprendre », ce qui explique qu'ils n'envisagent d'aller à la bibliothèque ou de lui acheter des livres que « quand il saura lire ».

Malentendu sur l'importance de l'expérience culturelle précoce, aux bénéfices pluriels : moment chaleureux d'attention partagée autour du livre ; développement de l'intérêt pour d'autres objets que ceux de l'environnement proche, pour ce qui a eu lieu avant, en d'autres lieux... ou n'a jamais existé (ouverture de l'imaginaire) ; familiarisation avec les récits longs et avec la langue de l'écrit (avec un vocabulaire et une syntaxe plus soutenus) ; avec des pauses récapitulatives et des commentaires permettant à la fois de soutenir l'intérêt et d'étayer la compréhension.

2. Cf. Bernard LAHIRE, *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL, 1993.

3. « ... les déclarations concernant ce que les gens disent lire sont très peu sûres en raison de ce que j'appelle l'effet de légitimité [...] qu'est-ce que je lis qui mérite d'être déclaré ? » (Pierre BOURDIEU, *La lecture : une pratique culturelle*, in Roger CHARTIER (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot & Rivages, 1993, p. 273-274).

4. Parents de Saint-Denis dont les enfants fréquentent l'accompagnement à la scolarité 'Coup de Pouce'.

Constituée au fil des lectures dans l'espace familial, cette connivence avec la chose écrite permet à certains de retrouver à l'école, lors de lectures d'albums, une continuité avec ce qu'ils ont expérimenté dans la famille... Ce qui n'est pas le lot de tous. D'autres parents pratiquent plutôt l'initiation préscolaire dans une logique de prérequis instrumentaux (apprendre les lettres de l'alphabet, compter jusqu'à dix...) ou délèguent entièrement à l'école ce qu'ils estiment hors de leurs prérogatives et de leurs compétences.

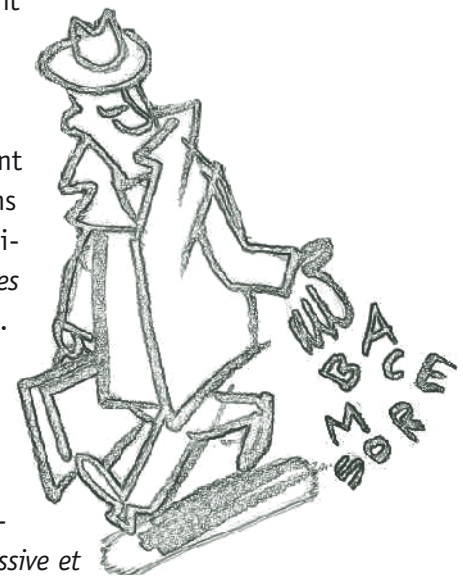
### La valeur accordée à l'écrit dans l'entourage

Lire, « ça prend du temps » ; « ça sert à rien » ; « c'est ennuyeux ». Ces propos d'élèves de CE1 (2<sup>ème</sup> primaire) font écho à Bourdieu quand il s'interroge sur le besoin de lire : « on finit par oublier que dans beaucoup de milieux, on ne peut parler de lectures sans avoir l'air prétentieux » et que pour lire, il faut « avoir du temps à ne rien faire »<sup>5</sup>. Lorsqu'elle est perçue essentiellement dans une fonction de 'passe-temps' ou de distraction, la lecture peut ainsi être affectée d'un coefficient négatif, heurtant la culture du travail.

Par ailleurs, en tant qu'activité solitaire isolant le lecteur pour le plonger dans un autre monde, elle risque de désagréger la cohésion du groupe, apparaissant *a priori* en contradiction avec les valeurs de partage, le goût d'être 'entre soi'.

A cela s'ajoute un autre motif possible de distance à l'écrit. Pour lire, il faut arrêter de sortir, stopper ses activités, rester tranquille.

Or les hommes déclarent souvent qu'ils n'ont pas la patience de lire, qu'ils aiment bouger, qu'ils n'aiment pas rester assis 'sans rien faire'. Lire, estiment certains, « c'est des trucs de gonzesses »<sup>6</sup>... contraire donc à leur volonté d'affichage de virilité. Ainsi que l'explique Bernard Lahire, « l'activité de lecture, comme activité passive et



5. Pierre BOURDIEU, *op. cit.*

6. Propos d'élèves en grande difficulté rapportés par Serge BOIMARE (*L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999).



*solitaire, est sans doute perçue par nombre d'entre eux comme une activité féminine. Mais ce qui est pris pour de la 'passivité' est en fait de l'attente patiente qui implique un contrôle des affects, une maîtrise de soi parfaitement incorporée.»<sup>7</sup>*

### **Se sentir autorisé...**

Derrière le rapport à l'écrit, c'est l'identité sociale qui est engagée. Apprendre, c'est changer... mais dans quel sens et jusqu'où? S'emparer du langage et des codes de l'école, s'affilier au rapport à la culture qui y prévaut, c'est – pour celui qui n'y a pas baigné depuis l'enfance – avoir le sentiment de passer dans l'autre camp. Annie Ernaux, issue d'une famille modeste et devenue enseignante de français, témoigne de ce sentiment de distance avec les siens: «*J'étais passée dans un autre monde. [...] Tout ce qui me touche de près m'est étranger. [...] L'univers pour moi s'est retourné.*»<sup>8</sup>

L'accès à l'écrit pose ainsi la question de l'autorisation symbolique que chacun ressent à son égard dans les discours et les non-dits de ses proches. Tous les parents désirent que leur enfant réussisse à l'école. Néanmoins, il arrive que les messages parentaux soient plus ambivalents qu'il n'y paraît à première vue: va-t-on encore pouvoir se parler et s'entendre? Annie Ernaux, évoquant le souvenir de son père: «*Il n'osait plus me raconter des histoires de son enfance. Je ne lui parlais plus de mes études. [...] Et toujours la peur OU PEUT-ÊTRE LE DÉSIR que je n'y arrive pas.*»<sup>9</sup>

Le projet d'apprendre peut ainsi souffrir du manque de visibilité de l'importance de l'écrit dans la vie quotidienne, de la disqualification de la lecture dans le groupe d'appartenance, ou bien du message paradoxal perçu par l'enfant de la part de ses parents: suis-je 'vraiment' autorisé à en savoir plus qu'eux?

### **Accéder à la logique du système écrit**

Deuxième pôle de difficultés: comprendre le fonctionnement interne de l'écrit. L'apprenti lecteur est confronté à l'appropriation d'un système symbolique complexe, fondé sur le principe alphabétique. Or, celui-ci n'est pas si 'transparent', pour reprendre les

termes d'Emilia Ferreiro, qu'il suffirait d'une explication adéquate pour le comprendre. Loin d'être une simple affaire d'appropriation de techniques (d'identification et d'assemblage d'unités élémentaires), c'est en terme de conquête conceptuelle que les travaux des psycholinguistes nous invitent à penser l'apprentissage du côté de l'apprenant<sup>10</sup>.

Il ne suffit donc pas de répéter et d'entraîner pour que «*ça rentre*»: bien des enfants résistent – contre leur gré – à l'apparente évidence. Encore faut-il considérer la langue pour elle-même (ce qui ne va pas de soi) et exige un bouleversement des idées de l'apprenant sur l'écrit. Ainsi par exemple, le mot 'ours' n'est pas si gros, bien moins que le mot 'cocci-nelle'... à l'encontre de la logique initiale qui amène le novice à penser le contraire.

### **Tous ne sont pas mûrs...**

On a coutume de dire que certains enfants sont moins 'mûrs' que d'autres pour apprendre à lire. Ne serait-ce qu'une affaire de développement, d'essence biologique? Il suffirait alors d'attendre. Ce serait une erreur selon les psychologues (Henri Wallon, Lev Vygotski notamment) qui ont montré les liens d'influence réciproque entre apprentissages et développement: ce dernier n'est pas indépendant des expériences précoces 'spontanées' ou provoquées de l'enfant avec l'écrit. Or sur ce point, les expériences cumulées par les élèves antérieurement et parallèlement à l'école sont diverses, toutes n'étant pas également opératoires pour entrer dans la logique de l'écrit.

Pour les uns, le livre lu et relu à la maison qu'on ne lâche plus, tout comme les moments d'écriture partagée ont servi de base pour satisfaire l'envie d'exploration autonome de ce secret des adultes. Et voilà qu'à leur propre initiative, face au mot inconnu, ils repèrent des similitudes, font des comparaisons, testent des hypothèses: l'accueil émerveillé de leurs observations et la disponibilité de l'entourage à leurs questions étayent les premiers acquis, encouragent et stimulent cette quête. Ceux qu'on dit 'prêts' à apprendre ont bien souvent commencé avant! D'autres devront attendre l'école...

7. Bernard LAHIRE, *op. cit.*, p. 170.

8. Annie ERNAUX, *La Place*, Gallimard, 1983, pp. 66 et 79. Un extrait de cet ouvrage a été présenté dans la rubrique 'Littéralpha' du *Journal de l'alpha*, n°146, avril-mai 2005, pp. 39-40.

9. *Ibidem*, p. 80.

10. Emilia FERREIRO, *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette Education, 2000.

### Une autre posture face au langage

La capacité à 'jouer' avec le langage est une autre zone de différences entre les élèves. Du point de vue de certains, si les mots 'ours', 'poule' et 'loup' ont à voir (car appartenant à la catégorie 'animaux'), ils n'ont définitivement rien de commun avec 'roue' et 'chou'. Dans une classe, alors que l'enseignant incite à poursuivre la liste amorcée par 'ami', 'lit', 'souris', des élèves proposent 'riz', 'petit', mais l'un propose 'rat': hors de propos... sauf à considérer le rapport avec le dernier mot de la liste initiée par l'enseignant. Comment expliquer cette insensibilité aux dimensions sonores du langage, alors que c'est indispensable pour entrer dans la logique de l'écrit?

Dans les expériences langagières précoces, le jeune enfant est immergé dans la situation d'échange. Soucieux de se faire comprendre, il est préoccupé essentiellement par ce qu'il veut dire, dans une pratique du langage qui s'ignore comme telle.

Or, pour comprendre l'écriture, il doit «*objectiver la langue [...] la transformer en objet de réflexion*»<sup>11</sup>, donc mettre celle-ci à distance, devenir attentif à ses aspects formels de façon relativement indépendante du contenu, que ce soit pour saisir la dimension sonore du langage, pour saisir la spécificité de la segmentation écrite ou pour comprendre le rapport que certaines unités graphiques entretiennent avec l'oral. L'école demande ainsi aux enfants de s'extraire d'un rapport familier, pragmatique au langage pour se centrer sur le fonctionnement d'un système qui était jusqu'ici invisible, car masqué par la centration exclusive des interlocuteurs sur le contenu. Autrement dit, il faut que l'apprenti **quitte sa posture d'usager pour adopter celle de grammairien** vis-à-vis de ce avec quoi il parle, qu'il passe de l'exercice du langage à la conscience de la langue... ce à quoi, là encore, tous n'ont pas été également entraînés.

Alors qu'elle est interrogée sur la façon dont a été préparée l'entrée à la grande école dans la famille, une maman explique ainsi que, outre l'éveil de la curiosité tous azimuts et une disponibilité face aux questions de l'enfant, il lui était fréquent à la maison de «*délirer, de jouer avec les mots, d'inventer des choses*» en y associant son enfant (maman enseignante, faut-il le préciser?). Pratiques bien différentes dans d'autres familles où, si la parole est fréquente,

11. *Ibidem*, p. 231.

elle est attachée aux situations et activités qu'elle soutient ou commente, familles où l'on répugne à «*parler pour ne rien dire*» et où la parole se prend rarement comme fin<sup>12</sup>.

Certains élèves, trop englués dans un rapport pragmatique au langage, sont mal à l'aise quand il s'agit d'interroger l'écrit en tant que système. Lors des activités réflexives sur la langue, on constate un parasitage du travail sur la forme par une attention trop prégnante au contenu des écrits supports<sup>13</sup>, une difficulté récurrente à s'émanciper du plan sémantique.

*A contrario*, celui qui a l'occasion de faire sortir le langage de ses rails familiers en manipulant ses formes dans divers jeux de langage explore, dans ces chemins de traverse, d'autres univers. L'émancipation du sens commun permet de jouer avec les structures du langage... mais pour un retour ouvrant à de nouvelles significations insolites, ce qui est le propre de l'exercice poétique. Et ce faisant, l'enfant accroît sa conscience du fonctionnement de la langue en testant les limites des transformations qu'elle supporte.

### Comprendre la nature de l'activité lecture

Troisième zone de difficultés: les façons de faire des élèves en matière de lecture, et leur incidence sur l'accès à la compréhension autonome. Si les uns peinent à accéder au code alphabétique (et abusent de la 'lecture-devinette'), d'autres s'enferment dans le déchiffrage et peinent à comprendre. Plusieurs tendances caractérisent les lecteurs précaires, bien au-delà du cours préparatoire: centration excessive sur le code et stratégie de lecture linéaire ;

passivité face au texte ; insuffisante prise en compte d'indices clés ; contrôle métacognitif insuffisant de leur activité<sup>14</sup>.



12. Daniel THIN, *Quartiers populaires: l'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998, pp. 83-84.

13. Bernard LAHIRE, dans *Culture écrite et inégalités scolaires* (Lyon, PUL, 1993), multiplie les exemples témoignant de cette difficulté spécifique à divers niveaux de la scolarité élémentaire.

14. Cf. Revue 'Repères', n°35, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, INRP, 2007.

## Décodage et linéarité de la lecture

Effet redondant des pratiques pédagogiques et des incitations familiales? Beaucoup d'élèves évoquent les techniques de déchiffrage comme unique moyen de lire, pour certains jusqu'au terme de l'école élémentaire («*j'accroche les lettres*» ; «*j'attache les sons*» ; «*je lis syllabe par syllabe*» ; «*je lis mot par mot*»), alors que les plus performants sont attentifs à d'autres unités linguistiques en visant explicitement la compréhension : «*S'il y a un mot que je ne comprends pas, je cherche le sens de la phrase*» ; «*Je regarde un mot et je lis, mais avec mon autre œil, je regarde le mot suivant puis ainsi de suite et en même temps, j'essaie de comprendre, j'imagine*» ; «*Je lis la phrase et j'imagine ce qui se passe pour comprendre la suite de l'histoire*».

Certains élèves semblent ainsi aveuglés par l'identification successive des graphèmes, au péril de la compréhension. Ils progressent mot à mot, butant sur ceux qui n'appartiennent pas à leur lexique ou qui résistent à leur tentative de déchiffrage, sans s'autoriser l'identification des mots périphériques qui favoriseraient les hypothèses sur l'inconnu. Ils agissent face au texte comme face à la phrase, semblant croire qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre, attitude que l'on retrouve chez des élèves plus âgés<sup>15</sup>. Dès lors que le texte a une certaine longueur, faute d'avoir ménagé des étapes intermédiaires de récapitulation faisant lien, la compréhension ne peut être que locale, appuyée sur des réminiscences fragmentaires, au risque de dérapages sémantiques.

Les aides qu'apportent les parents à la maison pourraient bien contribuer à fixer cette façon de faire quand, face au mot inconnu, les enfants ne sont appelés qu'à «*faire attention aux lettres*», à «*ne pas inventer*», quand ils doivent relire à haute voix sans préparation et quand le contrôle s'exerce uniquement sur la qualité de l'oralisation. Les pratiques scolaires ne sont pas exemptes de responsabilité dans l'installation de ces malentendus.

## L'attente de la signification

Autre caractéristique relevée par les enseignants : les lecteurs précaires sont «*passifs face au texte*». Mais

15. Roland GOIGOUX, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Editions du CNEFEI, 2000, pp. 76-81.

leurs expériences antérieures leur ont-elles permis de saisir ce qui spécifie la situation langagière écrite? A l'oral, non seulement l'enfant parle 'sans y penser', mais il régule l'intercompréhension au fur et à mesure de l'échange. Outre l'usage implicite du contexte immédiat et des références partagées, les gestes, le ton ou les silences aident à se comprendre. Dans une telle connivence des interlocuteurs, le discours supporte les termes génériques, les approximations langagières et les phrases suspendues. On s'entend ainsi 'à demi-mots'...

Rien de tel avec l'écrit. Produit hors de l'ici et maintenant inhérent à l'oral, adressé à un interlocuteur ne partageant pas forcément le même univers de référence, l'écrit exige un discours plus explicite et fonctionne pour cela avec une autre économie linguistique : un vocabulaire plus précis, des phrases complètes et structurées, une architecture plus exigeante du texte pour en assurer la cohérence. Face à l'écrit, le lecteur se trouve seul devant une construction formelle, un discours «*auto-suffisant*», sans co-construction possible de la signification, «*langage sans interlocuteur [...] discours-monologue avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré*»<sup>16</sup>.

Pourquoi certains ont-ils davantage de facilité? Des études ont confirmé que c'est dans les milieux où les parents sont dotés des plus forts diplômes que les échanges familiaux sont les plus fréquents et les plus étroits sur les questions de lecture. Dans l'interaction orale avec leurs parents, certains enfants sont très jeunes incités à reprendre et préciser leurs propos d'une part, et bénéficient de fréquents échanges autour des livres lus d'autre part, ce qui double l'initiation à la langue de l'écrit d'un accompagnement à la compréhension. Une telle aide «*invisible* présente est «*impliquée dans la résolution apparemment autonome du problème*» par certains enfants<sup>17</sup> qui arrivent à l'école en étant plus familiarisés que d'autres aux démarches discursives adéquates au traitement de ces énoncés écrits.

A *contrario*, les élèves qui nous préoccupent ont «*du mal tout à la fois à produire du sens sans dialogues, face à un monologue figé, et à maîtriser les articulations propres à un texte de lecture*», en particulier

16. Lev VYGOTSKI, *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales, 1985.

17. *Ibidem*, p. 281.

à gérer les pronoms, mais aussi les connecteurs logiques et temporels qui servent l'organisation du texte<sup>18</sup>. Et le problème se complexifie quand le texte appelle une lecture plus fine, une compréhension 'entre les lignes'.

### L'illusion de la transparence

A l'écrit comme à l'oral, ce qui est dit n'est pas forcément ce qu'il faut comprendre. A l'oral, le ton de la voix et le contexte permettent de saisir la sincérité ou l'ironie, mais à l'écrit? Ce qui est lu est-il à comprendre au sens littéral ou pas? Pour le savoir, il est nécessaire d'identifier les éléments qui en rendent compte, tels les verbes (suggère, affirme, demande, suppose) indiquant les intentions des locuteurs, la ponctuation et les autres signes qui structurent et catégorisent les énoncés (question ou affirmation), indiquent les citations, etc. «*Apprendre à lire, c'est en partie apprendre à affronter l'inexprimé*». Autrement dit, la lecture «*consiste en une redécouverte/postulation de l'intention qui y est adressée au lecteur dont les justifications peuvent être trouvées dans les preuves graphiques disponibles*»<sup>19</sup>.

Pour interpréter le texte, retrouver l'intention communicative, les élèves doivent donc prêter une grande attention à la formulation et à l'ensemble des indices fins, ce que certains peinent à faire: selon les enseignants, ils ne font «*pas attention aux marques orthographiques, grammaticales, ni à la ponctuation*»; ils «*ont du mal à prendre des indices pour comprendre*»; ils «*n'interrogent pas le texte*». Une fois de plus, les modalités d'apprentissage sont-elles de nature à lever les malentendus? Rien n'est moins sûr, quand chacun reste seul face à sa tâche, quand les contrôles s'exercent toujours *a posteriori* de la lecture, quand les questions ne portent que sur des éléments ponctuels ou explicites, n'appelant pas – ou si peu – le lecteur à relire, à mettre en lien pour interpréter, à réfléchir à l'implicite et aux non-dits, quand les réponses n'appellent pas au débat interprétatif nécessitant un retour scrupuleux et exigeant au texte, ou bien encore quand on ne sollicite jamais l'avis du lecteur.

18. Bernard LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*, Lyon, PUL, 1993.

19. David R. OLSON, *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz, 1998, p. 302.

## Quelles pistes pour lever ces difficultés?

Pour restaurer une dynamique positive, il est indispensable de lever certains malentendus en matière d'écrit et de lecture, mais aussi de développer conjointement un étayage à la fois identitaire, culturel et cognitif.

### Une stratégie d'ensemble

#### Sur le plan identitaire:

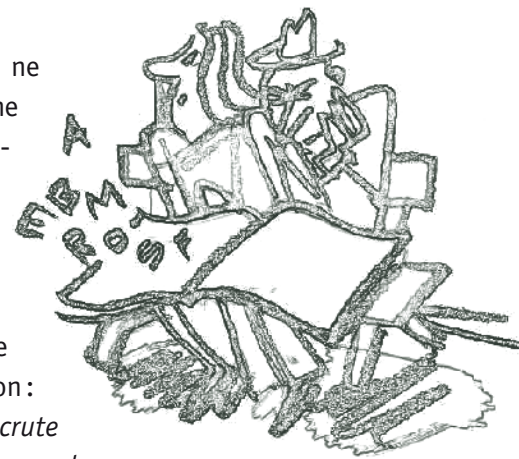
##### (re)conquérir l'estime de soi

Ceux qui ont accumulé les difficultés – qu'ils soient enfants, adolescents ou adultes – sont généralement fragilisés par ces expériences négatives et manquent de confiance en eux, ce qui les amène à désinvestir certaines activités. D'où l'importance de l'accueil bienveillant de leurs propositions, de la dédramatisation des erreurs et des encouragements. On connaît mieux l'effet des attentes<sup>20</sup>, les incidences du regard porté sur l'apprenti qui, se traduisant par des modifications à divers niveaux (type de sollicitations, feed-back, climat des échanges, etc.), contribuent à modifier l'estime de soi et la motivation.

L'action éducative ne peut se réduire à une somme d'actes professionnels, elle exige d'être guidée et soutenue par une posture éthique. Ainsi que l'écrivait Henri Wallon: «*Un regard qui scrute pour trouver la marque du*

*manque impose à l'enfant un statut péjoré. Un regard qui ne cherche en l'enfant qu'un devenir instaure une dynamique de rencontre*».

Le contenu et le niveau des propositions d'activités contribuent à faire dérailler les logiques d'échec. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, ce n'est pas en étant confrontés à des tâches faciles que les



20. David TROUILLARD et Philippe SARRAZIN, *Note de synthèse. Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs*, Revue Française de Pédagogie, n° 145, oct.-nov.-déc. 2003.



sujets se reconstruisent, mais en relevant des défis. Quel que soit le domaine investi et le contenu d'apprentissage visé, la réussite est un tremplin potentiel pour l'élargissement à d'autres audaces<sup>21</sup>.

### **Sur le plan culturel : étayer l'envie d'apprendre**

Pour l'enfant, l'envie d'apprendre à lire peut se nourrir de plusieurs choses :

- de ce que font les grands, d'où l'importance de réhabiliter les lectures 'ordinaires', les usages multi-formes de l'écrit dans l'espace familial et dans l'environnement en les dévoilant (exploration à laquelle les parents peuvent être associés) ;
- de ce qui s'impose parce que cela apparaît indispensable pour réaliser ce qu'on a projeté (lire pour faire un jeu, bricoler, jardiner, cuisiner...) ;
- de ce qui préoccupe, émeut, étonne, amuse, surprend, interroge..., ce qui amène à choisir avec un soin tout particulier les objets à lire. Dans le champ littéraire, l'expérience de Serge Boimare avec des élèves en grande difficulté nous invite à proposer des œuvres ambitieuses, au contenu humainement dense<sup>22</sup>. La littérature enfantine est désormais riche de récits pouvant capter l'intérêt des élèves, susceptibles de faciliter des phénomènes d'identification aux personnages. De façon complémentaire, tout ce qui est de nature à développer des questionnements sur le monde peut fournir l'occasion d'une découverte majeure pour certains : les réponses se trouvent souvent dans les livres (qu'ils soient documentaires, atlas, encyclopédies enfantines ou dictionnaires). L'exploration de la revue ou du journal auquel on est abonné peut également initier de nouveaux centres d'intérêt.

Pour les adultes autodidactes, la réussite de l'apprentissage est moins affaire de technique que de curiosité face au monde : la volonté d'apprendre, déterminante, peut naître du constat d'impuissance à pouvoir explorer seul tel ouvrage aux illustrations attirantes mais insuffisantes pour comprendre la totalité du récit, et la passion pour l'histoire et la

21. Plusieurs élèves initialement fragiles ont témoigné de cette dynamique 'boule de neige' ayant contribué à leur (re)mobilisation (Jacques BERNARDIN, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, 1997).

22. Serge BOIMARE, *op. cit.*

géographie être consécutive à la lecture de romans d'aventure et de chevalerie<sup>23</sup>.

Toutes les expériences ouvrant les yeux sur le monde peuvent potentiellement développer la curiosité : les sorties, les spectacles, l'accès aux multimédias, la visite à la bibliothèque, l'écoute du conteur... sans oublier la parole des adultes évoquant les écrits qui les ont intéressés, amusés, touchés, émus ou indignés.

### **Sur le plan cognitif : modifier leur posture et les aider à agir seuls**

Les élèves fragiles ont souvent tendance à être passifs, attendent plus la réponse qu'ils ne la cherchent eux-mêmes dans une relation de dépendance excessive à l'adulte considéré comme 'expert'. Ils s'arrêtent dès qu'une difficulté surgit, à l'affût de la solution toute faite.

Pour développer l'implication, mieux vaut donc inciter à chercher, à explorer seul, tout en encourageant les essais et les reprises : dédramatiser, valoriser, rassurer, relancer, stimuler, pousser à aller plus loin... autant d'autorisations à cheminer intellectuellement sans risque de stigmatisation.

Quand l'impasse subsiste, le groupe de pairs peut être convoqué. Favoriser l'entraide et la coopération permet de croiser les diverses façons de faire, de mettre ainsi à jour des procédures plus efficaces ou plus économiques, donc de dévoiler peu à peu des stratégies de lecture plus fiables... tout en différant la validation externe. Outre le sentiment de sécurité que procure le groupe, chacun est poussé à justifier ses propositions. Il s'agit de favoriser la réflexion individuelle et collective afin de développer l'autonomie intellectuelle.

### **Sur le plan de l'écrit et de la lecture**

Parallèlement aux orientations de travail précédentes, des activités spécifiques à l'univers écrit s'imposent pour favoriser les prises de conscience, lever les malentendus et éclaircir les moyens de progresser. Car le sentiment de mieux comprendre et finalement d'y arriver est un des plus puissants stimulants pour les apprentis découragés.

Nous l'avons évoqué, outre les raisons de lire et d'apprendre, les difficultés proviennent souvent de

23. Jean HÉBRARD, *L'autodidaxie exemplaire. Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire?*, in Roger CHARTIER (dir.), *op. cit.*, pp. 29-76.

la difficulté des élèves à saisir la logique de notre système écrit d'une part, à comprendre la nature de l'activité lecture d'autre part. Comment les aider ?

### Prendre conscience de la nature de l'écrit

Les lectures répétées permettent d'appréhender la permanence de l'écrit, liée à sa nature. Occasions de spécifier ce qu'est lire : ce n'est pas inventer, ni raconter ou réciter.

Les jeux de langage, qu'ils portent sur les structures ou les sonorités, familiarisent avec la dimension ludique et créatrice de la langue tout en sensibilisant à sa dimension sonore.

La dictée à l'adulte<sup>24</sup>, qu'elle soit individuelle ou collective, fournit l'occasion de comprendre de façon plus soutenue les liens que l'écrit entretient avec l'oral : la nécessité de 'faire une phrase' fait toucher du doigt la facture particulière de l'écrit ; la segmentation spécifique est mise en scène ; la reprise réitérée du début de l'énoncé, appuyée par la désignation des mots, renforce l'idée de permanence et sert les possibilités de repérage dans l'écrit, grâce à l'ordre immuable qui est la règle du mode écrit.

De façon plus générale, toutes les activités de production écrite sont des occasions privilégiées de démontage du système écrit : comment formuler, qu'écrire d'abord, comment écrire tel mot ? ... Autant d'opportunités pour renvoyer les questions aux élèves, afin qu'ils explorent seuls ou en collaboration les possibilités en s'appuyant sur leurs acquis et/ou sur les outils référents à leur disposition. De la comparaison de mots à l'analyse phonologique plus pointue et exigeante, sans oublier l'interrogation sur les lettres muettes (affiliant à une famille de mots, faisant un clin d'œil à l'étymologie ou marquant le pluriel ou le temps, etc.) : chaque moment de production 'révèle' les secrets de l'écrit et permet d'en comprendre la structure.

Le souci d'explicitation maximale de ce qu'on fait et des 'objets' manipulés est alors de mise, afin de familiariser aux techniques et catégories linguistiques : lettres, syllabes, mots, phrases, point, majuscule ... Ce souci de clarté cognitive soutient le repérage dans l'univers de l'écrit.

*24. La dictée à l'adulte permet à l'élève d'écrire, de produire un texte avant même de maîtriser le geste graphique et de connaître le code de la langue écrite.*

### Comprendre ce qu'exige l'activité lecture

Comment venir à bout de ce qu'on ne connaît pas ? Les moyens peuvent être multiples mais ne s'avèrent pas tous aussi fiables. Cela justifie leur partage aux fins de vérifications croisées. Que ce soit collectivement ou dans l'espace d'un petit groupe moins intimidant et plus sollicitant, l'incitation à la recherche et à la confrontation des avis dynamise les échanges, autorise les essais et leur reprise, permet le partage des savoir-faire balbutiants.

Pour émanciper du déchiffrage borné, l'appel à imaginer le mot caché incite à faire des hypothèses en s'appuyant sur les autres mots de la phrase (précédents, mais aussi suivants) ; son dévoilement partiel pousse à vérifier la prédiction dans ses composants graphiques. L'exigence de lecture silencieuse de l'ensemble de la phrase avant la reprise à haute voix habitue à différencier la phase de recherche de l'indispensable ressaisie compréhensive. Rappeler le déjà lu et anticiper la suite, mais aussi reformuler, récapituler et résumer sont autant d'opérations incitant à faire des liens et à s'émanciper des conduites improductives.

