

DOCUMENT

LES ITINÉRAIRES D'ANALPHABÉTISME



COMMISSION
DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES

Le présent document a été établi pour l'usage interne des services de la Commission. Il est mis à la disposition du public, mais il ne peut être considéré comme constituant une prise de position officielle de la Commission

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage

Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes,
1986

ISBN : 92-825-6028-7

N° de catalogue : CB-46-86-072-FR-C

Les articles et textes paraissant dans cette publication peuvent être reproduits librement, en entier ou en partie, avec citation de leur origine.

Printed in Belgium

Commission des Communautés Européennes

LES ITINERAIRES D'ANALPHABETISME

Recherche coordonnée par

Sylvie-Anne GOFFINET

Anne LOONTJENS

Annie LOEBENSTEIN

Catherine KESTELYN

de "LIRE ET ECRIRE"

Le présent document a été établi pour l'usage interne des services de la Commission. Il est mis à la disposition du public, mais il ne peut être considéré comme constituant une prise de position officielle de la Commission.

Avertissement

L'une des options fondamentales de cette recherche sur "les itinéraires d'analphabétisme" a été de partir de ce que des adultes, en l'occurrence principalement des personnes en formations d'alphabétisation, nous ont raconté sur leur passé.

Ce choix présentait notamment l'intérêt de donner la parole aux principaux concernés (qui sont en outre des personnes qui ne disposent pas souvent d'une tribune d'où s'exprimer, en raison même des difficultés sur lesquelles nous les avons questionnés).

Cependant, ce choix comporte aussi des limites.

Nous en évoquons toute une série au fil de l'analyse, mais nous voudrions souligner d'emblée celles-ci :

- les données recueillies, notamment dans la première partie dite "quantitative", sont diachroniques : en d'autres termes, les réponses de deux personnes à une même question posée par l'enquête se rapportent à deux époques différentes, si ces personnes sont d'âges différents.

Nous avons tenté de neutraliser cette différence pour certains facteurs (voir page 61 "L'âge au moment de l'enquête"). Il n'empêche que pour cette raison (et pour d'autres qui sont exposées plus loin) les résultats présentés dans ce rapport doivent plutôt être considérés comme des pistes (permettant entre autre d'observer d'un oeil plus averti ce qui se passe pour les enfants d'aujourd'hui) que comme des affirmations.

- les réponses à nos questions concernant l'école mettent souvent en cause des enseignants. Nous en citons bon nombre, surtout dans la partie qualitative, dans le souci d'exploiter au maximum le matériel récolté. Mais notre intention n'est pas du tout de désigner par là les enseignants comme boucs émissaires. Si les personnes interrogées parlent tant d'échecs c'est parce que notre démarche impliquait que nous interrogeions des personnes ayant peu ou prou échoué à l'école. Si ces mêmes personnes parlent davantage des enseignants que du système scolaire, c'est parce que la personne de l'enseignant médiatise auprès d'elles l'institution école (voir aussi page 186).

La troisième partie de ce rapport, consacrée aux pistes d'actions préventives de l'analphabétisme à l'école, est d'ailleurs largement inspirée de ce que font déjà ou proposent des enseignants et des pédagogues.

Nous pensons en fait qu'en matière de scolarisation, le débat essentiel doit porter sur les principes, les structures, les possibilités de développer certaines pratiques et d'en éviter d'autres, et non pas sur les personnes (voir aussi la conclusion générale du rapport, p 302).

	<u>Pages</u>
V. L'enseignement maternel	126
V.1. Raisons de fréquentation de l'enseignement maternel	126
V.2. Enseignement maternel et apprentissage	127
V.3. Enseignement maternel et redoublements en première primaire	129
V.4. Conclusion	131
VI. L'enseignement secondaire	133
VI.1. Raisons de non fréquentation de l'enseignement secondaire	133
VI.2. Enseignement secondaire et apprentissage	134
VI.3. Amélioration de l'apprentissage par rapport au niveau atteint en sortant du cycle primaire	136
VI.4. Orientation vers les filières du secondaire en fonction du niveau d'apprentissage en primaire	139
VI.5. Apprentissage dans l'enseignement secondaire en fonction des filières	145
VI.6. Fin de scolarité secondaire	148
VI.7. Conclusion	151
VII. Conclusion	152
VII.1. Des hypothèses sur les causes de l'analphabétisme	152
VII.2. Des hypothèses sur les systèmes scolaires des différents pays	157

	<u>Pages</u>
<u>DEUXIEME PARTIE : ANALYSE QUALITATIVE</u>	167
Introduction	167
I. Facteurs causals à partir de la partie qualitative de l'enquête par questionnaires individuels	173
I.1. Niveau socio-historique	173
I.2. Niveau géographique	173
I.3. Niveau personnel	174
I.4. Niveau socio-familial	178
I.5. Niveau scolaire	186
II. Mécanismes producteurs de l'analphabétisme par la méthode des interviews semi-directifs de remémoration collective	197
II.1. La face visible : le décrochage scolaire	197
II.2. Le système scolaire	202
II.3. L'environnement socio-familial	214
II.4. Interaction entre l'école et la famille	225
II.5. Stratégies d'évitement de l'écrit	232
II.6. "Une personnalité analphabète"	237
II.7. Conclusion	241

<u>TROISIEME PARTIE : DES PISTES D'ACTION PREVENTIVES</u>	
<u>DE L'ANALPHABETISME A L'ECOLE</u>	247
I. Débats sur les finalités de l'enseignement	250
I.1. Le débat	250
I.2. Application à notre public-cible	251
II. Une définition de la lecture	254
II.1. "Lire, c'est produire du sens à partir d'indices visuels"	254
II.2. Que devient dans cette conception le processus d'apprentissage de la lecture ?	255
II.3. Pistes spécifiques pour les enfants en difficulté d'apprentissage et en rupture culturelle par rapport à l'école	261
III. L'école maternelle	282
III.1. A la découverte de soi et du monde	282
III.2. A la découverte de l'écrit	282
IV. L'action en direction des parents	284
IV.1. Une autre vision sur les parents des enfants en difficulté d'apprentissage	284
IV.2. Déscolariser les relations parents-école	285
IV.3. Créer pour les parents la possibilité d'acquérir une formation dans un cadre scolaire élargi	288
IV.4. Faire intervenir les parents au niveau des apprentissages	288
IV.5. Proposer aux parents une collaboration pour des activités extraordinaires ou extra-scolaires	289
IV.6. Conclusion	290
V. La scolarisation des enfants migrants	292
V.1. L'accueil des primo-arrivants	293
V.2. L'enseignement de la langue et de la culture d'origine	294
V.3. Les parents immigrés et l'école	295
VI. La scolarisation des enfants tziganes	296
VII. Et ce que l'on n'a pas dit...	298
VIII. Conclusion	299
<u>CONCLUSION GENERALE</u>	302

ANNEXES

1. Composition de l'échantillon quantitatif
2. Questionnaire individuel
3. Guide d'interview
4. Hypothèses de "filières d'exclusion"
5. Composition de l'échantillon qualitatif
6. Note de travail sur la méthode qualitative
7. Quelques itinéraires-types
8. Bibliographie

Ont participé à cette recherche :

Dans l'équipe centrale :

- Sylvie-Anne GOFFINET, comme chercheuse et comme coordinatrice de l'ensemble du travail;
- Anne LOONTJENS, comme pédagogue et praticienne du Collectif d'Alphabétisation, chargée en outre plus particulièrement des relations avec nos correspondants britanniques et hollandais pour la phase d'enquête (aidée de Lucienne VANGELDEREN et de Marie VANDERMAZEN pour la traduction des documents d'enquête);
- Annie LOEBENSTEIN, qui s'est chargée du travail d'interprétariat, de traduction et de secrétariat concernant la phase d'enquête en R.F.A., ainsi que du dépouillement de la bibliographie allemande;
- Catherine KESTELYN, comme coordinatrice de Lire et Ecrire.

Comme correspondants pour la phase d'enquête :

- au Brabant Wallon, différents membres du réseau régional de Lire et Ecrire;
- à Bruxelles, Brigitte VANOPDENBOSCH et ses collaborateurs;
- à Charleroi, Nadia BARAGIOLA, Marie-Christine LEROY et leurs collaborateurs;
- à Liège, Bernard BOURGEOIS, Marilore LEPOT et leurs collaborateurs;
- en Flandres, Bert DERUYCK et ses collaborateurs d'Alfabetisering Vlaanderen;
- en France, Pierre FREYNET, du C.U.F.C.O. (Angers), et les centres d'alphabétisation qu'il a contactés pour nous; Chloé MARTHE, du C.L.A.P. - Ile de France, et ses collaborateurs;
- aux Pays-Bas, Marleen CURVERS, du S.V.E., et ses collaborateurs;

- en République Fédérale d'Allemagne, l'équipe du Hamburger Erwachsenen Bildung; Sabine HAUPT et ses collaborateurs de la Volkshochschule Frankfurt; Monika MAURER, de la Volkshochschule München;
- au Royaume-Uni, Alan WELLS, Elspeth CARDY, Margaret WALSCH et leurs collaborateurs de l'A.L.B.S.U., pour l'Angleterre et le Pays de Galles; Pablo FOSTER et ses collaborateurs de la S.A.B.E.U. pour l'Ecosse.

Par leurs conseils, leurs suggestions, leurs témoignages :

- Antonio PIASER et Casimiro MARQUES-BALSA, de l'Institut de Sociologie de l'U.C.L.;
- Mateo ALALUF et Adinda VANHEERSWYNGHELS, de l'Institut de Sociologie de l'U.L.B.;
- Manfred PETERS, de l'Université de Paix.

Ainsi que :

- Arlette BARRIUSO et Denise HIZETTE, du Service Eurydice (C.E.E.);
- Gilbert BREULEMANS, Directeur d'école primaire et ses collaborateurs;
- Christian DE GREEF, Inspecteur cantonal primaire;
- Marie-Louise DELHEUZY, Inspectrice cantonale maternelle;
- Pierre DELHEZ, Instituteur en milieu tzigane;
- Monsieur DE RIDDER, Directeur du Centre P.M.S. et une psychologue du même centre;
- Noëlle DESMET, enseignante d'école professionnelle;
- Michel FAIDHERBE et Anne-Marie HUSSON, d'un Centre P.M.S.;
- Louise GOTOVITCH, Professeur de psycho-pédagogie en école normale;
- Anne GOUTTENEGRE, animatrice d'école de devoirs;

- Monsieur GROOTJANS, du Centre d'Accueil, d'Orientation et d'Information Socio-Professionnelle de l'O.N.Em.;
- Wolfgang KREFT, de la Deutscher Volkshochschulverband E.V. à Frankfurt;
- Marcel LEURIN, Inspecteur de l'Education Nationale, Membre du Groupe de Travail de la C.E.E. de lutte contre l'analphabétisme;
- Monsieur MATTHYS, Directeur d'école spéciale;
- Patrick MICHEL, Psycho-pédagogue;
- Françoise PETIT, Maîtresse de réadaptation;
- Madame PONCELET, Psychologue de Centre P.M.S.;
- Monsieur SENELLE, Directeur d'école primaire et ses collaborateurs;
- Catherine STERCK, Responsable du Collectif d'Alphabétisation.

Nous remercions également Pol ZIMMER de D.E.F.I.S. qui a accepté de relire ce rapport final.

Le traitement informatique de l'enquête par questionnaires individuels a été effectué à l'U.C.L. :

- Codification : Luc ALBARELLO, Groupe de Sociologie Wallonne;
- Encodage et traitement : Willy TABORDON, B.A.S.S. (Archives Belges en Sciences Sociales).

La frappe du rapport final a été assurée par Annie SIOT.

INTRODUCTION

- I. Objet de la recherche 2
- II. Echantillon 2
 - II.1. Un public analphabète 2
 - II.2. Un public en formation d'alphabétisation 4
 - II.3. La taille de l'échantillon 6
- III. Hypothèses de départ 7
- IV. Un débat sur la culture 9
 - IV.1. Le handicap socio-culturel 9
 - IV.2. Le pluriculturalisme 10
 - IV.3. Ecole et culture 11
- V. Plan de travail 11

INTRODUCTION

I. Objet de la recherche

L'objet de la recherche sur les itinéraires d'analphabétisme était de comprendre comment des personnes a priori scolarisées arrivent analphabètes à l'âge adulte.

Il s'agissait de définir en premier lieu des échantillons de personnes parmi les publics se trouvant dans les lieux d'alphabétisation. En second lieu, il fallait procéder à une enquête en vue de mesurer le niveau d'analphabétisme et de retracer l'itinéraire scolaire en y intégrant des facteurs tels que le milieu familial et la santé. (Cette enquête devait être menée en Belgique, en France, aux Pays-Bas, en République Fédérale d'Allemagne et au Royaume-Uni).

En un troisième temps, il s'agissait d'analyser les données récoltées pour en dégager les lignes de force, les constantes.

Et enfin, ces résultats devaient déboucher sur des pistes d'action pour la prévention de l'analphabétisme à l'école tant au niveau pédagogique que social.

II. Echantillon

II.1. Un public analphabète

La recherche que nous avons réalisée s'adressait donc à des analphabètes (ou ex-analphabètes) totaux ou partiels, n'ayant pas une maîtrise fonctionnelle de la lecture et/ou de l'écriture. Il s'agissait également d'un public adulte, en principe âgé de 16 ans ou moins, ayant été a priori soumis à l'obligation scolaire dans un pays appartenant à la C.E.E. ou allant y entrer prochainement.

Selon l'U.N.E.S.C.O., "est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté" (1978).

Si cette définition est relativement large parce qu'elle tient compte de l'insertion de l'individu dans son milieu social, elle est peu opérationnelle pour définir un échantillon.

En effet, comment définir les critères qui mesureraient les niveaux de lecture et d'écriture en fonction du développement de l'individu et de sa participation à sa communauté ? Et quelle est par ailleurs cette communauté ? Communauté familiale, ethnique, le quartier, la région, le pays ... ? Il nous semblait également difficile d'opérationnaliser cette définition dans la mesure où les différents groupes d'alphabétisation peuvent poursuivre des objectifs différents, utiliser des méthodes différentes et, par conséquent, développer une interprétation divergente de l'analphabétisme fonctionnel.

Pour ces raisons, nous avons dès lors préféré une autre définition de l'U.N.E.S.C.O. : "Est analphabète une personne incapable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne" (1958). Cette définition nous semblait plus opérationnellement applicable par les formateurs en alphabétisation.

Cependant, nous pourrions revenir à la première définition par l'analyse des motivations qui poussent les individus à suivre un cours d'alphabétisation.

Une autre manière intéressante d'aborder la définition de l'analphabétisme nous semble être celle que donne A. LORENZETTO dans le "Rapport sur les problèmes d'alphabétisation dans une communauté élargie" (1).

Elle distingue l'analphabétisme instrumental qui "comprend les personnes qui n'ont jamais appris à lire et à écrire" et l'analphabétisme récurrent ou semi-analphabétisme qui "comprend les personnes qui ont acquis les notions élémentaires de lecture et d'écriture, mais qui les ont ensuite oubliées totalement ou partiellement, soit parce qu'elles n'ont pas terminé leurs études primaires, soit en raison de conditions de vie particulières et du manque d'exercice".

Cette distinction nous a paru intéressante dans la mesure où elle met en évidence l'"analphabétisme de retour" dont nous avons par ailleurs tenté d'évaluer l'importance au sein de notre échantillon.

(1)

LORENZETTO A., Rapport sur les problèmes d'alphabétisation dans une communauté élargie, Formation continue, séminaire C.C.E. - C.E.D.E.F.O.P., Berlin, 14-17 octobre 1980.

A cela, elle ajoute l'analphabétisme technico-socio-culturel qui "concerne les personnes auxquelles l'école a également fourni à l'époque les instruments et les connaissances du programme scolaire, mais qui, en raison d'une maîtrise insuffisante de ceux-ci ou pour des raisons personnelles ou sociales, n'ont pas eu le moyen, la possibilité ou la volonté de conserver leur acquis en le perfectionnant d'une part : ces personnes viennent rejoindre au fil du temps le groupe des analphabètes récurrents; d'autre part, en raison du manque de perfectionnement technique que requièrent actuellement les activités professionnelles et en raison de l'absence de participation aux problèmes civiques, économiques et sociaux, elles s'insèrent dans un cadre de marginalisation globale qui couvre un domaine beaucoup plus vaste que le simple analphabétisme instrumental ou l'analphabétisme récurrent".

Cette dernière définition concerne une autre population que celle que nous avons tenté d'approcher par la recherche; elle concerne non plus des individus que l'on retrouve dans des cours d'alphabétisation (1) mais plutôt dans des cours de remise à niveau des connaissances.

II.2. Un public en formation d'alphabétisation

Pour récolter les données, nous avons travaillé à partir du réseau d'alphabétisation des différents pays sur lesquels portait la recherche (Belgique, France, Pays-Bas, République Fédérale d'Allemagne, Royaume-Uni) et notre échantillon s'est limité aux personnes en formation d'alphabétisation auxquelles ces réseaux avaient accès.

Ce type de sélection de l'échantillon ne nous permet pas d'affirmer que l'échantillon est scientifiquement représentatif de l'ensemble de la population analphabète adulte des pays concernés, puisqu'il s'agit de ceux qui ont déjà fait la démarche d'entrer dans un processus d'alphabétisation. Dans ce sens, on pourrait parler de l'"aristocratie des analphabètes" en émettant l'hypothèse que ce sont les individus les mieux intégrés socialement qui ressentent le plus vivement la nécessité de

(1)

dont nous allons parler dans les lignes qui suivent.

l'alphabétisation et que ce sont eux qui font le plus facilement une démarche dont les freins sociaux et psychologiques sont d'autant plus forts que l'individu est davantage opprimé (1).

Cependant ce type de sélection de l'échantillon avait des avantages :

- Il nous permettait de travailler avec les formateurs en alphabétisation qui constituaient des enquêteurs optimaux car ils connaissaient déjà le public et bénéficiaient donc a priori de la confiance des gens que nous voulions interroger.
- Il permettait par là d'essayer de réduire au minimum les biais qui auraient pu se produire par fabulation des personnes interrogées. En effet, le danger de répondre en fonction de l'attente des enquêteurs et de la volonté de se valoriser (en se coulant dans le moule de la normalité) était accru dans le cas de notre enquête en raison:
 - du faible capital culturel, économique et social des enquêtés, d'une part;
 - du contenu du questionnaire, qui met en évidence des échecs et des difficultés, et du temps écoulé (de 1 an à 40 ans environ) entre les faits et l'enquête, ce qui atténue et transforme considérablement le souvenir, d'autre part.
- Il permettait enfin d'obtenir des renseignements plus complets dans la mesure où les personnes totalement démunies sont souvent aussi les plus démunies au niveau de l'évocation et ont donc d'autant plus besoin d'un interlocuteur averti pour les y aider.

(1)

Nous utilisons ce terme dans le sens de Paulo FREIRE : "Les opprimés, qui projettent en eux l'ombre' des oppresseurs et suivent leurs normes, craignent la liberté dans la mesure où celle-ci, supposant l'expulsion de cette ombre, exigerait d'eux qu'ils 'remplissent' le 'vide' laissé par cette expulsion, avec un autre 'contenu', celui de leur autonomie", in Pédagogie des opprimés, Paris, Petite Collection Maspéro, 1974, pp. 24-25.

- Il permettait de s'adresser à ceux qui, parmi les analphabètes, risquaient le moins, d'une part, de n'avoir que peu de capacité de verbalisation de leur histoire et susceptibles, d'autre part, d'avoir une mémoire tellement déficiente que les renseignements récoltés ne pourraient pas être analysés car ils seraient soit trop peu abondants soit trop imprécis (1).
- Il permettait enfin d'affirmer que l'apprentissage est possible puisque ces personnes apprennent actuellement et que, par conséquent, on ne peut réduire l'analphabétisme à une incapacité et à une intelligence déficiente.

Nous ne pourrions pas mesurer les biais introduits par notre technique d'échantillonnage, étant donné que les caractéristiques de la population analphabète totale ne sont pas connues. Nous donnerons cependant la composition de l'échantillon selon une série de caractéristiques (âge, sexe, nationalité, catégorie socio-professionnelle,...) (2).

II.3. La taille de l'échantillon

La récolte des données s'est effectuée en deux volets : un volet quantitatif à grande échelle et un volet qualitatif à échelle réduite (3).

L'enquête quantitative a été appliquée à 359 personnes en Belgique francophone, 113 en Belgique néerlandophone, 64 en France, 101 aux Pays-Bas, 94 en République Fédérale d'Allemagne et 74 au Royaume-Uni (4).

Il aurait dû être initialement de 300 à 400 en Belgique francophone et de 100 dans chacune des 5 autres territoires. Selon les pays et en raison des délais très courts impartis à cette phase de la recherche, la collaboration avec les réseaux d'alphabétisation a été plus ou moins facile à établir, ce qui explique les différences de nombres de questionnaires effectivement obtenus.

(1)

Des analyses ont montré que plus une personne appartient à un milieu social opprimé, moins elle maîtrise son passé.

(2)

cf. Annexe 1.

(3)

cf. Deuxième partie.

(4)

cf. Annexe 1 (remarque).

L'échantillon plus important en Belgique francophone nous permettait, par la facilité de collaboration à l'intérieur de notre propre réseau, d'avoir un échantillon plus représentatif dans un pays au moins.

L'enquête qualitative a été réalisée d'une part auprès de l'ensemble de l'échantillon, par le questionnaire qui comportait trois questions ouvertes portant sur le sentiment de rejet à l'école, le décrochage scolaire et les aspects non abordés dans le questionnaire et, d'autre part, de manière plus approfondie auprès d'un échantillon plus restreint par une enquête qualitative réalisée à partir de la méthode de remémoration collective (1) : cet échantillon concernait 8 personnes en Belgique francophone, 5 en Belgique néerlandophone, 6 en France, 6 aux Pays-Bas, 5 en République Fédérale d'Allemagne et 5 au Royaume-Uni (2).

III. Hypothèses de départ

La problématique de base de la recherche nous semblait être une conjugaison de différents facteurs dans la production de l'analphabétisme. C'est, sans doute, dans la mesure où ces facteurs se renforcent mutuellement que l'analphabétisme augmente ses probabilités d'émerger.

Ces facteurs nous semblaient être principalement de trois niveaux : le niveau scolaire, le niveau socio-familial et le niveau personnel.

Le mode de scolarisation qui "produit" un certain nombre d'analphabètes, fonctionne par contre correctement avec les élèves qui ont intégré les normes et valeurs scolaires et qui n'ont pas de grosses difficultés dans l'abord de la matière enseignée. Il induit, par conséquent, des mécanismes de sélection et d'exclusion des plus faibles et de ceux qui n'ont pas ce comportement scolaire.

(1)

cf. annexe 6.

(2)

Nous n'avons cependant pas pu utiliser tous les interviews, certains étaient trop incomplets et d'autres nous sont arrivés trop tard. Sur les 35 que nous avons reçus, nous en avons finalement utilisé 20.

Ce mode de sélection et d'exclusion atteint en priorité les milieux socio-économiques précarisés, et séparés en outre de l'école par un fossé culturel qui se marque dans les comportements, les attitudes et les valeurs.

D'une part, le milieu attribue une autre valeur à la scolarité que celle en vigueur dans les milieux sociaux privilégiés; la profession n'est pas pour elle la résultante d'une longue scolarité et d'une formation professionnelle large : il y a une certaine rupture entre la scolarité et le travail.

D'autre part, cette tendance risque d'être renforcée par le rejet scolaire et la disqualification que ce milieu subit et intériorise. Par l'interaction entre la culture d'origine "non scolaire" et le rejet scolaire, il développe alors une stratégie de professionnalisation précoce, non basée sur la scolarité, parallèlement à une stratégie fataliste au niveau scolaire lui-même.

Des facteurs personnels, comme la santé, ont pu se combiner à ces facteurs de base. Les problèmes de santé sont soit liés aux conditions de vie d'un milieu social précarisé, soit dus à une fragilité personnelle, soit ils sont l'exutoire ou l'expression d'un conflit ou d'une inadéquation relationnelle (scolaire ou autre).

D'autres facteurs personnels plus strictement psychologiques risquent d'être encore davantage liés au milieu social, à la famille ou à l'école : nous pensons, en premier lieu, au degré ou au type de motivation de l'enfant à l'école.

Il faut alors mentionner le facteur géographique : l'éloignement par rapport à l'école, le caractère urbain ou rural du milieu, ... qui risquent d'avoir un impact plus important dans les milieux économiquement précarisés et culturellement peu enclins à se mobiliser pour la scolarisation de leurs enfants.