Les modalités habituelles de contrôle devraient davantage servir la compréhension. Pour ceux qui ne s'attachent qu'au littéral des textes, des questions exigeant des mises en relation, faisant appel à leur expérience ou sollicitant leur avis aident à investir différemment la lecture, à se positionner comme sujets. Préalables à la lecture, les questions infléchissent l'exploration du texte, la transformant en jeu de piste à chemins multiples. Lorsqu'elles sont à inventer par les apprentis eux-mêmes, elles demandent une scrutation approfondie pour celui qui veut mettre ses pairs au défi. Le texte à trous ou le texte puzzle sont autant d'occasions d'aiguiser la vigilance, de revenir aux indices linguistiques précis justifiant l'interprétation. Là encore, le débat collectif permet d'affiner la compréhension, en lien avec une lecture plus exigeante quant à ses points d'appui.

Loïn de ne s'exercer que sur des textes littéraires, l'extension de cette pratique vis-à-vis des documentaires, des consignes et des énoncés divers aide au transfert des habiletés, renforçant la maîtrise en lecture en même temps que la perception de son caractère indispensable dans tous les domaines, double facteur d'accélération des progrès.

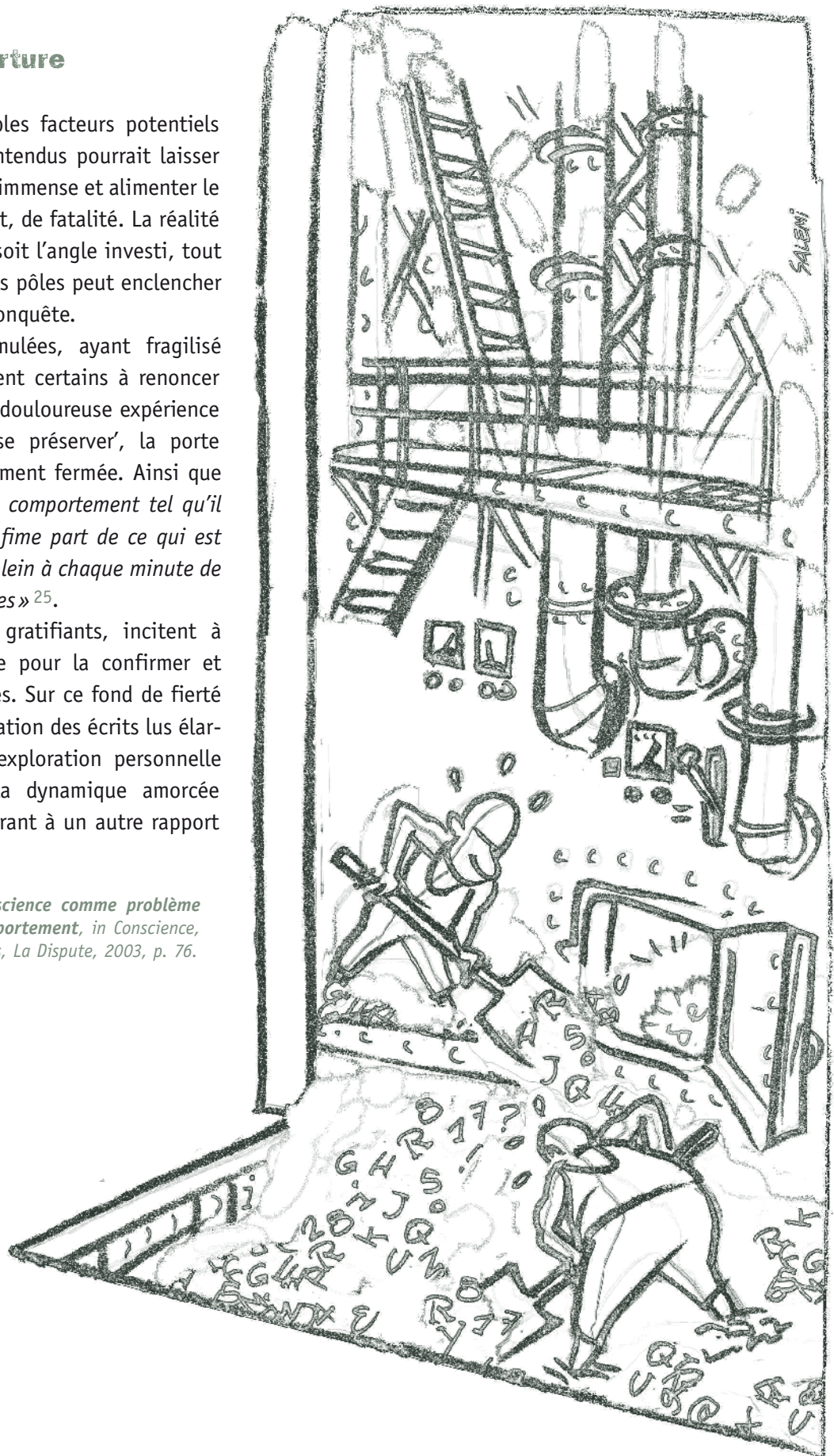
## Conclusion ... en guise d'ouverture

Le brossage de multiples facteurs potentiels de difficultés et malentendus pourrait laisser croire que la tâche est immense et alimenter le sentiment d'écrasement, de fatalité. La réalité montre que, quel que soit l'angle investi, tout déplacement sur un des pôles peut enclencher une dynamique de reconquête.

Si les difficultés cumulées, ayant fragilisé l'estime de soi, amènent certains à renoncer pour ne pas revivre la douloureuse expérience de l'échec et ainsi 'se préserver', la porte n'est jamais définitivement fermée. Ainsi que l'affirme Vygotski, «le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées»<sup>25</sup>.

Les premiers succès, gratifiants, incitent à renouveler l'expérience pour la confirmer et à multiplier les lectures. Sur ce fond de fierté retrouvée, la diversification des écrits lus élargit les possibilités d'exploration personnelle jusqu'alors barrées: la dynamique amorcée s'auto-alimente... ouvrant à un autre rapport au monde.

25. Lev VYGOTSKI, *La conscience comme problème de la psychologie du comportement*, in *Conscience, inconscient, émotions*, Paris, La Dispute, 2003, p. 76.





# Inégalités scolaires et pratiques pédagogiques

## A propos du caractère textuel des savoirs scolaires

Bernard REY – Service des Sciences de l'Éducation – Université Libre de Bruxelles

*Le principal problème de l'école aujourd'hui est qu'elle ne parvient pas à réduire les inégalités de performances scolaires et que ces inégalités sont largement corrélées avec l'origine sociale des élèves. Cette incapacité à réduire les inégalités vient contredire les prétentions démocratiques de notre société et engendre une dualisation sociale à la fois scandaleuse et dangereuse. Cela n'empêche pas que ce problème soit très difficile à résoudre parce que l'échec scolaire et les difficultés d'entrée dans l'écrit des enfants des milieux populaires ont des causes multiples. D'autres articles de ce numéro traitent de ces différentes causes. Pour notre part, nous nous attacherons à porter au jour les codes, les attitudes, les manières de voir le monde dont la maîtrise est nécessaire à la réussite scolaire, afin de déterminer les stratégies didactiques et pédagogiques qui permettraient de les faire acquérir par tous les élèves. Et plus particulièrement, nous nous centrerons sur le caractère textuel des savoirs scolaires et nous identifierons les pratiques pédagogiques qui en permettent ou favorisent l'accès et celles qui, à l'inverse, ne le favorisent pas, voire l'empêchent.*

Depuis une quinzaine d'années, des chercheurs commencent à s'intéresser à ces phénomènes extrêmement subtils qui tiennent à ce que les activités scolaires ne peuvent être comprises par les élèves que s'ils possèdent certaines manières de penser spécifiques. Celles-ci sont la plupart du temps perçues par les enseignants comme 'naturelles' et 'allant de soi', ce qui fait qu'ils ne pensent pas à les faire connaître à tous les élèves. Les enfants venant des classes sociales moyennes et supérieures détiennent en général ces manières de penser parce qu'ils les ont captées au sein de leur vie familiale, alors

que la majorité des jeunes de milieux populaires n'y ont pas été initiés. Certains, parmi ces derniers, peuvent les acquérir à l'école, par des mécanismes d'affiliation ou par un mimétisme intellectuel à l'égard d'enseignants avec lesquels ils sont en sympathie : mais c'est là un phénomène qui est renvoyé à l'aléatoire des rencontres interpersonnelles. D'autres, au contraire, n'arrivent pas à s'approprier ces manières de penser.

### De quoi parle-t-on quand on fait référence au caractère textuel des savoirs scolaires ?

Les savoirs scolaires se présentent sous la forme de textes. En affirmant cela, nous ne voulons pas dire qu'ils se présentent systématiquement de manière écrite ; ils sont plutôt transmis, en grande partie, à travers le discours oral de l'enseignant, même si ce discours est accompagné d'écrits (au tableau, sur des manuels ou des documents distribués). Si nous disons que les savoirs scolaires sont des textes, c'est pour deux raisons.

La première est que ces savoirs ne sont pas constitués d'affirmations qui seraient simplement juxtaposées. Chacun est un ensemble organique en lequel chaque affirmation est liée aux autres par des liens logiques de déduction et de justification. Ainsi, l'affirmation selon laquelle  $\frac{2}{3}$  est supérieur à  $\frac{5}{9}$  renvoie à celle qui consiste à dire que  $\frac{2}{3}$  et  $\frac{6}{9}$  sont deux fractions équivalentes, affirmation qui à son tour est justifiée par les énoncés qui définissent ce qu'est un numérateur et ce qu'est un dénominateur. De même affirmer que, dans la phrase 'Les personnes qui sont arrivées...', le mot 'arrivées' doit comporter la terminaison 'es' réfère à la fois à la règle d'accord du participe, à l'identification

A  
E B M  
R O U



du sujet du verbe, à la définition du pronom relatif, aux énoncés qui concernent le fonctionnement d'une proposition relative, etc. Cette solidarité logique entre les énoncés constituant un savoir se retrouve évidemment dans d'autres disciplines telles que la géographie, la physique, la biologie, etc.

La deuxième raison pour laquelle nous pouvons parler de textes à propos des savoirs scolaires tient au fait que les termes utilisés tirent leur sens d'abord de leurs rapports mutuels (et secondairement de leur rapport avec un élément de la réalité extérieure). Ainsi, pour définir la notion d'adjectif, je peux, bien sûr, en donner des exemples ; mais le sens véritable et précis du mot tient plutôt aux relations et oppositions que la grammaire établit entre la notion d'adjectif, la notion de verbe, celle de substantif, etc. De même en physique, on peut mettre la notion de force en rapport avec certains de ses effets : un objet se met en mouvement quand je le pousse ou le tire ; étant soumis à la force gravitationnelle, il tombe quand il est privé de support, etc. Mais on ne percevra le sens véritable et scientifique de la notion de force que lorsqu'on énoncera les relations que cette notion entretient avec d'autres notions du texte de la physique : celle d'accélération, celle de masse, etc.

De même encore en géométrie à l'école primaire, l'enseignant peut, pour introduire la notion de rectangle, montrer aux élèves des exemples de rectangles : la fenêtre, le tableau, la table, etc. Mais s'il veut les faire accéder véritablement au concept de rectangle tel qu'il existe au sein du texte de la géométrie, il doit définir le rectangle par les rapports qu'il a avec d'autres notions géométriques telles que 'angle', 'angle droit', 'droites parallèles', 'égalité de mesure'.

Ainsi, au sein d'un savoir, les notions reçoivent leur sens, non pas d'abord de leur référence à des réalités extérieures, mais de leurs rapports mutuels.

Or cette textualité des savoirs, qui fait que le sens des énoncés et le sens des termes qui les composent se constituent d'une manière interne au texte, peut entraîner de grosses difficultés pour les élèves. Car elle exige que le sujet adopte une manière de donner

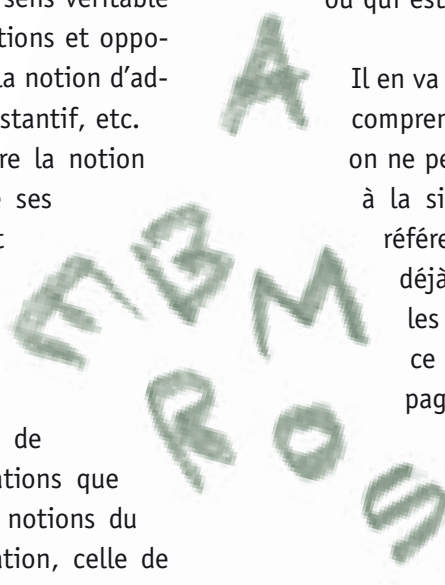
du sens, autrement dit une manière de comprendre, totalement différente de celle qui est en vigueur dans la vie quotidienne.

Les paroles de la vie quotidienne se comprennent parce qu'elles font référence à des objets qui appartiennent à l'environnement commun du locuteur et du destinataire et à des actions déjà réalisées ou à réaliser dans ce même environnement. Ainsi lorsqu'une mère ou un père dit à son enfant : «*où as-tu mis tes gants ?*» ou bien «*finis ta soupe*», ces paroles trouvent immédiatement leur sens pour celui ou celle à qui elles sont adressées parce qu'elle renvoie à une situation dans laquelle il se trouve ou qui est connue de lui.

Il en va tout autrement dans un texte. Pour comprendre les énoncés qu'on y rencontre, on ne peut, la plupart du temps, se référer à la situation environnante ; il faut se référer aux autres parties du texte. C'est déjà le cas dans ces textes que sont les romans ou les récits fictionnels : ce que nous lisons par exemple à la page 130 prend son sens pour nous grâce à ce que nous avons lu dans les 129 pages qui précèdent. Ce qui permet de comprendre alors, ce n'est pas la situation dans laquelle se trouve le lecteur,

mais le 'contexte' au sens originel du mot, c'est-à-dire les autres parties du même texte. Toutefois les textes fictionnels n'entraînent pas de difficultés insurmontables : même si chaque phrase du roman ne peut se comprendre que par référence aux phrases qui la précèdent, les mots restent ceux de la vie courante et le lecteur peut les rapporter à des réalités qu'il connaît. S'il est écrit qu'un des personnages du roman prend l'autobus, le lecteur comprend cette indication parce qu'il a lui-même déjà pris l'autobus ou, au moins, vu des autobus.

Lorsqu'en revanche on passe à des textes qui correspondent à des savoirs, la difficulté est d'un autre ordre. Car non seulement le lecteur ne peut comprendre un énoncé donné que par référence aux autres énoncés du texte, mais les termes utilisés (qui sont les concepts propres au savoir) ne renvoient pas toujours à des réalités dont il a l'expérience ou qu'il



peut percevoir. Ainsi, on ne peut comprendre ce que signifie le mot 'atome' que d'une manière indirecte, à travers les rapports que la chimie établit entre cette notion et celles de molécule, électron, liaison, réaction, etc. En biologie, même si, au moyen d'instruments adéquats, on peut voir des 'cellules', on ne comprend cette notion que par l'indication de ses constituants, de ses transformations, de ses échanges avec son milieu, de ses fonctions dans l'organisme, etc. De même encore, comprendre ce que signifie '7,326' ne peut se faire en se référant à des objets que l'on pourrait voir: même si l'observation d'une règle graduée peut en donner une approximation, celle-ci risque d'induire chez l'élève une représentation erronée car elle ne rendra pas compte du fait qu'entre 7,326 et 7,327 on peut trouver une infinité de nombres.

Cette modalité d'attribution du sens est radicalement différente de celle qui est habituelle dans la vie quotidienne ou la vie pratique, dans lesquelles les mots et les énoncés désignent des choses et des actes immédiatement perceptibles. Cette manière textuelle de donner du sens constitue une énigme pour les élèves qui n'ont pas pris l'habitude, dans leur milieu d'origine, de cet usage du langage. Ils comprennent chaque énoncé du texte par la référence qu'ils peuvent établir avec les éléments de la réalité qu'ils peuvent percevoir, mais non pas par le rapport de cet énoncé aux autres du même texte: ils se centrent sur les exemples, sur la situation qu'ils vivent ou sur les détails des activités auxquelles on les invite. Ils sont souvent perturbés par le fait que les mots utilisés dans les savoirs scolaires reçoivent leur définition de leur rapport avec d'autres mots, plutôt que d'un rapport à une réalité immédiatement perceptible. Confrontés à la parole de l'enseignant, parole longue qui n'évoque le monde environnant que d'une manière discontinue et indirecte, ils peuvent éprouver le sentiment d'assister à une cérémonie étrange. Ce sentiment d'étrangeté est renforcé par le fait que le texte du savoir n'est pas principalement écrit, mais plutôt énoncé oralement par l'enseignant: c'est de la parole orale, et pourtant cela exige des modalités d'attribution du sens qui ne sont pas celles qu'on utilise d'habitude pour comprendre l'oral.

Les phénomènes que nous venons de décrire ont des enjeux forts. Ils conduisent à ce que certains élèves,

notamment ceux qui viennent de milieux défavorisés (mais non pas seulement), ne comprennent que partiellement et d'une manière confuse ce qu'on leur fait faire à l'école: ils comprennent les ordres du maître, les activités à effectuer, mais ils ne voient pas clairement les savoirs auxquels ces activités mènent. Ils voient l'accessoire et l'anecdotique et ils ratent l'essentiel. Et, ce qui est dramatique, s'ils ratent l'essentiel, ce n'est pas parce qu'ils sont indociles ou paresseux. Mais à la longue, ce sentiment qu'ils ont de ne pas bien comprendre les activités qu'on leur impose et, malgré leur docilité, de ne pas réussir, les conduit à des attitudes diverses telles que le désintéret, la résignation, l'abandon des efforts, la dépréciation d'eux-mêmes, le ressentiment, l'agitation, l'indiscipline en classe, etc.

### **Développer des pratiques pédagogiques pour permettre aux élèves d'accéder à l'aspect textuel des savoirs scolaires**

Bien entendu, la tâche à accomplir, aussi bien pour les chercheurs que pour les praticiens de l'enseignement, c'est d'élaborer les pistes didactiques et pédagogiques qui permettraient de réduire ces difficultés d'accès aux savoirs scolaires. Mais cette tâche est difficile et il n'existe certainement pas une méthode pédagogique miracle qui permettrait de supprimer ces mécanismes de compréhension de la textualité, lesquels sont à l'origine d'une ségrégation scolaire.

Nous voudrions maintenant évoquer quelques exemples de situations de classe ou de réponses d'élèves à des tâches scolaires, qui illustrent les phénomènes que nous venons de décrire, mais qui font aussi apparaître que les attitudes des enseignants peuvent être très diverses à l'égard de tels mécanismes. Il peut arriver que certains enseignants, sans le vouloir et à leur propre insu, favorisent cette incompréhension de la nature des savoirs; et que dans d'autres cas, au contraire, ils la repèrent et tentent, tantôt avec succès, tantôt sans y réussir, de conduire les élèves à saisir le savoir dans sa textualité, par-delà l'activité en cours.

Dans une classe de 6<sup>ème</sup> année de l'école primaire, une leçon donnée le jour précédent expliquait la succession des saisons à partir des mouvements de

la terre autour du soleil. L'enseignante s'était alors servie d'une balle de tennis et d'une torche électrique en demandant aux élèves d'observer ce qu'elle faisait. Le lendemain, elle tente de faire formuler par les élèves le principe de la leçon et de l'observation réalisée la veille, avec la consigne ainsi formulée : « *Alors, qui peut nous rappeler ce qu'on a fait hier ? J'ai besoin de savoir ce que nous avons fait et surtout pourquoi nous l'avons fait ? Qu'est-ce qu'on essayait de comprendre ? [...] Quelles étaient nos questions de départ ? Pourquoi nous avons fait cette expérience ? Ce que nous avons compris grâce à l'expérience ? [...]* ». Le premier élève à répondre commence en disant : « *On a pris une balle de tennis pour représenter la terre* ». Cette réponse manifeste que l'élève voit comme essentiel, non pas le savoir impliqué dans l'activité faite la veille, mais les détails matériels propres à cette activité. Il est spontanément installé dans un rapport à la situation vécue et non pas dans l'approche d'un savoir textualisé. Ce que cet épisode permet aussi de voir, c'est que l'institutrice a pourtant anticipé ce risque d'une centration sur les éléments anecdotiques de l'activité et qu'elle a cherché à l'éviter. La consigne donnée manifestait sa volonté de voir les élèves rapporter non le détail de l'activité de la veille, mais le savoir sur lequel elle débouchait ; cela n'a cependant pas empêché la dérive de se produire.

On pourrait considérer que cette dérive est liée au fait que l'enseignante a voulu partir d'une activité pour faire accéder les élèves au savoir concernant les mouvements de la terre par rapport au soleil. Mais cela ne peut en aucune manière être tenu comme une mauvaise décision. Au contraire, les didactiques contemporaines insistent sur l'importance, pour que les élèves comprennent, de les mettre en activité, plutôt que de leur livrer le savoir sous la forme d'un exposé directement textuel. C'est en étant partie prenante d'une activité que l'élève arrivera à donner sens au savoir. Mais cette activité, bien qu'indispensable, risque d'entraîner chez certains élèves une focalisation sur les actes matériels qu'elle engage et une occultation du savoir.

Il arrive couramment que lorsqu'on demande à des élèves de sept ou huit ans ce qu'ils ont fait dans la journée à l'école, ils donnent des réponses du type suivant : « *On a lu ; on a écouté Madame ; on a souligné en rouge ; on a rempli les trous sur une*

*feuille, etc.* ». Ces élèves donnent aux activités qu'on leur fait faire en classe un sens immédiat, alors que l'enseignante et les bons élèves leur donnent un sens autre : ils y voient l'illustration d'un savoir qui dépasse la singularité de la situation.

Du coup on aperçoit un type de précaution didactique que les enseignants pourraient avoir et qui, sans mettre absolument tous les élèves à l'abri d'une incompréhension, pourrait réduire leurs difficultés : il s'agirait, dans le déroulement d'une activité, que l'enseignant multiplie les occasions où il interroge les élèves, notamment les plus fragiles, sur les raisons de cette activité : « *Pourquoi faisons-nous cela maintenant ? A votre avis, pourquoi vous fais-je faire cela ? etc.* ». En d'autres termes, il importe que chaque phase de l'activité soit publiquement nommée et que cette dénomination soit, autant que possible, significative du savoir auquel l'activité est censée conduire.

Une autre précaution consisterait à porter une attention particulière à ce moment toujours délicat d'une leçon, celui où l'on passe de l'activité au savoir. Ce moment, parfois nommé 'décontextualisation', est tout à fait essentiel puisqu'il doit permettre de distinguer, dans l'activité qui a été conduite avec les élèves, les éléments non importants qui tenaient à la singularité de la situation et ceux qui, au contraire, sont généralisables et relèvent d'un authentique savoir. Il y aurait certainement des recherches à mener sur les conditions qui permettraient de rendre ce moment le plus fructueux possible. Il est important en tout cas d'éviter que ce moment ne soit réduit, voire supprimé, parce qu'arrivé en fin de leçon, l'enseignant manque du temps nécessaire pour le faire.

Mais la construction d'une activité censée conduire à un savoir comporte d'autres pièges, comme le montre l'exemple suivant.

Dans une classe de 5<sup>ème</sup> primaire, l'enseignante conduit une leçon relevant de l'apprentissage de la lecture et, plus précisément, portant sur cette compétence qui consiste à relever, au sein d'un texte, les informations dont on a besoin.

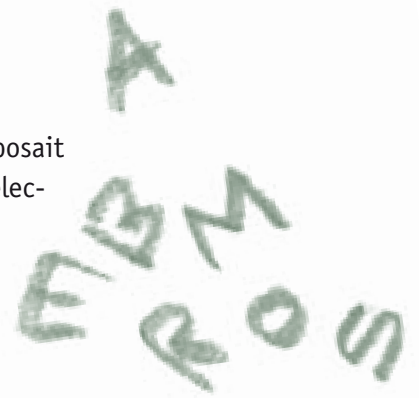
La consigne donnée est la suivante : « *Deux garçons, Karim et Quentin, décident, un dimanche après-midi, d'aller au cinéma, situé tout près de chez Quentin. Ils ont le programme du cinéma que tu trouveras ci-dessous. Quelles informations ont-ils à prendre dans ce*

document pour réaliser leur projet?». Cette consigne est suivie d'une photocopie du programme, document authentique, comportant le nom et l'adresse du cinéma, les horaires, les films à l'affiche, la mention 'version originale' ou 'sous-titrée', les tarifs et les réductions.

Après un moment de travail individuel, l'institutrice organise une mise en commun et interroge tour à tour un certain nombre d'élèves sur ce qu'ils pensent devoir retenir comme informations pertinentes dans le document fourni. Après que différents élèves aient fait des propositions, l'institutrice intervient en disant: «*Mais il faut aussi relever l'adresse du cinéma*». Ce à quoi un élève réagit en faisant remarquer que l'adresse est inutile puisque le cinéma est à côté de chez Quentin. Un peu plus tard, l'enseignante insiste pour qu'on retienne également l'indication des réductions de tarif, mais des élèves interviennent pour faire remarquer que, d'après le document, il n'y a pas de réduction le week-end et que dans la situation évoquée par la consigne, on est dimanche. Réponse de l'institutrice: «*Oui, mais c'est toujours bon à savoir*».

Quel est le mécanisme qui engendre ces malentendus successifs entre les élèves et l'enseignante? Cette dernière veut faire travailler les élèves sur la sélection d'informations dans un texte, et plus particulièrement sur la sélection d'informations utiles à la réalisation d'un but, au sein d'un document à caractère commercial. Mais, sans doute, afin que les élèves se sentent plus directement concernés par la tâche, elle a imaginé une situation (évoquée dans sa consigne) où deux garçons, censés être du même âge que les élèves, vont au cinéma. Sans doute aussi, pour se conformer aux normes socialement acceptées relatives aux loisirs des enfants, on justifie que les deux garçons ne soient pas accompagnés d'un adulte par le fait que le cinéma se situe à proximité du domicile de l'un d'eux et qu'on est dimanche après-midi (ni le soir, ni pendant le temps scolaire). La volonté de simuler une situation réelle de la vie pour provoquer l'intérêt oblige ainsi l'enseignante à multiplier les détails particuliers; et ceux-ci, pris au sérieux par les élèves, l'empêchent de les conduire à un certain niveau de généralité dans la compétence qui consiste à trouver dans un texte les informations dont on a besoin. On peut même dire qu'il y a erreur complète de la part de certains élèves sur le sens de la tâche:

là où l'enseignante proposait un exercice de lecture sélective, ils voient, pour leur part, un scénario de la vie pratique: aller au cinéma.



### **Du bon usage de la pédagogie du projet**

D'une manière générale, on comprend pourquoi beaucoup d'enseignants, notamment à l'école primaire, se font un devoir d'ancrer les activités qu'ils imposent aux élèves dans la vie quotidienne. Ils pensent par là renforcer la motivation et donner sens à l'activité aux yeux des élèves. Peut-être ont-ils raison. Mais du coup, ils augmentent le risque de voir un certain nombre d'élèves accomplir la tâche au moyen du sens pratique, sans en saisir les implications générales, c'est-à-dire celles qui relèvent des savoirs.

Nous pouvons en voir un nouvel exemple dans la situation suivante. Nous avons donné à des élèves de 6<sup>ème</sup> primaire un problème de mathématiques dans lequel on leur demandait de calculer le prix que coûterait l'achat de peinture pour repeindre une salle. Dans les consignes, nous leur indiquions les dimensions de la salle et de ses fenêtres, la quantité de peinture nécessaire au m<sup>2</sup>, les différentes tailles de pots disponibles et leurs prix respectifs, le prix de la peinture étant évidemment plus avantageux en grand conditionnement. Cette tâche ne mettait en œuvre que des connaissances et des savoir-faire que les élèves sont censés maîtriser à ce niveau de la scolarité: l'enjeu du travail était principalement, pour ces derniers, de savoir mobiliser, parmi les savoir-faire arithmétiques qu'ils possèdent, ceux qui étaient pertinents.

Bien entendu, une majorité d'élèves se sont engagés, avec des fortunes diverses, dans la voie que nous attendions: calcul des aires à peindre, détermination de la quantité de peinture, comparaison des prix entre les pots de différentes tailles, etc.

Mais nous avons eu la surprise de rencontrer des copies dans lesquelles les élèves proposaient, d'emblée et sans calcul préalable, d'acheter d'abord un pot de cinq litres et de voir ensuite s'il fallait compléter. Cette



démarche qui n'a rien d'illégitime dans la vie pratique (elle est peut-être la plus usuelle chez les adultes qui veulent repeindre une pièce de leur habitation), est évidemment tout à fait extérieure aux exigences scolaires. Mais de telles réponses témoignent, une fois de plus, de la difficulté de certains élèves de saisir les activités qu'on leur propose, non pas seulement dans leur finalité apparente, mais comme occasion d'acquérir ou d'appliquer des savoirs.

A partir des exemples qui précèdent, on peut dire qu'il y a risque de perte de vue du savoir en jeu chaque fois qu'on propose à des élèves une activité qui débouche sur un résultat de la vie extra-scolaire ou qui simplement simule une situation réelle. C'est en fonction de ce risque qu'il convient de prendre des précautions dans la pratique de la pédagogie du projet. Comme on le sait, la pédagogie de projet consiste à mobiliser un groupe d'élèves sur un projet qui doit déboucher sur une réalisation ayant un sens extra-scolaire : monter un spectacle, publier un journal, écrire un roman ou une nouvelle, tourner un film, participer à une entreprise humanitaire, etc. L'idée sous-jacente à ce type de pédagogie est que, pour arriver à réaliser le projet, les élèves auront besoin d'acquérir certains savoirs ou compétences scolaires. Une telle pédagogie est évidemment très motivante pour les élèves, car elle leur évite l'artificialité des exercices scolaires traditionnels. Mais malgré tout l'intérêt d'une telle pratique, elle comporte certains risques : il peut arriver que des élèves ne recourent pas aux savoirs et savoir-faire ou confient certaines tâches à ceux qui, parmi eux, sont déjà les plus compétents, alors que la logique d'apprentissage voudrait au contraire qu'elles soient systématiquement confiées à ceux qui ne les maîtrisent pas. La fréquentation des classes du primaire fait apparaître que la pédagogie de projet y est fréquente, mais qu'elle ne donne pas toujours lieu à des activités intéressantes du point de vue des apprentissages scolaires ou qu'elle n'engage pas réellement tous les élèves dans une dynamique d'apprentissage.