En matière d'"analphabétisme de retour", l'enquête devait aussi nous permettre de mesurer ce qui reste des apprentissages de base après 10 ou 20 ans et de vérifier les hypothèses suivantes :

- certaines filières scolaires conduisent plus souvent que d'autres vers le non emploi, l'instabilité, la marginalisation,.. soit des situations où l'individu n'est pratiquement pas incité à recourir à l'écrit;
- l'apprentissage de l'écrit n'a pas été suffisamment fixé;
- il n'y a pas eu de réelle motivation à l'utilisation autonome, fonctionnelle, de l'écrit et, par conséquent, il y a eu perte rapide des connaissances acquises.

IV. Un débat sur la culture

Ces hypothèses ouvrent un large débat sur l'aspect culturel qui apparaît dès maintenant, et qui apparaîtra également tout au long de l'analyse des résultats et que nous voudrions dès à présent clarifier.

Il peut se focaliser autour de deux concepts-clefs : le handicap socio-culturel et le pluriculturalisme.

IV.1. Le handicap socio-culturel

Parler de handicap socio-culturel, c'est voir le milieu socio-familial de l'enfant comme déficitaire, principalement au niveau linguistique et intellectuel : "vivant dans un milieu "peu stimulant", ils (les enfants de milieu populaire) ne feraient pas dans leur famille les apprentissages à une bonne insertion dans le milieu scolaire" (1). Ce déficit est en général mesuré par rapport aux performances de l'enfant moyen (2) qui correspond en fait à celles des enfants des autres milieux sociaux et qui est pris comme référence, comme norme.

(1)

CRESAS, L'échec scolaire n'est pas une fatalité, Paris, E.S.F., 1981, p. 16.

(2)

ou encore de l'Enfant avec un grand E, concept plus métaphysique que scientifique.

BROSSARD met en garde contre les évidences de cette conception : "L'enfant issu d'un milieu populaire, ce n'est pas un enfant de bourgeois moins tel pourcentage d'objectifs avec un stade intermédiaire de retard ! C'est un enfant qui se développe dans des conditions sociales particulières et ne pas tenir compte de ces différences revient à refuser le droit de culture à l'expérience originale de la classe ouvrière" (1). Au niveau pédagogique, la conception du handicap socio-culturel aboutit à des pratiques compensatoires dont le but est de "donner à l'enfant" ce que son milieu, sa famille n'a pas pu lui donner "et lui permettre de développer ainsi les comportements attendus à l'école, de mieux maîtriser les connaissances qui y sont diffusées, de mieux tirer parti des médias qui y véhiculent ces connaissances (le manuel, les interventions des maîtres), des méthodologies en vigueur..." (2).

IV.2. Le pluriculturalisme

L'autre conception est celle du pluriculturalisme ou pluralisme culturel. Cette conception considère la culture comme le rapport entre les individus et la réalité, ce rapport étant fonction du milieu social d'appartenance. A l'encontre du culturo-centrisme de la conception du handicap socio-culturel, le pluralisme culturel consiste dès lors à reconnaître aux différents groupes sociaux une culture qui leur est propre et à ne pas hiérarchiser ces cultures. Certains comportements (langagier ou autres) des enfants prennent alors un éclairage différent : il n'y a pas une langue plus ou moins maîtrisée, mais des langages différents en fonction du milieu social, un type de compétences valables mais des compétences multiples et variées,... en fonction du milieu social.

Au niveau pédagogique cette conception présuppose une ouverture de l'école à la diversité culturelle, qui laisse la possibilité à chaque enfant d'apprendre à partir de son vécu, de son langage, de l'expérience qui est propre à lui et à son milieu social d'origine.

(1)

CRESAS, Le handicap socio-culturel en question, Paris, E.S.F., 1981, 2e édition, p. 50.

(2)

BLONDIN C., DE LANDSHEERE V., DETHEUX M., DETHIER A., LEJONG M., MASSOZ D., Des chercheurs vont à l'école. Essai de mise en place d'innovations relatives aux inégalités dans l'enseignement fondamental, Université de Liège, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, 1985, p. 83.

IV.3. Ecole et culture

Cette confrontation des approches par le handicap socio-culturel et le pluriculturalisme pose toute la question du rapport entre l'école et les cultures populaires.

C'est le rapport culturel en vigueur à l'école (domination culturelle) (1) qui donne lieu aux conceptions du handicap socio-culturel : la référence à la culture des groupes dominants conduit à nier aux milieux populaires une culture propre. Cette référence à la culture dominante conduit les membres des groupes ou classes dominés à l'intériorisation de la disqualification des normes, valeurs et comportements propres à leur propre culture, c'est-à-dire à la perception de leur propre patrimoine culturel comme illégitime. La culture dominante peut alors devenir leur référence car c'est elle qui est socialement reconnue comme légitime.

Ce vécu-là des milieux populaires devient finalement un amalgame entre leur "culture d'origine" - c'est-à-dire les valeurs, attitudes et comportements que véhicule leur tradition -, la culture dominante et éventuellement d'autres éléments provenant de sous-cultures spécifiques (régionales et autres). Ce vécu-là devrait être pris en compte par une école qui se voudrait pluriculturelle.

V. Plan de travail

Pour soumettre les hypothèses de départ à la vérification, il nous a semblé que nous devions combiner deux types d'enquêtes : une enquête quantitative et une enquête qualitative. L'analyse des données quantitatives fait l'objet de la première partie du travail tandis que l'analyse des données qualitatives est reprise dans la seconde partie. Elle se divise en deux sous-parties : la première traite la question n°107 du questionnaire (question totalement ouverte) et la seconde les interviews qualitatifs auxquels ont été intégrées les questions n°71 et 73 portant sur le décrochage comme point de départ de l'analyse et le sentiment de rejet comme composante du mécanisme de discrimination scolaire.

(1)

Cette domination culturelle à l'école n'est évidemment pas sans liens avec la position économique et politique qu'occupent ces milieux populaires dans la société elle-même.

Suite à l'analyse des données récoltées, à la mise en évidence des facteurs et mécanismes propres aux itinéraires d'analphabétisme, la recherche devait déboucher sur des propositions de prévention scolaire (c'est-à-dire dans et/ou par l'école) tant au niveau pédagogique que social. Ces propositions de prévention constituent la troisième partie de notre travail.

Les résultats de la recherche ne nous permettront probablement pas tant de tirer des conclusions nouvelles sur l'analphabétisme et sa prévention que de baser ces conclusions sur un large échantillon issu de 5 pays différents et de partir de la perception que les analphabètes ont eux-mêmes de leur itinéraire et des causes de leur analphabétisme (ou du moins, bien sûr, ce qu'ils en disent).

PREMIERE PARTIE : ANALYSE QUANTITATIVE

INTRODUCTION

- 0.1. Méthodologie de récolte des données 21
- 0.2. Méthodologie d'analyse des données 22
- 0.3. Plan de l'analyse 24
- I. COMPOSITION DE L'ECHANTILLON 25
 - I.1. Niveau d'analphabétisme de l'échantillon 26
 - I.1.1. En lecture 26
 - I.1.2. En écriture 28
 - I.1.3. Niveau de lecture et d'écriture 29
 - I.1.4. Perception de l'analphabète et perception du formateur en alphabétisation 30
 - I.2. Motivations pour suivre un cours d'alphabétisation 32
 - I.3. Analphabétisme de retour 33
 - I.3.1. Analphabétisme adulte et analphabétisme à la sortie de l'enseignement primaire 34
 - 1) En lecture 34
 - 2) En écriture 36
 - I.3.2. Analphabétisme adulte et analphabétisme à la sortie de l'enseignement secondaire 37
 - 1) En lecture 37
 - 2) En écriture 38
 - I.4. Conclusion 38

II. SCOLARISATION 39

II.1. Scolarisation maternelle 39

II.1.1. Accessibilité géographique 39

II.1.2. Fréquentation de l'enseignement maternel 39

II.1.3. Durée de fréquentation de l'enseignement maternel 41

II.2. Fréquentation de l'enseignement primaire 42

II.3. Fréquentation de l'enseignement secondaire 43

II.4. Conclusion 44

III. L'APPRENTISSAGE A L'ECOLE PRIMAIRE 45

III.1. Les facteurs mesurant l'apprentissage 46

III.1.1. Savoir lire et écrire 46

III.1.2. Les redoublements 48

- 1) En général 48
- 2) Par année 49
- 3) Redoublements et apprentissage 50

III.1.3. Age de décrochage 52

III.1.4. Avoir terminé la scolarité primaire 55

III.1.5. Age de fin de scolarité primaire 57

III.1.6. Obtention du certificat 59

III.2. Les facteurs explicatifs du niveau d'apprentissage 61

III.2.1. L'âge au moment de l'enquête 61

III.2.2. Le lieu de scolarisation 62

III.2.3. Les facteurs liés au cursus scolaire 63

- 1) L'absentéisme 63
 - Les causes de l'absentéisme 67
 - Absentéisme et sentiment de rejet à l'école 68
 - Absentéisme et rôle de l'enfant à la maison 69
 - Absentéisme et maladie 72
 - Absentéisme et redoublements 72
 - Absentéisme et âge de fin de scolarité primaire 74
 - Absentéisme et avoir terminé sa scolarité primaire 74
- 2) Les sauts d'années 75
- 3) L'aide scolaire 76
- 4) Le sentiment de rejet à l'école 79
 - Sentiment de rejet et redoublements 80
 - Sentiment de rejet et absentéisme 81
 - Sentiment de rejet et changements d'école 82
 - Sentiment de rejet et aide scolaire 84
 - Sentiment de rejet et fait d'avoir terminé la scolarité primaire 84
 - Sentiment de rejet et âge auquel on a quitté l'enseignement primaire 85
 - Sentiment de rejet et obtention du certificat de fin de scolarité primaire 87
 - Sentiment de rejet et profession du père 87

- Sentiment de rejet et pauvreté de la famille 88
- Sentiment de rejet et attitude des parents vis-à-vis de l'enfant 88
- Sentiment de rejet et attitude des parents vis-à-vis de l'école 89

III.2.4. Les facteurs liés au milieu ^{socio-} familial 91

- 1) Nombre d'enfants 91
- 2) Personne qui a éduqué l'enfant 92
- 3) Profession du père 94
- 4) Pauvreté 95
- 5) Rôle de l'enfant à la maison 96
- 6) Attitude des parents vis-à-vis de l'enfant 98
- 7) Mauvais traitements 99
- 8) Lecture des parents 101
 - Niveau de lecture 101
 - Fréquence et type de lecture 102
- 9) Attitude des parents vis-à-vis de l'école 105
- 10) Attentes vis-à-vis de l'école 108

III.2.5. Les facteurs liés à la santé 111

- 1) La maladie 111
- 2) Le handicap mental 111

III.3. Conclusion 112

IV. <u>L'ENSEIGNEMENT SPECIAL</u>	114
IV.1. <u>En primaire</u>	114
IV.2. <u>En secondaire</u>	114
IV.3. <u>Facteurs liés au placement en enseignement spécial</u>	115
IV.3.1. Age	116
IV.3.2. Maladie	117
IV.3.3. Accident	118
IV.3.4. Handicap mental	118
IV.3.5. Handicap physique	119
IV.4. <u>Conséquences du placement en enseignement spécial</u>	121
IV.4.1. Enseignement spécial et apprentissage	121
IV.4.2. Réintégration dans l'enseignement ordinaire	121
IV.4.3. Fait d'avoir terminé le cycle primaire	123
IV.4.4. Fréquentation de l'enseignement secondaire	123
IV.4.5. Age auquel on a quitté l'enseignement primaire	124
IV.5. <u>Conclusion</u>	125

V. L'ENSEIGNEMENT MATERNEL 126

V.1. Raisons de fréquentation de l'enseignement maternel 126

V.2. Enseignement maternel et apprentissage 127

V.2.1. Fréquence de fréquentation 127

V.2.2. Durée de fréquentation 128

V.3. Enseignement maternel et redoublement en première primaire 129

V.3.1. Fréquence de fréquentation 129

V.3.2. Durée de fréquentation 130

V.4. Conclusion 131

VI.	<u>L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</u>	133
VI.1.	<u>Raisons de non fréquentation de l'enseignement secondaire</u>	133
VI.2.	<u>Enseignement secondaire et apprentissage</u>	134
VI.3.	<u>Amélioration de l'apprentissage par rapport au niveau atteint en sortant du cycle primaire</u>	136
VI.3.1.	En lecture	136
VI.3.2.	En écriture	136
VI.3.3.	En général	137
VI.4.	<u>Orientation vers les filières du secondaire en fonction du niveau d'apprentissage en primaire</u>	139
VI.5.	<u>Apprentissage dans l'enseignement secondaire en fonction des filières</u>	145
VI.6.	<u>Fin de scolarité secondaire</u>	148
VI.7.	<u>Conclusion</u>	151

VII. CONCLUSIONS DE L'ANALYSE QUANTITATIVE 152

VII.1. Des hypothèses sur les causes de l'analphabétisme 152

VII.2. Des hypothèses sur les systèmes scolaires des différents pays 157

INTRODUCTION

0.1. Méthodologie de récolte des données

Une première ébauche du questionnaire quantitatif a été élaborée par l'équipe centrale de recherche, et a été soumise à deux types de critiques :

- une critique scientifique de la part de chercheurs universitaires;
- et une critique de la part de formateurs en alphabétisation qui ont testé le questionnaire auprès d'un groupe en formation.

Le questionnaire a alors été rédigé dans sa version définitive (1). Il abordait par des questions fermées les éléments factuels sur les filières, les redoublements, l'absentéisme, ..., parallèlement à des renseignements d'ordre socio-familial (milieu social et économique de l'enfant et place de l'enfant au sein de la famille) et à des renseignements sur la santé durant l'enfance. Trois questions ouvertes étaient également posées dans le questionnaire : la première portait sur le sentiment de rejet à l'école, la seconde sur le décrochage scolaire et la troisième suggérait de mentionner les éléments qui n'auraient pas été abordés via les questions fermées.

L'enquête a alors été diffusée auprès des groupes sur le terrain. En Belgique, nous avons rencontré les formateurs du réseau pour leur expliquer le questionnaire et ses modalités d'application (2) et pour discuter des questions et remarques que celui-ci leur suggérait. A l'étranger, nous avons le plus souvent rencontré un intermédiaire qui s'est fait le relais de Lire et Ecrire auprès des groupes sur le terrain.

(1)

cf. annexe 2.

(2)

cf. guide d'interview : annexe 3.

0.2. Méthodologie d'analyse des données

L'analyse quantitative des données s'est faite sur base d'un traitement informatique (1) en tableaux croisés.

Ce genre de traitement avait l'avantage d'être réalisable dans les limites de temps et de budget de la recherche. Il nous a permis de croiser des variables deux par deux de manière à dégager celles qui étaient corrélées et d'établir un faisceau de variables de manière à mettre en évidence celles qui nous paraissaient centrales dans les itinéraires.

Nous avons donc commencé par croiser une série de variables :

- une première série essayait de mettre en évidence les facteurs qui produisaient une différenciation au niveau des apprentissages : est-ce que le niveau d'apprentissage était sensiblement différent si on faisait intervenir successivement diverses variables ? (2);
- une deuxième série essayait de faire apparaître lesquels, parmi tous ces facteurs, étaient également liés entre eux, comment pouvait peut-être s'ébaucher un faisceau de facteurs et surtout lesquels parmi ces facteurs apparaissaient comme centraux.

Cette analyse n'a pas toujours été très évidente.

D'une part, l'analyse par tableaux croisés ne nous a pas permis de mesurer la causalité de certains facteurs en terme d'antériorité : si l'on croise, par exemple, l'absentéisme et le sentiment de rejet, on ne peut déterminer lequel est la cause et lequel est l'effet. L'antériorité ne peut être déterminée dans ce type d'analyse que par déduction logique (exemple : le niveau d'apprentissage à l'école primaire est antérieur à l'obtention du certificat, en d'autres termes, l'obtention du certificat est donc fonction du niveau d'apprentissage).

(1)

Effectué par le B.A.S.S. de l'Université Catholique de Louvain.

(2)

Nous avons décidé de procéder de la sorte plutôt que par la comparaison avec un groupe témoin peu scolarisé mais non analphabète. Ces deux démarches devraient néanmoins donner les mêmes résultats.

D'autre part, une série de facteurs apparaissent comme étant liés à l'analphabétisme mais les différences que l'on observe entre les différents groupes au niveau des apprentissages ne sont pas toujours significatives. Il est apparu qu'en fait ces facteurs se renforçaient mutuellement et que c'est, par conséquent, la combinaison d'une série d'entre eux qui produisait l'analphabétisme. Il nous était cependant pratiquement impossible, dans le type d'analyse que nous avons entreprise, de préciser la manière dont ces différents facteurs se combinaient. Car il semblait exister pour chaque individu un faisceau de facteurs plus ou moins étendu qui se combinaient différemment. Il était par ailleurs aussi difficile de neutraliser une série de facteurs pour davantage maîtriser l'effet d'un facteur déterminé car, très vite alors, on réduisait l'échantillon susceptible de servir de base à l'analyse.

Nous avons donc travaillé sur base de corrélations peu élevées mais qui nous semblaient significatives, non pas par l'ampleur de la corrélation établie mais surtout parce que nous savions que tel critère prenait son sens dans un réseau relativement touffu de facteurs, ce qui, en outre, se confirmait généralement suite au décryptage de l'enquête qualitative.

Suite aux limites que nous venons d'évoquer, l'analyse quantitative développée au cours de cette recherche nous apparaît davantage comme une sorte de pré-test déterminant des facteurs que l'on devrait conserver pour un autre type d'analyse qui pourrait être réalisée ultérieurement et qui permettrait peut-être (1) d'affiner encore les résultats. Nous voyons trois types d'analyse qui pourraient correspondre à un tel objectif :

- d'une part, l'analyse en régression multiple qui consiste à effectuer un classement entre une série de variables explicatives en vue d'isoler les variables les plus influentes et de regrouper les variables qui relèvent d'une même influence;

(1)

C'en est du moins l'objectif.

- d'autre part, l'analyse factorielle des correspondances qui consiste à réduire le nombre de variables non par une simple sélection de certaines d'entre elles mais par la construction de nouvelles variables synthétiques obtenues en combinant les caractères initiaux au moyen de "facteurs". Elle permettrait par conséquent de définir des groupes d'individus semblables par la combinaison d'une série de variables qui constitueraient pour ces différents groupes les facteurs explicatifs de leur analphabétisme respectif;
- et enfin, l'analyse factorielle discriminante qui est un cas particulier de l'analyse des correspondances car elle consiste à isoler des facteurs discriminants qui expliqueraient les variations observées au niveau de la variable à expliquer, à savoir l'analphabétisme.

0.3. Plan de l'analyse

Partant du niveau d'analphabétisme de l'échantillon, nous remonterons à son niveau d'analphabétisme à la sortie de l'école (primaire et secondaire).

Ensuite, après avoir abordé les taux de scolarisation, nous passerons à l'analyse de l'apprentissage en primaire et mettrons en évidence, d'une part, certains facteurs destinés à mesurer l'apprentissage (redoublements, âge de fin de scolarité primaire,....) et, d'autre part, les facteurs explicatifs du niveau d'apprentissage (les facteurs scolaires, socio-familiaux et liés à la santé).

Nous ferons alors un chapitre sur l'enseignement spécial pour essayer de dégager l'efficacité éventuelle de l'enseignement spécial par rapport à l'apprentissage.

Un autre chapitre concernera l'enseignement maternel avec comme question sous-jacente : quelle a été son influence sur l'apprentissage à l'école primaire ?

Et enfin, nous aborderons l'enseignement secondaire afin de dégager le rôle éventuel qu'il a pu jouer dans le renforcement des apprentissages et au-delà, son rôle réel et les caractéristiques de scolarisation secondaire propres à un public analphabète.

I. COMPOSITION DE L'ECHANTILLON

L'enquête quantitative a été faite dans 5 pays : la Belgique, la France, les Pays-Bas, la République Fédérale d'Allemagne et le Royaume-Uni.

L'échantillon se divisait entre les nationalités suivantes :

	Nombre	Pourcentage
1. belge (1)	309	41,4 %
2. allemande	90	12,4 %
3. néerlandaise	100	13,4 %
4. britannique	74	9,9 %
5. française	44	5,9 %
6. italienne	59	7,9 %
7. marocaine	22	2,9 %
9. espagnole	8	1,1 %
10. américaine	2	0,3 %
11. asiatique	3	0,4 %
13. turque	17	2,3 %
14. autres	19	2,5 %
	<hr/>	<hr/>
	747	100,0 %

Les personnes dont la nationalité ne correspond pas aux pays dans lesquels a été réalisée l'enquête n'entreront en compte que dans les tableaux portant sur l'ensemble de l'échantillon et non dans les échantillons par pays.

Nous n'avons pas par ailleurs fait de traitement particulier pour les immigrés scolarisés soit dans leur pays d'origine, soit dans le pays d'accueil. En effet, il nous a semblé que le problème majeur de ceux qui ont changé de pays après leur scolarité a été l'apprentissage d'une nouvelle langue. S'est ajouté à cela, pour ceux qui ont été scolarisés dans le pays d'accueil, une adaptation à un système scolaire non prévu pour accueillir des enfants d'une autre culture, et ce parfois en outre en cours de scolarisation. Dès lors, pour les premiers, l'enquête ne

(1)

dont 204 francophones et 103 néerlandophones.

permettait pas de mettre en évidence des aspects spécifiques à leur scolarité. Quant aux seconds, les difficultés scolaires que l'on pouvait mettre en évidence étaient semblables à celles du reste de l'échantillon (redoublements, absentéisme, sentiment de rejet,...), tandis que les aspects culturels ne pouvaient pas être traités par une enquête quantitative de ce type.

I.1. Niveau d'analphabétisme de l'échantillon

I.1.1. En lecture

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande Bretagne		France		Total	
Ne sait pas lire du tout	59	16%	9	10%	11	13%	3	4%	3	6%	85	13%
Quelques lettres	62	17%	23	25%	15	17%	3	4%	5	10%	108	16%
Des mots simples	70	19%	27	28%	15	17%	22	31%	8	17%	142	21%
Un texte mais diffici- lement	106	28%	23	25%	28	32%	29	40%	20	42%	206	30%
Un texte facilement	76	20%	11	12%	18	21%	15	21%	12	25%	132	20%
Total	373	100%	93	100%	87	100%	72	100%	48	100%	673	100%

L'échantillon est composé pour moitié de personnes qui ne savent pas lire du tout ou très peu (quelques lettres, des mots simples) et pour autre moitié de personnes qui se débrouillent un peu ou même assez bien (lecture difficile et facile d'un texte). Environ 1/3 de l'échantillon (13 %) dit ne pas savoir lire du tout.

C'est l'échantillon allemand qui a le plus haut taux d'analphabétisme, suivi de l'échantillon belge, de l'échantillon néerlandais et enfin, des échantillons français et britannique (1).

La moyenne de l'échantillon se situe davantage près du groupe sachant lire des mots simples pour la République Fédérale d'Allemagne et pour la Belgique, et plutôt près du groupe sachant lire un texte difficilement pour la France et pour le Royaume-Uni, l'échantillon néerlandais se situant entre les deux. Il ne faudrait pas déduire de ceci des conclusions sur la situation d'analphabétisme dans chacun des pays puisque, nous l'avons dit, notre échantillon ne prétend nullement être représentatif de l'analphabétisme dans chacun des pays.

(1)

Le taux d'analphabétisme a été calculé en appliquant un coefficient de pondération : chaque item a été assorti d'une valeur graduée qui augmentait avec le niveau d'analphabétisme. Une moyenne a ainsi été calculée pour chaque pays pour faciliter la comparaison entre les échantillons des différents pays. Cette technique a été utilisée à maintes autres reprises dans la suite du travail.

I.1.2. En écriture

	Belgique	Allemagne	Pays-Bas	Grande Bretagne	France	Total
Ne sait pas écrire ou ne sait écrire que son nom	93 25%	17 18%	17 20%	4 6%	4 8%	135 20%
Quelques lettres	61 17%	15 16%	16 18%	3 4%	5 11%	100 15%
Quelques mots simples	83 22%	31 34%	11 13%	21 29%	11 23%	157 23%
Très difficilement un texte avec beau- coup de fautes	91 24%	18 20%	33 38%	26 36%	17 35%	185 28%
Assez facilement un texte avec des fautes d'ortho- graphe	46 12%	11 12%	10 11%	18 25%	11 23%	96 14%
Total	374 100%	92 100%	87 100%	72 100%	48 100%	673 100%

Au niveau de l'écriture, l'échantillon est composé pour les 3/5 de personnes qui ne savent pas du tout ou très peu écrire (quelques lettres, des mots simples) et pour 2/5 de personnes qui savent écrire (très difficilement ou assez facilement). La moyenne de l'échantillon se situe au niveau des gens qui savent écrire quelques mots simples. Un cinquième des personnes disent ne pas savoir écrire du tout. C'est en Belgique que le niveau d'écriture est le plus bas, puis en République Fédérale d'Allemagne, aux Pays-Bas, en France et enfin en Grande-Bretagne. En Belgique, République Fédérale d'Allemagne et aux Pays-Bas, la moyenne se situe davantage autour des personnes qui savent écrire des mots simples, tandis qu'en France et en Grande-Bretagne, le niveau moyen est plus proche de l'item "savoir écrire un texte très difficilement avec beaucoup de fautes".