Si l'on veut que la pédagogie du projet soit vraiment une aide aux apprentissages des enfants de milieux populaires (c'est dans ce but que Freinet, un de ses pionniers, l'avait conçue), il semble indispensable

qu'elle soit pratiquée selon des règles très rigoureuses : s'assurer que le projet exige effectivement des apprentissages de savoirs pour les élèves correspondant à leur avancement dans la scolarité ; s'assurer que la réalisation du projet ne maintienne pas les élèves dans des activités répétitives qu'ils savent déjà effectuer ; s'assurer que les tâches nécessaires ne sont pas effectuées uniquement par ceux qui savent déjà les accomplir (et donc veiller à ce qu'il y ait, entre les élèves, une répartition des tâches qui corresponde aux besoins d'apprentissage de chacun d'eux) ; demander régulièrement aux élèves de rappeler les enjeux d'apprentissages de chaque tâche nécessaire à la réalisation du projet ; leur faire formuler régulièrement les savoirs acquis, dans des termes qui permettent de les rendre indépendants de la situation particulière propre au projet ; ne jamais accepter que les élèves contournent un apprentissage au prétexte que celui-ci serait trop long et ralentirait la réalisation du projet, etc.

**Faute d'observer ces règles, on risque de transformer les projets en une démarche qui, loin d'aider les enfants de milieux défavorisés, contribuerait à leur ségrégation.**

## Conclusion

La réussite dans les activités scolaires exige une manière très particulière d'interpréter les situations. Nous voulons dire par là que, dans une situation donnée, il faut saisir ce qui est digne d'intérêt et abandonner ce qui n'est pas important. Lorsqu'on simule l'éclairage de la terre par le soleil au moyen d'une balle de tennis et d'une torche, ce qui est important, c'est les parties de la sphère qui sont tour à tour éclairées lorsque celle-ci se meut ; ce qui en revanche n'est pas important, c'est l'objet de forme sphérique que l'on utilise pour représenter la terre. Lorsque dans un problème de mathématique, on cherche à savoir le prix de la peinture nécessaire pour repeindre une salle, ce qui est important, c'est de savoir ce qu'est une aire, les calculs à opérer, etc. ; ce qui par contre est négligeable, ce sont les actions réelles qu'entreprendrait une personne confrontée au projet de repeindre.

Bien entendu, l'interprétation scolairement accepta-

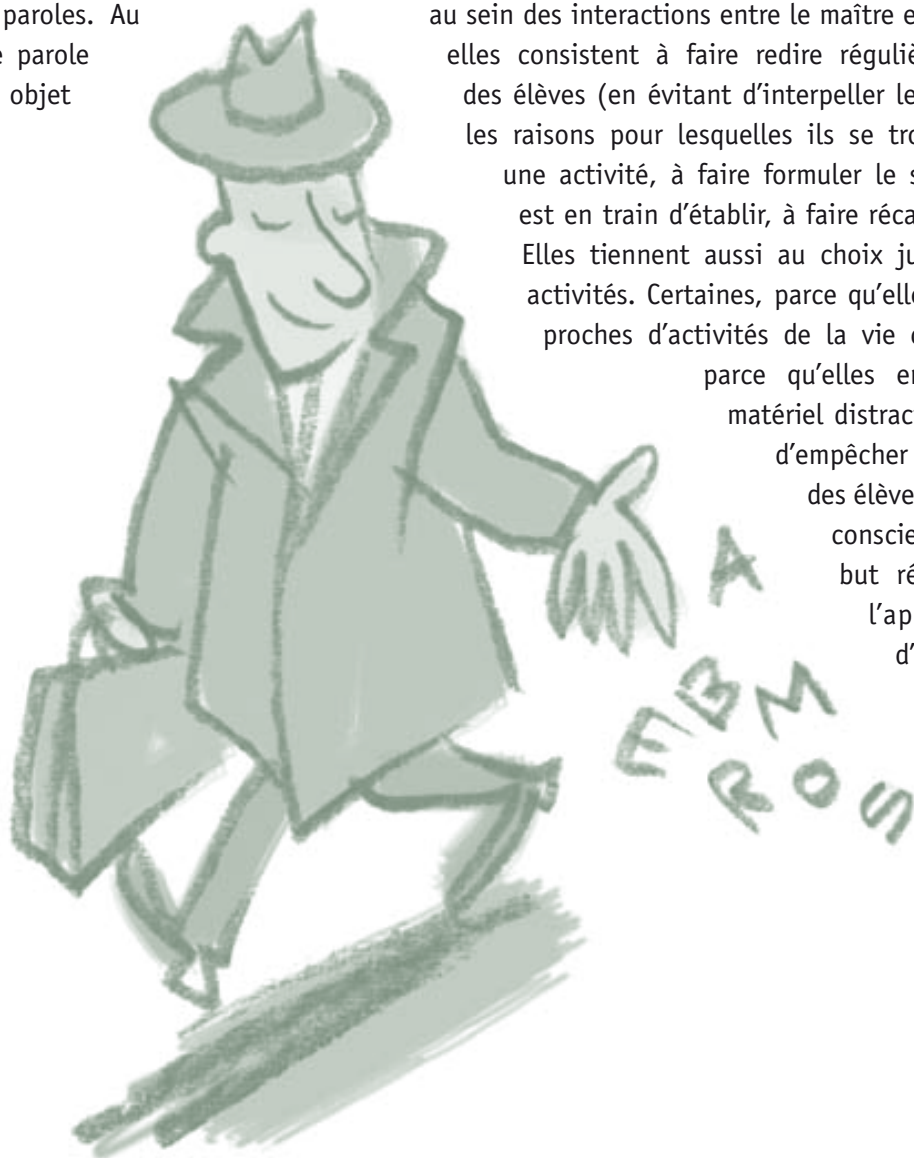
ble des situations n'est pas la seule possible. D'autres pourraient également être tenues pour légitimes. Et c'est justement pour cela que les élèves ne sont pas tous spontanément portés à mettre en œuvre l'interprétation scolaire. Seuls ceux qui ont été habitués, dans leur milieu familial, à ce type particulier d'interprétation l'effectuent par eux-mêmes.

Si l'on veut arriver à réduire les effets d'inégalités scolaires et sociales que provoquent ces phénomènes, il nous faut arriver à identifier les caractéristiques spécifiques de cette manière de penser et de ce style d'interprétation des situations que l'école valorise. Sans prétendre aucunement être exhaustif, nous pouvons avancer qu'une de ces caractéristiques tient au fait que les savoirs scolaires se présentent comme des textes et, par suite, impliquent une manière très particulière de donner sens aux paroles. Au lieu de rapporter une parole immédiatement à un objet

ou à une action, on la rapporte à d'autres paroles : elle prend son sens par les rapports logiques qu'elle a avec d'autres énoncés au sein d'un texte cohérent. C'est à travers ce texte qu'on interprétera les situations qui se présentent.

Mais cette manière de donner sens aux paroles et aux choses est très particulière. On peut comprendre dès lors que certains élèves rapportent à la balle de tennis ce qu'on leur dit sur la succession des saisons, ou bien se préoccupent des aventures de Karim et Quentin au cinéma, là où il est question de lecture sélective.

Devant l'existence de telles difficultés, le dévouement, la compétence et l'engagement professionnel des enseignants ne sont pas en cause. Car on voit bien que les démarches pédagogiques qui peuvent réduire ces dérives sont subtiles : elles tiennent à des détails au sein des interactions entre le maître et sa classe ; elles consistent à faire redire régulièrement par des élèves (en évitant d'interpeller les meilleurs) les raisons pour lesquelles ils se trouvent dans une activité, à faire formuler le savoir qu'on est en train d'établir, à faire récapituler, etc. Elles tiennent aussi au choix judicieux des activités. Certaines, parce qu'elles sont trop proches d'activités de la vie courante ou parce qu'elles engagent un matériel distrayant, risquent d'empêcher une partie des élèves de prendre conscience de leur but réel, qui est l'apprentissage d'un savoir.



# Permettre à tous d'accéder à la littéracie étendue : un défi exigeant

Élisabeth BAUTIER – ESSI-ESCOL – Université Paris 8

*La familiarité avec l'écrit n'est pas réductible à la seule mise en œuvre de techniques scripturales de notation, de stockage, de repérage d'informations... L'auteure développe ici la notion de littéracie étendue qui renvoie à un remaniement cognitif, social et sans doute subjectif. Ce remaniement s'effectue progressivement et va bien au-delà de l'apprentissage des éléments structuraux de la littéracie réduite. Il s'agit en effet pour le sujet d'une transformation de ses façons de penser le monde, de le catégoriser, d'apprendre et de penser les savoirs, de se penser soi-même, de se saisir de nouvelles manières de faire avec le langage et la langue. Il s'agit ainsi de s'inscrire dans des pratiques réflexives sur le langage, sur la langue et leurs enjeux cognitifs et sociaux. Le langage n'est alors plus seulement un moyen de communication et d'expression mais devient aussi un moyen d'élaboration de la pensée. Identifier les différences entre littéracies étendue et restreinte permet d'ouvrir à un renouvellement du regard sur les formations à l'écrit.*

On peut faire l'hypothèse que les difficultés actuelles d'une partie de la population trouvent leur origine dans l'indistinction fréquente en formation entre ces deux registres de la littéracie, alors même que pour une insertion tant scolaire que sociale, la littéracie réduite est aujourd'hui largement insuffisante.

## **Ce que montre PISA : ce que PISA évalue, ce que les jeunes font**

L'enquête PISA<sup>1</sup> évalue les compétences supposées nécessaires chez les jeunes de 15 ans. Au-delà des connaissances de base qui permettent le repérage d'éléments dans un texte, PISA évalue la capacité des jeunes à mobiliser les expériences et connaissances

de la vie ordinaire en les transformant en ressources pour un raisonnement nouveau et à utiliser les données d'un texte pour répondre aux questions posées. Pour cela, les documents soumis aux jeunes sont des textes largement tirés des documents de la vie ordinaire à propos desquels ils doivent, entre autres questions de compréhension et de repérage, donner un avis personnel, avoir une position d'analyse de texte.

Dans ce type de travail, les élèves 'faibles' se différencient radicalement des élèves qui ont des réponses justes. En analysant leurs réponses, on découvre deux raisons, au moins, qui expliquent pourquoi ces élèves ne produisent pas les réponses attendues.

Premièrement, ils produisent des réponses sur un registre essentiellement pragmatique lié à leur expérience ordinaire, ou bien, sur un registre affectif et moral.

Ainsi, par exemple, lorsqu'un texte décrit les conséquences potentiellement négatives de l'écoute à haut niveau de baladeurs (on dirait aujourd'hui de MP3) et que la question porte sur la raison de la gravité des conséquences de cette pratique qu'il faut déduire du texte (la perte de l'intelligibilité de la parole), les réponses de ces élèves sont d'un autre ordre :

- « parce que ça fait mal aux oreilles » ;
- « parce que c'est pas beaucoup » (la zone de sensibilité perdue se situe entre 3 et 6 kilohertz, qui est celle de la parole).

Autre exemple, quand on demande aux élèves de s'appuyer sur la lecture d'un manuel de montage de vélo pour répondre à la question « comment d'après le manuel s'assurer que la selle est bien réglée ? », on obtient des réponses du type : « quand on n'a pas mal ».

En second lieu, ce que montrent les réponses des élèves 'faibles', comme les entretiens sur leurs manières de faire avec les textes, c'est un rapport particulier à l'écrit qui relève moins d'une non maîtrise des éléments structuraux des textes que d'une indifférence à la valeur de certains d'entre eux comme à ce

1. Voir encadré p. 49.

qui constitue la spécificité de certains écrits et qui réside dans leur type d'énonciation et dans leur visée cognitive. La très grande majorité des élèves qui obtiennent de mauvais résultats dans les tâches qui évaluent rapport au texte et compétences cognitives de traitement du texte peuvent ainsi être définis comme ne lisant pas les textes en tant que tels et ne prenant en compte ni la visée de l'auteur du texte dans le cas des documents, ni la visée cognitive des tâches dans le cas des consignes. Cette 'indifférence' au texte en tant qu'unité dont le sens est à construire à partir de sa visée énonciative et de son genre discursif est significative chez ces élèves. Le texte se trouve ainsi réduit à tel ou tel mot, telle ou telle phrase, jugé(e) pertinent(e) pour répondre à la question posée. Ce résultat d'analyse se retrouve dans la plupart des recherches sur ce thème, avec une population d'élèves en difficulté avec l'écrit, et plus largement en difficulté scolaire<sup>2</sup>.

### **La littéracie étendue : un nouveau concept né des exigences de la société moderne**

Ce qui rend raison des observations que nous venons de faire réside moins dans la question de l'acquisition des éléments structuraux de l'écrit (morphologie, syntaxe, lexique) que dans l'acquisition des modes de dire, de raisonner, d'écrire liés aux usages sociaux et aux pratiques d'une littéracie étendue, propres aux sociétés hautement scolarisées et développées. Car, même si, avec L. Vygotski<sup>3</sup>, on peut considérer l'écrit, l'apprentissage de sa grammaire, comme transformateurs cognitifs permettant la prise de conscience et l'objectivation du fonctionnement de la langue, des discours, de soi-même, de ses pratiques, force est de constater que la seule mise en présence avec les éléments structuraux, voire avec certains usages restreints de l'écrit, pour être nécessaire, ne suffit pas à faire entrer tous les sujets dans la littéracie étendue.

2. Voir notamment : D. MANESSE, *Le français en classes difficiles : le collège entre langue et discours*, Saint-Fons, INRP, 2003 ; R. GOIGOUX, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Editions du CNEFEI, 2000 ; É. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification?*, Paris, Armand Colin, 1998.

3. L. VYGOTSKI, *Langage et pensée*, Paris, La Dispute, 1934/1997.

Cette littéracie étendue est actuellement considérée par l'OCDE comme devant être la visée des systèmes éducatifs et de formation, c'est elle qui fait l'objet de l'évaluation internationale PISA. Dès lors, penser la formation des illettrés ou peu lettrés dans la perspective de leur insertion dans la société nous semble passer par la familiarité avec cette littéracie étendue.

Le sujet d'aujourd'hui, celui de la société globalisée, de la société littéraciée (en référence à ce qu'elle se fonde sur une littéracie étendue et donc un usage littéracié des documents et de l'information) doit manifester des compétences diverses, simultanément larges et à même de faire face à des situations précises et complexes, d'être autonome, de savoir comment et avec quoi comprendre et penser une situation nouvelle, une société où les emplois sont moins des emplois de production que de services, moins des emplois d'exécutants que de personnes capables d'analyser une situation, de mobiliser des savoirs hétérogènes pour la faire évoluer, de résoudre des problèmes.

**Etre littéracié, c'est considérer que le plus important pour penser, réfléchir, travailler, c'est le texte. Ce n'est pas l'expérience de chacun. C'est un retournement pour une grande partie de la population. C'est quelque chose de violent.**

Ce qui est visé aujourd'hui, c'est la formation d'un sujet social autonome capable d'analyse, de mise en relation, de mobilisation consciente d'une pluralité de compétences et de connaissances. Cette autonomie se fonde davantage dans le langage que dans les savoirs scolaires et patrimoniaux.

La société contemporaine est en effet une société où l'usage du langage écrit et oral est prépondérant, non pas seulement dans ses aspects communicatifs et relationnels, mais parce que le langage est ce qui permet justement ces mobilisations hétérogènes, ces mises en relation, les transformations d'expériences en savoirs objectivés et, inversement, des raisonnements complexes qui ne passent pas par l'action en situation, des actions dont les démarches sont plus importantes que les résultats...



Notons que s'il est ici fait référence à l'usage du langage oral et écrit, c'est parce que l'oral même, du fait d'une scolarisation massive depuis un demi-siècle, reprend dans ses usages les caractéristiques cognitives qui se sont construites historiquement, culturellement dans l'écrit. Ainsi, à l'école, l'oral est produit dans les deux genres, premier et second, au sens de spontané et de travaillé pour produire distanciation, objet nouveau pensé par un auteur (*voir encadré*). On oublie souvent justement qu'il y a oral et oral et que certaines situations et exigences peuvent à l'oral participer de la construction des usages que l'écrit suppose et développe, qu'il y a donc un oral 'travaillé' produit par une nouvelle socialisation à laquelle, pour certains sujets, ne contribue pas la socialisation réalisée par la famille.

### Genres premiers, genres seconds

Selon M. Bakhtine\*, les genres premiers peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui et dans l'oubli d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. «*Ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet*»\*\*. Les genres seconds (ou secondarisés) se fondent sur les premiers pour s'en ressaisir et les travailler dans une finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production. Ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer et qui relève de normes et critères de pertinence qui excèdent ceux de cette interaction et de l'expérience dans laquelle elle prend place.

\* M. BAKHTINE, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.

\*\* B. SCHNEUWLY, *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*, in Y. REUTER, *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, 1994.

C'est largement l'exigence généralisée, au sein de l'École comme dans la société, de cette littéracie étendue qui est à l'origine des difficultés profondes des élèves dans le système scolaire, des adultes en recherche d'emploi, des parents voulant aider leurs enfants à faire face aux difficultés scolaires...

### Les exigences de la littéracie étendue

Par littéracie étendue, il faut donc entendre ici une pratique de l'écrit comprise comme l'ensemble des possibilités cognitives que l'écrit permet de construire et non un écrit réduit à du stockage d'information en remplacement de la mémoire, à de la transcription ou simple notation, ou à la seule prise d'information et de repérage quand il s'agit de lecture. On peut noter ici que nombre d'activités d'écriture à l'école sont justement limitées à cette littéracie réduite qui ne permet pas aux élèves d'accéder aux pratiques les plus transformatrices.<sup>4</sup> Construites dans une familiarité avec les usages langagiers fondés dans l'écrit, les pratiques littéraciées sous-tendent l'ensemble des pratiques langagières non seulement scolaires, orales comme écrites, mais aussi la très grande partie des usages sociaux contemporains. Ces usages littéraciés, secondarisés du langage, qui sont aussi des orientations socio-cognitives et socio-langagières, ne sont évidemment pas acquis indépendamment des modes de socialisation qui les construisent. Plus précisément encore, puisqu'il s'agit fondamentalement d'usages langagiers fondés dans l'écrit, il est nécessaire de distinguer, comme le fait Y. Reuter<sup>5</sup>, différents types de difficultés. Les unes relèvent des éléments structuraux et outils techniques de l'écrit, d'autres d'une méconnaissance de ses usages fondamentaux construits au cours de l'histoire des sociétés et investis par une société donnée, d'autres encore proviennent de ce que l'écrit mobilise simultanément les dimensions affectives, cognitives et sociales des sujets, ces dernières étant construites dans leur histoire personnelle. C'est de ces usages de l'écrit dont il s'agit ici qui, au cours du temps, ont contribué aux constructions et activités intellectuelles, celles qui élaborent des lois générales et non les seules expressions d'affects et d'opinions, les narrations d'expériences locales et spécifiques, celles qui transforment les expériences en savoirs, qui permettent de tisser ensemble (de penser et d'écrire avec) différentes voix d'origine très diverses, savantes et

4. Voir: D. PERRIER, *Les logiques de l'écriture scolaire*, Thèse de doctorat, Université de Paris 8, 2006 (É. BAUTIER, directeur).

5. Y. REUTER, *A propos des usages de J. Goody en didactique. Éléments d'analyse et discussion*, in *Pratiques*, n°131-132, 2006.

vulgaires, orales et écrites. C'est bien de ces usages de ressaisie, de reprise, de secondarisation dont il s'agit dans les usages littéraciés. L'écriture n'est pas seulement inscription mais élaboration et acquisition de modalités de pensée spécifiques propres à l'usage de la littéracie étendue. Elle permet la secondarisation des objets du monde<sup>6</sup>, évoquée précédemment, la prise de conscience de la tâche à effectuer dont on est l'auteur. Il s'agit alors de penser-écrire quelque chose et non de répondre à une question ou de dire-écrire simplement quelque chose pour communiquer. L'écrit a, au cours des siècles, construit la pratique du commentaire, c'est-à-dire la conscience du travail interprétatif et de la nécessité de construire les significations, de nouvelles significations.<sup>7</sup>

### Transformation identitaire et socio-cognitive

Cette rapide énumération de la puissance cognitive et langagière de l'écrit<sup>8</sup> atteste et explique la prégnance de la littéracie étendue dans les attentes et habitudes scolaires et sociales. Elle permet aussi de comprendre les enjeux de cette littéracie dans la formation des sujets sociaux. La question n'est donc pas simplement celle du canal de communication oral ou écrit, mais celle des déplacements cognitifs qu'une socialisation, via des pratiques réitérées de fréquentation de l'écrit, construit. Dès lors, apprendre à lire-écrire entraîne une véritable transformation des sujets dans leur façon d'être au monde, à soi, aux autres, transformation cognitive et identitaire qui peut être ressentie comme une violence symbolique et entraîner des résistances, faire préférer des usages restreints, minimaux de l'écrit. Ainsi quand on demande à Mohammed, que l'on pressent comme *bon élève* de seconde mais qui justement résiste à investir les tâches nouvelles de cette classe, tâches constantes d'écriture de commentaire, de préparations..., pourquoi il écrit si peu, il répond « *écrire ça fait changer et je ne veux pas qu'on me change* »<sup>9</sup>.

6. É. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX, *op. cit.*

7. *Cela dit, commenter, interpréter, n'est pas au demeurant une pratique sociale et cognitive inhérente à la fréquentation de l'écrit.*

8. É. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX, *op.cit.* ; B. LAHIRE, *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

9. In É. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX, *op. cit.*

Le rapport à l'écrit spécifique des sociétés fortement scolarisées est considéré souvent comme évident, et ne supposant donc pas de construction particulière. Il peut être identifié par deux attitudes à l'égard de l'écrit. D'une part, l'écrit est à considérer comme une référence prévalant sur l'expérience pour répondre à des questions (quand les lecteurs en difficulté s'appuient d'abord sur leurs connaissances personnelles, leurs opinions, leurs valeurs ou émotions). D'autre part, la signification, qui n'est pas réductible à l'addition du sens des mots, est à construire par le lecteur. Cette signification repose sur des indices linguistiques fins qui permettent de constituer le sens du texte dans sa complexité énonciative et cognitive par la mise en relation du texte avec les ressources du lecteur (connaissance de l'existence même de cette complexité et connaissances culturelles qui permettent de l'identifier). Si ces ressources n'ont pas été construites chez le lecteur, la lecture ne peut être une lecture réelle du texte, mais seulement une mise en écho avec soi et, plus généralement, l'écrit semble alors ne pouvoir décrire que le monde dans son appréhension immédiate. Le processus de construction du sens d'un texte dans son autonomie par rapport au réel n'est pas alors un processus cognitivo-langagier.

Ce refus ou cette difficulté de rentrer dans la littéracie étendue, que nous pourrions appeler *illettrisme contemporain*, peut être illustré par l'exemple d'un exercice de traitement de formes écrites particulières que sont les schémas ou les diagrammes. Dans un exercice de PISA, il s'agissait d'interpréter des diagrammes présentant la répartition statistique des avis sur la participation des enfants aux tâches ménagères dans différents pays. Ce que l'on constate alors, c'est que les élèves dits *en difficulté* interprètent les pourcentages présentés dans le diagramme comme rendant compte des pratiques effectives et portent des jugements sur ces pratiques en fonction de leurs propres expériences dans le domaine, comme si les textes ne pouvaient que décrire du réel et non construire un autre niveau de la réalité, celui de la réflexion sur celle-ci.

L'ignorance du texte comme source à utiliser pour fournir les réponses attendues et l'ignorance de l'existence dans les textes d'une énonciation spécifique, au profit du seul usage de soi, est un trait constant des

productions écrites des personnes peu à l'aise avec l'écrit. On obtient le même type de réponse quand le travail à réaliser porte sur un raisonnement à mettre en œuvre à partir des éléments d'un texte. Comme par exemple, dans l'enquête PISA, quand on demandait aux élèves de répondre à des questions à partir de la lecture de lettres d'élèves donnant leur avis sur les dépenses engendrées par la recherche spatiale ou sur le phénomène des graffitis. Tout se passe comme si la sollicitation même d'un raisonnement sur un texte n'est pas comprise comme telle. Nous référons cette incompréhension à une incompréhension de l'utilisation cognitive du langage, pensé prioritairement dans sa fonction de dire le monde dans une sorte de transparence. Cette fonction d'élaboration du langage étant peu familière des sujets éloignés de la littéracie, la stratégie de réponse consiste alors à se saisir d'un élément du texte sans tenir compte de la visée cognitive ou intellectuelle de la question, des demandes de réflexion et de réflexivité à construire à partir du texte.

### **Pour conclure**

Les épreuves de l'enquête PISA évaluent des processus complexes qui relèvent de raisonnements littéraciés, de mises en relation d'univers de référence différents, d'objectivation et de mise à

distance des expériences ordinaires et des implications personnelles, tout en sollicitant celles-ci. Une part non négligeable des épreuves requiert des compétences de production fondées sur des processus de secondarisation et de reconfiguration, lorsqu'il s'agit d'explicitier et de justifier une opinion, de répondre à des questions à partir d'un ou de plusieurs textes non scolaires, relevant de la vie quotidienne (articles de journaux, modes d'emploi, lettres, documents de garantie...). A ce niveau, l'enquête PISA est un bon révélateur, d'une part de l'évolution des exigences de la société contemporaine et de l'école qui exigent des individus des compétences étendues en matière de littéracie, et d'autre part, du fait qu'un nombre important de personnes n'ont pas développé lesdites compétences.

Résoudre les difficultés qu'un nombre important de personnes rencontrent à l'écrit comme à l'oral ou en lecture exige dès lors de penser la formation bien au-delà d'une maîtrise strictement linguistique qui, pour être nécessaire, ne répond pas aux exigences masquées qui sous-tendent aujourd'hui les usages langagiers. Résoudre ces difficultés exige également de repenser les compétences à acquérir, non plus uniquement sur le registre technique mais comme véritables déplacements cognitifs et sociaux, et donc aussi comme transformation identitaire.



## Le désir de lire-écrire

Francis ANDRIEUX – *Centre de Recherche, d'Analyse, de Formation au Travail social*  
*Professeur émérite de l'Université de Strasbourg*

*En guise d'introduction, je propose au lecteur un court passage d'une lettre que m'a écrite ma petite nièce (je suis un grand oncle privilégié), terminant sa classe de 4<sup>ème</sup> et toute à la joie des vacances qui commençaient. Elle écrit: «Enfin je vais pouvoir lire...». Avec cette simple phrase, nous sommes conduits d'un coup au cœur du débat sur les causes de l'illettrisme. Cet «enfin je vais pouvoir lire» nous situe très exactement au plein centre de ce que j'ai désigné comme 'le désir du lire-écrire'. Prend forme ici ce désir de lire, cette ouverture sur ces instants magiques qui m'ouvrent aux horizons les plus divers, aux paysages les plus anodins comme les plus invraisemblables de la science-fiction, aux découvertes de ces autres moi-même qui se bousculent dans tous ces personnages que chaque roman projette dans ma vie.*

«Enfin, je vais pouvoir lire...» Cette phrase rend heureusement caduques bien des horreurs pédagogiques que l'on peut entendre. Elle me ramène à ma propre histoire, quand à l'école, venait ce moment redouté où celui que désignait la 'maîtresse' devait lire les grands panneaux qui annonçaient les différents possibles d'un mot: nom, verbe, et surtout, celui qui nous terrorisait tous 'adjectif qualificatif'. Et je me souviens de ce jour, encore proche de la rentrée, où je fus désigné pour lire ces panneaux, et où ma petite culotte fut mouillée quand vint l'instant redouté de lire à haute voix le mot 'adjectif qualificatif'. Mais c'était en 1930, et il y avait par ailleurs beaucoup d'autres bonheurs auxquels ouvrait l'école dans cette découverte des autres, du 'Nous' (enfants, élèves, copains...), et aussi découverte des livres qui renfermaient ces histoires que nous racontait la maîtresse, et parfois aussi nos parents...

Nous oublions parfois un peu trop vite le temps d'où nous venons, car pendant des millénaires l'écriture n'existait pas, mais tant d'autres 'signes' réclamaient vigilance pour déchiffrer les signes du ciel, attention

pour écouter les signes de la nuit, proximité pour se parler l'un l'autre, pour découvrir le 'Nous' qui restait le vrai et parfois l'unique signe de l'humain, de cette humaine présence qui donnait réalité au bonheur du feu qui rassemblait, tandis qu'au-delà des frontières du clan régnait cet espace à la fois tentateur et maudit du 'sacré', cet infini d'au-delà de la frontière où les mots perdaient leur sens et leur proximité.

Il n'est pas très loin non plus, c'était en 1830, ce temps où 57% des conscrits ne savaient ni lire, ni écrire. Mais qui s'en émouvait? Et plus près de nous encore, en 1935, quand la moitié des élèves quittaient l'école primaire à 12 ans sans avoir obtenu le 'certificat' (le CEP, Certificat d'Etudes Primaires), qui criait au scandale? Et plus près encore, au temps des Trente Glorieuses, quand, après la guerre, les charters empruntaient le chemin que nos gouvernants actuels voudraient rendre obligatoires, mais dans le sens inverse, car alors c'était de l'Afrique vers l'Europe pour fournir aux chaînes de fabrication la main-d'œuvre nécessaire. Ce temps où le 'savoir' était mal considéré par les dirigeants d'entreprise. Moins on en savait et mieux c'était pour accomplir les gestes répétitifs exigés par l'organisation scientifique du travail (OST ou Taylorisme). Pour les entreprises des Trente Glorieuses, c'est le non-savoir qui était la norme parmi les OS (ouvriers spécialisés), cette population la plus nombreuse, car grâce à ce non-savoir, on évitait menaces, déviances, revendications, grèves. Hier, l'illettrisme n'existait pas et la question des populations illettrées ne se posait donc pas.

N'oublions jamais que le propre de l'humain c'est, depuis toujours, le langage. Et même si, à travers le monde et le temps, les hommes ont créé des centaines de 'langues', il n'en demeure pas moins que ces centaines de langues se réfèrent à un langage commun, comme une 'langue mondiale', prenant forme à travers des expressions multiples dont chaque 'langue' est un exemple.

Peu importe donc le nombre et la variété des 'signifiants' (des mots, des règles propres à chaque culture),



l'important reste ce 'signifié' qui fait le bonheur des 'traducteurs' qui savent si bien faire applaudir, par exemple, un discours qui, sans eux, nous serait resté fermé, étranger, mais prend sens grâce à eux.