I.1.3. Niveau de lecture et d'écriture

Lecture/ Ecriture	Rien du tout - nom	Quelques lettres	Des mots simples	Texte très difficile- ment	Texte assez facilement	Total
Rien du tout	65 9,4%	3 0,4%	1 0,2%	1 0,2%	0 0%	70 10,2%
Quelques lettres	23 3,3%	78 11,3%	6 0,9%	3 0,4%	0 0%	110 15,9%
Des mots simples	10 1,5%	28 4,1%	109 15,8%	4 0,6%	0 0%	151 22%
Texte diffici- lement	2 0,3%	4 0,6%	61 8,9%	160 23%	29 4,2%	256 37%
Texte facile- ment	1 0,2%	0 0%	8 1,2%	40 5,8%	53 7,7%	102 14,9%
Total	101 14,7%	113 16,4%	185 27%	208 30%	82 11,9%	689 100,0% (1)

(1)

Les pourcentages de cette colonne sont calculés par rapport à l'ensemble de l'échantillon et non pas par colonne.

Pour 67 % de l'échantillon, le niveau de lecture correspond au niveau d'écriture. Pour 25 %, il est supérieur au niveau d'écriture et pour seulement 7 %, le niveau de lecture est inférieur au niveau d'écriture. Il semble donc que pour certains, la lecture apparaît comme plus abordable que l'écriture. Parmi ceux qui se débrouillent mieux en écriture, les 2/3 appartiennent à la catégorie de ceux qui écrivent facilement mais avec des fautes d'orthographe mais qui, par contre, lisent difficilement. C'est souvent la compréhension du texte qui pose problème pour ces personnes.

I.1.4. Perception de l'analphabète et perception du formateur en alphabétisation

Formé/ Formateur	Rien du tout		Quelques lettres		Des mots simples		Texte diffici- lement		Texte facile- ment		Total	
Rien du tout	47	7%	16	2,4%	10	1,5%	5	0,8%	2	0,3%	30	12
Quelques lettres	14	2,1%	57	8,6%	28	4,2%	5	0,8%	3	0,5%	107	16,1
Des mots simples	3	0,5%	31	4,7%	75	11,3%	24	3,6%	0	0%	133	20
Texte dif- ficilement	1	0,2%	3	0,5%	33	5%	155	23,3%	19	2,9%	211	31,7
Texte fa- cilement	0	0%	2	0,3%	3	0,5%	53	8%	76	11,4%	134	20,2
Total	65	9,8%	109	16,4%	149	22,4%	242	36,4%	100	15%	665	100

Pour 62 % des personnes, l'évaluation du formateur et du formé correspond. Pour 22 %, l'évaluation du formé est au-delà de celle du formateur et pour 17 % en-deçà. Il y a donc une partie des gens qui ont tendance à sous-évaluer leur niveau, peut-être parce qu'ils avaient renoncé depuis longtemps à utiliser leurs capacités, ce qui les aurait amené à se déprécier. D'autres ont plutôt tendance à sur-évaluer leur niveau, peut-être parce qu'ils ont un niveau d'exigences moindre que le formateur car, dans certains milieux, savoir à peu près lire semble suffisant alors que dans d'autres (souvent ceux dont sont issus les formateurs), l'à peu près reste un niveau médiocre.

Pour l'écriture, on obtient 52 % d'évaluation où il y a correspondance entre formateur et formé, 20 % de sur-évaluation et 23 % de sous-évaluation de la part du formé.

On constate donc qu'il y a une tendance supérieure à la sur-évaluation pour la lecture (22 % de sur-évaluation et 17 % de sous-évaluation) et une tendance inverse à la sous-évaluation pour l'écriture (20 % de sur-évaluation et 23 % de sous-évaluation). Les analphabètes se sentiraient-ils plus à l'aise dans la lecture et/ou cette dernière serait-elle plus vitale pour se débrouiller dans la vie quotidienne ?

I.2. Motivations pour suivre un cours d'alphabétisation

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
Se débrouiller seul	155	30%	68	29%	28	26%	24	18%	26	27%	301	27%
Se débrouiller parce qu'on se retrouve seul	30	6%	9	4%	9	8%	14	10%	5	5%	67	6%
Lire le journal	22	4%	37	16%	10	9%	12	9%	8	8%	89	8%
Se présenter pour du travail ou devenir un indépendant	82	16%	29	13%	6	5%	24	18%	17	18%	158	15%
Avoir une meilleure place	40	8%	28	12%	7	7%	22	17%	10	11%	107	10%
Aider les enfants à l'école	54	10%	21	9%	12	10%	10	8%	9	10%	106	10%
Ne plus être gêné devant les enfants	23	4%	10	4%	14	13%	17	13%	3	3%	67	6%
Etre comme tout le monde	112	22%	30	13%	24	22%	9	7%	17	18%	192	18%
Total	518	100%	232	100%	110	100%	132	100%	95	100%	1087	100%

(1)

(1)

Il s'agit du nombre total de réponses qui est supérieur au nombre de répondants. En fait, chaque personne a répondu en moyenne à 1 ou 2 propositions (cf. Annexe 1 : remarque).

La motivation qui revient le plus souvent est "pour me débrouiller seul : courrier, nom des rues, nom des produits..." qui est le niveau du quotidien le plus élémentaire, ensuite, c'est "pour être comme tout le monde" qui traduit l'impression qu'ont les analphabètes d'être en dehors de la norme et marqués socialement à cause de cela, et en troisième position, nous trouvons "pour me présenter à des offres d'emploi" ou "devenir indépendant" qui traduit un troisième aspect, la volonté d'insertion professionnelle.

On observe peu de différences entre les pays si ce n'est que la motivation à lire le journal est plus forte en République Fédérale d'Allemagne qu'ailleurs, que le fait de se sentir inférieur devant les autres (la famille et le reste de la société) est plus fort aux Pays-Bas, et que la motivation professionnelle est moindre aux Pays-Bas et supérieure au Royaume-Uni.

I.3. Analphabétisme de retour

Pour tenter d'avoir une approximation du phénomène de l'analphabétisme de retour, nous allons croiser le niveau de l'adulte (avant son entrée au cours d'alphabétisation) et le niveau à la sortie de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.

I.3.1. Analphabétisme adulte et analphabétisme à la sortie de l'enseignement primaire.

1) En lecture

Adulte/ Primaire	Bien		Un peu		Pas du tout		Total	
Rien du tout	5	4%	15	5%	48	26%	68	11%
Quelques lettres	4	3%	45	15%	47	26%	96	16%
Des mots simples	10	7%	80	26%	37	21%	127	20%
Texte difficilement	31	22%	128	42%	41	23%	200	32%
Texte facilement	87	64%	36	12%	7	4%	130	21%
Total	137	100%	304	100%	180	100%	621	100%

Parmi ceux qui savaient bien lire en sortant de l'école primaire, 64 % savent lire un texte facilement, 22 % un texte difficilement et 14 % ne savent plus que très peu lire.

Parmi ceux qui savaient un peu lire en sortant du primaire, 42 % savent lire un texte difficilement et 26 % savent lire des mots simples. Parmi ceux qui ne savaient pas lire, 26 % ne savent toujours pas lire et 47 % savent quelques lettres ou des mots simples.

Si on applique maintenant un coefficient de pondération, on constate que ceux qui savaient bien lire en sortant des primaires, se situent, à l'âge adulte, à mi-chemin entre savoir lire un texte difficilement et un texte facilement, ceux qui savaient un peu lire se situent entre savoir lire des mots simples et un texte difficilement et enfin, ceux qui ne savaient pas du tout lire se situent entre savoir lire quelques lettres et savoir lire des mots simples.

Il est évidemment difficile d'évaluer l'analphabétisme de retour puisque les critères utilisés ne sont pas les mêmes (1). Mais on constate que, parmi ceux qui savaient bien lire, 14 % ne savent plus que très peu lire, parmi ceux qui savaient un peu lire, 5 % ne savent plus lire du tout et 15 % seulement quelques lettres. Cela veut-il dire que ces 13 % de l'échantillon total sont des analphabètes de retour ? Partiellement sans doute, mais il faudrait aussi tenir compte des personnes qui ont changé de régime linguistique et qui se sont retrouvées analphabètes dans un pays ou une région dont la langue n'était pas celle de leur scolarisation.

On remarquera aussi que entre 19 % et 48 % (2), des personnes ont amélioré leur niveau de lecture avant leur arrivée en cours d'alphabétisation.

(1)

C'est-à-dire qu'il semblait difficile de demander aux personnes d'évaluer aussi finement leur analphabétisme à la sortie de l'école et leur analphabétisme actuel.

(2)

Cela dépend du critère utilisé pour définir les niveaux de lecture correspondant à un peu ou pas du tout. Savoir lire un peu, est-ce savoir lire des mots simples ou un texte très difficilement ? Ne pas savoir lire, est-ce ne rien savoir du tout ou savoir quelques lettres ?

2) En écriture

Adulte/ Primaire	Bien		Un peu		Pas du tout		Total	
Rien du tout - nom	5	6%	28	9%	88	36%	121	18%
Quelques lettres	8	9%	42	14%	39	16%	89	14%
Des mots simples	12	13%	67	22%	71	30%	150	24%
Texte très difficilement	31	34%	123	41%	35	15%	189	30%
Texte assez facilement	34	38%	43	14%	6	3%	83	14%
Total	90	100%	303	100%	239	100%	632	100%

Globalement, parmi ceux qui savaient bien écrire, il y a une plus grande régression que pour la lecture. 38 % seulement disent savoir écrire un texte assez facilement et 34 % très difficilement, les autres (28 %) ne se débrouillent plus en écriture.

Pour ceux qui savaient un peu écrire en sortant de l'école primaire, la situation actuelle correspond à celle que nous avons observée au niveau de la lecture, peut-être parce qu'il s'agit davantage d'une catégorie fourre-tout (qu'est-ce que savoir un peu ?) et que, par conséquent, on ne peut observer les variations que de façon imprécise. Pour la catégorie de ceux qui ne savaient pas du tout écrire en sortant de l'école primaire, le pourcentage est le même que pour la lecture pour ceux qui ne savent toujours pas (pas du tout ou quelques lettres, 52 % sont dans cette situation), mais ceux qui ne savent pas du tout sont plus nombreux que pour la lecture (36 % contre 26 % pour la lecture).

Globalement, la situation semble s'être un peu plus dégradée en écriture (peut-être parce que l'écriture est plus difficile et qu'on y recourt moins dans les milieux peu scolarisés) (1), bien qu'il faille cependant manipuler les critères avec prudence.

I.3.2. Analphabétisme adulte et analphabétisme à la sortie de l'enseignement secondaire

1) En lecture

Adulte/ Secondaire	Bien		Un peu		Pas du tout		Total	
Rien du tout	1	1%	7	4%	14	28%	22	7%
Quelques lettres	4	4%	23	13%	19	38%	46	14%
Des mots simples	3	3%	56	30%	12	24%	71	21%
Texte difficilement	28	29%	85	46%	4	8%	117	35%
Texte facilement	62	63%	13	7%	1	2%	76	23%
Total	98	100%	184	100%	50	100%	332	100%

Par rapport à l'apprentissage primaire, le niveau semble être resté à un niveau plus élevé chez ceux qui savaient bien lire : il n'y a plus que 8 % qui semblent avoir fortement régressés (en-deçà de la lecture difficile d'un texte) contre 14 % après l'enseignement primaire. Pour ceux qui savaient un peu en sortant du secondaire, la situation est la même que pour ceux qui sortaient du primaire. Par contre, la situation est pire chez ceux qui ne savaient pas lire en sortant du secondaire : 90 % sont restés en-deçà de la lecture difficile d'un texte, alors

(1)

Hypothèse que l'on avait déjà émise par ailleurs.

qu'ils n'étaient que 74 % pour ceux qui sortaient du primaire en ne sachant pas lire. Cela voudrait-il dire que l'enseignement secondaire aurait pour effet de consolider aussi bien le bon apprentissage que le non apprentissage et de renforcer cette tendance au niveau adulte : ceux qui savaient bien régresseraient peu, tandis que ceux qui ne savaient pas ne progresseraient plus ?

2) En écriture

En ce qui concerne l'écriture, on constate un phénomène semblable. Nous avons donc jugé redondant et inutile de publier le tableau correspondant.

I.4. Conclusion

En résumé, l'échantillon qui fait l'objet de notre enquête est composé pour moitié de personnes qui ne savent pas lire ou très peu et pour autre moitié de personnes qui se débrouillent un peu ou même assez bien. Pour l'écriture, la proportion est respectivement de 3/5 et 2/5, ce qui veut dire que le niveau en lecture est légèrement supérieur au niveau en écriture.

D'autre part, nous avons constaté que les analphabètes ont tendance à sous- ou à sur-évaluer leur niveau par rapport au formateur dans la mesure où leurs exigences respectives diffèrent et où l'analphabète mesure parfois difficilement ses capacités face à un outil qu'il n'utilise pas ou peu (cela est d'autant plus vrai pour l'écriture que pour la lecture). Nous avons également constaté une certaine régression par rapport au niveau d'apprentissage acquis à la sortie de l'enseignement primaire et secondaire, ce que l'on appelle l'analphabétisme de retour, mais une progression est également apparue. Il semblerait par ailleurs que la progression et la régression soient toutes deux plus fortes par rapport à la sortie de l'enseignement primaire que par rapport à celle du secondaire, ce qui voudrait dire que le niveau atteint reste davantage fixé.

II. SCOLARISATION

II.1. Scolarisation maternelle

II.1.1. Accessibilité géographique

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
OUI	234	88%	55	72%	75	82%	27	51%	27	75%	418	81%
NON	31	12%	21	28%	13	18%	26	49%	9	25%	100	19%
TOTAL	265	100%	76	100%	88	100%	53	100%	36	100%	518	100%

81 % de l'échantillon affirme qu'il existait une école maternelle près de chez lui. Mais ce taux varie considérablement selon les pays : c'est en Belgique et aux Pays-Bas qu'il est le plus élevé (85 %), ensuite en France et en République Fédérale d'Allemagne (75 %) et enfin, au Royaume-Uni où il n'est que de 50 %.

II.1.2. Fréquentation de l'enseignement maternel

(1)	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
Souvent	160	73%	30	56%	55	81%	16	67%	20	77%	281	71%
Rarement	28	12%	6	11%	4	6%	0	0%	4	15%	42	11%
Jamais	32	15%	18	33%	9	13%	8	33%	2	8%	69	18%
Total	220	100%	54	100%	68	100%	24	100%	26	100%	392	100%

(1)

N'ont répondu à cette question que ceux qui ont dit qu'il existait une école maternelle à proximité de chez eux.

Sur l'ensemble de l'échantillon ayant accès à l'école maternelle, 71 % disent avoir fréquenté souvent l'école maternelle, 11 % rarement et 18 % jamais. Ils tomberaient à 57 % d'enfants scolarisés souvent, 9 % rarement et 34 % jamais si l'on n'avait pas tenu compte de l'existence d'une école maternelle à proximité du lieu d'habitation.

Les taux de scolarisation au niveau maternel varient selon les pays. Parmi les enfants potentiellement scolarisables, c'est aux Pays-Bas qu'ils sont le plus souvent scolarisés (81 %), puis en France (77 %), en Belgique (73 %), au Royaume-Uni (67 %) et enfin en Allemagne (56 %). Si l'on ne tient pas compte de l'existence ou non d'une école gardienne, ces taux tombent à 63 % aux Pays-Bas, 60 % en Belgique, 56 % en France, 39 % en République Fédérale d'Allemagne et 30 % au Royaume-Uni. Ces chiffres représentent les pourcentages de l'échantillon effectivement scolarisé au niveau maternel. Ils semblent assez bas quand on sait que les taux de scolarisation maternelle actuels dépassent les 98 % dans tous les pays observés (1). Avant de conclure que notre échantillon habitait dans des zones moins scolarisées au niveau maternel, nous allons examiner la variation de l'accessibilité géographique en fonction de l'âge actuel.

Ecole maternelle à proximité/ Age actuel(2)	16-20 ans		21-25 ans		26-30 ans		31-35 ans		36-40 ans		41-50 ans		plus de 50 ans		Total	
OUI	75	78%	90	87%	90	81%	71	76%	54	78%	69	68%	38	64%	487	77
NON	21	22%	14	13%	21	19%	22	24%	15	22%	32	32%	21	36%	146	23
TOTAL	96	100%	104	100%	111	100%	93	100%	69	100%	101	100%	59	100%	633	100

(1)

Sauf l'Allemagne où le taux de scolarisation pré-primaire est inférieur à celui des autres (il est actuellement de 70 %).

(2)

Nous avons mis en horizontale la variable qui nous semblait être "logiquement" la variable explicative et en verticale la variable à expliquer. Nous avons procédé ainsi pour tous les tableaux qui suivent.

Notre échantillon est composé pour 50 % de personnes de moins de 30 ans et pour 50 % de personnes de plus de 30 ans. Il y a effectivement une variation de l'accessibilité géographique selon l'âge actuel. De 87 % pour ceux qui ont entre 20 et 25 ans, elle passe à 64 % pour ceux qui ont plus de 50 ans (1).

II.1.3. Durée de fréquentation de l'enseignement maternel

(2)	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande Bretagne		France		Total	
1 an	32	16%	11	36%	9	18%	7	47%	4	15%	63	19%
2 ans	44	22%	14	45%	37	76%	6	40%	10	38%	111	34%
3 ans	114	56%	2	6%	3	6%	2	13%	7	27%	128	40%
4 ans	13	6%	4	13%	0	0%	0	0%	5	19%	22	7%
Total	203	100%	31	100%	49	100%	15	100%	26	100%	324	100%

(1)

Si l'on regarde la ventilation par âge des échantillons de chaque pays, on ne trouve pas de différence significative qui puisse expliquer les différences d'implantation du maternel dans les pays habités par les personnes de notre échantillon. Au contraire, l'échantillon belge et néerlandais sont plutôt plus âgés.

(2)

N'ont répondu à cette question que les personnes ayant dit qu'elles avaient fréquenté l'école maternelle.

Sur l'ensemble de l'échantillon, la majorité des personnes scolarisées au niveau maternel l'ont été 2 ou 3 ans.

C'est en Belgique que la scolarisation maternelle est la plus longue en moyenne (près de 3 ans), ensuite en France (à mi-chemin entre 2 et 3 ans), puis en Allemagne et aux Pays-Bas (un peu moins de 2 ans) et enfin en Grande-Bretagne (entre 1 et 2 ans). La Grande-Bretagne est donc le pays où il y aurait eu le moins d'écoles maternelles (1), la fréquentation et la durée de fréquentation les plus basses.

II.2. Fréquentation de l'enseignement primaire

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
OUI	293	96%	84	94%	86	92%	70	99%	31	76%	564	94%
NON	13	4%	5	6%	7	8%	1	1%	10	24%	36	6%
Total	306	100%	89	100%	93	100%	71	100%	41	100%	600	100%

Sur l'ensemble de l'échantillon, 94 % de la population a été scolarisée au niveau primaire. Ce taux peut paraître relativement élevé, mais normalement 100 % de la population aurait dû être scolarisée au niveau primaire ! C'est en France que le taux est le plus bas (76 %).

(1)

Ce n'est pas dû à la "ruralité" de la scolarisation puisque l'échantillon britannique est plus souvent scolarisé en milieu urbain que l'ensemble de l'échantillon.

II.3. Fréquentation de l'enseignement secondaire

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
OUI	204	53%	45	51%	23	27%	65	90%	28	58%	365	54%
NON	180	47%	43	49%	63	73%	7	10%	20	42%	313	46%
Total	384	100%	88	100%	86	100%	72	100%	48	100%	678	100%

54 % de l'échantillon a été scolarisé au niveau secondaire. La fréquentation varie cependant fortement par pays : elle va de 90% au Royaume-Uni (1) à 27 % aux Pays-Bas; la Belgique, la République Fédérale d'Allemagne et la France se trouvent dans une situation intermédiaire.

Si l'on compare ces taux aux taux de scolarisation de l'ensemble de la population dans chaque pays, on constate qu'ils sont nettement inférieurs : à 15 ans, il est encore de plus de 99 % partout sauf en Belgique où il est de 93 %; à 16 ans, il commence à chuter dans tous les pays sauf aux Pays-Bas et au Royaume-Uni; ensuite, il chute régulièrement pour varier de 31 % (au Royaume-Uni) à 63 % (en Belgique) à 18 ans. Sans doute faudrait-il nuancer les résultats de l'enquête en fonction de l'âge de l'échantillon, mais on peut toutefois émettre l'hypothèse que plus la scolarité est déficiente au niveau des apprentissages, plus la tendance est de quitter rapidement l'école : c'est souvent à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire (2) que l'on observe une chute de la scolarisation chez ceux qui se sentent exclus de tout apprentissage.

(1)

Ce qui s'explique par le fait que tout le monde est censé quitter l'enseignement primaire à 11 ans et entrer dans l'enseignement secondaire sans examen, muni seulement d'une fiche personnelle (mentionnant les capacités, les traits de caractère, l'orientation...).

(2)

Voir fin de la scolarité secondaire p. 144.

II.4. Conclusion

L'échantillon a été majoritairement scolarisé au niveau primaire mais beaucoup moins avant et après le primaire. Le taux de scolarisation en maternelle est de 57 % et s'explique en partie par la non accessibilité géographique pour un tiers d'entre eux. Le taux de scolarisation en secondaire est du même ordre (54 %).

III. L'APPRENTISSAGE A L'ECOLE PRIMAIRE

Nous allons maintenant procéder à l'analyse du niveau d'apprentissage en primaire. Pour ce faire, dans les croisements de variables, nous essayerons de mettre en évidence l'influence des différents facteurs sur le niveau d'apprentissage (1).

Nous avons croisé une série de variables qui nous sont apparues comme pertinentes, avec le souci d'utiliser au maximum les données que nous avons récoltées. Si certains croisements n'apparaissent pas dans l'analyse, cela est dû le plus souvent à la non-pertinence de ce croisement dont le résultat ne permettait pas d'établir un lien significatif (2) et, dans un plus petit nombre de cas, au manque de temps qui nous a obligé à mettre un terme à l'analyse, sans pouvoir l'affiner davantage.

Nous ne reprendrons que les facteurs qui présentent avec le niveau d'apprentissage une corrélation perceptible; les variations que nous pourrions observer seront néanmoins minimes. Ce phénomène semble être dû à deux ordres de facteurs :

- 1°- Nous comparons entre eux des gens qui ont tous eu un apprentissage déficient et, par conséquent, les variations entre les meilleurs et les moins bons ne peuvent être que minimes (car les meilleurs ne sont finalement que les meilleurs des moins bons sur l'ensemble de ceux qui ont été à l'école);
- 2°- Le phénomène de l'analphabétisme semble résulter d'une multiplicité de trajectoires et lié à une multiplicité de facteurs qui se combinent différemment pour chacun. Cela pose évidemment des problèmes lors des croisements car il se pourrait que certains facteurs "parasitent" ou annulent l'effet d'autres facteurs sans qu'on puisse le contrôler.

(1)

Que nous diviserons en non apprentissage (ceux qui disent ne pas avoir du tout appris), en apprentissage médiocre (ceux qui disent avoir appris un peu) et en bon apprentissage (ceux qui disent avoir bien appris à l'école primaire).

(2)

Nous citerons comme exemple l'âge et le niveau d'apprentissage, le changement d'école et le niveau d'apprentissage.

Il s'agit donc ici d'un travail de discrimination à l'intérieur du groupe des analphabètes en vue de déterminer les facteurs discriminants au niveau de l'apprentissage.

Et enfin, dernière remarque, la mise en évidence des variables doit également être interprétée avec beaucoup de nuances car certaines données prennent un sens différent d'après le contexte socio-historique dans lequel elles s'insèrent : ainsi, aider au travail des parents, par exemple, ne représentait pas la même chose en 1920 et en 1980.