Revenons à l'essentiel. Comme l'oral, l'écrit se compose d'un ensemble de signes qui, comme tous les signes, réclament d'être interprétés pour prendre sens. L'écrit ne représente donc qu'un système de signes parmi bien d'autres. Or y a-t-il un seul être au monde pour qui les signes, dans leur diversité, n'auraient aucun sens? Tous les humains, quels que soient leur âge, leur langue, leur culture, leurs ignorances ou leurs savoirs, tous, absolument tous savent interpréter cette infinie diversité des signes qui ne cessent d'emplir nos vies: il y a les signes que sont les bruits familiers, il y a le sourire de ceux que nous rencontrons, ou, de manière plus intime, le bonheur qui se découvre sur le visage de celui ou celle que nous aimons, et la tendresse, ou le désir qui, dans l'au-delà des mots, disent si bien l'impatience et l'attente. Mais il y a aussi ces autres signes qui disent, et parfois si fort, les bouderies, la haine, l'exécration, le rejet, le refus.

Nous sommes donc environnés de signes et contraints, de ce fait, à ce travail d'interprétation qui construit notre vie sur cette herméneutique (cette interprétation) du quotidien. Ainsi chaque mot, dans l'écrit, représente un assemblage, signifiant-signifié, quelque chose est là, présent, mais qui ne prendra signification pour moi qu'à travers ce difficile moment de l'interprétation.

Et cela reste vrai quels que soient les multiples usages auxquels chaque mot se réfère. Les mots outils nous désignent la réalité; les mots savants expliquent cette réalité; les mots qui règlementent permettent la vie commune; les mots qui caressent disent de tant de manières le possible de l'amour. Il y a aussi les mots qui s'essaient à dire l'indicible, lorsque le langage bute sur ces frontières qui nous enserrent et nous mènent jusqu'aux limites du langage, et qui, malgré ces frontières, s'essaient à pénétrer au cœur du mystère que toutes les religions, depuis toujours, se sont efforcées de nommer: Dieu, Révélation, Résurrection et tant d'autres.

Car, et c'est là une bien étrange caractéristique de l'humain, oui, avec les mots, la mort n'existe plus... Les mots sont présents depuis l'origine de l'humain et ils dureront encore et encore. Les mots sont et res-

tent des 'vivants'; tant qu'ils existent, la mort reste au dehors de ce possible des mots qui dit 'l'humain' dans l'infinie variété de son histoire.

Les mots sont des 'vivants', et leur maison c'est ou la 'bouche' qui dit les mots, ou le 'papier' qui reçoit ces mots dans l'écriture, ou la 'parole', ou 'l'écrit'. Ils se trouvent 'bien' quelle que soit la maison qu'ils ont choisie. Et les mots ont un sexe (féminin ou masculin); et certains, comme les adjectifs, ont même l'âme sentimentale car rien de plus souple et de plus docile que le sexe des adjectifs qui s'accordent toujours avec le nom qu'ils qualifient. Il y a même des mots 'interdits au moins de 16 ans', je veux dire des mots en 'x', ces mots qui procurent l'éros au-delà des limites supportables: bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou.

C'est justement parce que les mots sont des 'vivants' qu'on va retrouver en eux les mêmes qualifications que ceux concernant le 'Désir'. N'oublions pas que, à l'origine, Eros est le nom d'un Dieu, du Dieu de l'Amour, de ce Dieu présent, invinciblement présent au cœur des images qui nous aident, maintenant et ici, à préciser ce qu'il en est du langage et de l'écrit. Ne dit-on pas: 'dévorer' un texte, 'avoir soif' de connaître la suite et, plus précisément, envie de 'pénétrer' un texte, et aussi 'jouir' d'un texte, surtout quand le langage se fait amoureux ou poétique et que les mots ou les textes jouissent entre eux et qu'alors ils réjouissent leur auteur ou leur lecteur?

Mais attention, emprunter au 'désir' (à l'Eros) certains qualificatifs du langage ou du texte ne signifie pas le possible du 'n'importe quoi'. Pour le langage, comme pour l'écrit, il y a des règles; et donc le simple assemblage ne suffit pas, sinon dans le bonheur du dictionnaire. Il y a des règles pour parler comme pour écrire, comme il y a des recettes de cuisine, des obligations d'harmonie dans la musique, et aussi des caresses pour ouvrir le chemin du possible de l'amour...

Nous sommes là au cœur des exigences de la parole et de l'écrit. Car, ces règles, ces obligations doivent naître du désir lui-même. Ainsi il n'y a pas d'abord 'apprentissage' (plus ou moins lent, long, pénible) et puis, ensuite, bonheur de l'écoute ou du lire.

Soyons persuadés au contraire que langage et lecture se découvrent au cœur d'apprentissages similaires,

c'est-à-dire avec les mêmes tâtonnements, les mêmes approximations qui bottent les fesses à tous ces linguistes, et aussi parfois à ces pédagogues qui prétendent savoir comment s'enseignent et donc s'apprennent le langage et l'écrit.

En dehors de toute prétention pédagogique et encore moins linguistique, à partir de mon expérience d'enfant, puis de père, et de grand-père, à partir aussi de cette expérience irremplaçable de celui qui cherche à comprendre les difficultés nombreuses de ceux qui sont en charge des apprentissages de la parole et de l'écrit, il m'apparaît trois chemins possibles pour ceux qui portent ces lourdes responsabilités afin que chacun, grand ou petit, et d'où qu'il vienne, puisse participer au bonheur de lire et d'écrire.

Et d'abord: cet axiome premier de la pédagogie que j'énonce de la manière suivante: pour apprendre le chinois à Cunégonde, il importe d'abord de bien connaître... Cunégonde (bien sûr!). Or nous oublions toujours (souvent en tout cas) que celui qui est là pour apprendre est, d'abord et avant tout, un être fait de désir, d'attente, de confiance aussi. Et, quand il s'agit d'enfants, n'oublions jamais qu'ils sont de vrais enfants, c'est-à-dire des êtres câlins, rieurs, expressifs, 'clowns', indisciplinés, turbulents, imprévisibles, appliqués, provocateurs, conquérants, 'baragouineurs', querelleurs, imaginatifs, inventifs, et donc aussi des êtres vulnérables qui révèlent leur détresse, leur souffrance, et leur insécurité affective. Ce qui signifie aussi que, dans le mystère de ce lien qui se tisse entre celui qui enseigne et celui qui apprend, c'est, d'abord et avant tout, l'amour des mots, prononcés ou écrits, que porte en lui celui qui enseigne, qui ouvrira

tout normalement la porte du désir et du plaisir de lire pour celui qui apprend.

Premier chemin donc de toute pédagogie concernant l'enfant ou l'adulte: accueillir, comprendre, aimer ce que l'autre nous offre dans son désir d'apprendre.

Il y a peut-être un 2<sup>ème</sup> chemin qui



prend forme dès l'enfance, soit en famille, soit à la crèche ou à l'école, et qui se diversifie dans les histoires qu'enfant, nous ont racontées nos parents (ou grands-parents), et qu'adulte, nous avons racontées à nos propres enfants, et aussi ces histoires qui deviennent le meilleur support pédagogique des apprentissages liés à la lecture et à l'écriture. Il faut relire ici l'œuvre merveilleuse de Daniel Pennac *Comme un roman* dont chaque page recèle des trésors qui illuminent ce moment, pourtant difficile, où les signes doivent prendre sens dans ces actes premiers que sont la lecture ou l'écriture.

A travers les pages de Daniel Pennac, on découvre que le véritable apprentissage de la lecture, c'est-à-dire le désir de lire, se construit jour après jour dans le bonheur des histoires racontées, et auxquelles il ne faut rien changer, ces histoires dont nous savions, enfant, qu'elles existaient dans ce qu'on appelait autour de nous 'les pays du livre d'histoires', et que nous savions presque par cœur, bien avant d'en découvrir ces étranges amalgames qui deviendraient bientôt, pour nous, des histoires, puis des romans, puis des lettres écrites et reçues, où se découvrirait l'amour de cet autre si vivant en moi. Il s'agit donc de s'efforcer à découvrir les nouveaux chemins qui ouvrent peut-être au bonheur de lire, ces étranges 'lucarnes' faites d'images et de sons, les mêmes pour tous...

Soyons persuadés que chaque fois que nous nous souvenons d'un poème, d'une histoire, appris dans l'enfance ou découvert au cœur de la vie, ce sont tous ceux qui ont fait, comme nous, la même découverte et le même effort d'apprendre, et puis de réciter ou de chanter, qui deviennent présents et nous emmènent dans le bonheur de ces textes qui demeurent en nous.

Vous l'avez compris, ces différents chemins ont leur origine dans ce désir de lire-écrire, ce sourire de l'Eros pour que l'écrit prenne sens et devienne base et fondement de notre plaisir, dans la solitude ou le partage. Il y a peut-être aussi un 3<sup>ème</sup> chemin découvert dans une séance de travail avec les promoteurs d'un groupe qui s'appelle *L'Atelier* à Strasbourg, et qui est préoccupé de l'ouverture au lire-écrire de ceux que les exigences du social ont conduit vers eux.

Pour cette séance de travail, ils disposaient d'une cassette racontant comment des Harkis (des Algériens ayant dû quitter leur pays pour avoir combattu auprès des Français pendant la guerre d'Algérie), se sont débrouillés pour entrer dans l'écrit, comme ils le pouvaient, et seuls le plus souvent. Dans cette cassette, qui a pour titre *Des apprentis sans école*, on découvre un de ces Harkis le jour où il reçoit une lettre de sa famille (lettre écrite par un 'écrivain public'). Avant même de s'essayer à lire, il sait que sa femme et ses enfants sont là, présents, dans cette lettre qui, d'un coup, anéantit l'absence, ou du moins la rend supportable. L'écrit apparaît ici, même si lui ne sait pas le dire (il ne sait pas le dire mais il le vit) comme une présence annoncée (et vous le savez bien, vous qui avez déjà écrit tant de lettres). Sa femme, ses enfants ne sont pas là, mais cette lettre les rend présents à travers ces signes que sont les mots qu'il s'efforce de lire, en tâtonnant. Et devant le formateur qui lui propose son aide, il a cette phrase prononcée avec un grand sourire : « *Oh, pour apprendre à lire, il faut d'abord aimer lire* ». Vérité première découverte par ce Harki avec sa lettre déjà chiffonnée, comme si ses mains allaient lui découvrir le secret des mots qui sont écrits là. D'abord 'aimer lire', car 'aimer lire' prend place avant 'savoir lire'. Et c'est cela l'important. Ce Harki nous donne la plus étonnante et merveilleuse règle de toute pédagogie : d'abord conduire dans l'amour, l'amour de lire, que ce soit par une chanson, ou par une histoire racontée, ou par ces bavardages merveilleux qui nous permettent de raconter, et raconter encore, les mille possibles de la vie. Toujours, toujours partir de ce qui est aimé. Je n'ai pas d'autre ouverture pédagogique que celle-là. Découvrez ces chemins d'amour pour qu'aimer lire ouvre toutes grandes les portes, difficiles à passer, c'est vrai, mais portes ouvertes sur les possibles du lire et de l'écrire. Souvenez-vous : c'est un Dieu, Eros, lui-même qui préside à tous nos apprentissages.

Je m'arrête ici en souhaitant que tous les apprenants que vous rencontrerez, grands ou petits, découvrent, à travers vous, le désir et l'amour de lire, le désir et l'amour d'écrire.

## Mieux connaître les adultes peu scolarisés

*Dans les lignes qui suivent, nous présentons trois articles, publiés récemment dans la revue 'TransFormations'<sup>1</sup>, qui traitent du rapport à l'écrit des personnes en situation d'illettrisme. Ces trois articles comportent des points communs : ils montrent des pratiques qui ne répondent pas aux normes sociales dominantes. Celles-ci sont non efficaces dans le premier cas puisque les personnes mettent en place des stratégies qui ne leur permettent pas d'accéder à un texte de type fonctionnel en usage dans leur milieu professionnel. Elles sont par contre efficaces dans les deux autres cas : pour l'un, il s'agit d'écrits à caractère réflexif, écrits pour soi ou à destination de son réseau social privé ; pour l'autre, de ressources alternatives mises en place par des parents pour pallier leur illettrisme et être à même d'assurer le suivi scolaire de leurs enfants.*

Les articles qui composent ce premier numéro de la revue *TransFormations* font état de recherches dont les données ont été recueillies auprès d'enquêtés adultes et jeunes adultes de faible niveau de scolarisation et de qualification. Exploitant les données recueillies auprès de ce public par entretiens, observations, questionnaires..., ces recherches portent sur les rapports à la formation, les rapports à l'écrit, les pratiques culturelles, les difficultés de communication dans la vie sociale et professionnelle.

Contributions récentes, elles viennent compléter un ensemble de travaux menés depuis le début des années 80 pour mieux connaître les populations dites 'en difficulté'. Elles aident notamment à cerner davantage ce que signifie exactement 'ne pas maîtriser suffisamment les savoirs de base' ou avoir un 'faible niveau de littératie'.<sup>2</sup>

1. Nouvelle formule des Cahiers d'études du CUEEP (Lille).

2. Une présentation transversale de l'ensemble des articles qui composent ce 1er numéro de *TransFormations* est accessible en ligne sur le site [www.lire-et-ecrire.be](http://www.lire-et-ecrire.be) (Lire et Ecrire > Recherches et études > 2008).

Véronique LECLERCQ (coordination), *Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés*, *TransFormations*: Recherches en éducation des adultes, n°1, juin 2008, USTL-CUEEP-TRIGONE, 220 p.

Pour commander, s'adresser à Anne DOUULENS  
Revue *TransFormations*

Tél: 00 33 (0)3 20 58 14 28

Fax: 00 33 (0)3 20 58 93 87

Courriel: [Cueep-revuetransformations@univ-lille1.fr](mailto:Cueep-revuetransformations@univ-lille1.fr)

Site: <http://cueep.univ-lille1.fr/transformations>

Les trois articles que nous présentons ici, comme d'autres publiés dans ce premier numéro, ont le grand intérêt de contenir de nombreux exemples tirés des enquêtes menées par leurs auteurs, ce qui rend leur lecture 'vivante' et accessible aux non initiés dans un domaine où le vocabulaire spécialisé en rebute parfois plus d'un.

### Stratégies de lecture en contexte professionnel

Hervé Adami a effectué une recherche auprès de travailleurs dans une entreprise du secteur de la propreté. Une disposition récente obligeait ces travailleurs à passer un test de sécurité par le biais de 15 questions portant sur un texte à lire sur écran d'ordinateur. Devant les échecs répétés d'un certain nombre de ses agents, l'entreprise a confié à un organisme de formation la tâche de préparer les travailleurs en difficulté à réussir le test. Le groupe était composé de francophones natifs et non natifs d'origines diverses, certains étant (quasi) analphabètes et d'autres illettrés<sup>3</sup>. Les ayant placés devant écran par binômes pour permettre les interactions, l'auteur a observé les stratégies de lecture de ces personnes face à une des

3. En France, les termes 'illettrisme' et 'analphabétisme' font référence à deux profils distincts : l'illettrisme concerne les personnes francophones scolarisées en langue française qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la communication écrite, tandis que l'analphabétisme concerne les personnes étrangères ou d'origine étrangère n'ayant jamais appris un code écrit.



épreuves du test intitulée : *Travailler en sécurité avec l'eau à haute pression – Conseils aux opérateurs*.

Sa principale hypothèse de travail était la suivante : « Ces salariés, en poste depuis longtemps sur ce site, ont une longue expérience pratique des lieux, des configurations, des machines et des dangers de l'usine. Les consignes écrites et le test reconfigurent cette expérience en l'encodant. La lecture des consignes n'apporte donc pas un supplément d'informations et de savoirs sur la sécurité, mais induit une nouvelle perception de la réalité qu'ils connaissent déjà ». Son but était de mieux comprendre les interactions entre cette réalité, le document et ces (non) lecteurs.

La mise en situation a permis de constater qu'aucun des travailleurs n'était capable de lire le texte de façon relativement fluide et qu'en procédant par déchiffrement mot à mot, sans jamais parvenir à reconnaître tous les mots d'une phrase, leur lecture se heurte à des mots clés qu'ils ne reconnaissent pas. Ces mots étant indispensables à la compréhension du texte, les travailleurs adoptent une stratégie de lecture qui consiste à reconstruire le sens à partir d'indices glanés çà et là dans le texte, à partir des images et, surtout, en faisant intervenir leur propre expérience.

Ainsi, certains mots vont servir de déclencheurs de sens, c'est-à-dire que les quelques mots que les personnes arrivent à reconnaître ou croient reconnaître vont déclencher des tentatives d'explication n'ayant que peu de rapport avec le texte. Ainsi une personne est par exemple persuadée d'avoir reconnu le mot 'obligatoire' (le mot réel est 'opérateurs') car, pour elle, dans le contexte des consignes de sécurité, ce mot a un sens (même s'il n'en a pas dans le titre dont elle a réussi à déchiffrer péniblement les autres mots) : « obligatoire, c'est ça oui, obligatoire, par exemple la sécurité, c'est obligatoire », dira-t-elle.

Les images vont aussi, pour ces faibles lecteurs, servir d'agent déclencheur de sens. Notons que les images utilisées par les concepteurs du test ne résument pas simplement le texte mais illustrent (dans le sens d'exemplifient) des thèmes abordés dans le document : tandis que le texte reste général et abstrait, les illustrations montrent des situations concrètes. La lecture du texte se trouve ainsi 'parasitée' par ces images que les travailleurs 'lisent' et commen-

tent. Ces derniers, ne percevant pas la différence de niveau entre le texte et l'image, s'appuient sur cette dernière, non pour comprendre le texte, mais pour interpréter ce qu'ils pensent qu'on essaie de leur faire comprendre avec le document dans son ensemble.

Enfin, les travailleurs utilisent leur expérience professionnelle pour donner du sens au texte qu'ils tentent de lire. L'auteur constate que cette expérience est convoquée à tout propos comme illustration, comme explication du texte ou en lieu et place de la lecture. Elle supplée le texte ou le supprime comme dans ce dialogue avec l'auteur :

- *On travaille avec l'eau à haute pression. Faut une autorisation d'accès.*

- *Ah bon ? C'est ce que vous avez compris ?*

- *Ouais, signé par un chef de Sollac.*

- *C'est écrit là ?*

- *Non, nous on fait toujours comme ça et on a des consignes, ils nous donnent des consignes et nous on doit regarder les consignes. Quand ils nous donnent un travail avec la feuille, quand on a fini, on montre la feuille et ils mettent les machines en route.*

Le fait que ces faibles lecteurs vont chercher ailleurs que dans le texte les explications qu'ils devraient y trouver tient évidemment en premier lieu à leur faible niveau de lecture, celle-ci étant insuffisante pour leur apporter des informations fiables. Pour l'auteur, ce n'est cependant pas la seule raison car « pour ces salariés faiblement ou non scolarisés, le texte ne peut rien apporter de plus parce qu'il n'est pas, et ne peut pas être, pourvoyeur d'informations sur ce qu'ils vivent tous les jours ». En effet, nul n'est besoin de redire que la lecture est bien plus que le déchiffrement et, dans le cas du présent test, l'auteur parle de « véritable fil d'Ariane textuel que le lecteur doit suivre tout au long du développement du texte pour le comprendre ». Ainsi en est-il par exemple des anaphores pronominales quand *Ne le transformez pas* (p. 5 du document) et *Prenez en soin* (p. 6) renvoient à *matériel* (p. 4). Pour ces faibles lecteurs, le retour en arrière est impossible car leur effort se concentre sur la lecture au coup par coup. De même, non familiarisés avec les codes typographiques, ils ne prêtent aucune attention au fait que certains passages sont surlignés dans le document. « Cela montre que la logique graphique ou textuelle n'est pas, ou ne recouvre pas, la logique de l'expérience », explique l'auteur qui

poursuit en disant : « *c'est d'une logique, d'un ordre ou d'un habitus littératiens dont il faut parler ici pour comprendre à quoi sont confrontés ces lecteurs en insécurité* ». Ce qui nous renvoie au texte d'Elisabeth Bautier sur la littératie restreinte et la littératie étendue<sup>4</sup> (pp. 86-90 de ce numéro).

Et l'auteur de rappeler que le processus d'acculturation individuel à l'écrit est très long, que les enfants scolarisés dès l'âge de trois ans entrent dans l'univers de la littératie sans plus jamais sortir du processus permanent d'alphabétisation qui caractérise nos sociétés modernes. « *L'acculturation performante à l'ordre littératien impose une exposition continue, diffuse et profuse à ses lois* », ajoute-t-il en reprenant les propos de Jean-Marie Privat<sup>5</sup>. N'ayant été que très superficiellement alphabétisés, les travailleurs concernés par la recherche présentée ici sont, quant à eux, bien loin de cette 'acculturation performante à l'ordre littératien' dont parle Privat.

Se plaçant maintenant du point de vue du développement collectif, Hervé Adami poursuit en disant que si plus aucune société n'échappe aujourd'hui complètement au réseau de l'écrit, le chemin est encore long pour parvenir à une société complètement alphabétisée. Et que si les 19 et 20<sup>ème</sup> siècles ont été marqués par un accroissement quantitatif de la littératie, cet accroissement quantitatif ne s'est pas accompagné d'un développement qualitatif. Ainsi, les travailleurs testés sur leurs compétences en lecture sont des personnes issues directement de sociétés et/ou de groupes sociaux de tradition orale. Originaires de sociétés paysannes d'Afrique du Nord ou du Sud de l'Italie, elles ou leurs familles ont émigré en Lorraine industrielle pour retrouver d'autres paysans/ouvriers, indigènes ou immigrés et former une nouvelle culture ouvrière où la littératie n'a que peu de place. Et où, dans leur rapport à l'écrit, le texte n'est pas considéré comme objet autonome mais comme partie du réel qui le détermine et le contextualise. Et de conclure « *qu'il convient de penser la question des rapports à l'écrit d'une façon moins*

*technicienne – c'est-à-dire qui ne prendrait en compte que les aspects de décodage ou d'accès au sens par le verbal – et plus anthropologique* ».

### **Pratiques réflexives d'adultes dits 'en difficulté' à l'écrit**

Prenant le contre-pied des théories du 'handicap socioculturel' étudiant les personnes en difficulté avec l'écrit du point de vue de leurs 'manques', Martine Morisse plaide aussi – tout comme Marc Derycke ci-dessous – pour l'adoption d'un point de vue anthropologique quand il s'agit d'analyser les productions et stratégies des personnes en difficulté avec l'écrit.

Analysant leurs pratiques scripturales, l'auteure s'attache plus précisément à envisager le for intérieur du scripteur à travers son rapport à ses écrits personnels. Ce qu'elle met à jour relève d'un 'art entre deux', d'un 'art du faire', une capacité qu'ont les personnes de 'faire avec', de mettre en place des pratiques dans un espace de contraintes, instaurant de la pluralité et de la créativité là où d'autres se conforment à la norme. Les personnes qu'elle a rencontrées sont des jeunes adultes (18-25 ans) et des adultes en formation aux savoirs de base ou de remise à niveau, qui pour la plupart (16 sur 20) n'ont pas dépassé la 4<sup>ème</sup> année du secondaire et pour certains (7) la 2<sup>ème</sup> année du secondaire, soit des personnes dites 'illettrées'.

L'auteur développe dans son article l'hypothèse selon laquelle « *c'est l'usage qui détermine les aptitudes de l'individu à répondre à telle ou telle situation, parfois des plus complexes, dans lesquelles celui-ci est tout à fait capable de prendre ses marques, déployer une habilité qui consiste à 'faire avec', traduisant ainsi l'efficacité du répertoire de pratiques qu'il s'est constitué et dont il dispose, y compris lors du passage à l'écriture* ». Si d'un côté ces personnes ont développé des représentations dépréciatives de leur capacités scripturales (« *j'écris mal* », « *je ne suis pas doué pour l'orthographe* », etc.), d'un autre côté elles font, dans l'espace privé, l'expérience de l'efficacité de leurs pratiques scripturales. En effet, dans cette sphère, les personnes « *s'affranchissent de l'ordre contraignant de la langue et lèvent tout compromis avec elle ; elles disposent là d'un répertoire de pratiques et d'habilités efficaces* ».

4. Le terme 'littératie', (venant de l'anglais 'literacy') connaît en français une adaptation orthographique avec 'littéracie' qu'utilise notamment Elisabeth Bautier.

5. J.M. PRIVAT, *Un habitus 'littératien'*, in *Pratiques*, n°131-132, pp. 125-130.

Ces pratiques, essentiellement des récits autobiographiques, un journal intime, de la correspondance privée (amoureuse ou amicale) produisent chez les personnes des effets réflexifs et créateurs d'un 'espace de réalisation de soi'.

Les écrits pour soi (carnets, feuilles volantes, journal intime...) ont principalement une fonction d'exutoire qui permet, en se confiant à soi-même, de surmonter les périodes difficiles («*J'aime écrire, c'est un peu comme un besoin, comme d'être à la fenêtre, ouf! c'est moi, je respire*»). Écrire comme ça vient, laisser tout sortir permet ainsi de se libérer d'un 'trop plein' d'émotions, de violence, de souffrance, de nervosité... Lors de ce jaillissement de l'écriture, des mots sont oubliés, d'autres sont inventés au point que l'auteur lui-même éprouve parfois des difficultés à se relire... mais peu importe, l'essentiel n'est pas là. L'important c'est que la personne se découvre par l'écriture: elle peut revivre ses réactions, ses sentiments, mais aussi les événements de sa vie, les comprendre, les appréhender avec du recul et prendre conscience des changements survenus dans sa vie («*On se voit évoluer [...]. Maintenant je sais que je ne réagis pas de la même façon, on se voit grandir*»), ce qui provoque un dépassement de soi. «*L'écriture offre ainsi au sujet l'occasion de vivre une expérience nouvelle, qui consiste à se défaire de ce qu'il sait, se déprendre de la représentation qu'il a des événements de sa vie.*» C'est le texte, en tant qu'élément médiateur, qui permet ce nouveau rapport entre la personne et sa vie.

Les échanges épistolaires analysés par l'auteur sont aussi des écrits dans lesquels se nichent des 'aveux d'intimité'. Ils permettent de ne pas devoir dire des choses en direct, de s'expliquer quand la relation devient difficile ou conflictuelle par exemple. «*Le passage à l'écriture joue alors une fonction de contrôle et de régulation dans des relations interpersonnelles, ce qui suppose de la part du scripteur une capacité d'évaluation de celle-ci pour savoir comment agir, comment se situer vis-à-vis de l'autre.*» S'y joue aussi un rapport de places, les échanges épistolaires engageant le scripteur dans une demande de reconnaissance susceptible de modifier sa place dans son rapport à l'autre. Comme pour les écrits pour soi, ce qui importe, ce n'est pas la manière, bonne ou

mauvaise, dont les personnes écrivent ; c'est plutôt, dans le cas des lettres, les savoirs et valeurs partagés par les correspondants qui permettent d'investir la relation et de se réaliser à travers elle.

Les pratiques scripturales vues de l'intérieur permettent à l'auteur de conclure qu'il y a différents enjeux de nature différente derrière ces pratiques : psychologique (se ressourcer soi-même), identitaire (affirmer une appartenance sociale, s'identifier à des valeurs, donner du sens à sa pratique), cognitif (favoriser des prises de conscience, accéder à une forme d'historicité<sup>6</sup>, développer un autre point de vue sur des événements de la vie). Et l'auteur de conclure que ces écrits sont aussi source d'apprentissages informels ne prenant pas appui sur des savoirs savants mais sur des savoirs en usage qui engagent leurs auteurs dans une dynamique auto-réflexive et formative.

### **Réflexivité et déprise dans l'accompagnement scolaire**

Dans son texte Marc Derycke fait également écho d'un 'art entre-deux' en rapportant les résultats d'une observation et d'entretiens réalisés auprès d'une famille illettrée. Dans cette étude, il a cherché à comprendre les stratégies mises en place par les parents pour accompagner leurs enfants dans leur scolarité. Il s'est attaché plus précisément au fonctionnement du réseau de coopération qu'ils ont réussi à mettre en place pour pallier leurs propres difficultés face à l'écrit. Cette pratique particulièrement innovante s'est soldée par une totale réussite puisque leur fille a terminé un premier cycle d'études universitaires et est devenue enseignante et que le fils a, quant à lui, obtenu un brevet de technicien supérieur et a pu créer sa propre entreprise.

Dans cette famille, les parents sont d'anciens 'salaariés' de la batellerie ; la mère se trouve en situation de relativement grande difficulté avec l'écrit (elle a été scolarisée via des cours par correspondance que d'autres faisaient à sa place) et le père est analphabète. Ces parents, surtout la mère, ont développé un projet de 'conquête' de la réussite scolaire pour leurs enfants et ont à cet effet développé des moyens

6. *Prise de conscience de sa propre situation historique.*



adaptés en tirant profit de toutes les ressources à leur disposition. Cacher leur illettrisme, même aux yeux de leurs propres enfants, faisait intégralement partie de la stratégie mise en place.

Les moyens mis en œuvre par les parents pour faire aboutir leur projet résident dans la constitution d'un réseau de coopération et d'échange, non seulement au sein de la famille (élargie) mais également, au-delà de ce premier cercle, avec tous ceux qu'ils ont réussi à mobiliser ou à 'utiliser' dans leur projet: voisinage, milieu professionnel, organismes culturels et, surtout, l'école (enseignants et parents d'élèves). M. (la mère) voulait être une mère à la hauteur et voulait démentir le préjugé selon lequel si l'enfant a des difficultés à l'école, c'est à cause de son milieu : *«stéréotype que, selon elle, des enseignants instillent chez les parents 'ouvriers' selon quoi, si l'enfant a 'du mal à suivre' cela vient de leur 'métier' ; or, pour M., 'c'était faux' et puis j'espère que je vais prouver ça»*. M. a substitué à son non savoir scolaire, d'autres ressources : son propre savoir et celui qu'elle pouvait s'approprier par elle-même, mais aussi des relations, du lien...

Par exemple, à l'école, M. assiste aux réunions de parents mais, ne maîtrisant pas le code, elle se montre réceptive et même active dans la réceptivité: elle fait de son ignorance 'l'aiguillon de sa quête' en récoltant un maximum d'informations qui pourront lui être utiles dans l'accompagnement scolaire de ses enfants. Elle met par ailleurs son savoir-faire dans d'autres domaines au service de l'école, prenant ainsi ponctuellement sa place dans ce milieu. A la maison, elle supervise le travail scolaire de ses enfants. Elle apprend avec eux (sans le leur montrer), fait répéter, corrige à l'aide d'outils qu'elle se procure via son réseau social qui a une place de première importance. *«La prédominance du manque, qui cause la quête ouverte, fait prévaloir le réseau d'échange sur l'intérêt personnel: 'tout, on échange tout', diront-ils»*. Ce qui veut dire: des explications et même des leçons particulières, des corrigés d'exercices, des devoirs corrigés (stockés les années précédentes), des 'livres du maî-

tre', des informations formelles et informelles (sur les habitudes de tel prof, sur les établissements...), etc. Celles-ci sont ensuite diffusées largement auprès d'autres parents en butte aux mêmes injustices. Même face à des problèmes plus complexes, la mère ne laisse pas tomber les bras: elle cherche des solutions, quitte à attendre la nuit pour s'y pencher plus longuement. Elle joue ainsi un rôle de préévaluateur et de régulateur dans le suivi scolaire de ses enfants. Le père, lui, bien que prenant une place moins importante, participe néanmoins, par exemple en repérant les erreurs des enfants quand ils récitent des poésies qu'il mémorise à force de les entendre.

Par l'ensemble de ces stratégies, les parents arrivent à stimuler leurs enfants et à coller au 'simulacre de parents', paraissant être les parents qu'ils ne sont pas et maintenant secrète leur ignorance.

Dans son analyse, l'auteur développe la notion de 'déprise' qui signifie que la priorité des parents n'est pas la maîtrise mais *«l'entretien du réseau qui mobilise les compétences relationnelles, requiert la disponibilité et l'attention d'autrui, l'ouverture à ce qui peut surgir: le sujet immergé dans le réseau doit, pour participer à son fonctionnement, 'se déprendre' de la volonté de maîtrise, qui est aussi celle du chacun pour soi»*.

Et l'auteur de conclure que la connaissance des publics en difficulté avec l'écrit que permet la recherche anthropologique a tout son intérêt pour le champ de la formation des adultes. Cette connaissance, acquise en dressant un état des lieux des stratégies efficaces qui appartiennent au patrimoine de ces publics, permet de les encourager à développer leurs propres stratégies, en *«prenant pour exemples les cas construits avec elles dans le cadre de la formation, lesquels sont des exemples de 'bonnes pratiques' transposables en toute créativité. Ainsi contribuerait-on au bien-être et à 'l'empowerment' de ces publics face aux exigences renouvelées de la société»*.

Présenté par Sylvie-Anne GOFFINET



## Des bonnes raisons de refuser l'alphabétisation

Catherine STERCQ – Lire et Ecrire Communauté française

*De nombreuses personnes adultes qui éprouvent des difficultés importantes à lire, écrire, compter et communiquer souhaitent pouvoir acquérir et maîtriser ces connaissances de base. Mais toutes ne le souhaitent pas. Certains refusent d'apprendre à utiliser l'écrit. Ce refus de s'alphabétiser, qui souvent nous choque, est pourtant légitime. Les illettrés peuvent avoir de très bonnes raisons de ne pas vouloir apprendre à lire/écrire. Soit qu'ils n'en ressentent pas le besoin ou n'estiment pas avoir de difficultés particulières. Soit qu'ils aient peur du changement. Soit qu'ils refusent l'acculturation ou l'assimilation.*

### Ne pas en ressentir le besoin

Un explorateur entendu récemment à la radio expliquait que les compétences de base pour faire face aux défis de la vie quotidienne, lors de ses expéditions polaires, consistaient à savoir monter une tente sous des vents de 120 km/h et à savoir s'orienter avec la montre, le soleil et les étoiles.

Pourquoi donc tenons-nous pour acquis que les savoirs de base sont lire, écrire, compter et communiquer? Ne peut-on affronter la vie et le travail sans les maîtriser?

Nous savons pourtant bien que des milliers de générations avant nous et des millions de personnes aujourd'hui dans le monde ont affronté ou affrontent quotidiennement la vie et le travail sans savoir lire et écrire. Mais nous savons aussi que les savoirs de base sont toujours définis et légitimés par rapport à un temps, un espace géographique, une idéologie.

La focalisation de la société sur les savoirs de base scolaires, renforcée par les intervenants du secteur de la formation, a le plus souvent pour effet d'occulter les autres savoirs, compétences et pratiques

culturelles des personnes analphabètes et illettrés. Celles-ci ont pourtant toutes acquies des 'compétences buissonnières', parfois très complexes et spécialisées. Tout à fait pertinentes pour se situer et agir dans la société.



### Ne pas se désigner comme 'analphabète' ou 'illettré'

Il n'existe pas de critères objectifs pour définir 'l'analphabète' et 'l'illettré'. Ils n'ont pas de caractéristiques intrinsèques. Ils sont désignés tels en fonction de critères socio-économiques et politiques qui leur sont extérieurs. Les définitions, perceptions, représentations de l'analphabétisme, de l'illettrisme changent en fonction des lieux et des temps. Au 19<sup>ème</sup> siècle, il suffisait de savoir signer pour échapper à tout soupçon d'analphabétisme. Aujourd'hui, avec un diplôme du secondaire inférieur en poche, on est considéré comme 'infrascolarisé', comme 'public à risque' de chômage, d'exclusion,...

La définition de l'analphabétisme est une définition évolutive qui renvoie aux caractéristiques et au modèle de développement de la société. C'est celle-ci qui décide des savoirs utiles et du niveau utile de compétences dans ces savoirs. Une personne peut donc être désignée comme 'analphabète' ou 'illettrée' sans pour autant se désigner elle-même comme tel. Et vivre parfaitement sans s'émouvoir de son niveau à l'écrit et sans partager

nos émotions de lecteurs ou nos manies de bureaucrates, en la matière. Les lecteurs éprouvent des difficultés à imaginer que l'on puisse trouver nourriture intellectuelle, réconfort, rêve, culture, ... en dehors de l'écrit. Notre société bureaucrate a, elle, besoin que tous puissent remplir des formulaires informatisés, ...



### Se désigner comme 'analpha-bête' et avoir peur du changement d'étiquette

A l'inverse des personnes précédentes, certains peuvent avoir intériorisé la désignation sociale au point de s'y aliéner, en ayant une image négative d'eux-mêmes: 'analphabète = bête'. «Je ne sais pas lire, donc je ne sais pas, donc je ne suis rien.» Leurs expériences scolaires et sociales les amenant à associer «je sais = je suis» / «je ne sais rien = je ne suis rien». Ici, c'est la peur du changement qui peut entraîner le refus de s'alphabetiser.

Pour ces personnes, risquer l'alphabetisation, c'est nécessairement vivre une rupture identitaire et sociale profonde. Apprendre à lire ne se résume pas à ingurgiter des savoirs et des savoir-faire. Cela implique un changement profond au niveau des représentations que la personne s'est faite d'elle-même.

S'alphabetiser, c'est aussi perdre des bénéfices secondaires: accepter de ne plus pouvoir faire appel à son analphabetisme comme excuse face à certaines difficultés rencontrées, de ne plus pouvoir être aidée, ... C'est modifier l'ensemble de ses relations familiales et sociales.

C'est vivre de nouvelles ruptures. Des ruptures de plus pour des personnes qui en ont déjà vécu beaucoup<sup>1</sup> et dont l'analphabétisme est sou-

1. Voir Charles DUCHÈNE, Catherine STERCQ, *La place et la participation effective des populations d'origine belge aux*

vent provoqué par **l'infériorisation et la subordination globale, économique, politique et culturelle d'un groupe minoritaire** (migrants, personnes en situation de grande pauvreté, communautés linguistiques, ...) **au sein de la nation majoritaire où il vit**, qui provoque ce que Serge Wagner appelle '**l'analphabétisme d'oppression**'. Cet analphabetisme d'oppression est «*un effet direct du processus d'intégration/assimilation à l'œuvre dans l'école publique (c'est-à-dire l'école dominante qui propose à tous les jeunes la langue et la culture de la majorité) et dans l'ensemble de la société ; il résulte de la destruction lente de l'identité et des moyens de résistance de la collectivité minoritaire*»<sup>2</sup>.

S'alphabetiser, c'est également prendre le risque d'un nouvel échec. Ce qui implique d'oser ... oser se faire confiance, oser faire confiance au formateur, ...

Enfin, c'est faire un pari sur l'avenir: penser que la maîtrise de l'écrit pourra changer sa situation... Pour s'engager dans cette difficile aventure d'apprentissage, il faut savoir – ou croire – qu'avec l'écriture on va changer sa vie.

### Résister: l'analphabétisme comme refus d'assimilation

Comme le souligne Jean-Paul Hautecoeur, «*l'alphabetisation a pu contribuer à l'éradication de la diversité linguistique et culturelle dans maintes régions du monde*»<sup>3</sup>.

L'analphabétisme peut être vécu comme une identité, un statut, un signe de distinction. L'analphabétisme peut être un choix de liberté, une résistance à l'alphabetisation vécue comme une offensive d'acculturation et de rééducation, destinée à formater les individus dans un moule construit pour eux et sans eux. «*Les campagnes les plus récentes pour une 'littératie' compétente, adaptée aux exigences du marché*

*formations d'alphabetisation en Région bruxelloise, Lire et Ecrire, 2007, deuxième partie.*

2. Serge WAGNER (avec la collaboration de Pierre GRENIER), *Analphabétisme de minorité et alphabetisation d'affirmation nationale à propos de l'Ontario français*, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1991, pp. 45-46.

3. Jean-Paul HAUTECOEUR, *Approches écologiques en formation de base*, in Alpha 2000, Education écologique dans la vie quotidienne, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation – Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, p. 27.

global de la main-d'œuvre, obéissent le plus souvent à l'éthique productiviste et concurrentielle aux antipodes du développement humain solidaire et durable.»<sup>4</sup>

Les rapports de domination politique, économique, et culturelle engendrent des actions offensives de la part de la majorité et des réactions défensives de la part des minorités. Une action offensive entraînant une réaction défensive passive (l'analphabétisme d'oppression) ou active (l'analphabétisme de résistance)<sup>5</sup>. Dans cette dernière, on préférera rester analphabète plutôt que de risquer de perdre sa langue, sa culture, son identité.

L'analphabétisme peut donc être un refus d'acculturation ou d'assimilation. Un refus de conversion à notre écrit, l'écrit que le prof apprécie, l'écrit qui modélise une vision du monde, celle de la société dominante. Un refus de conversion au (bon usage du) français, qui peut être une 'langue ennemie', selon l'expression d'Agota Kristof<sup>6</sup>.

Et les campagnes d'alphabétisation, menées sous le coup de 'l'émotion des classes cultivées' ou par souci de rentabilité économique, être perçues comme des croisades dont il vaut mieux se tenir à l'écart.

## Conclusion

L'obstacle à la lecture ne réside pas d'abord dans un manque de techniques mais dans l'absence de raisons de se doter de ces techniques.

Il y a un rapport constant entre ce que l'on s'autorise à faire, à être et la place, le pouvoir que le corps social, que l'école, nous attribue, nous reconnaît.

Entamer et mener à bien un processus d'apprentissage implique une démarche dynamique active, qui nécessite, comme préalable, un certain niveau de reconnaissance et de participation sociale. Il n'y a pas de lecture et d'écriture sans pratiques sociales nécessitant ces savoirs.

L'accès à l'écrit nécessite l'existence préalable et inconditionnelle d'un statut de lecteur, ce qui implique trois choses.

4. *Ibidem*.

5. Les termes 'analphabétisme d'oppression' et 'analphabétisme de résistance' sont de Serge Wagner (op. cit.).

6. Agota KRISTOF, *L'analphabète*, Editions Zoé, 2004. Ce récit autobiographique a été présenté dans la rubrique 'Littéralpha', in *Journal de l'alpha*, n°166, pp. 94-97.

D'abord, la possibilité de se distancer, de sortir de l'ici et maintenant.

Ensuite, l'évidence que cette distanciation apportera un plus, un surcroît de pouvoir sur soi et sur le monde.

Enfin, le sentiment d'appartenance à une communauté de préoccupations qui nous pose comme destinataire d'écrits et comme interlocuteur.

On est souvent loin du compte et les personnes analphabètes ne sont pas dupes. Que leur demandera-t-on après l'alphabétisation? Combien de preuves devront-ils donner ou d'étapes devront-ils franchir pour être enfin reconnus comme faisant partie intégrante de la société? Et au prix de quelle perte d'identité cette intégration pourra-t-elle se faire?

**Pour avoir des raisons d'acquérir de nouveaux savoirs et avoir l'occasion de les exercer, il faut être, d'abord et sans équivoque, reconnu dans ses compétences et comme citoyen à part entière.**



## De la Brume à la Plume ...

### Chronique d'une parole sans détour

Pascale HILHORST – Lire et Ecrire Verviers

*De février à juin 2008, des adultes membres de l'association 'L'illettrisme Osons en Parler'<sup>1</sup> ont rencontré des jeunes du CEFA<sup>2</sup> Ste-Claire de Verviers pour faire connaissance, puis pour participer ensemble à un atelier d'écriture qui débouchera sur la réalisation d'un disque audio. Une rencontre pour aborder l'illettrisme chez les 15-20 ans : donner la parole aux premiers concernés, analyser ensemble le vécu, selon des parcours de vie plus ou moins longs, selon des réalités quotidiennes différentes. Une rencontre autour d'un point commun : de réelles difficultés en lecture et écriture, et une relation difficile avec l'école. Une rencontre qui s'est concrétisée par une action : l'enregistrement d'un CD rap et slam, 'De la brume à la plume', conçu comme outil de sensibilisation pour ouvrir le débat sur l'impact de l'école dans la vie.*

#### **L'illettrisme chez les jeunes, une réalité qui mobilise**

Les membres de *L'illettrisme Osons en Parler* connaissent des jeunes de moins de 20 ans qui ont de réelles difficultés avec la lecture et surtout l'écriture. En 2006, ils avaient rencontré une classe de 2<sup>ème</sup> professionnelle. Les professeurs se plaignaient que de nombreux élèves venaient à l'école sans stylo ni feuille... La classe avait été invitée à participer à un atelier d'écriture avec d'autres apprenants adultes à *Lire et Ecrire*. On a pu constater que beaucoup d'élèves



étaient en réelle difficulté de lecture et d'écriture. Par ailleurs, certains membres engagés dans l'association sont parents d'adolescents en rupture avec l'école. L'impression que l'histoire se répète a donné l'impulsion pour tenter quelque chose et rompre cette spirale de l'échec.

C'est sur base de ces constats que les membres de *L'illettrisme Osons en Parler* ont décidé de mettre en lumière l'illettrisme chez les jeunes en choisissant de poser ce thème au centre de leur projet 2008. C'est toute la problématique du tabou qui pèse sur l'analphabétisme dans nos pays occidentaux que les adultes voulaient mettre sur la table à l'école, là où le problème prend racine, du moins en partie. Car, en classe, les enfants mettent très tôt des stratégies en place pour que l'on ne s'aperçoive pas de leurs difficultés, pour cacher qu'ils ne savent pas lire. Chez les adolescents, cette réalité a déjà posé sur eux une étiquette de rebelles, fainéants, éléments perturbateurs, voire incapables. De leur côté, les jeunes ont aussi des a priori sur les professeurs, sur l'école, ce qui rend difficile toute communication.

Pour faire tomber les préjugés de part et d'autre, une démarche s'est imposée : se rencontrer dans l'inter-génération, se rencontrer dans la différence des statuts, professeurs, élèves et apprenants, et travailler ensemble à un même projet.

1. Voir articles déjà publiés : *Sortir de l'anonymat et témoigner*, in *L'Essor*, n°43, mars 2008, pp. 11-12 ; *Lire et écrire à Verviers. Des apprenants veulent changer les regards...*, *Cahier Labiso*, n°61-62, mai 2006, téléchargeable à la page : [www.labiso.be/ebooks/labiso\\_61\\_62/index.html](http://www.labiso.be/ebooks/labiso_61_62/index.html) ; « *Osons en parler* », in *Journal de l'alpha*, n°142, septembre 2004, pp. 20-23 ; *Des apprenants veulent changer les regards... Des apprenants veulent être écoutés... Des apprenants parlent de leurs difficultés... L'illettrisme : « Osons en parler »*, in *Journal de l'alpha*, n°153, juin-juillet 2006, pp. 27-31 ; « *L'illettrisme, on en parle nous-mêmes* », un colloque d'apprenants qui a notamment permis de dire qui on est et d'où on vient, in *Journal de l'alpha*, n°166, novembre 2008, pp. 56-65.

2. Centre d'Education et de Formation en Alternance.



Après accord avec l'équipe des enseignants et la direction, nous avons rencontré les jeunes de la classe MFI<sup>3</sup> du CEFA Ste-Claire de Verviers. Selon les enseignants, les jeunes de cette classe, en rupture scolaire, pas encore en apprentissage professionnel parce qu'en recherche d'orientation, sont en réelle difficulté avec la lecture et l'écriture. De manière générale, ils refusent d'emblée les diverses propositions qui leur sont faites, et particulièrement si elles viennent de l'école. Les adultes d'*Osons en Parler* ont tout de suite expliqué leurs difficultés de lecture et écriture, leur passé difficile et leurs intentions de sensibiliser l'école, les enseignants et les élèves. Il s'agit de sensibiliser à ce qui peut empêcher ou favoriser un apprentissage réussi à l'école, et aux conséquences d'un apprentissage raté. Une chose est sûre : à l'école, personne ne souhaite échouer, ni les élèves, ni les enseignants.

### **Un projet ensemble ... oui ... mais comment ?**

L'association a présenté sa proposition : construire un projet ensemble, un outil concret qui pourrait servir à sensibiliser les enseignants et les jeunes de fin de primaire et début secondaire à l'importance de savoir lire et écrire aujourd'hui, à la difficulté d'apprendre à l'école pour certains, à ce que l'on ressent lorsqu'on ne parvient pas à apprendre en même temps que les autres, à l'impact de l'attitude de l'enseignant sur l'élève, l'enfant, l'adolescent. Les jeunes ont pu poser leurs questions aux adultes : pourquoi une telle démarche ? pourquoi nous choisir nous ? comment va-t-on s'y prendre ? est-ce qu'on sera obligé de participer ? Après discussion, les jeunes ont adhéré à la proposition et, en accord avec les professeurs de français et mécanique, il a été possible de dégager une plage de 1h30 chaque vendredi matin.

Avec les membres de l'association, nous avons décidé d'organiser les rencontres avec les jeunes du CEFA sous forme d'ateliers d'écriture. Nous avons identifié les objectifs à atteindre et avons préparé les grandes lignes de l'atelier ensemble.

Après accord sur le mode de fonctionnement du groupe, nous avons commencé à parler de souvenirs d'école. Très vite est apparu le poids de 'la faute'. Certains disaient :

« Je savais que je faisais trop de fautes, je ne répondais plus à l'école, j'essayais de passer inaperçu ... ». Ou au contraire : « Je faisais ce qu'il fallait pour me faire jeter dehors, comme ça j'étais tranquille ... ».

Première séance, le pari de la confiance semblait gagné. Chacun a livré ses souvenirs d'école. Une parole marquante chez les jeunes : à l'unanimité, ils ont dit que leurs seuls bons souvenirs d'école dataient de l'école maternelle ...

Nous avons presque un texte par participant. Nous étions contents et pensions que nous allions continuer avec la même ambiance, le même degré de participation. C'était sans compter sur le poids de l'expérience d'une école ratée, et le doute ... ou la peur qui s'installent chaque fois qu'il semble que quelque chose réussit. Quand il y a autant d'expériences négatives vécues, qu'est-ce qui peut permettre de croire que cette fois on va réussir ?

L'ambiance et le degré de participation des jeunes ont toujours été étroitement liés à ce qu'ils avaient vécu la veille ou les jours précédents. Bien qu'il y ait eu des ateliers difficiles, entre mutisme et agitation, nous sommes toujours parvenus à communiquer, à mettre sur la table le 'paquet' qu'il fallait traiter avant de pouvoir échanger sur l'école, l'apprentissage, la réussite, l'échec, la confiance, se sentir capable ...

Nous avons poursuivi par une réflexion sur la notion d'erreur. Comment est-elle envisagée dans le cadre scolaire, dans la vie ? L'erreur est-elle nécessaire ou à bannir ? A partir de quelques phrases d'Henri Michaux, nous nous sommes attachés à transformer une tache d'encre de chine en un 'ratage réussi'.<sup>4</sup>

*Mon plaisir est de faire venir, de faire apparaître, puis faire disparaître.*

*La grosse tache naturellement baveuse, je n'en veux pas, je la rejette, la défais, l'éparpille [...]*

*[...] Eh bien, je vois surtout leur mouvement. Je suis de ceux qui aiment le mouvement, le mouvement qui rompt l'inertie, qui embrouille les lignes, qui défait les alignements, me débarrasse des constructions. Mouvements comme désobéissance, comme remaniement.*

Henri Michaux

4. Atelier inspiré de l'ouvrage : Odette et Michel NEUMAYER (sous la dir. de), *Pratiquer le dialogue arts plastiques-écriture. Quinze ateliers de création pour l'Éducation Nouvelle, Chronique sociale, 2005.*

3. Module de Formation Individualisé.

Ce départ a tout de suite plu aux jeunes qui aimaient la couleur noire... faire des taches... et s'amuser avec. Au départ, ils n'ont pas pris l'activité au sérieux, mais tout le monde a joué le jeu, les professeurs, les adultes, moi aussi. En tant qu'animatrice, je définissais également ma place comme participante, à parité avec le groupe. Petit à petit, le fait de recommencer permettait d'améliorer la technique pour transformer la tache en quelque chose de satisfaisant pour chacun, de beau... de réussi.

Nous avons ensuite fait le lien collectivement entre ce que nous venions de vivre concrètement à travers une activité plutôt agréable et les 'ratages' que nous avons vécus les uns et les autres dans le cadre de l'école, dans la rue ou dans la vie... et comment ils avaient pu nous apprendre quelque chose. Je prenais note sur des affiches, cela rendait l'évolution de la réflexion collective visible pour chacun.

Il nous restait 15 minutes pour écrire... C'était suffisant pour écrire l'essentiel. Après cette préparation, tout le monde avait envie d'écrire. La peur de faire des fautes, de se tromper était réduite puisqu'on pouvait se référer aux affiches retraçant les débats. Le fait de parler de l'erreur comme élément potentiellement positif, voire utile, a décomplexé l'ensemble du groupe. Mais il fallait tout de même se jeter à l'eau et oser chacun ses propres phrases.

Le premier texte collectif a permis de jeter sur le papier ce que l'école avait raté pour chacun. Premiers mots, phrases courtes... Pour certains, l'occasion de régler quelques comptes, pour d'autres de se questionner sur la responsabilité de l'échec à l'école.

Très vite le thème de la rue s'est imposé parallèlement à

### *L'école a raté...*

*L'école a raté.*

*L'école a raté tout.*

*L'école, c'est une prison et on se sent renfermé.*

*L'école a raté ce que j'ai espéré.*

*L'école, je l'ai ratée à cause de mon père.*

*L'école a raté parce que j'étais trop lent pour suivre les autres élèves.*

*C'est pour ça que j'étais au fond de la classe.*

*L'école ne m'a pas appris à lire et écrire car on m'a mis sur le côté avec des jouets.*

*L'école a raté sur les élèves, car pas assez d'écoute des profs vis-à-vis des élèves.*

*L'école a raté son devoir envers moi, c'est de m'apprendre à lire et écrire, et ne pas se moquer des enfants.*

*L'école a raté ma vie. Que ce soit à l'école primaire ou à l'école professionnelle, ça ne s'est pas bien passé.*

*Au CEFA, j'ai repris ma vie.*

*L'école a raté sa mission si les personnes en échec pensent que l'école les a abandonnées.*

*L'école n'a rien raté. C'est nous qui avons raté.*

*On a trop fait les cons à l'école et on se retrouve dans des endroits pareils, ou bien c'est parce qu'on n'aime pas l'école: on rate.*

*Avec moi l'école n'a pas raté. Moi j'ai été à l'école 2 ans, et...*

*Jérémy, Rhaman, Christiane, Yves, Manolita, Victor, Maria, Steve, Fabienne, Philippe, Kevin, Ramazan, Dris, Adrien, Steve, Allan, Philippe*

*22 février 2008*



celui de l'école. La plupart de ces jeunes passent beaucoup de temps dans la rue. C'est là qu'ils se forgent un caractère, qu'ils prennent leurs repères, dans un environnement où faire confiance à l'autre est impossible, et où la loi du plus fort est la seule respectée. Certains jeunes nous disaient le besoin de parler de ce vécu, où ils puisent leur façon de penser, de parler, d'aborder la vie, où l'école est plutôt ressentie comme une ennemie à vaincre.

Quel lien possible entre les valeurs apprises dans la rue et celles prônées à l'école? Première distance analysée, premiers mots pour dire des ambiances qui semblent ne pas pouvoir se comprendre.

## Chemins

*Depuis 3 ans j'suis à Verviers  
Dans cette ville il n'y a pas de liberté  
Les flics me cassent tout le temps la tête  
À toujours me fouiller  
Moi j'ai le rap pour me délivrer  
Carte d'identité, contrôle pour rien  
Et ça dès le matin  
À l'école c'est normal que je foute rien  
Aujourd'hui le mal nous tend la main  
On est tous des frères dans le même chemin  
À essayer d'être des mecs bien  
Tout l'monde sait que depuis l'début  
On a pris le mauvais chemin  
Les délinquants de nos jours sont tous cramés  
Le shit, la violence, le vol  
Le braquage par nécessité  
Et tout ça pour résister  
Devant les keufs, faut toujours nier  
Et jamais dire la vérité  
Nier, nier  
Pour ne pas être emprisonné  
Aujourd'hui le mal nous tend la main  
Le bien nous vire de son chemin  
Le bonheur, on le trouve dans le shit, dans le fric*

*Depuis 3 ans j'vis à Verviers  
La tête dans les nuages  
Les yeux noyés par chienneté du quartier  
Et mes frères shootés  
Qui se sont fait gauler  
Chez nous l'amour s'est pendu  
J'ai vu trop d'mes sœurs en pleurs  
Une rancœur, trop de douleur  
Chez nous y'a plus de place pour le bonheur*

*Depuis 3 ans j'suis à Verviers  
Dans c'putain de quartier  
J'ai déjà vu des coqués  
Et ça m'fait pitié  
Les frères sont tous en mode shit  
D'autres en mode chic  
Chez nous ça va du shit, au tabac, à la feuille  
Jusque dans le cercueil.*

Ramazan - juin 2008



## Une aventure, un projet commun : un CD de rap

Fin février, nous avons décidé de la forme du projet : un CD de rap.

Certains jeunes habitués du style ont pu faire quelques démonstrations. Ils se rencontrent avec quelques amis, ils disent toute leur haine du système... Cela ne fait de tort à personne... sauf à eux-mêmes, car bien souvent ces séances de rap intime s'accompagnent de consommation de drogue ou d'alcool. Les membres de *L'illettrisme Osons en Parler* étaient à la fois enthousiastes et inquiets. Enthousiastes parce qu'enfin les jeunes montraient une envie pour quelque chose, mais inquiets, parce que déclamer des textes en rap, eux ne l'avaient jamais fait. Ce n'est pas le genre de musique qu'ils ont l'habitude d'écouter. Ensemble nous avons décidé de travailler avec des rappeurs professionnels pour la mise en musique des textes. Nous avons également décidé que des textes d'adultes pourraient être dits par des jeunes car nous voulions que le CD soit crédible, qu'il puisse passer en radio.

### Le bénéfice d'une rencontre imprévue

*L'illettrisme Osons en Parler* est partenaire de la plateforme *Verviers Ose la démocratie*<sup>5</sup>. Ce groupement de petites associations soutenues par le CAL (*Centre d'Action Laïque*) à Liège, s'attache à faire entendre la voix des minorités et lutte contre les idées d'extrême droite. Le 21 mars 2008, la plateforme organisait une journée d'activités *Osons-des-mots-cratie*, une journée pour mettre la démocratie en mots. Parmi ces activités, une pièce de théâtre pour les plus jeunes, un

5. [www.oserlademocratie.be](http://www.oserlademocratie.be)

atelier slam pour les plus âgés, un film à thème suivi d'un débat ouvert au grand public en soirée.

C'était un vendredi, cela tombait bien. Nous avons associé les jeunes à cette journée d'activités. Le matin, nous avons organisé un atelier d'écriture avec des enfants de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> primaires. Pour les jeunes, ce fut une expérience positive. Ils connaissaient certains enfants qui habitaient leur quartier. C'était une occasion de les rencontrer dans un autre cadre que celui de la rue, en parlant de justice, de liberté, de respect... Les difficultés de lecture et d'écriture ont aussi été abordées avec les enfants...

L'atelier slam était organisé par des animateurs de l'association *Lézarts Urbains*<sup>6</sup> de Bruxelles. Les animateurs sont d'abord des professionnels des arts de la rue. Ils utilisent cette forme d'expression dans un engagement social et travaillent à mettre en valeur les expressions urbaines (tels le rap, le slam, les tags, la break dance) du public qu'ils croisent dans les différents ateliers qu'ils animent. Cette rencontre tombait réellement à pic pour notre projet.

L'atelier slam sur le thème de la démocratie a permis aux jeunes de venir déclamer leurs textes devant un public restreint, celui des ateliers. Ils pouvaient donc se sentir en confiance. Les ateliers slam étaient ouverts à divers groupes d'adultes en formation d'alphabétisation, certains d'origine étrangère avaient vécu la guerre dans leur pays d'origine. Ce moment slam a été très fort grâce à la grande qualité des textes et à l'authenticité des échanges en ateliers. Un moment qui a permis d'entendre s'exprimer d'autres valeurs, d'autres expériences, avec des mots simples.

Suite à cet atelier, nous avons abordé le thème de la vulgarité dans une de nos séances du vendredi matin, un jeune ayant expliqué sa difficulté à ne pas être vulgaire puis violent face à certains discours de professeurs. Les mots ont une puissance brute qui est utilisée pour contrer un langage parfois trop hermétique et vécu comme agressif. Les injures ont la force de la colère.