III.1. Les facteurs mesurant l'apprentissage

III.1.1. Savoir lire et écrire

Lire

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
bien	90	25%	7	8%	15	19%	8	12%	10	26%	130	20%
un peu	159	43%	50	59%	44	57%	45	66%	13	48%	311	50%
pas du tout	118	32%	28	33%	13	24%	15	22%	10	26%	184	30%
Total	367	100%	85	100%	72	100%	68	100%	33	100%	625	100%

Ecrire

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
bien	57	16%	2	2%	15	19%	8	12%	9	23%	91	14%
un peu	155	42%	46	52%	44	57%	44	66%	18	46%	307	48%
pas du tout	153	42%	40	46%	19	24%	15	22%	12	31%	239	38%
Total	365	100%	88	100%	78	100%	67	100%	39	100%	637	100%

D'une part, ces tableaux nous indiquent qu'il y a dans l'échantillon plus de personnes maîtrisant "un peu" la lecture et l'écriture que de personnes ne les maîtrisant "pas du tout". D'autre part, le niveau de l'écriture est inférieur au niveau de la lecture puisque 38 % des analphabètes scolarisés ne maîtrisent pas l'écriture (pour 30 % qui ne maîtrisent pas la lecture).

Aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les niveaux d'analphabétisme en lecture sont cependant les mêmes que ceux constatés en écriture.

C'est en République Fédérale d'Allemagne que les niveaux de lecture et d'écriture sont les plus bas, ensuite en Belgique, puis aux Pays-Bas, enfin au Royaume-Uni et en France (1).

Si l'on croise le niveau d'apprentissage en lecture et en écriture, on constate que pour 74 % (2), les niveaux de lecture et d'écriture correspondent, tandis que pour 5 % le niveau de lecture est inférieur au niveau d'écriture et supérieur pour 10%.

(1)

Le niveau de lecture est légèrement supérieur en France, tandis que le niveau de l'écriture est supérieur au Royaume-Uni. Cela serait-il dû à ce que l'effort est davantage mis sur l'écriture au Royaume-Uni ou encore que la langue anglaise est plus facile à écrire, moins difficile au niveau de la grammaire et de l'orthographe que la langue française ?

(2)

Ceci est très approximatif vu le manque de précision des critères.

Lecture/ Ecriture	Bien		Un peu		Pas du tout		Total	
Bien	77	11,8%	63	9,7%	6	0,9%	146	22,4%
Un peu	17	2,6%	233	35,7%	65	10%	315	48,3%
Pas du tout	1	0,2%	16	2,5%	174	26,7%	191	29,3%
Total	95	14,6%	312	47,9%	245	37,6%	652	100%

Dans la suite de l'analyse, nous utiliserons le niveau de lecture comme critère d'apprentissage, tout en sachant que le niveau d'écriture lui est inférieur mais que la configuration et la répartition des résultats reste la même (1).

III.1.2. Les redoublements

1. En général

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-(2) France Bretagne		Total			
OUI	270	77%	65	79%	58	74%	0	0%	30	88%	423	69
NON	80	23%	17	21%	20	26%	68	100%	4	12%	189	31
Total	350	100%	82	100%	78	100%	68	100%	34	100%	612	100

(1)

Nous l'avons vérifié sous plusieurs contraintes différentes (exemples : apprentissage en écriture et redoublements, et absentéisme, et saut d'années, et sentiment de rejet, et rôle à la maison...).

(2)

Au Royaume-Uni, le redoublement n'existe en principe pas. Nous ne l'avons donc pas mesuré. Par la suite, nous avons cependant appris qu'il s'agissait d'une pratique rare mais pas totalement absente. Il aurait alors été intéressant de mesurer sa fréquence au sein de notre échantillon.

69 % des analphabètes disent avoir doublé durant leurs études primaires. Si l'on retire les 11 % représentant la partie britannique de l'échantillon, il ne reste que 13 % qui n'ont jamais doublé. En Belgique, 77 % disent avoir doublé pendant leurs primaires, alors que les données du Ministère de l'Education Nationale (1981) donne un pourcentage de 33 % d'élèves ayant doublé au moins une fois durant leur cycle primaire. Le redoublement varie un peu selon les pays (de 74 % aux Pays-Bas à 88 % en France).

2. Par année

Année/ Redoublements	1ère		2ème		3ème		4ème		5ème		6ème	
Ne sait pas ou pas de redoublement	486	72%	513	75%	513	76%	578	85%	607	89,3%	633	93%
Doubler	139	20%	115	17%	116	17%	67	10%	48	7%	26	3,9%
Tripler	43	6%	40	6%	42	6%	29	4%	23	3,4%	20	3%
Plus	12	2%	12	2%	9	1%	6	1%	2	0,3%	1	0,1%
Total	680	100%	680	100%	680	100%	680	100%	680	100%	680	100%

C'est dans les trois premières années du primaire que l'on recommence le plus. Mais la proportion entre le doublement et le triplement reste la même au cours des 5 premières années primaires. Il faut cependant noter que le taux de non-redoublement est sur-évalué car :

- dans certains pays, la scolarisation primaire se termine après 4 ans (République Fédérale d'Allemagne) ou après 5 ans (France), ce qui a tendance à diminuer la part de l'échantillon concerné par les deux dernières années;
- certains enfants abandonnent leur scolarité primaire avant la fin du cycle, soit pour passer dans un autre cycle (classe d'accueil, école professionnelle, etc.), soit pour quitter carrément l'école (44 % de l'échantillon est dans ce cas);
- certains ne savent plus quelles années ils ont recommencé durant leur scolarité primaire.

- certains enfants abandonnent leur scolarité primaire avant la fin du cycle, soit pour passer dans un autre cycle (classe d'accueil, école professionnelle, etc.), soit pour quitter carrément l'école (44 % de l'échantillon est dans ce cas);
- certains ne savent plus quelles années ils ont recommencé durant leur scolarité primaire.

Si l'on compare ces chiffres au nombre d'élèves ayant fréquenté l'enseignement primaire, on constate que 29 % (194/666) ont recommencé au moins une fois leur lère primaire. Pour la Belgique, ce taux est de 26 % dans notre échantillon, alors qu'en 1981, il était de 17 % dans l'ensemble du pays.

Il faudrait bien sûr étudier l'évolution du redoublement pour en tirer des conclusions plus sûres. Ces chiffres montrent néanmoins que notre échantillon a tendance à être sur-représentatif au niveau de l'échec scolaire.

3. Redoublements et apprentissage

Redoublements/ Apprentissage	OUI		NON		Total	
Bien	88	21%	43	33%	131	24%
Un peu	214	51%	46	36%	260	47%
Pas du tout	121	28%	40	31%	161	29%
Total	423	100%	129	100%	552	100%

Ceux qui ont bien appris sont davantage ceux qui n'ont pas doublé (33 % contre 21 % chez ceux qui ont doublé). Par contre, ceux qui n'ont pas appris ne sont pas significativement plus nombreux parmi ceux qui ont doublé (31 %) que parmi ceux qui n'ont pas doublé (29 %).

Cela signifie-t-il que le redoublement est inefficace ? Ou doit-on s'imaginer que parmi ceux qui ont doublé, ceux qui ont appris quelque chose l'ont appris grâce à ce redoublement ?

Au Royaume-Uni, où l'on ne double pas, il nous a semblé que l'échantillon n'était pas d'un niveau plus bas en ce qui concerne l'apprentissage (1).

Redoublement en lère primaire/ Apprentissage	N'a pas recom- mencé ou ne sait pas		A doublé		A triplé		A plus que triplé		Total	
Bien	104	25%	27	20%	5	12%	2	17%	138	23%
Un peu	207	50%	71	52%	20	48%	2	17%	300	49%
Pas du tout	106	25%	39	28%	17	40%	8	66%	170	28%
Total	417	100%	137	100%	42	100%	12	100%	608	100%

Si l'on considère maintenant l'apprentissage en fonction du redoublement en lère primaire, on constate les mêmes tendances : l'apprentissage est sensiblement meilleur chez ceux qui n'ont pas recommencé leur lère primaire que chez ceux qui l'ont doublée. A partir du moment où l'on triple, on quadruple, l'apprentissage devient vraiment très mauvais : il y a 66 % de personnes qui ne savent pas du tout lire parmi celles qui ont au moins triplé leur lère primaire.

Quelles conclusions doit-on en tirer sur l'efficacité du redoublement ? La seule chose que l'on puisse dire avec certitude est qu'il est loin de constituer un remède absolu contre les difficultés d'apprentissage.

(1)

Cette remarque ne vaut que ce que vaut la représentativité de l'échantillon.

III.1.3. Age de décrochage

Le décrochage scolaire est une variable difficile à manipuler car il s'agit d'une perception subjective de l'analphabète relative au moment où il a senti que "cela n'allait plus" : pour certains, il s'agira du moment où ont commencé leurs difficultés (parfois lors d'un événement précis : déménagement, maladie, décès d'un parent,...), pour d'autres, il s'agit du moment où ils ont commencé à s'absenter de l'école ou encore où ils l'ont quittée définitivement.

De plus, l'évaluation du décrochage est très difficile à faire car ce n'est bien souvent pas une rupture nette mais une évolution progressive qui caractérise le phénomène d'"analphabétisation".

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
Avant 6 ans	19	5%	5	5%	6	7%	13	18%	5	11%	48	7%
6-7 ans	107	27%	6	7%	39	45%	12	17%	9	20%	173	25%
8-9 ans	57	14%	14	15%	20	23%	10	14%	2	4%	103	15%
10-12 ans	44	11%	23	25%	7	8%	16	23%	6	13%	96	14%
13-14 ans	18	5%	7	8%	2	2%	1	1%	7	15%	35	5%
plus de 14 ans	150	38%	37	40%	13	15%	19	27%	17	37%	236	34%
Total	395	100%	92	100%	87	100%	71	100%	46	100%	691	100%

Nombreux sont ceux qui ont l'impression que le décrochage s'est passé très tôt (61 % de l'échantillon doit avoir décroché avant 13 ans et 32 % avant 8 ans).

C'est aux Pays-Bas qu'il est le plus précoce. Il se produit avant 8 ans pour 52 % des personnes. Puis vient le Royaume-Uni avec 35 %, la France et la Belgique avec 32 % et enfin la République Fédérale d'Allemagne avec 12 %. En France, il se produit avant l'entrée dans le cycle primaire pour 11 % des personnes, 7 % aux Pays-Bas, 5 % en République Fédérale d'Allemagne et en Belgique et seulement 1.5 % au Royaume-Uni (1). Si l'on compare ces chiffres avec ceux de la fréquentation de l'école maternelle, on constate que le Royaume-Uni est aussi le pays où l'enseignement maternel est le moins fréquenté, ce qui pourrait expliquer le taux plus bas de décrochage avant l'entrée en première année primaire. Aux Pays-Bas, cependant, pays où le taux de fréquentation maternelle est le plus élevé, le décrochage avant l'entrée en primaire reste relativement faible. C'est plutôt au début du primaire qu'il a tendance à se produire.

Le décrochage au-delà de 14 ans est sensiblement le même partout (aux alentours de 40 %), sauf au Royaume-Uni et aux Pays-Bas où il descend respectivement à 27 % et 15 %. Il y a donc une partie importante de l'effectif qui décroche dans le cycle secondaire, pour autant évidemment que le décrochage ait été justement interprété.

(1)

Pays où l'on rentre à l'école primaire à 5 ans.

Décrochage et apprentissage

Age de décrochage/ Apprentissage	Avant 6 ans		6-7 ans		8-9 ans		10-12 ans		13-14 ans		plus de 14 ans		Total
Bien	14	40%	16	10%	19	19%	16	18%	10	29%	62	29%	137 21%
Un peu	10	29%	81	48%	57	56%	46	50%	19	56%	99	47%	312 49%
Pas du tout	11	31%	71	42%	25	25%	29	32%	5	15%	50	24%	191 30%
Total	35	100%	168	100%	101	100%	91	100%	34	100%	211	100%	640 100

Plus le décrochage se fait tôt, plus l'apprentissage a tendance à être médiocre, à l'exception de ceux qui disent avoir décroché avant 6 ans (1). C'est chez ceux qui ont décroché à 6-7 ans qu'il est le moins bon (42 % de non apprenants), alors que chez ceux qui ont décroché à 13-14 ans, il n'y a plus que 15 % de non apprenants. Les bons apprenants sont également plus nombreux chez ceux qui ont décroché à 13-14 ans (29 %), alors qu'ils ne sont que 10 % chez ceux qui ont décroché à 6-7 ans.

Les plus de 14 ans constituent apparemment un recul par rapport à la catégorie des 13-14 ans mais il s'agit probablement de ceux qui n'ont pas dissocié décrochage et fin de scolarité (2).

(1)

Cette exception semble difficilement explicable. Peut-être s'agit-il de personnes dont l'exigence vis-à-vis de l'apprentissage est plus grande, ou de personnes ayant eu une scolarité plus longue et ayant, par conséquent, un sentiment d'échec plus important ?

(2)

Il est cependant fort probable que le décrochage soit antérieur à la fin de scolarité.

III.1.4. Avoir terminé la scolarité primaire

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
OUI	186	51%	37	47%	43	53%	56	85%	21	62%	343	55%
NON	177	49%	41	53%	38	47%	10	15%	13	38%	279	45%
Total	363	100%	78	100%	81	100%	66	100%	34	100%	622	100%

45 % de l'échantillon n'a pas terminé sa scolarité primaire. Le phénomène peut s'expliquer par trois raisons :

- certains élèves quittent prématurément l'école pour une raison ou l'autre (déménagement, nécessité d'aider les parents,...);
- d'autres passent dans le secondaire parce qu'ils ont atteint l'âge (ce que l'on appelle "passage à l'âge" dans certains pays et, notamment, en Belgique);
- d'autres, enfin, ont atteint l'âge de la fin de la scolarité obligatoire et quittent alors l'école sans même avoir terminé leurs primaires.

Dans certains pays, on termine sa scolarité primaire plus souvent que dans d'autres. Au Royaume-Uni, seulement 15 % ne l'ont pas terminée (1), les pourcentages restants étant de plus ou moins 48 % pour la Belgique et les Pays-Bas et de 38 % pour la France.

(1)

Au Royaume-Uni, puisqu'il n'y a pas de redoublement, la seule cause possible est l'abandon de l'école en cours de scolarité primaire.

Avoir terminé la scolarité primaire et apprentissage

Scolarité primaire terminée/ Apprentissage	OUI		NON		Total	
Bien	100	28%	41	15%	141	22%
Un peu	174	49%	132	49%	306	49%
Pas du tout	83	23%	98	36%	181	29%
Total	357	100%	271	100%	628	100%

Le niveau d'apprentissage semble lié au fait d'avoir terminé les primaires : 28 % de ceux qui ont terminé les primaires ont bien appris, mais 23 % n'ont pas du tout appris; 36 % de ceux qui n'ont pas terminé n'ont pas du tout appris, contre 15 % de cette même catégorie qui ont bien appris. Le fait de ne pas terminer apparaît comme davantage corrélé au non apprentissage que le fait de terminer n'apparaît comme corrélé à l'apprentissage.

III.1.5. Age de fin de scolarité primaire

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
Avant 10 ans	24	8%	13	14,5%	12	12%	8	11%	10	23%	67	11%
10 ans	3	1%	3	3%	2	2%	2	3%	0	0%	10	2%
11 ans	8	3%	4	4,5%	2	2%	39	53%	1	2%	54	9%
12 ans	60	19%	1	1%	10	10%	6	8%	5	11%	82	13%
13-14 ans	158	51%	14	16%	46	46%	4	5%	18	41%	240	39%
plus de 14 ans	56	18%	55	61%	28	28%	15	20%	10	23%	164	26%
Total	309	100%	90	100%	100	100%	74	100%	44	100%	617	100%

65 % de l'ensemble des analphabètes ont quitté l'école primaire après 12 ans, c'est-à-dire avec une ou plusieurs années de retard (1).

C'est en France que l'on a davantage quitté l'école prématurément (23 % l'ont quittée avant 10 ans) : c'est ce que l'on pourrait appeler les infra-scolarisés.

C'est par contre en République Fédérale d'Allemagne que l'on quitte l'école primaire avec le retard le plus important : 82 % ont quitté l'école avec une ou plusieurs années de retard et 61 % avec 4 ans de retard ou plus.

(1)

L'enseignement primaire se termine à 10 ans en Allemagne, 11 ans en France et au Royaume-Uni, 12 ans en Belgique et aux Pays-Bas.

Le Royaume-Uni est le seul pays où l'on quitte l'enseignement primaire à l'âge prévu selon un curriculum scolaire "normal" : 53 % quittent l'école primaire à 11 ans. Ce qui est finalement peu pour un pays où le redoublement n'existe pas car 33 % ont cependant quitté l'école primaire avec une ou plusieurs années de retard et 20 % avec 3 ans ou plus.

A l'exception du Royaume-Uni, c'est en Belgique que l'on quitte l'école primaire un peu plus souvent qu'ailleurs à l'âge prévu (19 %).

Age de fin de scolarité primaire et apprentissage

	Avant 11 ans		11-12 ans		13-14 ans		plus de 14 ans		Total	
Bien	4	10%	55	32%	64	24%	24	14%	147	22%
Un peu	18	42%	78	45%	134	49%	89	52%	319	49%
Pas du tout	20	48%	39	23%	74	27%	59	34%	192	29%
Total	42	100%	172	100%	272	100%	172	100%	658	100%

Si on applique un coefficient de pondération, ce sont ceux qui ont quitté l'école primaire à 11-12 ans (âge prévu par le curriculum scolaire normal dans la plupart des pays représentés dans notre échantillon) qui ont le mieux appris, viennent ensuite ceux qui ont quitté l'école primaire avec un ou 2 ans (trois dans certains pays) de retard, puis ceux qui l'ont quittée avec plus de 2 ou 3 ans de retard et, enfin, ceux qui ont abandonné l'école primaire prématurément.

Le fait de prolonger l'école primaire, d'"approfondir" certaines années ne semble donc pas avoir eu un effet tellement positif sur l'apprentissage.

III.1.6. Obtention du certificat

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande Bretagne		France		Total	
OUI	84	33%	9	20%	5	15%	21	40%	3	13%	122	30%
NON	171	67%	37	80%	29	85%	32	60%	20	87	289	70%
Total	255	100%	46	100%	34	100%	53	100%	23	100%	411	100%

Seulement 30 % de ceux qui ont terminé le cycle primaire ont obtenu le certificat. Par rapport à l'échantillon global (1), la proportion de ceux qui ont obtenu le certificat tombe à 20 %. C'est en Belgique que, parmi ceux qui ont terminé, le taux d'obtention du certificat est le plus élevé (33 %). C'est en France et aux Pays-Bas qu'il est le moins élevé (+ 14 %). En R.F.A., il est de 20 %. Au Royaume-Uni, comme il n'existe pas de certificat, on a demandé aux gens s'ils estimaient avoir réussi leur cycle primaire; 40 % ont donné une réponse affirmative. Si on retire de l'échantillon global l'échantillon britannique, il n'y a plus que 28 % de ceux qui ont terminé leur cycle primaire qui ont obtenu le certificat.

(1)

Qui comprend également ceux qui n'ont pas été scolarisés et ceux qui n'ont pas terminé leur scolarité primaire.

Obtention du certificat et apprentissage

Apprentissage / Obtention du certificat	Bien		Un peu		Pas du tout		Total	
OUI	64	56%	59	30%	12	11%	135	32%
NON	50	44%	139	70%	101	89%	290	68%
Total	114	100%	198	100%	113	100%	425	100%

Parmi ceux qui disaient savoir bien lire, seuls 56 % ont obtenu le certificat. Mais parmi ceux qui ont un peu appris, 30 % ont obtenu le certificat. Ce chiffre tombe à 11 % pour la catégorie des non apprenants. Ce sont donc des personnes qui ne maîtrisaient donc pas les apprentissages de base normalement acquis et fixés à la sortie du cycle primaire.

III.2. Les facteurs explicatifs du niveau d'apprentissage (1)

III.2.1. L'âge au moment de l'enquête

	16-20 ans	21-25 ans	26-30 ans	31-35 ans	36-40 ans	41-50 ans	plus de 50 ans	Total								
Bien	19	21%	25	23%	30	25%	27	26%	20	25%	17	18%	8	15%	146	22%
Un peu	54	59%	55	50%	61	50%	52	50%	34	42%	39	40%	24	44%	319	49%
Pas du tout	18	20%	30	27%	31	25%	25	24%	26	33%	40	42%	22	41%	192	29%
Total	91	100%	110	100%	122	100%	104	100%	80	100%	96	100%	54	100%	657	100%

(1)

Nous ne reprendrons ici que les facteurs qui présentent une corrélation avec le niveau d'apprentissage.

Le bon apprentissage semble suivre une courbe en cloche en fonction de l'âge : c'est pour les personnes âgées de 21 à 40 ans qu'il est le meilleur alors qu'il s'effrite au-delà de 40 ans et en-deçà de 20 ans. Les personnes qui ont aujourd'hui entre 21 et 40 ans ont été scolarisées entre les années '50 et les années '70, qui sont les années de croissance économique... Par contre, le pourcentage de non apprenants semble augmenter régulièrement en fonction de l'âge avec un bond plus marqué entre les 16-20 ans et les 21-25 ans et un autre entre les 36-40 ans et les 41-50 ans. Il y aurait moins de non apprenants aujourd'hui mais plutôt une concentration sur l'"apprentissage médiocre" (catégorie "un peu").

III.2.2. Le lieu de scolarisation

Lieu de scolarisation/ Apprentissage	Ville		Banlieue		Campagne près d'une grande ville		Campagne isolée		Total	
Bien	71	23%	16	16%	32	26%	27	22%	146	22%
Un peu	158	50%	53	53%	59	48%	49	39%	319	48%
pas du tout	85	27%	31	31%	32	26%	49	39%	197	30%
Total	314	100%	100	100%	123	100%	125	100%	662	100%

Il semble que les bons apprenants soient minoritaires chez les banlieusards. Les non apprenants sont par contre nettement plus nombreux dans les campagnes isolées. Cela signifierait-il que la scolarisation est moins bonne dans les deux types de développement social de l'habitat : d'une part, le milieu rural paysan et, d'autre part, le milieu défavorisé de la banlieue ?

En croisant la variable "campagne isolée" et "rôle à la maison", on s'aperçoit que les enfants de paysans aident davantage leurs parents à la maison ou au travail que les autres, ce qui expliquerait le taux plus élevé de non apprenants dans ce groupe.

Par contre, pour ceux qui habitaient la banlieue, rien de tel n'apparaît, mais cette variable géographique est davantage liée à la pauvreté que les autres : c'est le seul groupe où ceux qui ont souffert de pauvreté sont majoritaires.

Ces deux corrélations (campagne isolée et aide des parents, banlieue et pauvreté) pourraient donc expliquer, du moins partiellement, le moins bon apprentissage constaté dans ces deux groupes.

III.2.3. Les facteurs liés au cursus scolaire

1. L'absentéisme

Absentéisme/ apprentissage	Souvent		Parfois		Rarement		Jamais		Total	
Bien	26	14%	28	25%	34	28%	58	27%	146	23%
Un peu	79	42%	60	54%	66	53%	105	48%	310	48%
Pas du tout	84	44%	24	21%	23	19%	55	25%	186	29%
Total	189	100%	112	100%	123	100%	218	100%	642	100%

Sur l'ensemble de l'échantillon, 27 % disent avoir été souvent absents de l'école, 15 % parfois et 47 % rarement ou jamais. L'absentéisme est donc relativement élevé puisque pour près de 30 %, il a été une pratique courante.

Aux Pays-Bas, l'absentéisme est le plus élevé (41 % ont été souvent absents de l'école) et en France, il est le plus faible (13 %). Viennent ensuite la Grande-Bretagne avec 21 %, la République Fédérale d'Allemagne avec 24 % et la Belgique avec 28 %. Au Royaume-Uni, la fréquentation est la plus assidue (62 % n'ont été que rarement ou jamais absents), viennent ensuite la Belgique et la République Fédérale d'Allemagne avec 47 %, puis la France avec 43 % et enfin les Pays-Bas avec 39 %, pays où l'absentéisme est également le plus élevé.

Les enfants souvent absents à l'école sont ceux qui apprennent le moins bien. Il y a rupture nette entre ceux qui sont souvent absents d'une part, et ceux qui sont parfois, rarement ou jamais absents d'autre part.

Ceux qui sont souvent absents n'apprennent bien que pour 14 % d'entre eux et n'apprennent pas du tout pour 44 %. Les autres apprennent bien dans 25 à 28 % des cas et n'apprennent pas du tout dans 19 à 25 % des cas.

Si l'on examine l'âge auquel les enfants ont commencé à s'absenter, on constate que la précocité de l'absentéisme renforce l'effet observé.

Age au début de l'absentéisme/ Apprentissage	moins de 6 ans		6-7 ans		8-9 ans		10-12 ans		13-14 ans		plus de 14 ans		Total	
Bien	8	12%	9	17%	13	19%	5	25%	25	24%	1 (25%)	61	19%	
Un peu	23	36%	24	46%	29	54%	12	60%	53	50%	1 (25%)	142	45%	
Pas du tout	34	52%	19	37%	28	27%	3	15%	28	26%	2 (50%)	114	36%	
Total	65	100%	52	100%	70	100%	20	100%	106	100%	4(100%) (1)	317	100%	

(1)

Cette catégorie ne comprenant que 4 personnes, nous n'en tiendrons pas compte.