Nous avons continué les ateliers du vendredi matin jusqu'à la fin mai.

6. [www.lezarts-urbains.be/mag/mag.php](http://www.lezarts-urbains.be/mag/mag.php)

## *Violences à l'école ...*

*Avant à l'école, on pouvait subir des violences physiques*

*C'était il y a longtemps*

*Je me rappelle des coups*

*Je me rappelle c'était à l'école des sœurs...*

*Maintenant ça se fait plus.*

*Mais... il y a de la violence verbale*

*Quand on se sent agressé par un prof*

*On se sent coincé*

*On ne peut pas répondre sur le même plan*

*On n'a pas les mots*

*On n'a pas le même langage*

*Le prof, il a étudié*

*Il connaît plein de mots*

*Il a une grosse langue*

*Quand le prof en rajoute*

*Ça part en coup de tête*

*Texte écrit suite à une discussion  
entre Ramzan, Rhaman, et Manolita  
Vendredi 29 février 2008*

*J'ai pas demandé d'avoir plus*

*Je l'ai enculé*

*Qu'il vienne, qu'il me suce*

*À l'école j'ai été toutes les bêtes*

*Du bon à la chèvre*

*C'est clair, là où j'suis, j'perds mon temps avec des bidons*

*Mais tracasse, un jour ce petit va être blindé d'euros*

*Il va venir avec sa Merco\* et il va passer devant l'école  
Avec un gros bedo\*\**

*Et ouais c'est à moi qu'tu disais «p'tit con»*

*T'as bon quand j'oublie un truc à la maison*

*Tu venais me crier dessus*

*Comme si j'avais niqué la chatte à ta mère*

*C'est clair, quand tu me vois, faut qu'tu changes de route*

*Sinon tu sais bien, je t'enterre*

*Moi si j'ai grandi dans la douleur*

*Maintenant j'ressens plus aucune douleur*

*Ça me fait peur*

*Mal au cœur*

*Rahman - 9 mai 2008*

\* Merco : Mercedes.

\*\* Bedo : daube (joint).



Petit à petit, la confiance avec les jeunes s'est installée. Ils ont commencé à nous dire bonjour quand nous arrivions, puis venaient nous aider à installer les tables en U. Ils écrivaient des textes seuls, chez eux, qu'ils remettaient à leur prof ou qu'ils nous lisaient le vendredi suivant. On sentait une fierté nouvelle dans leurs attitudes.

Malgré ces signes encourageants, nous devions faire face à la désolidarisation de certains qui restaient encore très sceptiques quant à la réussite du projet.

Nous avons pris contact avec l'association *Lézarts Urbains* pour la mise en place des titres rap ou slam. L'idée du CD devenait de plus en plus concrète. Il nous fallait envisager un atelier intensif d'une semaine. C'était un vrai défi... Les jeunes étaient partants, les professeurs aussi.

Une inquiétude planait cependant: la participation des jeunes. Sachant qu'ils n'avaient que deux jours de cours obligatoires par semaine, les professeurs mettaient en doute leur pleine assiduité pendant une semaine complète...

### **Une semaine en atelier intensif**

Lundi 2 juin: deux adolescents seulement sont présents pour ce premier jour (sur six participants les vendredis matins), cinq membres d'*Osons en Parler* ayant participé aux ateliers depuis le début, deux professeurs du *CEFA* et deux animateurs de l'association *Lézarts Urbains*. Après quelques coups de téléphone pour réveiller quatre jeunes encore un peu frileux face au projet... nous nous sommes retrouvés à 15 participants. A la fin de la semaine nous étions encore 13.

L'atelier intensif s'est déroulé dans un local en dehors du *CEFA* et de *Lire et Ecrire*.

Le seul cadre possible était la confiance. Il n'y avait pas d'obligation mais nous étions tous engagés pour réaliser un CD et des personnes nous soutenaient financièrement parce qu'elles croyaient en nos possibilités. Les jeunes ont pris cette responsabilité, certains se sont même sentis comme investis d'une 'mission'. Ils ont également senti ce qu'ils pouvaient gagner dans cette aventure: une amitié authentique entre eux, une complicité avec les professeurs, avec les adultes de *L'illettrisme Osons en Parler*. Une relation 'vraie' était possible.



Les professeurs ont dit qu'ils avaient découvert leurs élèves sous un autre jour. Nous avons longuement débattu avec les enseignants et les adultes de *L'illettrisme Osons en Parler* sur la nature de cette relation. Le rapport affectif est généralement mal vu dans le cadre scolaire. Il y a toujours une distance nécessaire, des rôles à ne pas mélanger (un prof ne peut pas être un père, ni une mère, ni un copain). Mais si l'école veut être l'espace d'un possible équilibre pour réduire les inégalités sociales, elle doit rendre une dignité qui permette d'envisager une vie meilleure, comme le dit Christiane dans le morceau *Je me souviens*: «A l'école on m'habillait, on me donnait à manger. Chez moi je n'avais rien, je n'étais que la boniche. A l'école j'étais quelqu'un.»

### **Retombées et perspectives...**

Nous sommes début septembre 2008.

Chacun a repris sa formation, mais... une conférence de presse a réuni tous les acteurs du CD. Des spots sur *Radio Vivacité* et un article d'une page dans le journal verriétois *Le Jour* ont présenté le CD et sa démarche.

Nous avons pu mesurer l'impact de cette réalisation. Les jeunes ont dit aux journalistes que leur regard sur l'école avait changé. Ils sont inscrits cette année pour une nouvelle formation professionnelle et ont dit leur motivation pour 's'en sortir'. Les membres de *L'illettrisme Osons en Parler* comptent maintenant



contacter les écoles professionnelles (Promotion sociale, CEFA, écoles secondaires techniques) et proposer des animations à partir du CD pour débattre avec enseignants et élèves sur l'impact de l'école dans la vie.

Des félicitations sont arrivées jusqu'à la direction du CEFA Ste-Claire qui se déclare très satisfaite que les jeunes soient allés au bout de ce projet et surtout que leur motivation vis-à-vis de la formation se soit affirmée. Lors d'un entretien, nous avons pu échanger très ouvertement sur les retombées pour les jeunes de cette réalisation, sur la nécessité de donner place parfois à des projets hors école pour renouer avec la réussite à l'école.

Le 17 octobre 2008 a eu lieu un concert rap et slam à Verviers à la *Maison des jeunes des Récollets* organisé par la plateforme *Verviers Ose la Démocratie* à l'occasion de la semaine internationale pour la tolérance. Les rappers invités étaient ceux de l'association *Lézarts Urbains* et nous avons eu l'occasion de nous produire à leurs côtés avec quelques titres du CD *De la brume à la plume*.

Un nouvel atelier rap s'est également ouvert à Verviers. Certains protagonistes du CD y participent car, comme ils aiment à le dire: «*Depuis le CD, on a pris le virus de l'écriture*».



Le CD **De la Brume à la Plume** est disponible à Lire et Ecrire Verviers

Tél: 087 35 05 85

Courriel: [pascale.lassabliere@lire-et-ecrire.be](mailto:pascale.lassabliere@lire-et-ecrire.be)

Ou au centre de documentation du Collectif Alpha

Tél: 02 533 09 25

Courriel: [cdoc@collectif-alpha.be](mailto:cdoc@collectif-alpha.be)

Prix: 5 €

Peu avant la mise sous presse, nous avons appris le décès de Maria.

Maria était membre de l'association *L'illettrisme Osons en parler* et avait participé à l'écriture de *Je me souviens* qui se trouve sur le CD.

## Y'a pas d'âge ...

### La télévision, pour (se) dire, (se) lire et (s')écrire

Geneviève GODENNE – Lire et Ecrire Namur

*D'octobre 2007 à juin 2008, des adultes en apprentissage de la lecture et de l'écriture se sont réunis chaque semaine à la télévision communautaire namuroise 'Canal C' pour participer à la réalisation d'une série de reportages sur leur expérience face à la difficulté de lire et d'écrire, réalité qui est celle d'un adulte sur dix en Communauté française. Du choix des sujets au montage, en passant par le tournage, l'interview et le commentaire, ils ont collaboré activement aux différentes phases de la production de cinq 'capsules' d'information baptisées 'Y'a pas d'âge'.*

#### Origine et mise en œuvre du projet

Ce projet est né d'une rencontre entre l'association Lire et Ecrire Namur et Canal C qui ont partagé la volonté commune de parler de l'alphabétisation dans les programmes de la télévision régionale. Un partenariat s'est alors mis en place entre Lire et Ecrire Namur, Canal C et les quatre associations actives dans la formation en alphabétisation à Namur: CIEP (Centre d'Information et d'Education Populaire), Alpha 5000, Vie Féminine, CAI (Centre d'Action Interculturelle).

Ensemble ils ont construit un projet d'émissions qui seraient réalisées par des adultes en apprentissage de la lecture et de l'écriture et qui auraient pour objectif de sensibiliser le public à la réalité de l'analphabétisme et au vécu quotidien des personnes en difficulté de lecture et d'écriture dans le but de susciter un changement de regard. Elles visaient aussi à favoriser une meilleure prise en compte de la problématique de l'illettrisme par les acteurs politiques et sociaux. Ce projet devait également permettre à d'autres personnes analphabètes de se reconnaître dans les messages construits par leurs pairs, identification préalable à une éventuelle démarche d'entrée en formation.

Dès le départ, la participation active d'apprenants en alphabétisation s'est donc imposée: les personnes

qui vivent elles-mêmes des difficultés de lecture et d'écriture sont les plus expertes pour en parler et cela leur permet de se positionner comme citoyens actifs. Nous souhaitons également partir de leurs préoccupations réelles et de leurs questionnements pour diffuser un message 'plus proche' de leur réalité, un message porté par leur parole collective.

Sur base volontaire, un groupe de cinq apprenants, prêts à mettre leurs compétences au service de la production de reportages audiovisuels, s'est alors constitué. Le choix du média audiovisuel s'appuyait notamment sur le fait qu'il est un moyen d'expression accessible aux personnes qui ont un rapport difficile avec l'écrit. La télé est d'autre part un média qui touche un très large public, notamment le public en situation d'illettrisme. Nous étions aussi persuadés que les participants au projet pourraient s'enrichir de cette 'expérience d'acteurs' de la télévision, à la fois dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais aussi et surtout, dans leurs rapports avec l'environnement social.

#### Les grandes étapes du projet

##### Dès février 2007

Un groupe de travail – composé de représentants de Lire et Ecrire Namur, d'Alpha 5000, du CAI, du CIEP, de Vie Féminine et de Canal C – se réunit mensuellement afin d'élaborer le projet, d'en assurer la faisabilité (y compris financière et matérielle) et de veiller à sa cohérence en fonction des objectifs fixés. Ce groupe de travail se réunira également à plusieurs reprises pendant la mise en œuvre du projet afin de discuter de l'état d'avancement des réalisations et d'envisager des adaptations et nouvelles orientations éventuelles.

##### Septembre 2007

C'est à ce moment qu'a lieu le recrutement d'un comité participatif composé de cinq personnes en formation d'alphabétisation dans les associations



partenaires de Lire et Ecrire Namur. Ces personnes sont sélectionnées sur base volontaire en fonction des critères définis par le groupe de travail (mixité de genre et d'origine ethnique, niveau d'expression et de compréhension du français oral, disponibilité, motivation...). Le groupe se compose ainsi de trois hommes belges et de deux femmes d'origine étrangère.

### **Octobre-novembre-décembre 2007**

La première réunion du comité participatif d'apprenants a lieu le 11 octobre. Afin que le groupe puisse se familiariser avec l'équipe de réalisation et l'outil audiovisuel, les séances de travail se déroulent dès le départ dans les locaux de la télévision communautaire. Ce groupe de cinq personnes se réunit chaque jeudi à Canal C et est accompagné dans sa démarche par une formatrice en alphabétisation du CIEP et par une responsable de projets de Lire et Ecrire Namur.

Une première étape a pour but de travailler avec les participants sur les objectifs du projet et l'échéancier de sa réalisation.

Des animations ont également porté sur la connaissance du média partenaire (visite de Canal C et rencontre de l'équipe), sur l'approche de l'outil de communication audiovisuelle (réflexion sur notre rapport à la télévision...) et sur l'initiation au langage de l'image (par l'analyse de reportages télé...).

Des séances de brainstorming et de débat au sein du groupe permettent, d'autre part, l'émergence d'une première liste des messages que les participants souhaitent diffuser à travers ces reportages. Des premières idées de titres sont également formulées.

Ensuite, sur proposition des animatrices du groupe, les participants préparent une animation sur le projet pour la journée annuelle des apprenants (± 200 personnes) organisée par Lire et Ecrire Namur. Cette journée vise à donner une dimension collective au projet: « nous ne parlons pas en notre nom propre mais comme porte-parole des personnes qui vivent les mêmes difficultés que nous ». Cette journée est un succès et permet de dégager des thèmes rassembleurs et pertinents qui seront affinés et retravaillés par la suite au sein du groupe. Lors de cette journée, les propositions de titres pour l'émission sont également soumises aux apprenants réunis en ateliers.

Sur base des productions de ces ateliers, le comité participatif choisira collectivement les thèmes des différentes séquences audiovisuelles<sup>1</sup> et arrêtera son choix de titre sur celui qui avait remporté l'adhésion du plus grand nombre: *Y'a pas d'âge....*

### **De janvier à juin 2008**

Dès l'instant où le groupe a déterminé le contenu des reportages et a arrêté le choix du titre des productions, la phase de réalisation peut commencer. Le comité participatif est alors rejoint par un réalisateur, un cadreur et un journaliste de Canal C pour élaborer et négocier les étapes du travail de production. A partir des idées du groupe et du titre choisi, un générique est construit. Des apprenants en alphabétisation des associations partenaires sont sollicités comme figurants pour le tournage en studio.

Avec l'équipe de télévision, les préparatifs du tournage de la première séquence peuvent maintenant avoir lieu: répartition des rôles, choix des interviews, des lieux de tournages, adaptation aux contraintes de temps et aux impératifs techniques. Des séances de travail sont axées sur l'écriture d'un scénario, sur la formulation de questions, sur des mises en situations concrètes d'interview. Le premier tournage permet à chacun des participants de se confronter à l'interview en situation réelle. Le groupe visionne ensuite les matières ramenées du tournage et discute des extraits à garder pour le montage. Le commentaire est écrit collectivement, l'enregistrement de la voix est confié à une des apprenantes, le montage est réalisé en présence du groupe.







Dès cette première réalisation, des membres du groupe travaillent sur le projet en dehors de nos séances hebdomadaires sans l'accompagnement des animatrices. La collaboration avec les professionnels de la télévision étant lancée, les premiers résultats concrets ont un effet moteur important sur le groupe. La diffusion sur *Canal C* de la première séquence ne fait qu'amplifier la dynamique mise en place. Le groupe poursuit donc avec beaucoup d'entrain le travail de réalisation des quatre autres séquences par des allers-retours entre discussions collectives au sein du groupe, négociations avec l'équipe de télévision, réadaptations, organisations concrètes, tournages, débriefing, finalisation...

Pour chacune des réalisations, la participation des apprenants est bien réelle, et cela à chaque étape: choix et traitement des sujets abordés, préparation et participation aux tournages (par l'interview, l'apport de témoignages, la recherche d'intervenants...), dérushage des matières filmées, choix relatifs à la construction des séquences, écriture et enregistrement des commentaires, présence lors du montage des séquences.

A diverses occasions, les participants présentent le projet et diffusent les capsules devant des groupes d'apprenants en alphabétisation: des situations de communication authentiques, valorisantes et stimulantes pour les participants mais aussi pour leurs pairs.

## Les capsules

Cinq capsules audiovisuelles de 3 à 4 minutes ont ainsi été réalisées:

### 1. *Y'a pas d'âge... pour savoir qu'un adulte sur dix a des difficultés avec la lecture et l'écriture*

Cette première capsule comprend un micro-trottoir et un témoignage sur la réalité de l'illettrisme, celui de Fabrice.

### 2. *Y'a pas d'âge... pour se débrouiller seul dans la vie*

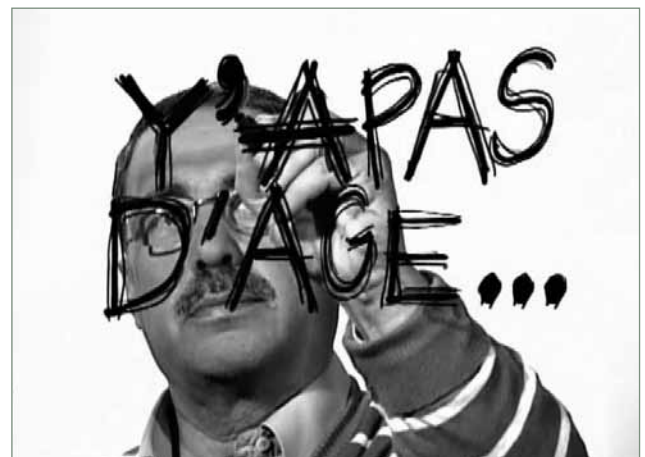
Dans cette séquence, les apprenants expliquent de quelle manière ils se débrouillent au quotidien avec les difficultés de lecture et d'écriture.

### 3. *Y'a pas d'âge... ouvrir les yeux et changer son regard sur cette réalité*

Cette troisième réalisation aborde la question du regard des autres et de l'estime de soi quand on est en situation d'illettrisme.



Les capsules peuvent être visionnées sur le site de *Canal C* ([www.canalc.be/content/view/1851/352](http://www.canalc.be/content/view/1851/352)) ou à partir du site de *Lire et Ecrire Namur* (<http://namur.lire-et-ecrire.be>).



#### **4. Y'a pas d'âge... apprendre, se former et s'informer... c'est logique**

Cette capsule, tournée dans des groupes en formation en alphabétisation, a pour but d'expliquer les démarches d'alphabétisation à partir d'interviews d'apprenants, de formatrices et d'une responsable d'association.

#### **5. Y'a pas d'âge... échanger ses connaissances**

La cinquième capsule relate le projet d'un groupe d'apprenants en alphabétisation qui participe à la réalisation d'outils de sensibilisation à l'alphabétisme. Ce groupe a réalisé une affiche en collaboration avec des étudiants en graphisme de l'IATA (Institut d'enseignement des Arts, Techniques, Sciences et Artisanats) de Namur.

La diffusion de la première séquence *Y'a pas d'âge...* a eu lieu le 15 avril 2008.

Chaque production a été diffusée au moins 4 à 5 fois sur une période d'un mois dans la grille des programmes de la télévision communautaire.

Le groupe d'apprenants a par ailleurs participé le 4 septembre 2008 à l'enregistrement d'une émission sur l'alphabétisme qui avait pour fil conducteur le projet *Y'a pas d'âge...*. Cette émission clôturait le projet. Elle a été diffusée le 8 septembre sur Canal C dans le cadre de la *Journée internationale de l'alphabétisation* et du 25<sup>ème</sup> anniversaire de *Lire et Ecrire*.

#### **Une apprenante:**

*- Beaucoup de personnes connaissent mal cette réalité. Lire et écrire, cela reste difficile pour un adulte sur dix, même si tout le monde va à l'école jusqu'à 18 ans.*

*Des adultes n'ont pas su apprendre pour différentes raisons. Comme par exemple le manque de soutien scolaire, des difficultés sociales, familiales, ou encore un déracinement ou une séparation.*

*Pourtant, toutes ces personnes sont parents, habitants d'un quartier, travailleurs ou demandeurs d'emploi. Elles ont le droit de savoir lire et écrire et d'être citoyens à part entière.*

*Fabrice a 35 ans. Il nous parle de son expérience de vie.*

#### **Fabrice:**

*- J'ai eu un problème pour lire et écrire. J'étais toujours le petit rejeté de la classe. Je n'ai même pas fait toutes mes primaires. J'ai tellement doublé que, arrivé en 4<sup>ème</sup>, j'étais tellement trop âgé qu'on m'a mis directement en professionnelle. J'ai fait ni ma 5<sup>ème</sup> ni ma 6<sup>ème</sup>.*

*Je suis toujours resté embourbé dans cette histoire-là. On n'a jamais essayé de m'en sortir.*

#### **Une journaliste:**

*- Il n'y a pas un jour un prof qui a dit: «Attends, qu'est-ce qui se passe: tu ne sais pas lire et pas écrire?»*

#### **Fabrice:**

*- Oh si, mais ça, c'est quand je suis arrivé en 2<sup>ème</sup> professionnelle. Là il y a un prof qui a vu qu'il y avait un problème, que je n'arrivais pas à suivre mes cours ni rien du tout. Il m'a demandé ce qui se passait. Alors, vu qu'on s'entendait pas mal, je lui ai expliqué. Là, il a commencé mais il était trop tard. J'étais déjà bien embourbé dans toute l'histoire.*

*J'ai quand même ma qualification de 4<sup>ème</sup>. J'ai quand même fait mes études en horticulture. Ce qu'il y a eu, c'est que les premières années, quand je suis arrivé en professionnelle, j'étais tellement pété partout qu'au moment de mes examens, c'était faux parce qu'ils ne comprenaient pas. Puis ils ont commencé à comprendre que c'était l'écriture et lire qui n'allaient pas. Alors, j'ai passé tout oral; tous mes examens, je les passais oral. Comme ça, j'arrivais plus facilement à m'exprimer que d'écrire. C'est comme ça que je suis arrivé au bout. J'ai quitté l'école que j'avais 22 ans.*

#### **Un apprenant:**

*- Y'a pas d'âge pour savoir qu'un adulte sur dix ne sait ni lire ni écrire.*

*Extrait de la 1<sup>ère</sup> capsule*

## Les causes de l'illettrisme : pistes bibliographiques

*« Les 'potentialités', les 'capacités', les 'dons', ça n'existe pas. Ou très peu. Chacun devient avant tout ce que la société, la famille, le hasard des rencontres et des expériences vécues font de lui. Si les enfants d'origine populaire réussissent moins bien à l'école que les autres, ce n'est pas parce qu'ils sont moins malins, mais parce que nos sociétés capitalistes n'ont tout simplement pas envie d'investir dans l'éducation les moyens nécessaires. » (G. de Selys, N. Hirtt, *Tableau noir*)*

*Les angles d'approche de l'illettrisme sont divers. Certains auteurs partent à la rencontre des illettrés pour les interroger sur leur parcours de vie. D'autres analysent différentes composantes de la société : aspects politiques et économiques, aspects culturels et sociaux, système scolaire. D'autres encore s'intéressent à l'entrée dans la langue écrite et aux difficultés spécifiques à en comprendre le fonctionnement. Ces différentes approches se rejoignent cependant, au moins partiellement, pour dire que le système scolaire reproduit les inégalités sociales, notamment parce qu'il s'appuie sur les pratiques culturelles des classes dominantes et requiert, dès l'entrée à l'école maternelle, un certain rapport au savoir et à l'écrit auquel une partie des enfants ont déjà été familiarisés dans leur milieu familial. Alors que les enfants de milieux populaires ne peuvent compter que sur l'école pour l'acquérir, l'école le considère, quant à elle, comme acquis. En conséquence, les difficultés d'apprentissage vont apparaître chez ces enfants dès les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture. Allant d'échec en échec, ils sortiront de l'école sans maîtriser les savoirs de base. En bout de course, l'école aura reproduit la hiérarchie sociale, légitimée par la hiérarchie des diplômes... et le système socioéconomique disposera du capital humain dont il a besoin.*

### Analyses partant de la parole des personnes illettrées

VINÉRIER Anne, *Combattre l'illettrisme. Permis de lire, permis de vivre...*, L'Harmattan, 1994, 335 p.

Guide technique et méthodologique, cet ouvrage développe une démarche qui s'appuie sur la connaissance du public et s'articule autour de témoignages

d'apprenants. Il décrit différents profils et niveaux d'illettrisme, définit des pistes d'action, propose un dispositif de formation, met en avant une pédagogie de la communication et présente des exercices à partir de thèmes en lien avec la vie quotidienne des personnes illettrées.

Dans la première partie consacrée à la connaissance du public, l'auteure présente les différents critères qu'elle a retenus pour appréhender le vécu des personnes illettrées, critères qui ont eu ou ont encore une incidence sur leur apprentissage. A partir de ces critères, l'auteure a 'construit' trois profils de personnes illettrées : un profil A qui est un profil d'exclusion, un profil B qui est un profil de marginalité et un profil C qui est un profil d'insertion. Les deux parties suivantes présentent alors une stratégie d'action, une pédagogie et des outils pour la formation des personnes illettrées. Ce dispositif a été conçu en référence aux profils construits dans la première partie et prend appui sur les réalités de vie des personnes.

De la même auteure, **Des chemins de savoirs** développe et approfondit des éléments de cet ouvrage. L'article *Les interactions de différents paramètres pouvant générer des situations d'illettrisme* (pp. 21-29) est une présentation synthétique des guides pour le coordonnateur et le formateur qui, avec le guide pour l'apprenant, composent ce document.

GOFFINET Sylvie-Anne, LOONTJENS Anne, LOEBENSTEIN Annie, KESTELYN Catherine (Lire et Ecrire), **Les itinéraires d'analphabétisme**, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1986, 374 p.

Comment des personnes a priori scolarisées arrivent-elles analphabètes à l'âge adulte? Cette



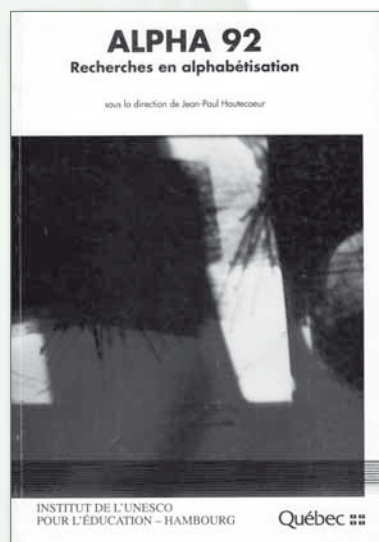
recherche, coordonnée par *Lire et Ecrire* pour le groupe de travail *Analphabetisme* de la Commission européenne, a été menée à partir d'un échantillon de personnes analphabètes ayant été scolarisées dans leur enfance. Elle a été réalisée conjointement dans cinq pays européens: l'Allemagne, la Belgique (francophone et néerlandophone), la France, la Grande-Bretagne et les Pays-Bas.

Un total de 747 personnes ont ainsi été interrogées par questionnaire et un nombre beaucoup plus restreint de personnes ont donné leur témoignage via une méthode de collecte de données par remémoration collective: les personnes ont évoqué en groupe leur 'itinéraire d'analphabetisme', en accordant une attention particulière à la scolarité, à l'appartenance à un milieu familial 'non acteur de son histoire' et aux représentations (images de soi, de l'école, de l'apprentissage, de la famille, ...).

A partir des informations récoltées, une analyse quantitative et qualitative de ce qui s'est très vite révélé être la 'face visible de l'analphabetisme', le décrochage scolaire, a ensuite été réalisée. Ainsi, si certains facteurs sont apparus comme 'facteurs déclencheurs' de l'analphabetisme (problèmes de santé, événements familiaux, changements de régime linguistique, etc.), ils ne semblaient avoir eu un impact sur la scolarité que parce qu'ils étaient conjugués à d'autres facteurs. Il s'agissait, d'une part, d'une pratique discriminante (et parfois répressive) de l'école, discrimination qui était à la fois scolaire (située au niveau des apprentissages) et sociale (rejet des enfants issus des milieux populaires les plus pauvres). Il s'agissait, d'autre part, d'une rupture entre les valeurs, règles et comportements en vigueur à l'école et ceux en vigueur dans l'univers familial. L'école demande aux enfants de milieu populaire de renier leur propre culture pour en assimiler une autre, celle des classes dominantes.

Conséquence: l'enfant de milieu populaire qui ne rentre pas dans ce moule que lui impose l'école va être – et se sentir au plus profond de lui-même – relégué, inférieur, humilié, et va en réaction développer soit un repli sur lui-même et sur son milieu, soit des attitudes de rejet et d'agressivité, qui marqueront bien souvent la rupture définitive avec l'école.

JAEHN Ute, **L'analphabetisme: uniquement un problème d'éducation?**, in *ALPHA 92. Recherches en alphabétisation*, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation – Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1992, pp. 243-271



Dans l'analyse de l'origine de l'analphabetisme fonctionnel, l'auteur, qui travaille à partir du paradigme de la 'théorie des systèmes', met en évidence la situation familiale comme cause des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, non pas qu'il affirme que ce soit l'unique cause mais parce qu'il estime que connaître l'univers relationnel permet de réaliser un travail différencié d'alphabétisation qui tienne compte du vécu de la personne. C'est ainsi que sur base de trois cas choisis (vécus de trois personnes considérés comme 'modèles', c'est-à-dire comme représentatifs du vécu d'autres personnes, en raison de leur fréquence), l'auteur s'est intéressé en particulier à la situation familiale, à la classe sociale et au rôle de ces facteurs dans l'apparition des difficultés d'apprentissage. Dans un premier modèle, l'adulte analphabète a grandi dans une famille où les parents avaient peu de temps à consacrer à leur enfant et s'occupaient uniquement de lui lorsqu'il était incapable de faire quelque chose par lui-même. L'enfant, comprenant cela, a multiplié les situations où il se trouvait en difficulté. Cela s'est traduit au niveau scolaire par une orientation vers l'échec. Un deuxième modèle est celui où l'enfant exprimait de l'attachement par l'identification à un membre de la famille, souvent le plus faible, et par une distanciation vis-à-vis d'un autre de



ses membres, souvent une personne violente. Si la personne à laquelle l'enfant s'identifiait était elle-même analphabète, il y avait de fortes chances pour que l'enfant, pour rester à son niveau, le devienne aussi. Enfin, le troisième modèle est celui dans lequel l'enfant était le lien qui unissait les parents, il assumait la cohésion et le bon fonctionnement de la famille. Cet enfant, soumis à de grandes exigences dont celle de réussir, n'a pu dès lors mettre de la distance entre lui et ses parents qu'en adoptant des comportements en rupture par rapport à leurs attentes. A l'école, il refusait de se conformer à ce qui était demandé ; il était un élément perturbateur dans la classe et/ou a évolué vers l'échec au niveau des apprentissages.

DUCHÈNE Charles, STERCQ Catherine,  
**La place et la participation effective des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en Région bruxelloise,**  
 Lire et Ecrire, 2007, 200 p.