Chez les enfants absents dès avant l'âge de 6 ans, 12 % seulement ont bien appris, tandis que 52 % n'ont pas appris du tout. C'est chez les enfants absents à partir de 10-12 ans que les résultats sont les meilleurs : 25 % de bons apprenants et 15 % de non apprenants.

- Les causes de l'absentéisme

Si l'on envisage les causes de l'absentéisme, on obtient le tableau suivant :

Causes	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
N'aimait pas l'école	35	19%	13	28%	12	33%	4	20%	7	25%	71	23%
Mauvais traitements à l'école	22	12%	12	26%	7	19%	1	5%	3	11%	45	14%
Problèmes de santé	49	27%	12	26%	10	28%	14	70%	6	21%	91	29%
Déménagements	17	9%	2	4%	1	3%	1	5%	3	11%	24	8%
Aider les parents	45	25%	7	16%	6	17%	0	0%	6	21%	64	21%
Manque de moyens financiers	13	8%	0	0%	0	0%	0	0%	3	11%	16	5%
Total	181	100%	46	100%	36	100%	20	100%	28	100%	311	100%

La cause la plus fréquente d'absentéisme est la santé (29 %), vient ensuite le fait de ne pas aimer l'école (23 %), puis de devoir aider les parents (21 %). Ce sont les trois causes principales de l'absentéisme.

L'importance des causes varient sensiblement selon les pays. En Belgique, les proportions restent quasi les mêmes (1). En République Fédérale d'Allemagne, les causes les plus importantes sont : le fait de ne pas aimer l'école (28 %), les mauvais traitements à l'école (2) et les problèmes de santé (26 % chacun). Aux Pays-Bas, la cause principale est également le fait de ne pas aimer l'école (33 %), viennent ensuite les problèmes de santé (28 %), puis les mauvais traitements à l'école (19 %).

En Grande-Bretagne, le facteur de loin le plus important réside dans les problèmes de santé (70 %!), puis vient le fait de ne pas aimer l'école (20 %).

En France enfin, l'absentéisme est d'abord dû au fait de ne pas aimer l'école (25 %), ensuite viennent les problèmes de santé et le fait de devoir aider les parents (21 % chacun).

En croisant la variable absentéisme avec une série d'autres variables, on observe que l'absentéisme est lié au sentiment de rejet à l'école, au rôle de l'enfant à la maison et à la maladie.

- Absentéisme et sentiment de rejet à l'école

Ceux qui manquent souvent l'école se sentent davantage rejetés (39 %) que ceux qui ne manquent jamais l'école (26 %). Ce sont ceux qui ne manquent que parfois ou rarement l'école qui se sentent le moins rejetés (19 et 16 %). Le clivage qui semble déterminant est celui qui sépare ceux qui manquent souvent l'école de ceux qui ne la manquent que peu ou pas.

(1)

La Belgique fournit plus de la moitié de l'échantillon.

(2)

Cela ne semble pas dû à l'âge (ni donc à l'époque), l'échantillon allemand n'étant pas plus âgé que la moyenne du reste de l'échantillon global.

Il est tout à fait impossible de déterminer l'antériorité du sentiment de rejet ou de l'absentéisme : est-on absent parce que l'on se sent rejeté ou se sent-on rejeté parce qu'on est absent ? Le traitement des données nous permet uniquement de mesurer le lien existant entre les deux variables et l'on peut cependant émettre l'hypothèse qu'il s'agit sans doute d'une interaction où il y a renforcement mutuel.

Rejet/Absentéisme	OUI		NON		Total	
Souvent	125	39%	10	20%	196	30%
Parfois	60	19%	7	14%	112	17%
Rarement	50	16%	12	24%	128	19%
Jamais	82	26%	21	42%	221	34%
Total	317	100%	50	100%	657	100%

- Absentéisme et rôle de l'enfant à la maison

L'absentéisme semble effectivement lié au rôle rempli par l'enfant à la maison. Si nous appliquons la méthode des coefficients de pondération (1), nous obtenons trois groupes :

- le groupe des grands absents qui comprend ceux qui s'occupent du ménage et de leurs frères et soeurs;

(1)

Voir page 27.

- le groupe d'absence moyenne qui regroupe ceux qui aident au travail des parents, qui font des démarches et qui ne font rien à la maison;
- le groupe dont l'absence est la plus faible c'est-à-dire ceux qui aident à l'occasion.

L'absentéisme de ceux qui n'aident pas du tout à la maison pourrait peut-être s'expliquer par le fait que ce sont aussi les personnes qui disaient aimer le moins l'école (seulement 53 % de ce groupe aimaient l'école contre 62 % pour le reste de l'échantillon).

Causes/ Absentéisme	Ménage		Frères et soeurs		Aide aux parents		Démarches		Aide à l'occasion		Rien		Total	
Souvent	49	39%	37	36%	48	32%	9	23%	50	23%	43	30%	236	30%
Parfois	19	15%	16	16%	25	17%	8	20%	36	17%	24	17%	128	16%
Rarement	24	19%	24	23%	23	15%	13	32%	50	23%	26	18%	160	21%
Jamais	35	27%	26	25%	54	36%	10	25%	79	37%	51	35%	255	33%
Total	127	100%	103	100%	150	100%	40	100%	215	100%	144	100%	779	100%

- Absentéisme et maladie

Les personnes qui disent avoir souffert d'une longue maladie sont aussi celles qui disent avoir été souvent absentes de l'école : 45 % des personnes souvent absentes sont des personnes qui disent avoir souffert d'une longue maladie.

Maladie/ Absentéisme	OUI		NON		Total	
Souvent	85	43%	103	24%	188	30%
Parfois	32	16%	74	17%	106	17%
Rarement	33	17%	88	21%	121	19%
Jamais	46	24%	165	38%	211	34%
Total	196	100%	430	100%	626	100%

Mais l'absentéisme est également lié à d'autres facteurs caractérisant le cursus scolaire.

- Absentéisme et redoublements

Ceux qui ont été souvent absents ont plus souvent redoublé que les autres (79 % de ceux qui ont été souvent absents ont redoublé contre 68 % de ceux qui n'ont jamais été absents).

Comme pour les autres facteurs, la barrière est davantage entre ceux qui ont été souvent absents et les autres qu'entre ceux qui n'ont jamais été absents et les autres.

Absentéisme/ Redoublements	Souvent		Parfois		Rarement		Jamais		Total	
OUI	132	79%	85	86%	77	79%	129	68%	423	77%
NON	35	21%	14	14%	20	21%	60	32%	129	23%
Total	167	100%	99	100%	97	100%	189	100%	552	100%

Si on croise maintenant l'âge auquel a commencé l'absentéisme et les redoublements, on voit que les redoublements sont les plus nombreux chez ceux qui ont commencé à être absents à partir de 8 ans. Ceux qui ont été absents dès avant 8 ans ont moins doublé.

Cela nous permet d'émettre l'hypothèse que ceux qui ont eu une scolarité régulière au début ont beaucoup doublé, se sont découragés, ont été démotivés et ont commencé à s'absenter.

Age de début de l'absentéisme/ Redoublement	moins de 6 ans		6-7 ans		8-9 ans		10-12 ans		plus de 14 ans		Total	
OUI	42	74%	38	78%	56	85%	16	84%	80	83%	232	81%
NON	15	26%	11	22%	10	15%	3	16%	16	17%	55	19%
Total	57	100%	49	100%	66	100%	19	100%	96	100%	287	100%

- Absentéisme et âge de fin de scolarité primaire

Si on applique le coefficient de pondération au croisement de ces deux variables, on constate que trois groupes apparaissent :

- ceux qui ont été le moins souvent absents et qui sont ceux qui ont terminé leur scolarité primaire dans les temps;
- ceux qui ont été moyennement absents et qui sont ceux qui ont terminé tardivement leur scolarité primaire;
- ceux qui ont été fort absents et qui sont ceux qui ont quitté précocement leur scolarité primaire et qui ne l'ont donc pas terminée.

Age de fin de scolarité primaire/ Absentéisme	Moins de 11 ans		11-12 ans		13-14 ans		plus de 14 ans		Total	
Souvent	16	41%	40	23%	81	30%	59	34%	196	30%
Parfois	5	13%	27	15%	59	22%	21	12%	112	17%
Rarement	6	15%	46	26%	39	14%	37	22%	128	19%
Jamais	12	31%	62	36%	92	34%	55	32%	221	34%
Total	39	100%	175	100%	271	100%	172	100%	657	100%

- Absentéisme et avoir terminé la scolarité primaire

Ceux qui ont été souvent absents ont moins souvent que les autres terminé leur scolarité primaire : 56 % de ceux qui ont été souvent absents contre 38 % de ceux qui n'ont jamais été absents.

Absentéisme/ Terminé la scolarité primaire	Souvent		Parfois		Rarement		Jamais		Total	
OUI	82	44%	61	59%	82	68%	133	62%	358	57%
NON	106	56%	43	41%	38	32%	80	38%	267	43%
Total	188	100%	104	100%	120	100%	213	100%	625	100%

2. Les sauts d'années

Une des manifestations de l'absentéisme est aussi le saut d'années (1). Il concerne 21 % de l'échantillon. C'est en Allemagne et en Angleterre qu'il est le plus bas (respectivement 28 et 22 % ont sauté une ou plusieurs années). C'est en France et en Belgique qu'il est le plus élevé (30 et 31 % de l'échantillon).

Le saut d'années semble n'être lié qu'à l'absentéisme (et pas à la maladie par exemple), surtout chez ceux qui ont sauté plus de 2 ans : 66 % parmi eux disent avoir été souvent absents de l'école.

Le saut d'années est le signe d'un curriculum scolaire très irrégulier et discontinu et l'apprentissage y est très médiocre.

(1)

Nous appelons "saut d'années", le fait de sauter un ou plusieurs niveaux d'années. Il s'agirait, par exemple, d'un enfant qui aurait sauté de 3e en 5e primaire, non pas parce qu'il aurait été "brillant" mais parce qu'il aurait eu une scolarisation très irrégulière.

Saut d'années/ Apprentissage	Pas de saut d'année		Saut d'un un an		Saut de 2 ans		Saut de plus de 2 ans		Total	
Bien	105	24%	16	30%	3	13%	2	5%	126	23%
Un peu	222	50%	27	50%	15	62%	15	35%	279	49%
Pas du tout	113	26%	11	20%	6	25%	25	60%	155	28%
Total	440	100%	54	100%	24	100%	42	100%	560	100%

C'est au-delà du saut d'une année que les résultats sont les plus significatifs. 60 % de ceux qui ont sauté plus de 2 ans n'ont rien appris, seulement 5 % ont bien appris.

3. L'Aide scolaire

Dans certains pays, l'aide scolaire provient essentiellement d'un dispositif scolaire, à savoir des classes de rattrapage (Royaume-Uni et République Fédérale d'Allemagne). Dans d'autres, c'est l'aide individuelle du professeur qui semble la pratique la plus courante (Belgique, Pays-Bas et France). En France et en République Fédérale d'Allemagne, on trouve les deux types de pratiques.

Seulement 31 % de notre échantillon dit avoir bénéficié d'une aide scolaire. Le pourcentage varie néanmoins selon les pays :

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
OUI	110	31%	20	24%	18	24%	30	44%	15	38%	193	31
NON	240	69%	65	76%	58	76%	38	56%	24	62%	425	69
Total	350	100%	85	100%	76	100%	68	100%	39	100%	618	100

Le Royaume-Uni semble être le pays où l'aide scolaire est la plus répandue (44 %). A l'opposé, la République Fédérale d'Allemagne et les Pays-Bas semblent être les pays où elle est la moins répandue (24 %).

Aide scolaire et apprentissage

Aide/Apprentissage	OUI		NON		Total	
Bien	46	24%	92	21%	138	22%
Un peu	104	55%	196	43%	300	48%
Pas du tout	41	21%	145	36%	186	30%
Total	191	100%	433	100%	624	100%

Le pourcentage d'élèves qui ont bien appris n'est pas significativement supérieur quand il y a eu aide scolaire. Par contre, les non apprenants sont plus nombreux parmi ceux qui n'ont pas bénéficié d'une aide (36 % contre 21 % chez ceux qui ont bénéficié d'une aide).

Durée de l'aide scolaire et apprentissage

Durée de l'aide/ Apprentissage	Moins d'un mois		Quelques mois		Un an		Plusieurs années		Total	
Bien	6	40%	10	25%	6	18%	19	25%	41	25%
Un peu	7	33%	26	65%	22	64%	38	51%	93	56%
Pas du tout	4	27%	4	10%	6	18%	18	24%	32	19%
Total	17	100%	40	100%	34	100%	75	100%	166	100%

Si l'on observe la durée de l'aide, on constate que les bons résultats sont nettement supérieurs chez ceux qui ont été aidés moins d'un mois.

Par contre, quand l'aide a duré de quelques mois à un an, l'apprentissage est massivement médiocre (plus de 60 % dans la catégorie "un peu").

Pourrait-on en déduire que les aides ponctuelles sont efficaces quand elles s'adressent à des enfants qui ont une difficulté momentanée, tandis que l'aide à plus long terme diminuerait le nombre de non apprenants (20 % de moins de non apprenants que chez ceux qui n'ont pas eu d'aide), mais les laisserait en-deçà d'un certain seuil de l'apprentissage ?

C'est au Royaume-Uni que l'aide a été la plus longue (plusieurs années pour 19 % des aides). Ce fait peut être expliqué par la permanence des classes de rattrapage. En Belgique aussi, elle semble avoir été de plus longue durée (pour 12 %), alors qu'elle n'est assurée par des classes de rattrapage que pour 3 % des cas. Cela signifierait-il une aide bénévole des professeurs portant sur un plus long terme ?

4. Le sentiment de rejet à l'école

Sur l'ensemble de l'échantillon, 49 % se sont sentis rejetés à l'école primaire (1).

Ce pourcentage varie néanmoins selon les pays. C'est au Royaume-Uni qu'il est le plus faible (24 %) et aux Pays-Bas qu'il est le plus élevé, plus du double (53 %). Viennent ensuite la Belgique avec 49 %, la République Fédérale d'Allemagne avec 45 % et la France avec 41 %.

Ce sentiment de rejet est ressenti comme provenant des professeurs uniquement par 44 % de l'échantillon. Ce pourcentage ne varie guère selon les pays.

Il provient des élèves pour 20 % de l'échantillon et à la fois des professeurs et des élèves pour 31 %.

Le rejet ressenti de la part des élèves est moindre en France (10 %) et aux Pays-Bas (15 %), tandis qu'il est nettement supérieur en Allemagne (29 %).

Cette différence ne peut pas s'expliquer uniquement par le fait que les élèves reproduiraient le rejet scolaire de l'école puisque ce dernier est ressenti quasi de la même manière dans tous les pays.

Cela proviendrait-il alors du fait que l'échantillon provient d'une population plus défavorisée en Allemagne et que, par conséquent, un rejet d'origine sociale s'opère entre les élèves ? (2).

L'apprentissage varie-t-il en fonction du sentiment de rejet ?

(1)

C'est cependant un facteur très difficile à manipuler (comme tous les facteurs subjectifs qui sont par ailleurs souvent très intéressants) car il peut constituer pour certains une rationalisation a posteriori de leur échec scolaire. Dans la partie qualitative, nous verrons toutefois qu'il résulte aussi de pratiques scolaires discriminantes bien tangibles (cf. La discrimination scolaire p. 202).

(2)

Ce qui se trouve vérifié par la suite : cf. pauvreté et apprentissage, p. 91.

Apprentissage/ Rejet	Bien		Un peu		Pas du tout		Total	
OUI	47	32%	141	45%	130	69%	318	49%
NON	99	68%	172	55%	58	31%	329	51%
Total	146	100%	313	100%	188	100%	647	100%

32 % de ceux qui ont bien appris se sont sentis rejetés, alors que ce pourcentage monte à 69 % parmi ceux qui n'ont pas appris du tout. Nous voyons donc que le sentiment de rejet est un facteur important qui différencie les niveaux d'apprentissage.

Avec l'absentéisme, le sentiment de rejet semble être un facteur-clé qui focalise sur lui une série d'autres facteurs.

- Sentiment de rejet et redoublements

Ceux qui ont doublé une ou plusieurs années se sont sentis davantage rejetés (59 %) que les autres (46 %). Il faut noter que, comme nous l'avons vu, certaines personnes disent ne pas avoir appris à lire et à écrire à l'école primaire et n'ont cependant jamais doublé. Ces personnes risquent de figurer parmi les 46 % qui se sont senties rejetées sans avoir jamais doublé.

Redoublements/ Sentiment de rejet	OUI		NON		Total	
OUI	250	59%	70	46%	320	55%
NON	177	41%	82	54%	259	45%
Total	427	100%	152	100%	579	100%

Si l'on croise le sentiment de rejet avec le nombre de fois que la première primaire a été recommencée, on constate que le sentiment de rejet qui est de 38 % chez ceux qui n'ont pas doublé la première primaire passe à 58 % chez ceux qui l'ont doublée et à 75 % chez ceux qui l'ont triplée ou plus.

Nombre de redoublements première primaire/ sentiment de rejet	Pas de redoublement		Doublé		Triplé		Plus		Total	
I	177	38%	80	58%	32	74%	9	75%	277	42%
N	293	62%	59	42%	11	26%	3	25%	387	58%
total	470	100%	139	100%	43	100%	12	100%	664	100%

- Sentiment de rejet et absentéisme

Nous avons déjà évoqué ce lien entre sentiment de rejet et absentéisme.

39 % de ceux qui disent ne jamais avoir été absents se sont sentis rejetés, 54 % de ceux qui disent avoir été parfois absents et 66 % de ceux qui disent avoir été souvent absents.

Absentéisme/ Sentiment de rejet	Souvent		Parfois		Rarement		Jamais		Total	
OUI	125	66%	60	54%	50	40%	82	38%	317	49%
NON	64	34%	51	46%	76	60%	135	62%	326	51%
Total	189	100%	111	100%	126	100%	217	100%	643	100%

Nous avons vu que le saut d'année était une manifestation extrême de l'absentéisme. Quand on croise cette variable avec le sentiment de rejet, on constate que ceux qui n'ont pas sauté d'année ne se sont sentis rejetés que dans 43 % des cas, ceux qui ont sauté une ou deux années dans un peu plus de 60 % des cas et ceux qui ont sauté plus de deux années dans 74 % des cas.

Sauts d'années/ Sentiment de rejet	Pas de saut d'année		1 an		2 ans		plus de 2 ans		Total	
OUI	190	43%	35	64%	15	63%	31	74%	271	48%
NON	250	57%	20	36%	9	37%	11	26%	290	52%
Total	440	100%	55	100%	24	100%	42	100%	561	100%

- Sentiment de rejet et changements d'école

Ceux qui ont changé plusieurs fois d'école se sont sentis davantage rejetés que ceux qui n'ont jamais ou ont changé une fois d'école (44 % se sont sentis rejetés contre 54 % de ceux qui ont changé deux fois d'école, 57 % de ceux qui ont changé 3 fois et 70 % de ceux qui ont changé plus de 3 fois).

Changements d'école/ Sentiment de rejet	Pas de changement		Une fois		2 fois		3 fois		plus de 3 fois		Total
OUI	124	46%	92	44%	37	54%	21	57%	43	70%	317 49%
NON	147	54%	115	56%	31	46%	16	43%	18	30%	327 51%
Total	271	100%	207	100%	68	100%	37	100%	61	100%	644 100%

- Sentiment de rejet et aide scolaire

Le sentiment de rejet est plus fort chez ceux qui n'ont pas bénéficié d'aide scolaire (59 %) que chez ceux qui en ont bénéficié (30 %).

L'aide scolaire pourrait donc avoir une influence positive sur la manière dont un enfant se sent accepté à l'école.

Aide scolaire/ Sentiment de rejet.	OUI		NON		Total	
OUI	56	30%	257	59%	313	50%
NON	133	70%	180	41%	313	50%
Total	189	100%	437	100%	626	100%

- Sentiment de rejet et fait d'avoir terminé la scolarité

primaire

Le fait d'avoir terminé sa scolarité primaire semble lié au sentiment de rejet : 57 % de ceux qui n'ont pas terminé leur scolarité primaire se sont sentis rejetés pour 43 % de ceux qui ont terminé le cycle. Ce taux indicatif serait bien sûr nuancé si l'on savait dans quelles conditions certains l'ont terminée...

Terminé la scolarité/ Sentiment de rejet	OUI		NON		Total	
OUI	152	43%	155	57%	307	49%
NON	205	57%	119	43%	324	51%
Total	357	100%	274	100%	631	100%

- Sentiment de rejet et âge auquel on a quitté l'enseignement

primaire

Ceux qui ont quitté l'école primaire après 13 ans se sont sentis davantage rejetés (dans 54 % des cas), tandis que ceux qui l'ont quittée avant 13 ans ne se sont sentis rejetés que dans 32 % des cas.

Age de fin de scolarité primaire/Sentiment de rejet	moins de 11 ans		11-12 ans		13-14 ans		plus de 14 ans		Total	
OUI	21	21%	65	38%	160	59%	83	47%	329	46%
NON	78	79%	107	62%	109	41%	94	53%	388	54%
Total	99	100%	172	100%	269	100%	177	100%	717	100%

Ceux qui l'ont terminée avant 11 ans se sont moins sentis rejetés; ce sont sans doute ceux qui ont quitté l'école prématurément sans avoir terminé leur scolarité et qui n'ont donc pas beaucoup été à l'école. Voyons si cette hypothèse se vérifie:

Age de fin de scolarité/ Terminé la scolarité primaire	Avant 11 ans		11-12 ans		13-14 ans		Après 14 ans		Total	
OUI	8	18%	112	66%	150	57%	93	56%	363	56%
NON	37	82%	57	34%	114	43%	72	44%	280	44%
Total	45	100%	169	100%	264	100%	165	100%	643	100%

En effet, seulement 18 % de ceux qui ont quitté l'école avant 11 ans ont terminé leur scolarité primaire, contre 66 % de ceux qui l'ont terminée à 11-12 ans, 57 % de ceux qui l'ont terminée après 12 ans. Ce sont donc ceux qui quittent l'école primaire à l'âge prévu qui ont le plus de chances d'aller jusqu'au bout du cycle.

- Sentiment de rejet et obtention du certificat de fin de

 scolarité primaire

Ceux qui n'ont pas obtenu leur certificat sont ceux qui se sont sentis les plus rejetés (55 % parmi ceux qui ne l'ont pas obtenu), tandis que ceux qui ont obtenu le certificat ne se sont sentis rejetés que dans 29 % des cas.

Certificat/ Sentiment de rejet	OUI		NON		Total	
OUI	38	29%	160	55%	198	47%
NON	94	71%	131	45%	225	53%
Total	132	100%	291	100%	423	100%

- Sentiment de rejet et profession du père

Les enfants dont les parents appartenaient à la catégorie "col bleu" ne se sont pas sentis davantage rejetés que ceux qui appartenaient à la catégorie "col blanc" (44 % pour les deux).

Cependant, si on regarde plus en détails en créant certaines catégories particulières, les fils de chômeurs ou d'invalides, de ferrailleurs, de colporteurs ou de brocanteurs, de forains, de voyageurs ou de bûcherons, de pères travaillant en atelier protégé, se sont sentis rejetés plus souvent que les autres (dans plus de 60% des cas) (1).

(1)

Ce chiffre est cependant indicatif car la partie de l'échantillon concernée est très minime.

- Sentiment de rejet et pauvreté de la famille

Le sentiment de rejet va croissant avec l'augmentation de la pauvreté à l'exception de ceux qui en ont souffert tout le temps: ceux qui n'ont pas souffert de la pauvreté se sont sentis rejetés dans 42 % des cas, tandis que ceux qui en ont souffert souvent se sont sentis rejetés dans 58 % des cas. Pourquoi l'exception en cas de pauvreté permanente ?

Pauvreté/ Sentiment de rejet	Jamais		Parfois		Souvent		Tout le temps		Total	
OUI	174	42%	67	52%	31	58%	28	46%	300	46%
NON	240	58%	63	48%	22	42%	33	54%	358	54%
Total	414	100%	130	100%	53	100%	61	100%	658	100%

- Sentiment de rejet et attitude des parents vis-à-vis de

l'enfant

Le sentiment de rejet à la maison amplifie le sentiment de rejet à l'école. En effet, 61 % des enfants qui se sont sentis rejetés à la maison l'ont aussi été à l'école. Cependant, 43 % des enfants qui ne sont pas sentis rejetés à la maison l'ont pourtant été à l'école.

	"chouchou"		traités comme les autres enfants		"bête noire"		Total	
OUI	49	45%	181	43%	65	61%	295	46%
NON	61	55%	241	57%	41	39%	343	54%
Total	110	100%	422	100%	106	100%	638	100%

- Sentiment de rejet et attitude des parents vis-à-vis de l'école

Ceux dont les parents ne manifestaient aucun intérêt pour l'école se sont sentis le plus rejetés (61 %). A l'opposé, ceux dont les parents allaient aux réunions de parents et qui faisaient partie de l'association de parents se sont sentis le moins rejetés (20%). Viennent ensuite ceux que les parents encourageaient (35 %), ceux dont les parents allaient voir les professeurs (38%) et ceux qui se fâchaient quand cela n'allait pas (40 %). Manifestement, les parents qui manifestent l'attitude la plus positive face aux apprentissages de l'enfant et qui ont un contact avec l'école favorisent une meilleure insertion scolaire de leurs enfants.

Attitude des parents vis-à-vis de l'école/ Sentiment de rejet	Aucun intérêt	Ne disaient rien	Se fâ- chaient	Encoura- geait	Allaient voir les profes- seurs	Allaient aux réunions de parents	Faisaient partie de l'associa- tion de parents	Total
OUI	110 61%	54 51%	77 40%	59 35%	65 38%	20 20%	5 23%	390 41%
NON	69 39%	51 49%	116 60%	111 65%	108 62%	78 80%	17 77%	550 59%
Total	179 100%	105 100%	193 100%	170 100%	173 100%	98 100%	22 100%	940 100%

III.2.4. Les facteurs liés au milieu socio-familial

1. Nombre d'enfants

La plupart des analphabètes de notre échantillon proviennent d'une famille nombreuse : 69 % sont issus d'une famille de 4 enfants ou plus (36 % d'une famille de 7 enfants ou plus).

Nombre d'enfants/ Apprentissage	Un enfant	2-3	4-6	7-10	plus de 10	Total
Bien	8 26%	45 27%	56 22%	23 18%	6 18%	143 22%
Un peu	11 36%	85 50%	130 51%	76 47%	14 43%	316 49%
Pas du tout	12 38%	39 23%	69 27%	55 35%	13 39%	188 29%
Total	31 100%	169 100%	255 100%	159 100%	33 100%	647 100%

Le niveau d'apprentissage varie selon la taille de la famille mais relativement peu : 18 % des enfants issus de familles de plus de 6 enfants apprennent bien pour 27 % des enfants issus de familles de moins de 4 enfants. Chez les non apprenants, le pourcentage dépasse les 35 % chez les familles de plus de 6 enfants alors qu'il n'est que de 23 % chez les familles de 2 ou 3 enfants. Le non apprentissage est également élevé chez les enfants uniques (38 %). Les différences observées montrent que la taille de la famille (famille très nombreuse ou famille à enfant unique) a une influence sur l'apprentissage.

2. Personne qui a éduqué l'enfant

70 % des analphabètes ont grandi dans une famille de structure classique (père, mère, enfants). 19 % ont été élevés par un seul des deux parents, 12 % par un autre membre de la famille et 10 % en institution (1). De plus, 25 % ont changé d'éducateur durant leur enfance : (13 % une fois, 5 % deux ou trois fois et 8 % plus de trois fois) et 19 % ont vécu à la fois chez leurs parents et dans un autre milieu, ce qui ramène à environ 50 % le taux de personnes ayant vécu uniquement dans leur propre famille avec les deux parents (2).

(1)

Les personnes ayant été éduquées par différentes personnes ont coché plusieurs items. Il y a donc plus de réponses à cette question que de répondants (cf. Annexe 1 : remarque).

(2)

Il serait intéressant de comparer ces chiffres avec des statistiques concernant l'ensemble de la population.

Personne qui a ôduqué/ Apprentissage	Les 2 parents	Le père ou la mère	Un parent + un beau- parent	Un autre membre de la famille	Une autre famille	Une famille d'accueil	Une insti- tution	Total
Bien	107 23%	24 18%	8 26%	22 29%	1 (17%)	4 19%	12 19%	178 23%
Un peu	233 51%	61 46%	15 48%	33 44%	2 (33%)	10 48%	18 29%	372 47%
Pas du tout	122 26%	47 36%	8 26%	20 27%	3 (50%)	7 33%	32 52%	239 30%
Total	462 100%	132 100%	31 100%	75 100%	6 (100%)	(1)21 100%	62 100%	789 100%

(1)
Catégorie trop petite.

Si l'on pondère les résultats de chaque catégorie en fonction de l'apprentissage, on obtient trois niveaux :

- le premier, les enfants élevés par une institution, constitue la catégorie où l'apprentissage est le moins bon;
- le second, les enfants élevés par un seul parent ou une famille d'accueil, où l'apprentissage est intermédiaire;
- le troisième, les enfants élevés par leurs parents, un parent et un beau-parent, un autre membre de la famille, constituent la catégorie où l'apprentissage est le meilleur.

3. Profession du père

Pour 79 % de l'échantillon, le père appartient à la catégorie col bleu, pour 10 % seulement à la catégorie col blanc. On voit donc que les analphabètes sont essentiellement d'origine ouvrière. Encore faudrait-il pouvoir dire qui sont ces 10 % de cols blancs car cette catégorie va du commis au cadre d'entreprise...

Parmi les analphabètes, l'apprentissage est quelque peu supérieur chez les cols blancs, les différences ne semblent cependant pas tellement significatives (les bons résultats sont pour 6 % supérieurs chez les cols blancs).

Par contre, si on met en évidence certaines catégories, on constate qu'elles sont sur-représentées chez les analphabètes n'ayant rien appris à l'école. Ces résultats sont néanmoins uniquement indicatifs puisque ces catégories ne contiennent jamais plus de 10 personnes.

Ces catégories sont les ferrailleurs, colporteurs ..., les sans profession, les chômeurs, invalides, forains et autres voyageurs. Les sans profession et les ferrailleurs,... sont aussi les catégories où il y a une dichotomie très forte entre ceux qui disent avoir bien appris et ceux qui disent n'avoir rien appris, la catégorie intermédiaire étant peu représentée. Serait-ce parce que dans les milieux très défavorisés, le niveau d'évaluation de l'apprentissage est fonction du niveau d'attente: dire qu'on sait bien lire ne représente pas la même chose pour un ferrailleur que pour un employé. Bien lire serait peut-être alors uniquement avoir acquis les rudiments de la lecture pour ces catégories socio-professionnelles.

4. Pauvreté

32 % de l'échantillon disent avoir souffert de pauvreté et pour 45 % d'entre eux, souvent ou de manière permanente. On constate des différences entre les pays : la pauvreté est plus importante parmi l'échantillon allemand, français et belge et moins importante parmi l'échantillon néerlandais et surtout britannique.

Pauvreté/ Apprentissage	Jamais		Parfois		Souvent		Tout le temps		Total	
Bien	91	24%	26	20%	12	24%	7	16%	136	22%
Un peu	193	49%	67	53%	19	37%	16	37%	295	49%
Pas du tout	103	27%	34	27%	20	39%	20	47%	177	29%
Total	387	100%	127	100%	51	100%	43	100%	608	100%

L'apprentissage varie avec la pauvreté : ceux qui ont souffert de la pauvreté ont moins bien appris avec une augmentation du non apprentissage chez ceux qui en ont souffert souvent ou tout le temps (39 et 47 %).

5. Rôle de l'enfant à la maison

Dans notre échantillon, 58 % des personnes ont été mis à contribution pour la vie de famille plus qu'occasionnellement. C'est en Belgique et en Allemagne que ce phénomène est le plus répandu (plus de 60 %) et au Royaume-Uni qu'il apparaît le moins (18 %), la France et les Pays-Bas étant dans une situation intermédiaire (46 %).

Rôle de l'enfant/ Apprentissage	Ménage		S'occuper des frères et soeurs		Aider les parents		Démarches		Aider à l'occasion		Rien		Total	
Bien	22	17%	21	21%	40	27%	7	18%	49	22%	31	21%	170	22%
Un peu	63	50%	53	52%	65	45%	26	64%	111	49%	77	52%	395	50%
Pas du tout	42	33%	28	27%	41	28%	7	18%	64	29%	40	27%	222	28%
Total	127	100%	102	100%	146	100%	40	100%	224	100%	148	100%	787	100%

En pondérant les différents items en fonction du niveau d'apprentissage, on obtient trois groupes :

- le meilleur apprentissage se concentre chez ceux qui ont aidé pour les démarches ou ont aidé au travail des parents;
- le niveau intermédiaire se retrouve chez ceux qui ont aidé occasionnellement, n'ont pas aidé du tout ou se sont occupés des frères et soeurs;
- le niveau le plus bas concerne ceux qui se sont occupés du ménage.

Ceux qui se sont occupés des démarches ne peuvent l'avoir fait qu'en ayant déjà quelques bases... Par contre, le fait d'aider au travail des parents ne conduit pas à une scolarité plus mauvaise. Serait-ce déjà le signe d'une ouverture vers la profession et par conséquent, une motivation à maîtriser la lecture et l'écriture ? Peut-être aussi s'agit-il d'une aide qui peut se donner après les heures d'école ?

Par contre, ceux qui se sont occupés du ménage sont restés dans un horizon familial où la motivation à l'écrit pouvait être moindre. Il s'agissait peut-être aussi de personnes qui restaient en permanence à la maison et qui, par conséquent, allaient très peu à l'école.

Nous l'avons vu (1), c'est ceux qui faisaient le ménage, qui s'occupaient des frères et soeurs ou qui aidaient au travail des parents qui ont été le plus souvent absents de l'école.

6. Attitude des parents vis-à-vis de l'enfant

15 % du public analphabète disent avoir été la "bête noire" de la famille. Ils ont en général moins bien appris que les autres : 39% d'entre eux n'ont rien appris, alors que 27 % de ceux qui étaient traités comme les autres enfants de la famille sont dans ce cas.

(1)

cf. Absentéisme et rôle à la maison, p. 65.

Mais le fait d'être "la bête noire" est-il dû au non apprentissage ou est-ce l'inverse ? Ou encore cela n'a-t-il rien à voir ?

Ceux qui disent avoir été le "chouchou" sont en situation intermédiaire. C'est peut-être le fait d'enfants que l'on laissait tout faire et donc aussi ne pas aller à l'école ou dont on ne stimulait pas les apprentissages ? D'enfants couvés et infantilisés plutôt qu'amenés à prendre leurs responsabilités ? Ou encore d'enfants dont on veut compenser l'échec scolaire en les gâtant à la maison parce qu'on se sent impuissant face à l'école ?

Attitude des parents vis-à-vis de l'enfant/ Apprentissage	"chouchou"		traité comme les autres		"bête noire"		Total	
Bien	20	21%	89	23%	22	22%	131	22
Un peu	46	47%	198	50%	38	39%	282	48
Pas du tout	31	32%	105	27%	38	39%	174	30
Total	97	100%	392	100%	98	100%	587	100

7. Mauvais traitements

35 % de l'échantillon disent avoir souffert de mauvais traitements et 18 % de manière régulière (de tous les jours à une fois par mois). Ces pourcentages varient selon les pays, c'est aux Pays-Bas et au Royaume-Uni qu'ils sont les plus faibles (respectivement 22 et 19 %). C'est en Allemagne qu'ils sont les plus élevés (57 %), puis en Belgique et en France (35 %).

L'Allemagne est aussi le pays où nous avons relevé le plus de mauvais traitements à l'école (26 %). Ces pratiques de mauvais traitements semblent donc venir tant de l'école que de la famille dans ce pays.

Mauvais traitements/ Apprentissage	Jamais		Plusieurs fois par semaine/ tous les jours		1 fois par semaine à 1 fois par mois		Quelques fois par an		Quelques fois sur l'enfance		Total	
Bien	79	21%	17	25%	7	16%	13	31%	21	28%	137	22%
Un peu	192	50%	22	32%	23	51%	21	50%	38	52%	296	49%
Pas du tout	112	29%	30	43%	15	33%	8	19%	15	20%	180	29%
Total	383	100%	69	100%	45	100%	42	100%	74	100%	613	100%

Si on applique le coefficient de pondération, on constate que l'échantillon se divise en deux groupes :

- ceux qui ont eu des mauvais traitements de "jamais à quelques fois par an" et qui ont globalement mieux appris;
- ceux qui ont eu des mauvais traitements plus régulièrement et qui ont moins bien appris.

Le fait de recevoir régulièrement des mauvais traitements semble donc lié à un moins bon apprentissage. Dans certains milieux, le mauvais traitement est cependant considéré comme une punition normale. Il n'est dès lors pas étonnant qu'il n'affecte un enfant dans son apprentissage qu'à partir du moment où il devient une pratique relativement courante.

8. Lecture des parents

Niveau de lecture

Sur l'ensemble de l'échantillon, 25 % des analphabètes avaient un père qui ne savait pas bien lire et 11 % qui ne savait pas lire du tout.

Les pourcentages sont du même ordre en ce qui concerne la mère sauf que 14 % d'entre elles ne savaient pas lire du tout.

En ce qui concerne le niveau en écriture, ces chiffres sont de 4% supérieurs.

Nous garderons donc le niveau de lecture du père comme indice car il n'y a pas de différence significative entre, d'une part, le niveau de lecture et d'écriture et entre, d'autre part, le niveau d'analphabétisme du père et celui de la mère.

C'est en Belgique que le niveau d'analphabétisme du père est le plus élevé : 32 % des pères ne savaient pas bien lire et 16 % ne savaient pas lire du tout. A l'opposé, c'est en Grande-Bretagne et en République Fédérale d'Allemagne qu'il est le plus faible : 10 % ne savaient pas bien lire et seulement 3 % ne savaient pas lire du tout. La France et les Pays-Bas se situent dans une position intermédiaire.

Lecture du père/ Apprentissage	Bien		Un peu		Pas du tout		Total	
Bien	96	22%	29	31%	12	17%	137	23%
Un peu	216	50%	41	44%	32	45%	289	48%
Pas du tout	120	28%	23	25%	27	38%	170	29%
Total	432	100%	93	100%	71	100%	596	100%

Quand le père ne sait pas lire, le niveau d'alphabétisation est sensiblement inférieur : seulement 17 % disent savoir bien lire et 38 % ne pas savoir lire du tout.

Par contre, le groupe dont le père sait un peu lire a réussi un meilleur apprentissage que le groupe dont les parents savaient bien lire.

Fréquence et type de lecture

Dans l'ensemble de l'échantillon, 11 % des parents ne lisaient jamais, 12 % lisaient uniquement le courrier, 31 % lisaient parfois ou rarement autre chose que le courrier et 46 % souvent.

Cependant, la fréquence de lecture ne semble pas avoir de lien avec l'apprentissage des enfants.

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
Jamais	64	10%	4	2%	5	3%	2	1%	1	1%	76	6%
Courrier	189	31%	71	29%	35	20%	39	22%	28	33%	362	28%
Journaux Magazines	235	38%	78	32%	72	40%	58	32%	34	40%	477	37%
Livres	98	16%	53	22%	36	20%	43	24%	14	16%	244	19%
Histoires	33	5%	35	15%	31	17%	27	15%	9	10%	135	10%
Total	619	100%	241	100%	179	100%	169	100%	86	100%	1294	100%

(1)

Sur l'ensemble de l'échantillon, ce qui est le plus mentionné est la lecture de journaux et de magazines (37 %), ensuite la lecture du courrier (28 %), la lecture des livres (19 %) et enfin la lecture d'histoires aux enfants (10 %). Le fait de ne jamais lire est mentionné 6 fois sur 100, mais le public qui a coché cet item représente en fait 11 % de l'échantillon (ce qui équivaut au pourcentage de père ne sachant pas lire du tout).

C'est en Belgique que cette non lecture est la plus forte. C'est en France que la lecture du courrier et la lecture des journaux prennent le plus de place (aux Pays-Bas aussi pour les journaux). C'est en Grande-Bretagne qu'une place plus importante est réservée aux livres. Et enfin, aux Pays-Bas, la pratique de lire des livres aux enfants prend plus de place que dans les autres pays.

(1)

Il ne s'agit pas ici du nombre de personnes qui ont répondu à la question, mais du nombre de fois que chaque item a été mentionné. En fait, chaque personne a mentionné en moyenne 1,8 items.

Le fait de lire des livres témoigne d'une place supérieure donnée aux activités intellectuelles, alors que le journal ne peut être lu, par exemple, que pour les sports ou les faits divers, ce qui diminue considérablement la signification de l'écrit par rapport à celle en vigueur à l'école. Le fait de lire des histoires aux enfants témoigne d'une volonté de leur transmettre une approche de l'écrit qui leur est directement accessible et qui pourrait jouer sur la motivation à apprendre à lire. Mais nous voyons que cette pratique est relativement minoritaire chez les parents des analphabètes.

9. Attitude des parents vis-à-vis de l'école

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
Pas d'intérêt	124	26%	23	17%	22	16%	11	12%	2	3%	182	20%
Ne disaient rien	59	12%	22	17%	8	6%	10	11%	4	5%	103	11%
Se fâchaient	106	22%	22	17%	29	22%	9	10%	20	26%	186	20%
Encourageaient	82	17%	21	16%	21	16%	25	27%	17	22%	166	18%
Allaient voir les professeurs	73	15%	25	19%	28	21%	20	22%	18	24%	164	18%
Allaient aux réunions de parents	33	7%	16	12%	21	16%	15	16%	11	15%	96	11%
Faisaient partie de l'association de parents	7	1%	3	2%	4	3%	2	2%	4	5%	20	2%
Total	484	100%	132	100%	133	100%	92	100%	76	100%	917	100% (1)

Sur l'ensemble de l'échantillon, c'est une attitude totalement passive, voire négative qui prévaut (31 % de réponses à "l'école ne les intéressait pas" ou "ils ne disaient rien"...).

(1)

Ceci correspond à une réponse de 1,3 items par personne.

Ensuite vient une attitude négative par rapport aux apprentissages de l'enfant ("ils se fâchaient"). L'encouragement et le fait d'aller voir les professeurs viennent ensuite. Il ne reste dès lors que 10 % des réponses qui marquent une participation des parents aux réunions de parents.

En Belgique et en République Fédérale d'Allemagne, la pratique de passivité est prédominante. Aux Pays-Bas, l'attitude qui revient le plus souvent est l'attitude passive et le fait de se fâcher. En Grande-Bretagne, on a plutôt tendance à encourager les enfants et en France, pays où le désintérêt semble le plus bas, on a plutôt tendance à se fâcher sur l'enfant mais aussi à aller voir les professeurs.

Sur l'ensemble de l'échantillon, on observe donc une tendance à une non intervention sur le processus scolaire, suivi d'une tendance à manifester sa désapprobation vis-à-vis de l'enfant en difficultés. Ce n'est qu'en troisième lieu qu'on rencontre des attitudes plus positives...

Intérêt des parents pour l'école/ Apprentissage	Pas d'intérêt	Ne disaient rien	Se fâchaient	Encoura- geaient	Allaient voir les profes- seurs	Allaient aux réunions de parents	Faisaient partie de l'associa- tion de parents	Total
Bien	25 15%	25 25%	46 25%	43 27%	32 21%	17 20%	4 19%	192 22%
Un peu	76 45%	48 47%	102 56%	76 49%	85 55%	53 60%	12 57%	452 52%
Pas du tout	68 40%	28 28%	35 19%	38 24%	36 24%	17 20%	5 24%	227 26%
Total	169 100%	101 100%	183 100%	157 100%	153 100%	87 100%	21 100%	871 100%

En appliquant le coefficient de pondération, on constate que c'est parmi les enfants dont les parents ne s'intéressaient pas à l'école que les résultats sont les plus médiocres. A l'opposé, c'est parmi ceux qui encourageaient ou se fâchaient que les résultats sont les meilleurs. Entre les deux, on trouve les parents qui allaient à l'école (associations ou réunions de parents, visites au professeur).

C'est donc la stimulation directe des parents sur les enfants qui semble avoir été la plus efficace.

Car, quand les parents vont à l'école, cela ne veut pas dire qu'ils aient pour autant une prise quelconque sur le processus d'apprentissage : on peut aller à l'école et se faire "engueuler" parce que l'enfant n'apprend pas ou aller aux réunions de parents et ne rien comprendre à ce qui s'y passe.

10. Attentes vis-à-vis de l'école

50 % de l'échantillon allaient à l'école pour apprendre à lire, écrire et calculer et 30 % pour y obtenir un diplôme. 22 % y allaient également pour apprendre à se débrouiller. On retrouve ici les motivations essentielles du milieu populaire vis-à-vis de l'école et on voit que la lecture et l'écriture ont une place essentielle : l'école doit d'abord donner des bases.

Les attentes varient cependant selon les pays :

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
Rien	30	7%	8	6%	10	12%	3	3%	3	5%	54	7%
Lire, écrire et compter	171	38%	67	50%	41	50%	48	52%	30	55%	357	44%
Diplôme	151	33%	32	24%	20	24%	11	12%	3	5%	217	26%
Ménage	20	4%	7	5%	1	1%	4	4%	1	2%	33	4%
Se débrouiller	81	18%	20	15%	10	13%	27	29%	18	33%	156	19%
Total	453	100%	134	100%	82	100%	93	100%	55	100%	817	100% (1)

Le pourcentage de non attente totale vis-à-vis de l'école est très faible. C'est aux Pays-Bas que le fait de ne rien attendre de l'école est le plus souvent cité (12 %), tout en restant relativement bas.

En Belgique, la majorité de l'échantillon se divise entre apprendre à lire et à écrire et avoir un diplôme.

Aux Pays-Bas, en République Fédérale d'Allemagne et en France, la majorité des attentes vont vers l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul avec cependant un pourcentage moindre mais non négligeable pour le diplôme en République Fédérale d'Allemagne et aux Pays-Bas.

Quant à apprendre à faire le ménage, le taux d'attente est faible partout.

Et enfin, c'est en France et au Royaume-Uni que l'on attendait le plus que l'école apprenne à se débrouiller dans la vie.

(1)

Chaque personne a répondu en moyenne à 1,1 items.

C'est évidemment une variable difficile à manier car le niveau d'attente est influencé par la réalité et par la réaction que l'on a face à cette réalité. Il peut donc se modifier dans les deux sens : soit on élimine comme attente quelque chose que l'on ne peut pas obtenir, soit on développe a posteriori une attente en fonction d'un niveau de frustration.

Attentes vis-à-vis de l'école/ Apprentissage	Rien		Lire, écrire et compter		Diplôme		Ménage.		Se débrouiller		Total	
Bien	14	29%	61	18%	56	28%	0	0%	39	25%	170	22%
Un peu	20	40%	176	51%	91	45%	18	60%	76	49%	381	49%
Pas du tout	15	31%	107	31%	54	27%	12	40%	40	26%	228	29%
Total	49	100%	344	100%	201	100%	30	100%	155	100%	779	100%

En appliquant, le coefficient de pondération, trois groupes apparaissent :

- le premier comprend ceux qui attendaient un diplôme, l'apprentissage de la débrouillardise et ceux qui n'attendaient rien de l'école. Pour ceux-là, l'apprentissage a été le meilleur;
- le second concerne ceux qui attendaient l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul; ce sont ceux qui ont eu un apprentissage intermédiaire;
- le troisième dont l'apprentissage est nettement inférieur, concerne ceux qui attendaient de l'école qu'elle leur apprenne le ménage.

On voit donc que le niveau d'aspirations correspond à des niveaux d'apprentissage tendanciuellement différents, à l'exception de ceux qui n'attendaient rien de l'école. On peut faire l'hypothèse que ce sont des enfants peu motivés pour la scolarité mais qui n'avaient sans doute pas de difficultés majeures et pour lesquels une remotivation scolaire aurait pu avoir comme conséquence une scolarité réussie.

III.2.5. Les facteurs liés à la santé

Parmi ces facteurs, seuls la maladie et le handicap mental semblent liés à l'apprentissage.

1. La maladie

29 % de l'échantillon disent avoir souffert d'une longue maladie durant leur enfance.

Maladie/ Apprentissage	OUI		NON		Total	
Bien	43	22%	97	23%	140	22%
Un peu	88	44%	218	50%	306	49%
Pas du tout	66	34%	115	27%	181	29%
Total	197	100%	430	100%	627	100%

Les différences de pourcentage entre ceux qui ont été malades et les autres ne se situent pas au niveau du bon apprentissage mais plutôt du non apprentissage : il est de 34 % chez ceux qui ont été malades et de 27 % chez les autres.

2. Le handicap mental

Ce facteur est vraiment très difficile à manipuler : peu de personnes sont prêtes à reconnaître qu'elles souffrent d'un handicap mental. 10 % de l'échantillon le reconnaissent cependant.