Cette recherche-action a été réalisée dans le but de vérifier l'hypothèse selon laquelle les Belges d'origine sont peu présents dans les actions d'alphabétisation à Bruxelles, de recueillir les avis des associations et des apprenants par rapport à cette problématique et de définir les moyens nécessaires pour que ce public trouve effectivement sa place dans ces actions.

En ce qui concerne les causes de l'illettrisme, ce qui ressort des témoignages des apprenants, c'est la notion de rupture: rupture sociale (conditions de vies difficiles, marginalité), ruptures familiales (placements, deuils, séparations, immigration, mais aussi rupture linguistique entre la langue de la maison et la langue de l'école), rupture scolaire (parcours chaotique et douloureux) et rupture identitaire (identification à un modèle négatif – «je suis bête» – remplaçant toute identité propre). Les témoignages mettent aussi en évidence la difficulté à oser, non seulement franchir la porte d'un centre d'alphabétisation mais aussi sortir de sa condition d'analphabète. Ainsi que la lutte permanente entre une attitude d'infériorisation sociale, entraînant les personnes dans une spirale négative et une attitude de résistance et de combat, permettant de s'engager dans une spirale positive.

## **Illettrisme et société: aspects politiques et économiques**

DE SELYS Gérard, HIRTT Nico, **Tableau noir. Résister à la privatisation de l'enseignement,**  
 EPO, 1998, 119 p.



*«L'OCDE ayant évalué à 5.800 milliards de francs les dépenses annuelles d'enseignement de ses 29 états membres, les industriels devaient logiquement convoiter la source de profits que représente le système éducatif. Leur stratégie est dévoilée dans ce livre, où figurent les extraits de nombreux rapports relatifs à l'éducation, élaborés au niveau supranational par la Table ronde des industriels, la Commission européenne ou l'OCDE. A lire ces rapports, les enseignants ne seraient pas assez proches des réalités économiques, et il faudrait donc confier l'organisation de l'éducation aux entreprises. L'enseignement à distance, grâce au multimédia, est le fer de lance de ce projet. Il y a là non seulement de nouveaux débouchés en matériel et logiciels éducatifs (les didacticiels), mais aussi des possibilités de réduction des coûts de formation (chez soi, sur le temps libre...). De nouvelles formes de travail à domicile apparaissent, plus atomisées, et par conséquent moins propices à l'organisation de résistances collectives. En définitive, les deux auteurs nous révèlent à quel point le discours sur la révolution technologique, grâce auquel on veut promouvoir un apprentissage tout au long de la vie, a aussi pour fonction de mettre en œuvre, puis*

de légitimer, la privatisation de l'enseignement.» (Franck Poupeau, in *Le Monde diplomatique*, décembre 1998, p. 31).

On est loin ici de la société de la connaissance pour tous !

EBRAHIMI Mehran (sous la direction de), TODD Emmanuel (avec la collaboration spéciale de), **La mondialisation de l'ignorance. Comment l'économisme oriente notre avenir commun**, IQ Collectif, 2000, 158 p.

Cet ouvrage fait suite au colloque *Education et avenir commun: les enjeux du prochain millénaire*, tenu à Montréal en 1999 et organisé par la *Fondation québécoise pour l'alphabétisation*.

Dans l'avant propos de l'ouvrage, Mehran Ebrahimi défend la thèse selon laquelle la mondialisation de l'ignorance est la nouvelle arme du capitalisme pour augmenter rentabilité et profits. En augmentant le niveau d'éducation de l'ensemble de la population, les sociétés démocratiques ont connu au cours de la deuxième moitié du siècle dernier un essor social et économique considérable. Mais nous assistons aujourd'hui à une sorte de confiscation très subtile de la démocratie à travers le processus de la mondialisation des marchés. Cette confiscation se manifeste au niveau de l'éducation soit par un retour à un faible niveau d'éducation, soit par une éducation très utilitariste qui ne cherche qu'à former de bons techniciens n'ayant que très peu de jugement en dehors de leur champ de spécialisation, ceci dans le but de faire des citoyens des sujets dociles et de simples exécutants. L'éducation publique n'échappe pas à cette règle et les grandes entreprises, profitant du sous-financement des écoles et des universités, n'ont d'autre objectif que de soumettre l'éducation publique à la logique du marché, ce qui se traduit par un démantèlement déguisé et progressif du système d'enseignement public pour recentrer les budgets sur l'éducation des élites.

C'est avec cette analyse en toile de fond que l'ouvrage propose une réflexion approfondie des liens entre l'éducation et la mondialisation de l'économie en donnant la parole à de grands spécialistes pour couvrir toutes les dimensions de la question.

Ce livre est entièrement téléchargeable : [www.fondationalphabetisation.org/pdf/mondial.pdf](http://www.fondationalphabetisation.org/pdf/mondial.pdf)

MONDÉMÉ Gilles, BERCHADSKY Jacques, CHENOUF Yvonne, FOUCAMBERT Jean, BÉNICHOU Jean-Pierre, **Lecture et démocratie**, in *Les Actes de lecture*, n°88, décembre 2004, pp. 48-53

Cinq textes courts – mais incisifs – d'une ou deux pages chacun composent ce sous-dossier des *Actes de lecture*, le dossier complet étant présenté comme un voyage actualisé à travers les productions multiformes, passées et à venir, de l'AFL (*Association Française pour la Lecture*).

Dans *Ecole et pouvoir*, Gilles Mondémé cite Freinet qui écrivait en 1924 que «*l'école est fille et servante du capitalisme*» pour réaffirmer l'enjeu essentiel de l'apprentissage de la lecture : prendre du pouvoir sur les choses – entendez les rapports de domination dans les différents champs de la société (économique, culturel...) – puisque la lecture permet de mieux les comprendre.

Dans *Ecole et lecture*, Jacques Berchadsky analyse les circulaires du Ministère français de l'Éducation nationale comme instruments de communication qui, sous le couvert de termes techniques (apprentissage, compétence, évaluation, ...), sont en réalité des mots d'ordre à finalité politique. À ce titre, ces circulaires participent à une société de contrôle (dont Michel Foucault avait dessiné le profil), nouvelle forme idéologique de la domination capitaliste.

À travers le récit de *La revanche de Lili Prune*, album de Claude Ponti, Yvonne Chenouf montre, dans *Ecole et savoir*, que «*pour chaque individu, le savoir naît au moment où son action transforme objectivement le réel auquel il est confronté. Il n'existe pas avant ce moment et peu importe que des millions d'hommes l'aient déjà construit avant lui.*»

Dans *Ecole et inégalités*, Jean Foucambert dénonce «*le principe actif de l'école d'aujourd'hui qui tient dans le choix d'une éducation par simulation, c'est-à-dire d'une éducation qui prétend agir à travers un milieu artificiel qui échappe aux caractéristiques des rapports sociaux*». Il prône, au contraire, une éducation qui permette à l'enfant de se développer au contact de la vie et des expériences sociales, à travers les actions dans le milieu. Car le jeune enfant n'étant qu'une somme de déterminismes biologiques et sociaux, seul ce qui se construit en prise réelle avec le monde est susceptible de le transformer, de le désaliéner.



Selon Jean-Pierre Bénichou dans *Ecole et familles*, la pédagogie traditionnelle, qui s'inscrit dans un projet de perpétuation des rapports de domination, est faite d'inertie et suit, grosso modo, la même pente que le modèle social. Et puisque l'état de dépendance des enfants obéit aux mêmes attentes que l'infantilisation des ouvriers et des employés dans les entreprises, il est impératif de défendre un projet d'école qui soit un lieu possible de résistance. Cela, les enseignants ne peuvent le faire que solidairement.

*Le numéro des Actes de Lecture dans lequel ces textes ont été publiés est téléchargeable sur le site de l'AFL : [www.lecture.org](http://www.lecture.org)*

### Illettrisme et société : aspects culturels et sociaux

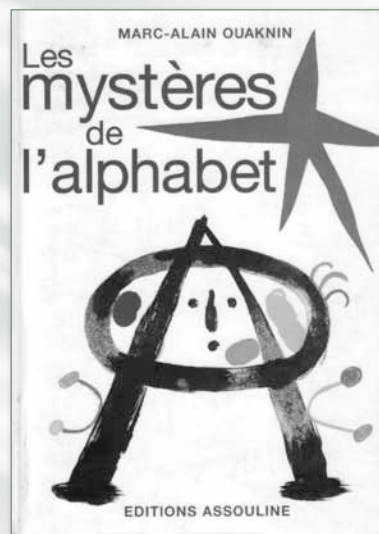
JOHANNOT Yvonne, **Tourner la page. Livres, rites et symboles**, Ed. Jérôme Millon, 1994, 240 p.

Dans cet ouvrage, Yvonne Johannot s'interroge sur l'objet-livre dans sa dimension sacrée et fantasmagique. Elle y développe la thèse selon laquelle cet objet a joué un rôle considérable dans l'orientation et l'évolution de notre pensée. « *Par la multiplicité des discours qu'il peut contenir, le livre se présente comme une totalité où l'univers va être mis en ordre et, du coup, il se présente comme se portant garant de cet Ordre.* »

C'est parce qu'un système idéologique, le christianisme, empruntant au judaïsme la sacralité du livre, a donné plus d'importance au mot écrit qu'au mot dit et parce qu'il a affirmé que le livre est la Vérité que les hiérarchies sociales ont pu asseoir leur pouvoir en donnant sens à la vie, et par là-même, à l'espèce humaine.

Pour Yvonne Johannot, le fait que le mode de communication qui fut particulièrement valorisé dans notre culture repose sur des mots écrits dans la linéarité de l'espace rigoureux de la page ne fut pas sans conséquence. « *Tout se passe comme si la foi dans le livre avait permis de dissimuler l'arbitraire qui avait présidé à son choix en tant que lieu privilégié du discours culturel.* »

OUAKNIN Marc-Alain, **Les mystères de l'alphabet**, Ed. Assouline, 1997, 380 p.



Comme le dit l'auteur, la thèse centrale de ce livre est la suivante: « *Sous chacune des lettres que nous connaissons se cache une histoire, des métamorphoses, des mutations à partir d'une ou de plusieurs formes originaires, à partir de lettres qui ont eu une forme d'images, de dessins plus ou moins élaborés représentant des catégories essentielles de l'existence. [...] Ces dessins n'appartiennent pas seulement au passé, à une civilisation, morte et périmée ; ils sont vivants et vivaces inconsciemment au fond de notre manière de penser, de parler et d'investir le monde de significations. Chaque mot que nous utilisons [...] possède au moins trois horizons culturels différents, et le sens du mot est la résultante d'un jeu dialectique entre ces horizons. Le premier horizon est étymologique ; rapport externe à une autre langue plus ancienne [...]. Le deuxième horizon est interne à la langue, son évolution, ses habitudes phonétiques et sa façon tout à fait originale de penser et de structurer l'existence. Le troisième horizon est celui qui est mémorisé dans la forme graphique, le nom et le sens qu'elles portent depuis leur invention [...].* »

WAGNER Serge, **La lecture, l'écriture et l'alphabétisation**, in *ALPHA 84*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1984, pp. 83-114

Partant des résultats d'une enquête menée auprès de participants québécois à des ateliers d'alphabétisation, l'auteur tente de comprendre pourquoi

les pratiques de lecture et d'écriture de ces personnes sont 'rudimentaires' et 'peu développées'. Avançant l'hypothèse que «*les activités de lecture et d'écriture des analphabètes (fonctionnels) ne sont pas sensiblement différentes de celles des milieux populaires en général*», Serge Wagner situe ces activités dans le contexte plus global de la communication entre les milieux populaires et les autres groupes sociaux. Pour ce faire, il commence par analyser l'écriture en tant que produit historique et social (conditions sociales d'accès à l'écriture, fonctions administratives et économiques qu'assume principalement l'écriture en milieux populaires). Il s'attache ensuite à l'analyse de l'oralité (prédominance de la culture orale en milieux populaires, mais aussi évolution vers une réduction du contenu de la transmission orale) ainsi qu'aux pratiques sociales de la parole et de l'écriture. Analysant les représentations sociales de l'analphabétisme, Serge Wagner distingue une représentation dominante (les 'alpha-bêtes') – qui, à travers une péjoration du mot, induit une péjoration, une marginalisation des personnes, des groupes sociaux – et une représentation minoritaire relevant d'une fascination pour les 'analphabètes purs', sorte de mythe du 'bon sauvage', qui fait l'économie de l'analyse des conditions sociales et historiques produisant l'analphabétisme. Et l'auteur de plaider ensuite pour une alphabétisation qui s'inscrive dans une perspective de développement culturel des analphabètes et des milieux populaires auxquels ils appartiennent.

HAUTECOEUR Jean-Paul, **Offre généreuse, demande bloquée: le paradoxe actuel de l'alphabétisation**, in *ALPHA 90. Recherches en alphabétisation*, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation – Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1990, pp. 121-137

Ce n'est pas parce que la possibilité de s'alphabétiser est offerte aux adultes illettrés que ceux-ci vont nécessairement entreprendre une démarche en ce sens. En d'autres termes, la demande ne suit pas l'offre. Une enquête menée en 1986 auprès des organismes engagés dans l'alphabétisation au Québec a fourni l'occasion d'investiguer la question. Cette enquête a montré que c'est au niveau du recrutement des apprenants qu'un problème

important se pose. S'il n'est déjà pas facile de recruter ceux et celles «*qui s'identifient à la partie submergée de l'iceberg*», il s'avère que la «*partie immergée, énormément plus volumineuse, demeure intouchée*», ce qui traduit un phénomène involontaire 'd'écramage' ou 'd'exclusion des plus démunis' de la part des politiques d'alphabétisation. S'éloignant des explications mettant en cause l'inadéquation de l'offre<sup>1</sup>, Jean-Paul Hautecoeur se place délibérément du point de vue de la 'clientèle' pour expliquer cette difficulté de recrutement: comment l'analphabétisme est-il vécu par ceux que l'on désigne comme des 'victimes'? «*On peut avoir apprivoisé l'exclusion jusqu'à s'y sentir chez soi*», dit-il. Et de citer Jean-Pierre Vélis<sup>2</sup>: «*l'illettrisme et l'échec finissent pas être constitutifs du statut social et du caractère d'une personne*». «*On peut aussi avoir adopté la délinquance comme un mode de vie où l'analphabétisme est non seulement normal, mais signe de distinction*», la valorisation se faisant via d'autres modes de communication (parler populaire, musique...). Mais il y a aussi et surtout un grand nombre de personnes 'moins typées' qui ne valorisent pas les objets écrits et la communication graphique, qui ne se reconnaissent pas comme analphabètes et qui ne valorisent pas l'écrit comme outil de promotion sociale.



1. Comme le disent Jean-François LAE et Patrice NOISSETTE (in *Je, tu, il, elle apprend. Etude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme*, La Documentation française, 1985), «*ce qui est fait et dit en matière de lutte contre l'illettrisme nous apprend bien plus de choses sur ceux qui agissent ou parlent que sur un objet qu'aucun d'entre eux ne parvient à saisir*».

2. Jean-Pierre VÉLIS, *La France illettrée*, Seuil, 1988.



ANDRIEUX Francis, BESSE Jean-Marie, FALAIZE Benoît (coordonné par), **Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?**, Actes de l'université d'été organisée par le ministère du Travail et des Affaires sociales, Université de Lyon 2, AG3i et Centre INFFO, du 8 au 12 juillet 1996, Magnard, Coll. Les guides Magnard, 1997, 360 p.



Les travaux de l'université d'été dont ce recueil se fait l'écho émanent de multiples disciplines universitaires, d'optiques extrêmement diverses, mais tous convergent vers la nécessité de comprendre en profondeur la difficulté à écrire et à lire. Or, on ne le peut qu'en mettant tout d'abord à jour ce qu'est l'écriture en tant que telle, c'est-à-dire en tant que code linguistique, distinct du code oral et que chacun a eu à apprendre au début de sa scolarité. Le fil d'Ariane de cette compilation pourrait donc être l'analyse du passage complexe de l'oralité à l'écriture et les personnes illettrées seraient celles qui ont raté ce passage. «*On croit que l'écriture copie la parole, elle ne copie rien du tout*», dit Bernard Lahire. On n'écrit pas comme on parle, le phrasé n'est pas le même ; à trop le faire, l'écrit sera mal compris.

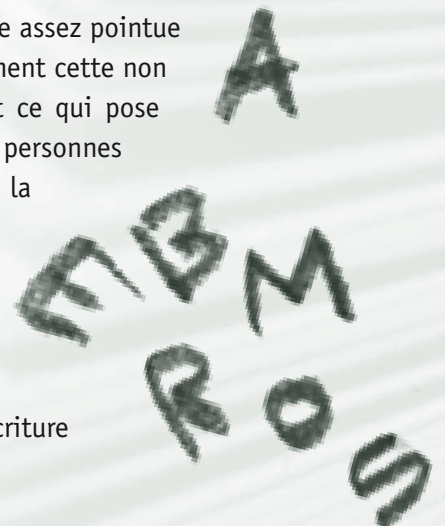
Cet ouvrage, qui s'adresse à un large public, pousse les lecteurs à se poser quelques questions : un texte écrit de façon malhabile est-il un bêtisier ? un entrepreneur ne peut-il pas reconnaître la compétence d'un employé illettré ? le fait qu'une entreprise considère comme illettrés ceux de ses salariés «*qui ne sont pas capables de maîtriser*

*les nouvelles technologies et les modes de pensée qu'elles supposent*» ne montre-t-il pas que l'on fabrique perpétuellement de l'illettrisme (et de nouvelles définitions) ? etc.

*Le Journal de l'alpha (n°99, juillet-août 1997) a également publié un petit dossier 'Illettrisme, où en sommes-nous ?' compilant des rapports d'exposés et d'ateliers auxquels ont assisté et participé quelques Belges s'étant rendus à l'Université d'été de Lyon.*

LECLERCQ Véronique, **Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes**, ESF, 1999, 199 p.

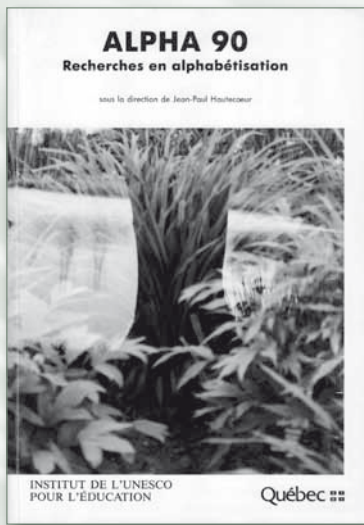
Après une première partie consacrée au contexte institutionnel et pédagogique des dispositifs de formation et à l'édification de l'illettrisme comme problème social, Véronique Leclercq s'attache, dans une seconde partie, à la connaissance du public illettré à travers son rapport à l'écrit. Et de compiler pour ce faire un certain nombre de résultats de travaux de sociologie, sociolinguistique, anthropologie, ethnologie d'une part, et linguistique, psycholinguistique et psychologie cognitive d'autre part. Apparaissent ainsi deux axes d'analyse. Le premier traite du rapport à l'écrit des populations à faible capital scolaire : pratiques sociales de communication (sont-elles spécifiques, éloignées des pratiques légitimes et socialement reconnues ?), représentations, rapports au langage, valeurs culturelles. Le second traite des activités de lecture et d'écriture des personnes en difficulté face à l'écrit et investigate de manière assez pointue ce que cache exactement cette non ou faible maîtrise et ce qui pose problème chez ces personnes dans la réception ou la production de discours écrits. Les deux parties suivantes concernent l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux adultes.



VILLECHAISE-DUPONT Agnès, ZAFFRAN Joël,  
**Illettrisme: les fausses évidences**,  
L'Harmattan, 2004, 234 p.

Cet ouvrage a été présenté dans le *Journal de l'alpha*, n°154, septembre 2006, pp. 37-43.

WAGNER Serge, **Alphabétisation et assimilation des minorités: le cas des francophones du Canada**, in *ALPHA 90. Recherches en alphabétisation*, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation – Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1990, pp. 53-84



Cet article traite de la place qui est faite à la minorité francophone du Canada dans les politiques et les pratiques d'alphabétisation. Partant du constat qu'on retrouve, dans l'ensemble du Canada et particulièrement en Ontario, une minorité francophone au sein de laquelle le pourcentage d'analphabétisme est proportionnellement plus élevé qu'au sein du groupe anglophone majoritaire, l'auteur analyse dans un premier temps les raisons de cette discrimination. Selon lui, cette réalité ne peut s'expliquer par un seul facteur. Parmi ceux-ci, un facteur historique important est l'infériorité économique des Canadiens francophones. Mais à l'intérieur même de la minorité francophone existait une polarisation entre une élite cléricale et bourgeoise instruite et une majorité fortement illettrée. Un autre facteur historique est la politique éducative du gouvernement qui a longtemps imposé l'anglais comme langue d'enseignement, obligeant la population francophone à être scolarisée en anglais et la conduisant vers l'assimilation. Cette politique a eu pour conséquence qu'un certain nombre de fran-

cophones ont préféré garder leurs enfants à la maison plutôt que de les envoyer à l'école anglophone, manifestant par là une opposition et un rejet de la culture dominante. À la lumière de cette analyse, l'auteur défend l'idée qu'une alphabétisation des adultes en français constitue, en complément du développement de l'éducation primaire et secondaire en français (droit acquis, mais non entièrement développé, en 1982), une priorité en Ontario. Il défend à cet effet un modèle d'alphabétisation qui tienne compte de la situation objective des communautés francophones minoritaires et dont les activités seraient largement définies par ces communautés.

COUILLARD-DE SMEDT Monique, **Alphabétisation et grande pauvreté. Une question de sens**, ATD Quart Monde Wallonie-Bruxelles, 2007, 17 p.

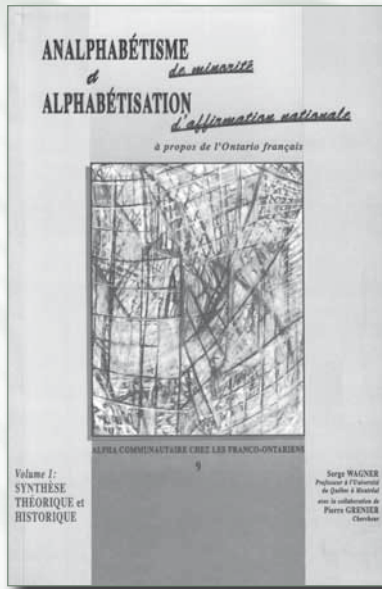
Plus une personne porte un passé de misère et d'exclusion, plus elle doit franchir d'obstacles pour entrer dans une démarche d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces obstacles ne sont pas seulement liés au fait de ne plus être dans une démarche d'apprentissage depuis bien des années, mais résultent, d'une manière globale, de l'exclusion de toute une communauté. Ainsi, si les personnes très pauvres tentent de résister pour refuser la misère et l'exclusion pour elles-mêmes et pour leurs enfants, il n'en demeure pas moins que la privation de moyens rend généralement ces efforts inefficaces. S'il en était autrement, la grande pauvreté – et l'illettrisme qui très souvent l'accompagne – seraient éliminés depuis longtemps. C'est donc à un rassemblement pour lutter ensemble contre les conditions qui produisent l'exclusion que nous invite l'auteure de ce texte.

Ce texte a été publié dans le *Journal de l'alpha*, n°162, février 2008, pp. 7-14. Il est aussi téléchargeable à la page: [www.atd-quartmonde.be/Alphabetisation-et-grande-pauvrete.html](http://www.atd-quartmonde.be/Alphabetisation-et-grande-pauvrete.html)

A  
E B M  
E R O U



WAGNER Serge avec la collaboration de GRENIER Pierre, **Analphabétisme de minorité et alphabétisation de résistance nationale à propos de l'Ontario français**, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1991, 506 p.



Dans cet ouvrage, Serge Wagner développe beaucoup plus largement les propos tenus dans l'article qui précède.

## Illettrisme et société : le système scolaire

HIRT NICO, **L'école de l'inégalité. Les discours et les faits**, Labor – Espace de libertés, 2004, 98 p.



Celle ou celui qui cherche une synthèse intéressante et engagée sur la production de l'inégalité par l'école pourra assurément la trouver dans ce petit livre facile à lire et qui ne tire pas en longueur. L'analyse et l'argumentation de Nico Hirt y sont alimentées par de nombreuses données statistiques qui n'embarrassent cependant jamais la lecture. L'auteur compare ainsi des données émanant de plusieurs pays industrialisés, dont la Belgique. Cette dernière étant très pauvre en statistiques mesurant l'inégalité des chances à l'école, particulièrement en Communauté française où il n'existe plus de données depuis la fin des années 70, Nico Hirt s'appuie largement sur l'enquête qu'il a réalisée en Hainaut avec Jean-Pierre Kerckhofs (voir pp. 124-125).

Dans une première partie de l'ouvrage, *Le poids des chiffres*, l'auteur montre combien les résultats scolaires des élèves se différencient selon l'origine sociale. Déjà présente à l'école primaire, l'inégalité va se renforcer dans le secondaire. C'est en effet à ce niveau du cursus scolaire que les mécanismes de sélection vont se déployer pleinement avec la répartition des élèves en filières hiérarchisées reflétant largement la hiérarchie sociale.

Dans une seconde partie, *Pourquoi l'école divise*, l'auteur brosse un historique de l'enseignement pour montrer que l'école n'a pas toujours été un appareil de sélection, encore moins de sélection sociale puisqu'antérieurement la sélection sociale s'effectuait en dehors d'elle.

Ce n'est qu'à partir du début du XX<sup>ème</sup> siècle qu'on assiste à une massification de l'enseignement secondaire, la sélection ne s'opérant plus à l'entrée mais à l'intérieur de l'école. Nico Hirt se garde cependant bien de dire qu'il s'agit d'une démocratisation car cette évolution s'accompagne d'une dévalorisation sociale du diplôme, ayant pour conséquence de maintenir intacte la hiérarchie sociale.

Aujourd'hui, l'évolution du système économique (dualisation et flexibilisation) entraîne un retour vers des mécanismes sociaux de sélection, notamment par le développement de l'enseignement privé (voir à ce propos son ouvrage *Tableau noir: Résister à la privatisation de l'enseignement*, présenté pp. 116-117). Cette évolution induit aussi des comportements différenciés dans le chef des élèves: tandis que les uns surinvestissent l'enseignement, les autres, conscients de leur non-avenir sur le marché du travail, décrochent bien

avant la fin de leur scolarité.

In fine, pour Nico Hirtt, il n'y a aucun doute: «*la sélection scolaire et, en particulier la sélection sur base de l'origine sociale n'apparaissent pas, historiquement, comme des dysfonctionnements des systèmes éducatifs, mais comme des fonctions objectives de l'école capitaliste*».

Dans une troisième partie, *Les mécanismes de la reproduction*, l'auteur commence par réfuter différentes thèses explicatives: celle du don selon laquelle l'hérédité, la génétique expliquerait les différences de réussite entre élèves, celle 'psychologisante' qui s'attache aux carences et traumatismes liés à l'environnement psycho-affectif de l'enfant, celle 'pédagogisante' qui s'attache aux pratiques des enseignants et celle du 'handicap socioculturel' selon laquelle c'est le milieu socioculturel de l'enfant qui serait déficitaire.

Non! Pour Nico Hirtt, il ne faut pas chercher pourquoi les fils et filles d'ouvriers ratent si souvent à l'école. Il faut, à l'inverse, chercher pourquoi les fils et les filles de cadres, de médecins réussissent et pourquoi ce sont les enfants d'enseignants qui réussissent le mieux. Et Nico Hirtt de parler de la capacité et du temps dont disposent les parents enseignants pour apporter une aide efficace à leurs enfants, des conditions matérielles d'existence des familles (possibilité de payer des cours particuliers en cas de difficulté scolaire, de payer des activités parascolaires...), mais aussi de la combinaison entre différents facteurs liés à la position sociale de la famille (lien entre l'usage de l'espace domestique et l'aide au travail, entre le travail des parents et la réussite scolaire des enfants...).

Un autre facteur important dans la réussite scolaire, c'est la motivation. Or, le discours destiné à motiver les élèves n'est pas socialement neutre: «*Le système éducatif reproduit sur le mode individualiste le triple discours institutionnel sur les fonctions de l'école: reproduction économique, sociale et idéologique. On dit en substance à l'enfant: 'étudie pour apprendre un métier' ; 'étudie pour réussir dans la vie' ; 'étudie pour être un citoyen actif dans une société démocratique.'*» Ce triple discours 'parle' différemment aux jeunes selon leur origine sociale. En fonction de son vécu, le jeune se reconnaîtra ou ne se reconnaîtra pas dans ce discours que tient l'école. Autre facteur, le rapport au savoir. Si le savoir scolaire est un savoir détaché de tout objectif instrumental,

cela va porter préjudice à l'enfant de milieu populaire qui ne comprendra pas le sens et l'utilité de ces savoirs, tandis que l'enfant de milieu aisé trouvera dans la relation que sa famille entretient avec le savoir intellectuel le sens que l'école néglige de donner.

Dans une quatrième partie, *Des structures ségrégatives*, Nico Hirtt analyse le caractère ségrégatif de l'orientation à travers la hiérarchisation des filières qui entérine non seulement les écarts entre élèves mais, qui plus est, les amplifie et sert de marquage des 'destins sociaux': moins de maths pour ceux qui ont des difficultés en maths, orientation vers le professionnel des enfants d'ouvriers en difficulté/redoublement dans le général des enfants de la bourgeoisie en difficulté, ... aboutissant à terme à la reproduction de la hiérarchie sociale sur le marché du travail. «*Ce n'est pas caricaturer d'affirmer que l'école des riches, c'est l'enseignement général et l'école des pauvres, l'enseignement professionnel*», dit Nico Hirtt.

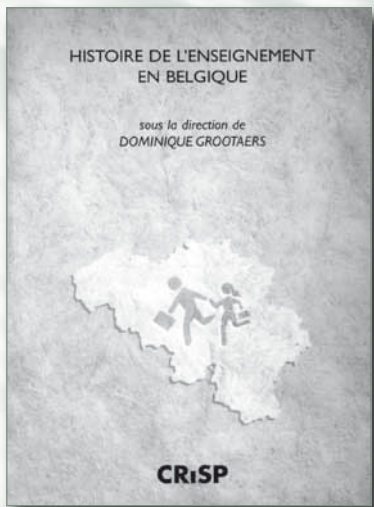
Autre facteur structurel contribuant à renforcer les phénomènes de ségrégation scolaire: le 'quasi-marché' scolaire qui entraîne une dualisation au niveau des écoles, entraînant elle-même une dualisation des résultats scolaires au point que le fait de fréquenter une école à profil social élevé ou à profil social faible aura une incidence plus importante que l'origine sociale de l'élève sur ses résultats. Cette dualisation se trouve en outre auto-alimentée par le libre choix des parents (il vaudrait mieux dire 'de certains parents') et joue à plein au profit des enfants de milieux favorisés.

Dernier facteur et non des moindres: l'argent. Les analyses montrent en effet que les pays qui investissent davantage dans leur enseignement obtiennent des résultats moins différenciés du point de vue de l'origine sociale des élèves. Selon les calculs de l'auteur, l'effet conjugué de ces caractéristiques structurelles de l'enseignement explique 81% des inégalités de performances scolaires entre élèves.

Enfin, dans une dernière partie, *Pour une école démocratique*, Nico Hirtt développe le modèle d'école qu'il défend: une école dont l'ambition devrait être «*l'institution d'un citoyen hautement instruit, capable de saisir dans toute leur complexité la nature et les enjeux des grands problèmes de société qui se posent à l'humanité, capable de devenir, demain, le citoyen d'un 'autre monde', réellement démocratique et solidaire*».



GROOTAERS Dominique (sous la direction de), **Histoire de l'enseignement en Belgique**, CRISP, 1998, 608 p.



L'ouvrage retrace l'évolution de l'enseignement en Belgique tant du point de vue politique et institutionnel que du point de vue des contenus et des méthodes pédagogiques. A travers l'approche historique du système scolaire belge, les auteurs ont cherché à décrire et analyser non seulement les réalités institutionnelles et les événements du passé, mais aussi les dynamiques et le jeu des acteurs qui les ont engendrés, jusqu'aux transformations actuelles (c'est-à-dire jusqu'il y a 10 ans, au moment de l'édition de l'ouvrage). Ils se sont également attachés à mettre en lumière les politiques scolaires en les envisageant d'une part sous l'angle de leurs enjeux sociaux (la question de la démocratisation de l'enseignement), et dans une moindre mesure, sous l'angle de leur dimension culturelle (la question de l'autonomie de l'enseignement).

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, **La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement**, Editions de Minuit, 1970, 279 p.

Ouvrage déjà ancien, c'est pourtant à lui que se réfèrent encore de nombreux auteurs aujourd'hui. Bourdieu et Passeron y démontrent comment l'école est un instrument de reproduction sociale au service des classes dominantes. Pour ces auteurs, la réussite scolaire des enfants de milieu favorisé s'explique par leur héritage culturel. En fonction du milieu social d'origine, les individus disposent en effet d'un capital culturel différent. Or c'est précisément le capital

culturel des classes dominantes que valorise l'école. Les enseignants sont les agents reproducteurs de la distribution sociale puisqu'ils valorisent les habitus culturels – c'est-à-dire les 'dispositions durables qui guident les perceptions, les représentations' – des classes dominantes, favorisant la réussite de leurs enfants et défavorisant celle des enfants de milieu populaires dont les habitus n'ont pas droit de cité à l'école. Qui plus est, l'école produit l'illusion de l'indépendance et de la neutralité scolaires, illusion qui contribue à l'efficacité de sa contribution à la reproduction de l'ordre établi. Elle exerce ainsi une violence symbolique sur les familles de milieu populaire en les soumettant au verdict de l'échec et en leur faisant porter la responsabilité de cet échec, légitimant ainsi leur place dans la structure sociale.

HIRTT Nico, KERCKHOFS Jean-Pierre, **Inégaux devant l'école. Enquête en Hainaut sur les déterminants sociaux de l'échec et de la sélection scolaires**, Aped<sup>3</sup>, 1997, 104 p.

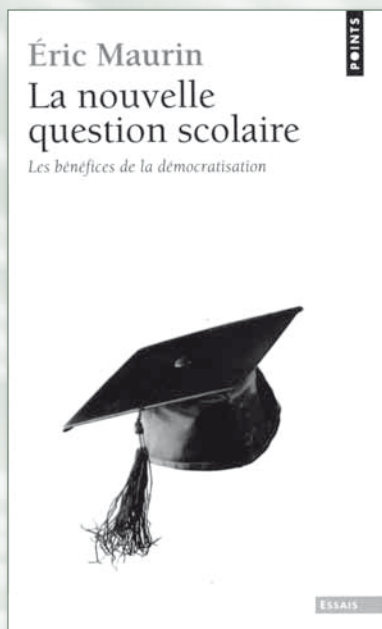
Dans cette recherche, les auteurs analysent les résultats d'une enquête qu'ils ont menée au printemps 1996 dans la province du Hainaut. Les résultats scolaires, le redoublement, l'orientation vers les différentes filières de l'enseignement secondaire sont analysés en fonction de l'appartenance sociale des élèves, définie selon différents paramètres (profession, revenus et diplôme des parents). Ils analysent également l'influence de l'appartenance culturelle en faisant une comparaison des résultats scolaires entre enfants d'origine immigrée et enfants d'origine belge. Si les résultats de leur enquête confirment ce que tout le monde connaissait déjà, à savoir que globalement les premiers réussissent moins bien à l'école que les seconds, les auteurs remettent cependant en cause l'attribution de cette différence à l'origine culturelle.

3. D'autres textes de l'Aped peuvent être reliés à la problématique des causes de l'illettrisme: Lise BRUNEEL, **En marges des résultats de PISA. Organisation et politique de l'enseignement finlandais**, 25/07/08 ; Jean-Marc BAIBANT et François-Marie GÉRARD, **Influence des méthodes d'enseignement de la lecture sur le niveau d'acquisition des élèves en 2<sup>ème</sup> année primaire**, 14/03/08 ; Nico HIRTT, **Pauvreté, immigration, sélection, programmes d'étude, financement... Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes?**, 28/02/08 ; Nico HIRTT, **Adapter l'enseignement aux besoins du marché du travail. Emploi dual, école inégale**, 12/11/04, etc. Ces textes sont téléchargeables sur le site de l'Aped (rubriques: 'Eduquer et instruire' et 'Systèmes éducatifs'): [www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org)

En comparant les résultats des enfants d'immigrés et des autochtones à classes sociales égales, les données montrent en effet que, tant au niveau du redoublement que de celui de l'orientation, les enfants issus de l'immigration s'en sortent mieux que leurs congénères belges.

Pour terminer, les auteurs dégagent de leur analyse des pistes d'action pour réduire les inégalités sociales à l'école.

MAURIN Eric, **La nouvelle question scolaire. Les bénéfiques de la démocratisation**, Seuil, 2007, 268 p.



L'auteur de cet ouvrage démontre méthodiquement, avec toute la rigueur propre à l'économie empirique, les bénéfiques de la démocratisation scolaire, en France comme dans l'ensemble des sociétés d'après-guerre qui se sont lancées dans des réformes visant à ouvrir l'enseignement au plus grand nombre. Non, estime-t-il, la création du collège unique en France n'a pas fait baisser le niveau général des élèves ; non, elle n'a pas conduit à la dévalorisation des diplômes ; et non, le marché de l'emploi n'est pas arrivé à saturation pour les personnes qualifiées, bien au contraire. A cet égard d'ailleurs, bien plus qu'en France, le bilan tiré des expériences anglaise, irlandaise et surtout scandinaves – qui sont allées plus loin dans les réformes et se sont donné les moyens de les évaluer – apparaît clai-

rement positif. Ce qui est également intéressant dans l'analyse d'Eric Maurin, c'est qu'il compare le niveau général de l'ensemble d'une classe d'âge avant les réformes, à celui des 'cohortes' qui en ont bénéficié. Le constat est clair: il y a bien augmentation du niveau de qualification de l'ensemble de la population et l'insertion professionnelle s'en trouve améliorée, en particulier quand il s'agit des classes les plus populaires de la société.

**Exclusions/Inclusions. Le nez dans le ruisseau**, *Traces de changements*, n°188, CGÉ, novembre-décembre 2008, 10 p.



Dans ce numéro de *Traces de changements*, il est question de l'école, de l'école qui inclut ou exclut. Qui en inclut certains et en exclut d'autres. Mais pas n'importe qui et sûrement pas par hasard !

Comme le dit l'édito: « Dans ce numéro, vous verrez que le latin et les maths excluent. On y voit aussi que c'est quand même un peu plus compliqué: cela dépend de comment on fait du latin ou des maths et surtout cela dépend des conditions sociales de l'exercice du latin et des maths. Ni le latin, ni les maths ne sont intrinsèquement instructifs ou élitistes. Tout dépend de qui choisit d'en faire, comment, et surtout avec et sans qui. Il est vrai que la Juge de la jeunesse qui est interviewée par Miguel Lloreda reçoit rarement des petits latinistes dans son bureau. Elle et les



SAS (Services d'accrochage scolaire), SAJ (Services de l'aide à la jeunesse), AMO (Services d'aide en milieu ouvert), et autres SAIE (Services d'aide et d'intervention éducative) dont on vous parle dans ce dossier, n'ont guère l'occasion de travailler qu'avec l'enseignement spécial et l'enseignement technique et professionnel. La relégation scolaire est trop souvent conséquence et cause de désaffiliation sociale. Il est utile de le rappeler de temps en temps aux profs de latin et de maths (et à tous les enseignants). La sélection scolaire qui opère de la maternelle à l'université suppose nécessairement la relégation et l'exclusion vers des classes où on apprend peu et vers des services d'insertion qui intègrent mal. Ces classes et ces services ne sont finalement que le signe de l'exclusion de ceux qui, dès trois ans, ont plus besoin de l'école que les autres, et à qui l'école donne moins au nom de l'intérêt collectif.»

Suivons par exemple le cas des maths (exemple qui n'est donc pas choisi au hasard). Dans un article court et incisif, intitulé *Math power*, Benoît Jadin répond à la question : quelles explications donner au phénomène d'écramage par les mathématiques à toutes les étapes de la vie scolaire ?

Il y a d'abord, selon lui, les explications sociologiques. Et, parmi celles-ci, il y a d'une part la mathématisation croissante de la société (tyrannie du nombre, omniprésence de l'informatique...), et d'autre part le fait que les sections math forte sont les plus valorisées socialement et les plus prometteuses en matière d'emploi. Et, se référant à Pierre Bourdieu, Benoît Jadin poursuit : « Si on considère l'ensemble des disciplines enseignées en secondaire comme un champ de lutte pour la conquête du pouvoir, les mathématiques représentent toute l'Excellence scolaire et les valeurs de notre système. »

Il y a ensuite les explications pédagogiques. Ces dernières tiennent d'une part à l'équilibre difficile à réaliser entre théorie et pratique : si antérieurement, l'enseignement des maths souffrait d'un surdosage de théories, capitalisation intensive de connaissances et d'outils, le coup de balancier des années 70 et 80 pour faire entrer le concret et l'expérimental dans l'enseignement des maths a souvent privé les élèves d'une solide structuration théorique.

D'autre part, et nous rejoignons ici le rôle de l'école dans la reproduction d'une société inégalitaire, « l'écramage mathématique sert bien les acteurs de l'enseignement et le système éducatif tout entier. Qu'ils soient parents, instituteurs, profs de maths, inspecteurs, décideurs ou Etat, ils n'ont pas à se poser la question de leur responsabilité dans l'orientation de la vie d'un élève dans une direction donnée » puisque les maths (par le biais de la soi-disant objectivité de l'évaluation chiffrée) endossent cette responsabilité d'autant mieux qu'on croit cette évaluation incontestable et servant avec neutralité l'intérêt de tous.

L'édito de ce dossier se conclut par : « Agir devient indispensable ».

Rudy Wattiez, dans son article *Une machine à exclure*, expose la position du mouvement *Changements pour l'égalité (CGé)*. Bien que, pour ce mouvement sociopédagogique, la cause principale de l'exclusion produite structurellement par le système scolaire est l'existence d'un marché scolaire, conséquence de la liberté de choix des parents, le mouvement refuse d'envisager la lutte contre les inégalités scolaires uniquement par des mesures structurelles. « Toute mesure structurelle prise isolément est de nature à se retourner contre les meilleures intentions en termes de lutte contre les inégalités », affirme Rudy Wattiez. CGé refuse ainsi toute position dogmatique sur les mesures à envisager et privilégie une approche systémique, articulée de différentes mesures en lien avec d'autres acteurs de la lutte contre l'exclusion scolaire **et** sociale, en lien aussi avec les enseignants. Car « on peut souhaiter toutes les mesures structurelles que l'on veut, si les acteurs de terrain n'adhèrent pas, c'est peine perdue » et « c'est aussi la formation, la transformation des acteurs là où ils sont qui sont à même de changer le système ».

En lisant ce dossier de *Traces de changements*, on ne peut que se dire qu'un certain nombre d'élèves aujourd'hui exclus du système scolaire seront, si rien ne change, les illettrés de demain. A moins que ne se constitue un mouvement fort œuvrant à ce que l'école ne soit plus l'outil de reproduction sociale qu'elle est aujourd'hui mais un levier pour que demain la société soit plus égalitaire.

## Illettrisme et apprentissage

FIJALKOW Jacques, **Mauvais lecteurs pourquoi ?**, PUF, 1986, 200 p.

Dans le débat sur les difficultés d'apprentissage de la lecture rencontrées par certains enfants plusieurs thèses s'affrontent. Il y a d'abord la conception organiciste, historiquement la plus ancienne, attribuant ces difficultés à des causes neurologiques (atteinte cérébrale ou retard de maturation du système nerveux central) ou à des causes héréditaires. Il y a ensuite la conception qui en attribue la cause à des déficits instrumentaux et cognitifs au niveau de la perception, de la mémoire, du langage ou de la pensée de l'enfant. Un troisième courant pose l'existence de troubles affectifs ou de caractéristiques de personnalité comme facteur déterminant l'apparition de difficultés dans l'apprentissage de la lecture. En quatrième cause explicative, arrive la thèse du déficit du milieu sociofamilial, bien connue sous l'appellation de 'handicap socioculturel'. Selon cette thèse, un milieu familial déficitaire (privations matérielles, insuffisance éducative, carences culturelles, etc.) serait à l'origine des difficultés des enfants des classes populaires. Vient enfin la cinquième et dernière thèse qui met, quant à elle, la responsabilité sur l'école, et notamment sur les méthodes d'apprentissage de la lecture, mais aussi, plus largement, sur les méthodes pédagogiques et les comportements des enseignants.

Pour Jacques Fijalkow, les quatre premières thèses qui s'orientent toutes vers la détermination d'un déficit chez l'enfant posent problème car, *« dans la majorité des cas, les difficultés d'apprentissage de la lecture ne sont pas imputables uniquement à l'enfant »*. Mais attribuer uniquement à l'école la responsabilité du problème ne lui semble pas non plus la voie à suivre car *« tout comme pour l'enfant, dans la plupart des cas, l'école ne peut être tenue pour seule responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture »*. Et de plaider alors pour l'adoption d'une structure causale dans laquelle interviennent les contradictions enfant-école: *« le plus souvent les difficultés d'apprentissage se produisent quand il y a conflit entre l'enfant et l'école, ou, plus précisément, entre telle caractéristique de l'enfant et telle caractéristique de l'école »*.

Chauveau Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, **A l'école des banlieues**, ESF, 1995, 173 p.

Dans cet ouvrage, les auteurs s'attachent à montrer à quelles conditions les établissements scolaires situés dans les 'zones défavorisées', les ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire) françaises, peuvent être des écoles de la réussite pour tous et l'action scolaire être un outil de promotion pour les élèves et pour les banlieues. Le premier chapitre concerne plus particulièrement la question de la spécificité de l'acquisition du 'lire-écrire-calculer' et de la construction des savoirs dans les quartiers populaires ou dans les groupes sociaux défavorisés. Pour Gérard et Eliane Chauveau, il convient de dépasser l'alternative entre les deux types classiques d'analyse du contexte social d'apprentissage: d'une part la thèse du handicap socioculturel qui attribue les difficultés d'apprentissage aux insuffisances et carences du milieu sociofamilial de l'enfant, et d'autre part l'approche culturaliste qui met l'accent sur la distance entre la culture d'origine de l'enfant et la culture de l'école. C'est l'approche sociocognitive qui, pour eux, permet ce dépassement. *« Celle-ci s'intéresse aux aspects sociaux des acquisitions scolaires et à la relation appartenance sociale/appropriation des savoirs scolaires en privilégiant des concepts tels que le temps d'apprentissage, le réseau d'apprentissage, l'espace d'apprentissage, le rapport social au savoir... »*.

LENTIN Laurence, **Ces enfants qui veulent apprendre. L'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté**, Editions de l'Atelier - Editions Quart Monde, Des livres contre la misère, 1995, 201 p.

Pour lire et écrire, il faut d'abord apprendre à parler. Or les enfants qui vivent dans l'extrême pauvreté n'apprennent pas suffisamment à parler pour pouvoir lire, écrire et devenir plus tard des citoyens à part entière. Ces enfants éprouvent pourtant un immense désir d'apprendre que l'école a parfois du mal à satisfaire. Durant plusieurs années, des volontaires du Mouvement ATD Quart Monde et une équipe de praticiennes-chercheuses de l'Association de Formation et de Recherche sur le Langage (AsForel), dirigée par Laurence Lentin, ont mené une recherche sur l'acquisition du langage avec la participation des enfants du quart monde et de leurs familles. Les actions relatées et analysées dans cet ouvrage révèlent les difficiles conditions d'existence et la profondeur des



aspirations des familles exclues par notre société. Décrivant avec précision les modalités de l'aide que l'école devrait offrir aux enfants afin qu'ils apprennent à parler et à penser dès la maternelle, les chercheuses aboutissent à la conclusion que pour lutter contre l'échec scolaire, l'apprentissage du langage doit nécessairement impliquer les familles.

BAUTIER Élisabeth (sous la direction de), **Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle**, Chronique sociale, 2006, 256 p.

Cet ouvrage étudie les pratiques scolaires en maternelle afin de comprendre comment peuvent ou non se construire, dès les débuts de l'école, les habitudes de travail et la socialisation intellectuelle nécessaires à la construction des savoirs et à la poursuite d'une scolarité. Ces observations mettent en évidence les sources de difficultés rencontrées par les élèves, notamment ceux de milieu populaire, dans leur confrontation avec les activités et les situations d'apprentissage mises en œuvre par les enseignants. Ces situations, ces activités ne sont pas toujours appréhendées par les élèves sur le registre des apprentissages. Leurs habitudes langagières et cognitives, les connaissances familiales ne correspondent pas aux attentes et aux présupposés des enseignants. Fort de ces constats, l'ouvrage propose une analyse détaillée des pratiques et donne à percevoir les chemins à renforcer pour favoriser la mise en réussite de chacun et de tous dès le début de la scolarisation.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth et ROCHEX Jean-Yves, **Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs**, Armand Colin, 1992, 253 p.

Comment l'école est-elle vécue par les enfants des banlieues? Pourquoi certains d'entre eux réussissent-ils leur scolarité alors que d'autres sont en échec scolaire? Cette vaste enquête, faite auprès d'adolescents de Saint-Denis et de La Courneuve (banlieue parisienne), met l'accent sur l'importance du rapport au savoir. Il y apparaît que les élèves qui réussissent sont dans une logique d'apprentissage et de transformation de soi, animée par un projet de vie ('apprendre c'est grandir'), un projet professionnel ou un goût pour certaines disciplines... L'enquête montre qu'ils s'approprient les savoirs pour développer à partir d'eux un point de vue personnel

et construire leur rapport au monde. Au contraire, pour ceux qui sont en échec, les tâches à accomplir se succèdent de façon parcellaire, cumulative et hétéroclite. Ils se limitent à faire leur 'métier d'élève' sans pouvoir donner sens aux activités scolaires qui deviennent alors fastidieuses et ennuyeuses.

GALAND Benoît et BOURGEOIS Etienne (sous la direction de), **(Se) Motiver à apprendre**, PUF, 2006, 234 p.



Cet ouvrage propose une analyse du comportement des apprenants durant leur parcours d'apprentissage afin de mieux comprendre le(s) phénomène(s) couramment désigné(s) sous l'appellation quelque peu fourre-tout de 'motivation'. Les chercheurs réunis dans le cadre de cette étude ne manquent pas de prendre en considération le rôle joué par les parents, les enseignants et l'influence du milieu social de l'apprenant.

Concernant ce dernier point, Benoît Galand, lors d'un entretien avec François Jarraud (in *Le café pédagogique*<sup>4</sup>), dit qu'il n'y a, a priori, pas de différence entre milieux sociaux quant à la motivation, mais que, par contre, un travail sur la motivation permet d'échapper à l'ensemble des déterminismes qui font de notre système scolaire un système discriminant. «*Des études menées auprès d'enfants de la maternelle ne montrent aucune différence suivant l'origine sociale en ce qui concerne la motivation à apprendre. Elles pointent par contre certaines différences dans*

4. [www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/81\\_Semotiver.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/81_Semotiver.aspx)

*l'acquisition de savoirs et d'attitudes (par exemple dans le rapport aux savoirs) valorisées par l'École. Par conséquent, on ne peut pas expliquer le maintien ou le renforcement des inégalités sociales que produit l'École par des différences de départ en termes de motivation. Dans nos systèmes scolaires, le tri social s'opère principalement via une combinaison du choix des établissements, du doublement et de l'orientation dans des options ou filières différenciées. Par conséquent, les différences de motivation sont davantage un reflet de ce processus qu'un déclencheur, mais elles vont contribuer à l'alimenter, avec les risques de cercle vicieux que cela suppose... Inversement, un travail sur la motivation peut parfois permettre d'échapper à cet enchaînement.»*

REY Bernard, **Les compétences transversales en question**, ESF, 1996, 216 p.

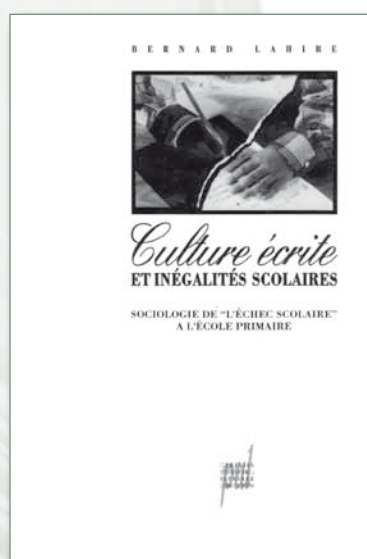
Les enseignants savent bien que l'immense majorité des élèves, devenus adultes, n'auront jamais à définir le romantisme, ni à étudier une fonction exponentielle, ni à se servir de la formule chimique de l'éthylène, ni à expliquer les causes de la guerre de Cent Ans. Mais ils pensent qu'à travers ces compétences scolaires se construisent des compétences plus générales qui leur seront utiles dans la vie. Ce mythe fondateur de l'École s'exprime aujourd'hui dans l'idée de 'compétences transversales'. On cherche ainsi 'un au-delà' des disciplines scolaires, mais aussi 'un en deçà', car l'on sent bien que les élèves en échec sont souvent ceux auxquels il manque des façons de faire et d'être préalables aux disciplines, mais requises par elles.

Après avoir analysé l'idée même de compétence transversale et son usage en pédagogie, Bernard Rey examine en détail ce qui peut accréditer l'existence de telles compétences. Il passe en revue les résultats de la psychologie cognitive et aborde à cette occasion le délicat problème du transfert. Il examine les tentatives pour faire 'apprendre à apprendre' et traite de la question des compétences méthodologiques à l'école. Les difficultés rencontrées l'amènent à souligner ce qui, dans le fonctionnement cognitif d'une personne, est véritablement transversal. Il montre que cette transversalité est de l'ordre de 'l'intention': il ne suffit pas qu'un élève possède une compétence particulière pour qu'il l'utilise à bon escient dans une situation donnée. Il faut surtout que le sens qu'il

attribue à cette situation lui permette d'envisager de mettre en œuvre cette compétence.

Sur le thème des compétences transversales, voir aussi: **Des compétences négligées par l'école** et **Des compétences pour la vie** de Gérard FOUREZ. Ces livres ont été présentés dans le *Journal de l'alpha* n°159, p. 97 pour le premier et n°163, pp. 73-74 pour le second.

LAHIRE Bernard, **Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire**, Presses Universitaires de Lyon, 1993, 309 p.



Que signifie 'échouer' ou 'réussir' à l'école primaire? Comment comprendre les 'difficultés' éprouvées par des élèves d'origine populaire en lecture-écriture, grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire, expression orale et expression écrite? Comment se construisent, jour après jour, les processus d'échec scolaire en classe?

Ce livre tente de répondre à ces questions en procédant à l'étude détaillée des pratiques et des productions scolaires d'élèves en français. L'auteur explique qu'il y a une différence énorme, pour des enfants de milieu populaire, entre le fait de prononcer des sons, des mots, des phrases lorsqu'ils sont pris dans une situation d'interaction 'naturelle' et le fait de se concentrer sur les combinaisons de lettres, de syllabes, les forçant à analyser les différents éléments du langage qu'ils utilisent sans en être conscients: ces enfants n'arrivent pas à prendre le langage comme objet d'analyse et à entrer dans la 'conscience



phonologique'. Lorsque l'on constate, au contraire, que des élèves déchiffrent mais ne comprennent pas, c'est aussi le rapport entre le lecteur et le texte écrit qui fait problème: il n'est pas évident d'arriver à se détacher du contexte langagier immédiat et à se poser les questions sur la situation (qui, pourquoi, comment...) permettant d'entrer dans le sens du texte. Ces compétences sont développées dans les familles à fort capital culturel par des «*démarches discursives adéquates qui permettent de s'approprier les récits écrits*». Mais elles ne le sont pas dans les milieux populaires où le langage habituel est un langage oral, composé d'énoncés-réponses dont le sens est immédiat, alors que le langage écrit relève d'un autre fonctionnement qui nécessite de pouvoir relier les différents éléments d'un texte pour refabriquer un sens absent.

**BERNARDIN Jacques, Comment les enfants entrent dans la culture écrite**, Retz, 1997, 228 p.

Entrer dans la culture écrite, ce n'est pas seulement apprendre à lire et à écrire, c'est aussi modifier son rapport au langage et au monde. Quelles difficultés les enfants rencontrent-ils? D'où proviennent les différences face à la culture écrite? L'activité peut-elle développer l'envie d'apprendre? L'auteur répond à ces questions en retraçant la découverte collective des usages et du maniement de l'écrit par les élèves d'une classe, depuis les premiers jours de la rentrée au CP (1<sup>ère</sup> primaire) jusqu'au CE1 (2<sup>ème</sup> primaire). En véritable chercheur, l'auteur, lui-même enseignant de la classe observée, note tout des progressions, des difficultés, des parcours individuels. En même temps qu'il met en place des séquences et des outils d'apprentissage, il cherche à comprendre les obstacles de tous ordres qui jalonnent l'entrée dans l'écrit. Chemin faisant, il propose des repères pour analyser l'activité des enfants, en s'appuyant sur de nombreux travaux inspirés de Vygotski, de Bruner, de Piaget, de Leontiev et de Wallon.

Les ouvrages 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](mailto:cdoc@collectif-alpha.be)  
Site: [www.centre-doc-alpha.be](http://www.centre-doc-alpha.be)

Les revues sont à consulter sur place.

## Et encore ...

**Pratiques de Savoir en banlieue**, *Dialogue*, n°96-97, GFEN, printemps-été 2000

Un numéro très riche où l'on peut notamment lire les articles suivants:

- *La 'théorie' du handicap socio-culturel, une explication ethnocentriste qui n'explique rien*

(Jean-Yves ROCHEX)

- *Rapport au savoir, lutte contre les inégalités scolaires et politiques éducatives: comment penser les rapports entre devenir collectif et histoire singulière*

(Bernard CHARLOT)

- *Quel regard sur les familles populaires?*

(Daniel THIN)

**L'échec scolaire, une fatalité?**, *Journal de l'alpha*, n°148, septembre 2005

A lire sur l'échec scolaire et ses causes:

- *Contre l'échec et les inégalités scolaires. Pour une réelle démocratisation de l'école*

(Philippe SCHMETZ)

- *L'échec scolaire en Communauté française: un problème de culture* (Vincent CARETTE)

- *Le libre choix dans un système scolaire inégalitaire* (Magali JOSEPH)

**Relations familles-école**, *Journal de l'alpha*, n°157, mai 2007

Dans ce numéro, on peut lire notamment:

- *Le rapport à l'écrit. Quand les attentes scolaires sont en rupture avec l'expérience familiale*

(Magali JOSEPH)

- *Echec scolaire des enfants vivant dans la grande pauvreté. Une situation injuste et inacceptable* (Dominique VISÉE et Gustave BRUYNDONCK)

- *Autour des rapports sociaux liés à l'apprentissage* (Sylvie-Anne GOFFINET)

- *Recension d'ouvrages analysant les relations familles-école*

Recension réalisée par

Sylvie-Anne GOFFINET

Lire et Ecrire Communauté française

et Sophie ZEOLI

Centre de documentation du Collectif Alpha





## LIRE ET ÉCRIRE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI 12 – 1210 Bruxelles  
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56  
courriel: [lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be](mailto:lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be)  
site: [www.lire-et-ecrire.be](http://www.lire-et-ecrire.be)

## LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue de la Borne 14 (4e étage) – 1080 Bruxelles  
tél. 02 412 56 10 – fax 02 412 56 11  
courriel: [info.bruxelles@lire-et-ecrire.be](mailto:info.bruxelles@lire-et-ecrire.be)

## LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

rue St-Nicolas 2 – 6000 Charleroi  
tél. 081 24 25 00 – fax 081 24 25 08  
courriel: [coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be](mailto: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](mailto: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](mailto:centre.borinage@lire-et-ecrire.be)

### LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT

avenue des Alliés 19 – 6000 Charleroi  
tél. 071 30 36 19 – fax 071 31 28 11  
courriel: [charleroi@lire-et-ecrire.be](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto:luxembourg@lire-et-ecrire.be)

### LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue de Relis Namurwès 1 – 5000 Namur  
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49  
courriel: [namur@lire-et-ecrire.be](mailto: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](mailto:verviers@lire-et-ecrire.be)