C'est aux Pays-Bas que ce taux est le plus élevé (14 %) et en France qu'il est le plus bas (4 %). Cela dépend évidemment de la place qui est faite aux handicapés mentaux dans les groupes d'alphabétisation et de la reconnaissance sociale de l'handicapé mental, de la honte qui accompagne ou non cette étiquette.

Handicap mental/ Apprentissage	OUI		NON		Total	
Bien	6	9%	110	25%	116	23%
Un peu	29	43%	214	48%	243	47%
Pas du tout	32	48%	121	27%	153	30%
Total	67	100%	445	100%	512	100%

L'influence du handicap sur l'apprentissage apparaît nettement: 48 % sont des non apprenants alors que seulement 9 % disent avoir bien appris. N'oublions cependant pas que ce sont des gens qui apprennent à lire actuellement et qui progressent effectivement. Si le handicap mental apparaît comme facteur d'analphabétisme, il n'est pas pour autant une barrière infranchissable.

III.3. Conclusion

Au niveau de l'apprentissage à l'école primaire, la moitié ont un peu appris (+ 50 %), la moitié restante se partageant entre ceux qui ont bien appris (+ 20 %) et ceux qui n'ont pas du tout appris (+ 30 %).

Au niveau des caractéristiques du cursus scolaire, on observe :

- 69 % qui ont redoublé durant leur scolarité primaire;
- 47 % qui disent avoir décroché avant 10 ans;
- 45 % qui n'ont pas terminé leur scolarité primaire;
- 65 % qui ont quitté l'école primaire avec une ou plusieurs années de retard;
- 70 % qui n'ont pas obtenu le certificat de fin de scolarité primaire.

Pour expliquer cette scolarité fortement marquée par l'échec, nous avons mis en évidence une série de facteurs qui se croisent et se complètent. Il apparaît que l'apprentissage est lié à l'âge, au lieu de scolarisation, à des facteurs scolaires et d'intégration scolaire (aide scolaire, absentéisme et sentiment de rejet), à des facteurs socio-familiaux (nombre d'enfants dans la famille, personne qui a éduqué l'enfant, profession du père, pauvreté, rôle de l'enfant à la maison, attitudes des parents vis-à-vis de l'enfant, mauvais traitements, niveau de lecture des parents, attitudes des parents vis-à-vis de l'école et attentes de l'enfant vis-à-vis de l'école) et enfin, à des facteurs de santé (maladie et handicap mental).

Parmi tous ces facteurs, l'absentéisme et le sentiment de rejet sont apparus comme focalisateurs, ce sont eux qui synthétisent différents facteurs comme lieu d'expression et de matérialisation de ces facteurs au niveau scolaire : par exemple, la maladie se traduit au niveau scolaire par l'absentéisme, l'attitude passive voire négative des parents vis-à-vis de l'école renforce le sentiment de rejet car l'enfant ne se sent pas soutenu, la participation de l'enfant aux travaux ménagers est facteur d'absentéisme...

De plus, ces deux facteurs-clefs semblent se renforcer mutuellement par une interaction. L'absentéisme et le sentiment de rejet réagissent l'un par rapport à l'autre. Quand on se sent rejeté, on risque de s'absenter pour fuir cette non intégration et en s'absentant, on risque de se sentir davantage rejeté par la suite. A un moment donné intervient une rupture et c'est l'abandon d'une école qui vous avait déjà abandonné, parfois depuis longtemps.

IV. L'ENSEIGNEMENT SPECIAL

IV.1. En primaire

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
OUI	109	30%	59	67%	46	58%	26	39%	15	43%	255	41%
NON	249	70%	29	33%	34	42%	40	61%	20	57%	372	59%
Total	358	100%	88	100%	80	100%	66	100%	35	100%	627	100%

Sur l'ensemble de l'échantillon, 41 % sont passés dans l'enseignement spécial durant les primaires. Ce taux varie entre 1/3 et 2/3 selon les pays : c'est en République Fédérale d'Allemagne que ce taux est le plus élevé (67 %), puis aux Pays-Bas (58 %), en France (43 %), au Royaume-Uni (39 %) et enfin en Belgique (30 %).

IV.2. En secondaire

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
OUI	55	22%	17	42%	3	11%	18	29%	8	30%	101	25%
NON	198	78%	24	58%	24	39%	44	71%	19	70%	309	75%
Total	253	100%	41	100%	27	100%	62	100%	27	100%	410	100%

Par rapport à l'ensemble de ceux qui ont suivi un enseignement secondaire, 25 % l'ont suivi dans l'enseignement spécial. Ce taux est inférieur à celui que l'on avait observé dans l'enseignement primaire (41 %). C'est en Allemagne qu'il est le plus élevé (42 %), ensuite en France et au Royaume-Uni (30 %), puis en Belgique (22 %) et, enfin aux Pays-Bas (11 %).

Par rapport à l'enseignement primaire, il y a de sérieuses variations selon les pays : au Royaume-Uni, l'effectif du secondaire spécial est de 70 % par rapport à l'effectif du primaire spécial, en Belgique et en France, il est de 50 %, en République Fédérale d'Allemagne de 30 % et aux Pays-Bas de même pas 10 %.

IV.3. Facteurs liés au placement en enseignement spécial

Quels sont les facteurs qui apparaissent comme liés au placement en enseignement spécial ?

IV.3.1. Age

Age/ Enseignement spécial	16-20 ans		21-25 ans		26-30 ans		31-35 ans		36-40 ans		41-50 ans		plus de 50 ans		Total	
OUI	51	56%	65	60%	56	49%	35	33%	22	22%	20	21%	9	17%	258	39%
NON	40	44%	44	40%	58	51%	70	67%	75	78%	75	79%	45	83%	407	61%
Total	91	100%	109	100%	114	100%	105	100%	97	100%	95	100%	54	100%	665	100%

Le placement en enseignement spécial décroît régulièrement avec l'âge. Il est de 60 % chez les moins de 25 ans et n'est plus que de 17 % chez les plus de 50 ans. On voit donc que le placement en enseignement spécial est une pratique qui s'est révélée de plus en plus fréquente. Sans doute faudrait-il comparer ces chiffres avec les dates de création de l'enseignement spécial dans les différents pays.

La légère diminution que l'on observe dans le groupe le plus jeune de notre échantillon (16-20 ans) marque-t-il un tournant dans la pratique de placement en enseignement spécial ou est-ce plutôt un hasard de la sélection de l'échantillon ? Il n'y a, semble-t-il, pas de lien avec le fait que ce groupe est composé de meilleurs apprenants (1).

IV.3.2. Maladie

La maladie semble un facteur de placement en enseignement spécial.

Maladie/ Enseignement spécial	OUI		NON		Total	
OUI	88	45%	157	38%	245	40%
NON	107	55%	261	62%	368	60%
Total	195	100%	418	100%	613	100%

Ceux qui ont souffert d'une longue maladie ont plus souvent que les autres été placés en enseignement spécial (45 % contre 38 % pour le reste de l'échantillon).

(1)
cf. apprentissage et âge, pp. 61-62.

IV.3.3. Accident

Le fait d'avoir eu un accident grave pendant l'enfance semble également être lié au placement en enseignement spécial.

Accident/ Enseignement spécial	OUI		NON		Total	
OUI	59	48%	181	38%	240	40%
NON	63	52%	299	62%	362	60%
Total	122	100%	480	100%	602	100%

48 % de ceux qui ont eu un accident grave ont été placés en enseignement spécial contre 38 % pour les autres.

IV.3.4. Handicap mental

Handicap mental/ Enseignement spécial	OUI		NON		Total	
OUI	45	67%	145	33%	190	38%
NON	22	33%	289	67%	311	62%
Total	67	100%	434	100%	501	100%

Le placement en enseignement spécial semble être fortement lié au handicap mental : 67 % de ceux qui reconnaissent souffrir d'un handicap mental ont fréquenté l'enseignement spécial contre 33 % pour les autres.

Si le handicap mental est difficile à reconnaître, il n'est pas toujours non plus une donnée objective car il correspond à une définition de la personne dont les critères scientifiques ne sont pas toujours clairs et qui est soumise et sujette au regard et au marquage social. Ainsi, une personne placée en enseignement spécial et souffrant de grosses difficultés d'apprentissage peut se croire handicapée mentale parce qu'on a l'habitude de le dire à son sujet.

IV.3.5. Handicap physique

Le handicap physique semble aussi être un facteur de placement en enseignement spécial, mais dans une moindre mesure que le handicap mental.

Handicap physique/ Enseignement spécial	OUI		NON		Total	
OUI	24	55%	151	35%	175	36%
NON	31	45%	279	65%	310	64%
Total	55	100%	430	100%	485	100%

55 % de ceux qui ont souffert d'un handicap physique ont été placés en enseignement spécial contre 35 % de ceux qui n'en ont pas souffert.

Il semble que la maladie, l'accident, le handicap physique ou mental forment les quatre facteurs principaux de placement en enseignement spécial. Si on additionne le nombre de personnes ayant été malades, handicapées ou ayant eu un accident, on obtient un nombre inférieur à celui caractérisant la population de l'enseignement spécial : environ 80 % de ceux qui ont été placés en enseignement spécial ont souffert de problèmes de santé et/ou de handicap. Il reste donc 20 % des personnes qui ont fréquenté l'enseignement spécial pour des raisons autres que celles citées plus haut : ces 20 % sont, en général, reprises sous le terme "retard scolaire" ou "difficultés d'apprentissage".

Si on compare ces facteurs mis en évidence, avec les causes avancées par les analphabètes eux-mêmes, on constate un net décalage.

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
Retard scolaire	51	49%	45	76%	16	52%	20	80%	12	66%	144	61%
Comportement difficile	11	11%	4	7%	3	10%	2	8%	1	6%	21	9%
Handicap mental	21	20%	3	5%	1	3%	1	4%	1	6%	27	11%
Maladie	6	6%	1	2%	4	13%	1	4%	2	11%	14	6%
Handicap physique	4	4%	2	3%	2	6%	1	4%	2	11%	11	5%
Je ne sais pas	10	10%	4	7%	5	16%	0	0%	0	0%	19	8%
Total	103	100%	59	100%	31	100%	25	100%	18	100%	236	100%

Pour la grande majorité des analphabètes, la cause de placement principale en enseignement spécial est le retard scolaire. Faut-il en conclure que le retard scolaire est la face visible de l'iceberg et que les vraies causes sont ailleurs ou bien que le retard scolaire est bien une cause principale sur laquelle viennent se greffer d'autres causes qui ne sont que partiellement explicatives ? Il s'agirait par exemple de personnes qui disent avoir souffert de longue maladie alors que la maladie n'est qu'une cause secondaire de leurs difficultés scolaires.

IV.4. Conséquences du placement en enseignement spécial

IV.4.1. Enseignement spécial et apprentissage

Enseignement spécial/ Apprentissage	OUI		NON		Total	
Bien	34	13%	106	28%	140	22%
Un peu	148	59%	163	43%	311	49%
Pas du tout	70	28%	109	29%	179	28%
Total	252	100%	378	100%	630	100%

L'apprentissage est globalement meilleur chez ceux qui n'ont pas été placés en enseignement spécial : les bons apprenants y sont plus nombreux, par contre, les non apprenants sont d'un pourcentage égal dans les deux réseaux. Cela veut-il dire que l'enseignement spécial est une voie de garage dans laquelle il n'y a pas de remédiation systématique ou bien que l'enseignement spécial "limite les dégâts" et qu'une non orientation vers l'enseignement spécial aurait donné d'encore moins bons résultats ?

IV.4.2. Réintégration dans l'enseignement ordinaire

On peut se demander si l'enseignement spécial conduit à une réintégration dans l'enseignement ordinaire par la suite.

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
OUI	25	23%	6	10%	2	5%	3	13%	1	7%	37	15%
NON	85	77%	53	90%	42	95%	21	87%	13	93%	214	85%
Total	110	100%	59	100%	44	100%	24	100%	14	100%	251	100%

Le taux de réintégration dans l'enseignement primaire est extrêmement faible (15 %). C'est aux Pays-Bas et en France qu'il est le plus faible (5 et 7 %) et en Belgique qu'il est le plus important (23 %), la République Fédérale d'Allemagne et le Royaume-Uni ayant des taux légèrement supérieurs à la France (10 et 13 %).

Une chose est de réintégrer l'enseignement ordinaire, une autre est de pouvoir le suivre... Que sont devenus ceux qui ont réintégré l'enseignement ordinaire ? Ont-ils pu suivre ?

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
OUI	4	15%	2	29%	0	0%	0	0%	0	0%	6	13%
NON	23	85%	5	71%	3	100%	6	100%	4	100%	41	87%
Total	27	100%	7	100%	3	100%	6	100%	4	100%	47	100%

Sur l'ensemble de l'échantillon, seulement 13 % de ceux qui ont suivi un enseignement spécialisé et qui ont réintégré l'enseignement ordinaire par la suite y ont réussi. Ce taux tombe à 2 % si l'on compare ce chiffre à l'ensemble des personnes qui ont été placées en enseignement spécial. Pour seulement 2 personnes sur 100, l'enseignement spécial aura donc été une chance réelle.

Ces taux varient selon les pays. C'est en Allemagne qu'il y a le plus de réussite dans l'enseignement ordinaire suite à une réintégration dans cet enseignement (29 %), puis en Belgique (15%), le taux étant nul pour les trois autres pays. Par rapport à l'ensemble de l'échantillon placé en enseignement spécial, les taux de réintégration réussie en Belgique et en République Fédérale d'Allemagne varient toutes deux autour des 3,5 %; ce sont les pays où le taux est le plus élevé.

IV.4.3. Fait d'avoir terminé le cycle primaire

Enseignement spécial/ Terminé le cycle primaire	OUI		NON		Total	
OUI	123	52%	226	60%	349	57%
NON	112	48%	153	40%	265	43%
Total	235	100%	379	100%	614	100%

Une légère différence apparaît : 48 % de ceux qui ont suivi un enseignement spécialisé n'ont pas terminé le cycle primaire contre 40 % de ceux qui ont suivi l'enseignement ordinaire.

IV.4.4. Fréquentation de l'enseignement secondaire

Enseignement spécial/ Secondaire	OUI		NON		Total	
OUI	159	64%	186	50%	345	55%
NON	91	36%	187	50%	278	45%
Total	250	100%	373	100%	623	100%

Ceux qui ont fréquenté l'enseignement spécial sont plus nombreux que les autres à avoir également fréquenté l'enseignement secondaire (64 % contre 50 % seulement pour le reste de l'échantillon).

Si l'on compare ce pourcentage avec les 52 % de ceux qui ont terminé leur cycle primaire en enseignement spécial, on constate qu'il est plus élevé, ce qui voudrait dire qu'une partie (12%) de ceux qui ont fréquenté le primaire spécial mais qui ne l'ont pas terminé sont néanmoins passés en secondaire.

IV.4.5. Age auquel on a quitté l'enseignement primaire

Enseignement spécial/ Age de fin de scolarité primaire	OUI		NON		Total	
avant 11 ans	21	8%	24	6%	45	7%
11-12 ans	51	20%	116	30%	167	26%
13-14 ans	91	35%	172	44%	263	41%
plus de 14 ans	95	37%	75	20%	170	26%
Total	258	100%	387	100%	645	100%

Une double tendance s'observe :

- ceux qui ont quitté l'école primaire à temps ou avec un léger retard se retrouvent en majorité parmi ceux qui n'ont pas fréquenté l'enseignement spécial;
- ceux qui ont quitté l'école primaire avec plus de 2 ans de retard se retrouvent en majorité parmi ceux qui ont suivi un enseignement spécialisé.

Notons également que le fait de quitter l'école prématurément (avant 11 ans) n'est pas plus le fait de ceux qui ont fréquenté l'enseignement spécial que de ceux qui ne l'ont pas fréquenté (1).

(1) Un écart de 2 % ne signifie rien.

IV.5. Conclusion

L'enseignement spécial, filière de remédiation pour les enfants en difficultés d'apprentissage n'apparaît pas comme une solution vraiment adéquate : les apprentissages n'y sont pas meilleurs que dans la filière ordinaire.

Il semble difficile de déterminer des causes autres que les facteurs de santé et/ou de handicap si ce n'est les retards ou difficultés d'apprentissage, termes vagues propres à l'ensemble de notre échantillon.

Néanmoins, on constate que le temps de scolarisation est plus long dans les filières spéciales : on termine plus souvent le cycle primaire, et on fréquente davantage le cycle secondaire.

L'enseignement spécial apparaît également comme une filière "garage" : le taux de réintégration et plus encore le taux de réussite dans l'enseignement ordinaire sont très faibles. C'est en quelque sorte une filière parallèle dispensant un apprentissage parallèle, sans doute avec des moyens plus importants, mais pas nécessairement plus efficaces.

V. L'ENSEIGNEMENT MATERNEL

Dans le paragraphe sur la scolarisation (1), nous avons vu que parmi ceux ayant accès à une école maternelle, 71 % de l'échantillon avaient fréquenté régulièrement l'enseignement maternel, 11 % rarement et 18 % jamais.

V.1. Raisons de fréquentation de l'enseignement maternel

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
Ne pas être à la rue	28	10%	6	11%	5	7%	1	6%	3	7%	43	9%
Mère travaillait	49	18%	20	36%	4	6%	3	16%	4	9%	80	17%
Tous les enfants y allaient	63	23%	5	9%	24	35%	1	6%	7	17%	100	22%
Avoir des copains	15	6%	4	7%	5	7%	3	16%	11	26%	38	8%
Apprendre	73	27%	9	16%	15	22%	7	39%	2	5%	106	24%
Je ne sais pas	23	8%	6	11%	8	12%	0	0%	13	31%	50	11%
Autres	22	8%	5	9%	8	12%	3	17%	2	5%	40	9%
Total	273	100%	55	100%	69	100%	13	100%	42	100%	457	100%

(1)

cf. fréquentation de l'enseignement maternel pp. 39-40.

Les raisons principales pour lesquelles les analphabètes disent avoir fréquenté l'enseignement maternel sont dans l'ordre :

- pour apprendre
- parce que tous les enfants y allaient
- parce que la mère travaillait
- pour ne pas être dans la rue
- pour avoir des copains.

Si l'item le plus souvent cité est "pour apprendre", on peut évidemment se demander si c'est bien là la raison réelle plutôt que le fruit d'une attente a posteriori du rôle qu'aurait dû jouer l'enseignement maternel. En tout état de cause, nous verrons que l'enseignement maternel ne semble pas avoir joué le rôle qui aurait dû être le sien : favoriser l'apprentissage en primaire.

Les raisons évoquées varient cependant selon les pays : en République Fédérale d'Allemagne, la majorité a fréquenté l'enseignement maternel parce que la mère travaillait, aux Pays-Bas, parce que tous les enfants y allaient, au Royaume-Uni, pour apprendre, en France pour avoir des copains et en Belgique pour apprendre d'abord mais aussi parce que tous les enfants y allaient. Ces tendances à l'exception de la Belgique, sont assez nettes.

V.2. Enseignement maternel et apprentissage

V.2.1. Fréquence de fréquentation

Fréquentation/ Apprentissage	Souvent		Rarement		Jamais		Total	
Bien	64	21%	9	17%	21	22%	94	21%
Un peu	161	52%	22	41,5%	45	47%	228	50%
Pas du tout	82	27%	22	41,5%	29	31%	133	29%
Total	307	100%	53	100%	95	100%	455	100%

Il n'y a pas de différence significative entre ceux qui n'ont pas fréquenté l'école maternelle et ceux qui l'ont fréquentée souvent. Par contre, l'apprentissage est moins bon chez ceux qui disent ne l'avoir fréquentée que rarement. On pourrait peut-être expliquer cette différence de la manière suivante. Comme l'école maternelle n'est pas obligatoire et qu'une école n'était pas accessible partout en raison de l'éloignement géographique, ceux qui n'ont pas fréquenté l'école maternelle n'ont pas forcément eu une vision négative de celle-ci. Par contre, le fait de ne l'avoir fréquentée que rarement amène sans doute une mauvaise intégration et une expérience négative au départ, qui peuvent avoir des conséquences sur l'apprentissage par la suite.

V.2.2. Durée de fréquentation

Durée de fréquentation/ Apprentissage	Jamais		1 an		2 ans		3 ans		4 ans		Total	
Bien	21	22%	12	20%	23	22%	28	23%	4	22%	88	22%
Un peu	45	47%	25	42%	55	54%	58	48%	10	56%	193	49%
Pas du tout	29	31%	23	33%	25	24%	36	29%	4	22%	117	29%
Total	95	100%	60	100%	103	100%	122	100%	18	100%	398	100%

Selon la durée de fréquentation, trois groupes semblent apparaître :

- un premier, ceux qui ont le mieux appris et qui ont fréquenté 4 ans ou 2 ans l'école maternelle;
- un second, ceux qui ont appris moyennement, comprend ceux qui n'ont pas fréquenté l'école maternelle ou qui l'ont fréquentée 3 ans;
- et le troisième qui comprend ceux qui ont le plus médiocrement appris, ceux aussi qui ne l'ont fréquentée qu'un an.

Il n'y a donc pas de relation linéaire entre le nombre d'années de fréquentation de l'enseignement maternel et la qualité de l'apprentissage. De plus, les pourcentages de bon apprentissage restent constants pour tous les groupes.

Deux groupes sont donc apparus comme moins bons apprenants au niveau de l'apprentissage en lecture : ceux qui n'ont fréquenté l'école maternelle que rarement et ceux qui ne l'ont fréquentée qu'un an.

V.3. Enseignement maternel et redoublements en première primaire

V.3.1. Fréquence de fréquentation

Fréquentation/ Redoublements	Souvent		Rarement		Jamais		Total	
N'a pas doublé ou ne sait pas	198	65%	32	64%	80	76%	310	68%
A doublé	81	27%	11	22%	15	14%	107	23%
A triplé	18	6%	5	10%	9	9%	32	7%
A plus que triplé	7	2%	2	4%	1	1%	10	2%
Total	304	100%	50	100%	105	100%	459	100%

Ce sont ceux qui n'ont pas fréquenté l'école maternelle qui ont le moins doublé et ceux qui ne l'ont fréquentée que rarement qui ont le plus souvent recommencé leur première primaire et ce, plusieurs fois. Nous avons déjà observé les mêmes tendances au niveau des différentes catégories en ce qui concernait l'apprentissage (1).

(1)

cf. Enseignement maternel et apprentissage, pp. 127-128.

V.3.2. Durée de fréquentation

Durée de fréquentation/ Apprentissage	Jamais		1 an		2 ans		3 ans		4 ans		Total	
N'a pas doublé ou ne sait pas	80	76%	36	61%	70	65%	76	64%	16	76%	278	68%
A doublé	15	14%	12	20%	29	27%	35	30%	5	24%	96	23%
A triplé	9	9%	5	8%	6	6%	6	5%	0	0%	26	6%
A plus que triplé	1	1%	6	10%	2	2%	1	1%	0	0%	10	2%
Total	105	100%	59	100%	107	100%	118	100%	21	100%	410	100

Ceux qui ont à la fois le moins redoublé et recommencé le moins de fois leur première primaire sont par ordre décroissant : ceux qui sont allés 4 ans à l'école maternelle, ensuite ceux qui n'y sont jamais allés, puis ceux qui y sont allés 2 ou 3 ans et enfin, ceux qui n'y sont allés qu'un an.

Il apparaît donc qu'il n'y a pas de liaison linéaire entre la fréquentation de l'école maternelle (fréquence et durée) et la réussite scolaire : ceux qui ne l'ont jamais fréquentée n'apprennent pas moins bien que les autres. Par contre, ceux qui l'ont fréquentée rarement ou seulement un an semblent avoir moins bien appris. Peut-être peut-on émettre à ce propos une triple hypothèse :

- ceux qui n'ont pas fréquenté l'école maternelle ont sans doute trouvé dans leur milieu familial des substituts pour la motivation à l'écrit et n'ont pas eu d'expérience négative de l'école avant les primaires;
- ceux qui ne l'ont fréquentée que rarement et/ou pendant une année seulement viendraient peut-être d'un milieu moins favorisé, plus instable qui n'a pas donné les pré-requis, et, d'autre part, la fréquentation trop lacunaire de l'école maternelle n'a pas pu jouer un rôle positif;

- l'école maternelle est trop occupationnelle, elle ne prépare pas suffisamment à l'entrée à l'école primaire.

Notons encore que le groupe d'enfants qui a fréquenté durant 4 ans l'école maternelle (1), semble avoir mieux réussi son apprentissage, peut-être parce qu'en retardant l'entrée à l'école primaire, les enfants peuvent renforcer les acquis de base et ne pas être confrontés trop rapidement à un échec qui risque de renforcer un mauvais apprentissage.

V.4. Conclusion

La fréquentation de l'enseignement maternel ne semble pas avoir joué un rôle positif univoque pour notre échantillon. Il semblerait que le fait de fréquenter l'enseignement maternel souvent et longtemps donne de meilleurs résultats au niveau de l'apprentissage et un taux moins élevé de redoublements à l'issue de la première année primaire. Ces résultats sont cependant assez semblables chez ceux qui n'ont pas fréquenté du tout l'enseignement maternel. Au niveau de l'apprentissage et du redoublement, fréquenter peu et pas longtemps l'enseignement maternel semble par ailleurs avoir été plutôt négatif pour notre échantillon.

(1)

La petite taille du groupe concerné ne nous permet pas d'affirmer ceci avec certitude, mais plutôt comme piste de réflexion.

Nous voudrions néanmoins mettre en parallèle ces résultats avec ceux tirés d'une enquête réalisée en Belgique (1) qui constate que "l'utilisation de l'offre de préscolarisation contribue significativement à la réduction des échecs en fin de première année primaire et à la correction des inégalités sociales et culturelles. En effet, le taux d'échec en fin de première année diminue avec la durée de préscolarisation : selon que les enfants, considérés globalement, ont suivi 0, 1, 2 ou 3 années de préscolarisation, leur taux d'échec à l'issue de la première année primaire est respectivement de 29,8 %, 16,0 %, 12,8 % et 9,8 %. La même tendance persiste quelle que soit la nationalité ou le milieu social des enfants" (2).

Les auteurs poursuivent en constatant que l'apport de la scolarisation est proportionnellement supérieur pour les milieux "faibles" par rapport aux milieux les plus "forts" et donc réduit leur écart initial.

Ces résultats sembleraient en contradiction avec les nôtres. Ils ont cependant l'avantage d'être synchroniques, de stigmatiser l'école maternelle actuelle et d'être élaborés sur des bases objectives au moment ou peu après que les faits se soient produits.

(1)

Après d'un échantillon représentatif de la Communauté française.

(2)

HIERNAUX J.P., SCHEUER B., "L'école maternelle redessinée", in La Revue Nouvelle, n°1, janvier 1985, pp. 91-92.

VI. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Nous avons vu que 54 % de l'échantillon disent avoir fréquenté l'enseignement secondaire (1).

VI.1. Raisons de non fréquentation de l'enseignement secondaire

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
A terminé la scolarité en primaire	36	19%	15	50%	6	33%	5	14%	2	8%	64	22%
N'aimait pas l'école	13	7%	4	14%	1	5%	0	0%	1	4%	19	7%
Devait s'occuper de la maison	11	6%	0	0%	0	0%	0	0%	2	8%	13	4%
Voulait/devait travailler	14	8%	2	7%	3	17%	8	22%	3	12%	30	10%
Pour aider les parents	26	14%	0	0%	1	6%	7	19%	4	16%	38	13%
Pour se débrouiller seul	12	7%	0	0%	2	11%	3	8%	3	12%	20	7%
Pour avoir de l'argent de poche	10	6%	1	3%	0	0%	1	3%	1	4%	13	4%
S'est marié et/ou est parti vivre ailleurs	49	27%	4	13%	5	28%	9	25%	8	32%	75	26%
Etait enceinte	1	1%	3	10%	0	0%	0	0%	1	4%	5	2%
Etait en conflit avec les parents	2	1%	1	3%	0	0%	2	6%	0	0%	5	2%
Autres	7	4%	0	0%	0	0%	1	3%	0	0%	8	3%
Total	181	100%	30	100%	18	100%	36	100%	25	100%	290	100%

(1)

cf. Fréquentation de l'enseignement secondaire, p. 43.

Les trois facteurs qui semblent principaux parmi les causes de non fréquentation de l'enseignement secondaire sont le fait d'être resté jusqu'à la fin de la scolarité (obligatoire, probablement) dans l'enseignement primaire (22 %), le fait d'être allé travailler (24 %) ou le fait de s'être marié ou d'avoir quitté sa famille (26 %). Ces trois facteurs caractérisent une population qui devient relativement vite "adulte"; elle quitte l'école rapidement, se marie, va vivre ailleurs et/ou va travailler très jeune. C'est un projet d'entrée dans l'âge adulte qui fonctionne par rupture au niveau scolaire (on ne prépare pas l'âge adulte par une longue scolarisation) mais qui fonctionne également par continuité au niveau socio-familial. C'est parfois dès l'enfance qu'on participe à la vie professionnelle des parents.

Des différences apparaissent selon les pays : en République Fédérale d'Allemagne et aux Pays-Bas, le facteur principal est plutôt d'être resté dans l'enseignement primaire jusqu'à la fin de la scolarité, tandis qu'en Belgique, au Royaume-Uni et en France, la tendance est davantage d'être allé travailler (principalement pour aider sa famille), de s'être marié ou d'avoir quitté sa famille.

VI.2. Enseignement secondaire et apprentissage

Comparer la situation des pays permet de constater de fortes variations.

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
Bien	64	33%	4	9%	11	50%	16	25%	10	36%	105	30%
Un peu	96	50%	29	66%	11	50%	40	64%	16	57%	192	55%
Pas du tout	33	17%	11	25%	0	0%	7	11%	2	7%	53	15%
Total	193	100%	44	100%	22	100%	63	100%	28	100%	350	100%

C'est aux Pays-Bas que la situation est la meilleure, ensuite en France, puis en Belgique et au Royaume-Uni et enfin en République Fédérale d'Allemagne. Mais les Pays-Bas sont aussi le pays où le taux de fréquentation de l'enseignement secondaire est le plus bas (1), alors que le Royaume-Uni a le taux de scolarisation secondaire le plus élevé. Les Pays-Bas semblent donc être davantage sélectifs en éliminant les mauvais apprenants dès avant l'entrée dans l'enseignement secondaire et/ou en les gardant plus longtemps dans l'enseignement primaire.

Mesure du niveau de lecture et d'écriture en fin de scolarité secondaire

Ecriture/Lecture	Bien		Un peu		Pas du tout		Total	
Bien	50	14%	47	14%	6	2%	103	30%
Un peu	4	1%	161	46%	27	8%	192	55%
Pas du tout	0	0%	5	1%	48	14%	53	15%
Total	54	15%	213	61%	81	24%	348	100%

15 % de ceux qui ont fréquenté l'enseignement secondaire en sortent en sachant bien écrire, 61 % moyennement et 24 % pas du tout.

Pour la lecture, les résultats sont un peu meilleurs : 30 % sortaient du secondaire en sachant bien lire, 55 % un peu et 15 % pas du tout.

Pour 74 % de l'échantillon, les niveaux de lecture et d'écriture correspondent, pour 24 %, le niveau d'écriture est inférieur au niveau de lecture et pour seulement 2 %, c'est l'inverse. Ce sont les mêmes tendances que celles que l'on a observées au niveau de l'école primaire (2).

(1)

cf. Scolarisation : fréquentation de l'enseignement secondaire, p. 43.

(2)

cf. Savoir lire et écrire, p. 29.

VI.3. Amélioration de la lecture et de l'écriture par rapport au niveau atteint en sortant du cycle primaire

VI.3.1. En lecture

Secondaire/Primaire	Bien		Un peu		Pas du tout		Total	
Bien	64	19%	7	2%	0	0%	71	21%
Un peu	29	9%	146	45%	4	1%	179	55%
Pas du tout	5	2%	27	8%	45	14%	77	24%
Total	98	30%	180	55%	49	15%	327	100%

Pour 78 % de ceux qui ont fréquenté l'enseignement secondaire, le niveau de lecture ne semble pas s'être tellement amélioré par rapport au niveau atteint en primaire. Pour 3 %, il semble avoir plutôt diminué et pour 19 % il s'est amélioré. Parmi ceux qui ont vu leur niveau baisser, on retrouve un nombre plus ou moins élevé d'immigrés pour qui l'apprentissage en secondaire s'est fait dans une autre langue que l'apprentissage en primaire (1).

VI.3.2. En écriture

Primaire/Secondaire	Bien		Un peu		Pas du tout		Total	
Bien	32	10%	10	3%	2	1%	44	14%
Un peu	16	5%	151	46%	8	2%	175	53%
Pas du tout	1	0%	39	12%	68	21%	108	33%
Total	49	15%	200	61%	78	24%	327	100%

(1)

Nous l'avons vérifié en feuilletant une série de questionnaires venant d'une population immigrée.

Pour 77 % de l'échantillon ayant fréquenté l'enseignement secondaire, la situation est restée quasi inchangée au niveau de la maîtrise de l'écriture. Pour 6 %, elle a empiré et pour 17 %, elle s'est améliorée.

Il n'y a donc eu amélioration en lecture et écriture que pour environ 20 % de ceux qui ont fréquenté l'enseignement secondaire, alors que la situation aurait pu s'améliorer pour environ 85 % (ceux qui ne savaient pas ou savaient peu lire et écrire en sortant de l'école primaire).

VI.3.3. En général

Si l'on observe comment s'est déroulé l'enseignement secondaire, on constate qu'il s'est plutôt mieux passé (dans 44 % des cas).

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
De la même façon	51	31%	14	33%	8	38%	17	27%	3	10%	93	29%
Mieux	67	41%	17	39%	9	43%	27	44%	20	69%	140	44%
Moins bien	47	28%	12	28%	4	19%	18	29%	6	21%	87	27%
Total	165	100%	43	100%	21	100%	62	100%	29	100%	320	100%

Pour les Français, l'enseignement secondaire s'est révélé davantage positif que l'enseignement primaire, ensuite pour les Néerlandais et enfin, pour les Britanniques, les Belges et les Allemands. Mais est-ce réellement pour autant que l'apprentissage en lecture et en écriture s'est amélioré ? Si cela s'est mieux passé, à quoi est-ce dû ?

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
Section qui plaisait	22	20%	8	22%	5	26%	2	8%	7	23%	44	20%
Professeur expliquait bien	21	19%	13	36%	5	26%	11	44%	6	20%	56	25%
Beaucoup de pratique et peu de théorie	35	31%	7	19%	4	21%	5	20%	7	23%	58	26%
Quelqu'un a aidé	9	8%	2	6%	2	11%	5	20%	2	7%	20	9%
Autre	25	22%	6	17%	3	16%	2	8%	8	27%	44	20%
Total	112	100%	36	100%	19	100%	25	100%	30	100%	222	100%

Nous n'avons repris ici que les causes les plus importantes; nous avons regroupé les autres sous la catégorie "autres". La section, les qualités pédagogiques du professeur et l'importance de la pratique par rapport à la théorie ont eu une influence positive sur la scolarité secondaire. A l'exception du professeur qui expliquait bien (1), ce sont des motivations davantage axées sur le choix d'une profession, la préparation d'un métier (2).

(1)

L'impression que l'on peut avoir sur la compréhensibilité des explications d'un professeur peut être cependant due au fait qu'il s'agissait d'un cours plus pratique pour lequel on est plus motivé à faire un effort de compréhension.

(2)

C'est aux Pays-Bas que cet item est le plus souvent mentionné, c'est aussi le pays où, pour notre échantillon, l'orientation est le plus souvent dirigée vers l'enseignement professionnel.

Il n'est donc pas tellement surprenant que si l'apprentissage s'est davantage mieux passé (pour 44 %) dans l'enseignement secondaire, ce soit plutôt dû au fait d'une orientation vers la pratique que d'une amélioration du niveau de lecture et d'écriture (qui ne s'est produite que pour 13 %).

VI.4. Orientation vers les filières du secondaire en fonction du niveau d'apprentissage en primaire (1)

En Belgique

Apprentissage en primaire/Filières	Bien		Un peu		Pas du tout		Total	
Spécial	5	6%	30	26%	20	32%	55	22%
Général/technique	32	42%	31	27%	16	26%	79	31%
Professionnel	37	49%	40	35%	19	31%	96	38%
Apprentissage	2	3%	14	12%	7	11%	23	9%
Total	76	100%	115	100%	62	100%	253	100%
Pourcentage de fréquentation du secondaire	84%		72%		52%		69%	

(1)

En annexe 4, nous avons tenté de faire des schémas des "filières d'exclusion" pour chacun des pays.

En République Fédérale d'Allemagne

Apprentissage en primaire/Filières	Bien		Un peu		Pas du tout		Total	
Sonderschulen	1	50%	13	44%	3	33%	17	42%
Allgemeine oder Fachschulen			1	3%			1	2%
Berufsfachschule					1	11%	1	2%
Berufsschule	1	50%	12	40%	5	56%	18	44%
Andere : Hauptschule...			4	13%			4	10%
Total	2	100%	30	100%	9	100%	41	100%
Pourcentage de fréquentation du secondaire		29%		60%		32%		48%

Aux Pays-Bas

Apprentissage en primaire/Filières	Bien	Un peu	Pas du tout	Total
Bijzonder Onderwijs		3 19%		3 11%
Algemeen Onderwijs (Atheneum - Gymnasium - VWO - MAVO - HAVO)	3 33%	2 12%		5 19%
Technische School of Vakschool (LBO - MBO - HBO)	6 67%	9 56%	2 100%	17 63%
Leerjongen/ Leermeisje		2 13%		2 7%
Total	9 100%	16 100%	2 100%	27 100%
Pourcentage de fréquentation du secondaire	60%	36%	11%	35%

Au Royaume-Uni

Apprentissage en primaire/Filières	Bien		Un peu		Pas du tout		Total	
Special Institution			11	26%	7	54%	18	29%
Comprehensive School	2	29%	17	41%	2	15%	21	34%
Modern School	2	29%	9	21%	3	23%	14	23%
Technical School					1	8%	1	1%
Apprenticeship								
Other School	3	42%	5	12%			8	13%
Total	7	100%	42	100%	13	100%	62	100%
Pourcentage de fréquentation du secondaire								
		88%		93%		87%		91%

En France

Apprentissage en primaire/Filières	Bien		Un peu		Pas du tout		Total	
Enseignement spécialisé			3	21,5%	5	83%	8	30%
CES	3	43%	5	35,5%			8	30%
CPPN	2	28,5%	3	21,5%			5	18%
CPA								
CEP - CET (CAP)								
CEP - CET (BEP)								
Lycée					7	17%	1	4%
Apprentissage	2	28,5%	3	21,5%			5	18%
Total	7	100%	14	100%	6	100%	27	100%
Pourcentage de fréquentation du secondaire		70%		74%		60%		69%

Une première constatation que l'on peut tirer de ces tableaux serait que le Royaume-Uni est le pays où le plus de non apprenants au niveau primaire vont dans l'enseignement secondaire (87 %). A l'opposé, aux Pays-Bas, il n'y a que 11 % de non apprenants qui vont dans l'enseignement secondaire. Entre les deux, il y a la France avec 60 %, la Belgique avec 52 % et la République Fédérale d'Allemagne avec 32 %.

Si on calcule la différence de pourcentage à l'entrée dans le secondaire entre ceux qui ont bien appris en primaire et ceux qui n'ont pas du tout appris, on retrouve le même ordre de classement entre les pays. Cela signifierait-il que le système scolaire britannique est le moins sélectif et que celui des Pays-Bas l'est le plus (1) ?

En ce qui concerne l'orientation vers les différentes filières, on constate un lien évident entre le niveau de lecture et le type de filières vers lesquelles on oriente :

- ceux qui savaient bien lire en sortant de primaire sont orientés d'abord vers l'enseignement général ou technique et ensuite, dans une proportion moindre, vers l'enseignement professionnel;
- ceux qui ont un peu appris à lire en primaire sont orientés, d'une part, vers l'enseignement général ou technique (avec une prédominance en France et au Royaume-Uni où il y a le système de l'enseignement unique (2)), d'autre part vers l'enseignement professionnel (orientation prédominante en Belgique, en République Fédérale d'Allemagne et aux Pays-Bas) et enfin, vers l'enseignement spécial;
- ceux qui n'ont pas du tout appris à lire en primaire sont orientés massivement vers l'enseignement spécial (et vers le professionnel en Belgique et en République Fédérale d'Allemagne).

(1).

Nous avons vu par ailleurs que c'est entre ces deux pays qu'il y a le plus de différence au niveau du taux d'accès à l'enseignement secondaire de notre échantillon : 90 % au Royaume-Uni et 27 % aux Pays-Bas.

(2)

Le Collège en France et la Comprehensive School au Royaume-Uni.

Il apparaît donc qu'il y a une nette relation entre les filières du secondaire et le niveau d'apprentissage atteint dans l'enseignement primaire. Cela paraît évident mais nous permet d'affirmer que l'analphabétisme n'est pas toujours un problème, extra-scolaire (ceux qui ont été peu ou pas scolarisés), mais qu'il trouve aussi sa production au sein même de l'école et de ses filières d'orientation.

VI.5. Apprentissage dans l'enseignement secondaire en fonction des filières (1)

		En Belgique									
Filières/ Apprentissage		Spécial		Général Technique		Professionnel		Apprentissage		Total	
primaire		5	9%	32	41%	37	39%	2	9%	76	30%
	BIEN										
secondaire		12	28%	18	37%	25	38%	7	30%	62	34%
primaire		30	55%	31	39%	40	41%	14	61%	115	45%
	UN PEU										
secondaire		23	53%	24	49%	30	45%	12	52%	89	49%
primaire		20	36%	16	20%	19	20%	7	30%	62	25%
	PAS DU TOUT										
secondaire		8	19%	7	14%	11	17%	4	18%	30	17%
primaire		55	100%	79	100%	96	100%	23	100%	253	100%
	TOTAL										
secondaire		43	100%	49	100%	66	100%	23	100%	181	100%

(1)

Nous n'avons repris ici que les pays où l'échantillon était suffisant pour faire quelques comparaisons entre le primaire et le secondaire du point de vue de l'apprentissage.

En République Fédérale d'Allemagne

	Sonderschulen		Allgemeine oder Fachschulen		Berufsfachschule		Berufsschule		Andere : Hauptschule ...		Total	
primaire	1	6%	0	(0%)	0	(0%)	1	6%	0	0%	2	5%
BIEN												
secondaire	1	7%	0	(0%)	0	(0%)	2	12%	1	25%	4	11%
primaire	13	76%	1	(100%)	0	(0%)	12	66%	4	100%	30	73%
UN PEU												
secondaire	11	79%	1	(100%)	0	(0%)	9	53%	3	75%	24	65%
primaire	3	18%	0	(0%)	1	(100%)	5	28%	0	0%	9	22%
PAS DU TOUT												
secondaire	2	14%	0	(0%)	1	(100%)	6	35%	0	0%	9	24%
primaire	17	100%	1	(100%)	1	(100%)	18	100%	4	100%	41	100%
TOTAL												
secondaire	14	100%	1	(100%)	1	(100%)	17	100%	4	100%	37	100%

Au Royaume-Uni

	Special Institution		Comprehensive School		Modern School		Technical School		Total	
primaire BIEN	0	0%	2	10%	2	14%	0	(0%)	4	7%
secondaire	2	11%	5	24%	5	36%	0	(0%)	12	22%
primaire UN PEU	10	61%	16	80%	9	65%	0	(0%)	35	69%
secondaire	14	78%	14	66%	6	43%	1	(100%)	35	65%
primaire PAS DU TOUT	7	39%	2	10%	3	21%	1	(100%)	13	24%
secondaire	2	11%	2	10%	3	21%	0	(0%)	7	13%
primaire TOTAL	18	100%	21	100%	14	100%	1	(100%)	54	100%
secondaire	18	100%	21	100%	14	100%	1	(100%)	54	100%

En Belgique, par rapport à l'apprentissage en primaire, on constate pour tous une nette amélioration du niveau de lecture dans l'enseignement spécial secondaire et chez les apprentis, et une amélioration plus légère dans l'enseignement général, technique et professionnel. Il n'y a cependant pas de différence entre les filières en ce qui concerne la progression des non apprenants : ils progressent dans toutes les filières.

En Allemagne, on constate une très légère amélioration, sans qu'on puisse distinguer les différentes filières entre elles de ce point de vue sauf chez les non apprenants qui progressent uniquement en enseignement spécial.

Au Royaume-Uni, l'amélioration est assez nette et ce, dans les différentes filières du secondaire. Ce n'est cependant que dans le spécial qu'il y a une amélioration pour les non apprenants, ailleurs ce ne sont que les apprenants médiocres qui progressent.

L'enseignement spécial secondaire semblerait donc le plus apte à faire progresser les non apprenants, tandis que les autres filières seraient davantage adaptées à ceux qui possèdent déjà quelques rudiments de la lecture.

VI.6. Fin de la scolarité secondaire

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
Avant 14 ans	7	4%	0	0%	0	0%	1	2%	1	4%	9	3%
14-15 ans	46	26%	5	12%	7	32%	26	40%	7	25%	91	27%
16-17 ans	61	34%	20	46%	8	36%	38	58%	14	50%	141	42%
18-19 ans	36	20%	18	42%	5	23%	0	0%	6	21%	65	19%
Après 19 ans	29	16%	0	0%	2	1%	0	0%	0	0%	31	9%
Total	179	100%	43	100%	22	100%	65	100%	28	100%	337	100%

C'est en Belgique que la tendance est la plus faible à quitter l'enseignement secondaire avant la fin de la scolarité obligatoire (1) et la plus longue à la prolonger au-delà. C'est au Royaume-Uni que la tendance est la plus grande à quitter prématurément l'enseignement secondaire et que la tendance à aller au-delà de la scolarité obligatoire est nulle (2). Indépendamment de la scolarité obligatoire, on observe donc une tendance à quitter l'enseignement secondaire vers l'âge de 16 ans.

(1)

16 ans pour la plupart des pays, 18 ans en Allemagne et 14 ans en Belgique jusqu'il y a peu (18 ans actuellement). En 1975, une année de scolarisation obligatoire à temps partiel a été rajoutée aux Pays-Bas pour les élèves de 16 ans.

(2)

Nous ne parlerons pas de la République Fédérale d'Allemagne car il faudrait distinguer dans l'échantillon ceux qui ont été concernés par la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans et ceux qui ont été scolarisés antérieurement à cette obligation.

Si on applique un coefficient de pondération, c'est au Royaume-Uni que l'on quitte en moyenne le plus tôt l'enseignement secondaire, ensuite aux Pays-Bas, puis en France, en Belgique et enfin, en République Fédérale d'Allemagne. En Belgique, la durée de la scolarité obligatoire est la plus courte mais sa prolongation va le plus souvent au-delà de cette limite.

Il semble, en outre, qu'au Royaume-Uni, il y ait un autre type de sélection que celui observé aux Pays-Bas : malgré une scolarisation massive au niveau secondaire, les départs précoces sont nombreux et parmi les mauvais apprenants, aucun ne poursuit sa scolarité au-delà de l'âge de fin de scolarité obligatoire (1).

Mais pourquoi quitte-t-on l'enseignement secondaire ?

(1)

Les autres pays semblent se trouver dans une situation intermédiaire entre ces deux extrêmes : ils combinent l'un et l'autre type (britannique et néerlandais) dans une tendance moyenne.

	Belgique		Allemagne		Pays-Bas		Grande-Bretagne		France		Total	
A obtenu le diplôme	36	26%	15	49%	6	40%	5	11%	2	10%	64	26%
A été renvoyé	13	9%	4	13%	1	7%	0	0%	1	5%	19	8%
Devait s'occuper de la maison	11	8%	0	0%	0	0%	0	0%	2	10%	13	5%
N'aimait pas l'école	14	10%	2	6%	3	20%	8	19%	3	15%	30	12%
Voulait/ devait travailler	49	35%	4	13%	5	33%	11	26%	8	40%	77	31%
Etait trop âgé	6	4%	2	6%	0	0%	16	37%	3	15%	27	11%
Autres (1)	10	7%	4	13%	0	0%	3	7%	1	5%	18	7%
Total	139	100%	31	100%	15	100%	43	100%	20	100%	248	100%

Le facteur principal d'arrêt de la scolarité secondaire est l'orientation vers le travail et ensuite la réussite (obtention d'un diplôme). Au total, il n'y a que 26 % de l'ensemble de l'échantillon qui ont obtenu un diplôme d'enseignement secondaire !

(1)

Nous avons repris sous la catégorie "autres" tous les facteurs qui apparaissent de manière non récurrente.

C'est en République Fédérale d'Allemagne et aux Pays-Bas que le pourcentage de réussite est le plus élevé (respectivement 49 % et 40 %). En République Fédérale d'Allemagne, le renvoi est aussi plus important que dans les autres pays (13 %). Aux Pays-Bas, on constate aussi un dégoût plus important que dans d'autres pays vis-à-vis de l'école (20 %) ainsi qu'au Royaume-Uni (19 %).

C'est en France que l'orientation vers le marché du travail est la plus importante (40 %). En Grande-Bretagne, le critère d'âge semble déterminant (37 %) : nous avons vu que c'est au plus tard à la fin de la scolarité obligatoire que l'on quitte l'école dans ce pays.

VI.7. Conclusion

La proportion de notre échantillon ayant fréquenté l'enseignement secondaire n'est que d'un peu plus de la moitié de celle ayant fréquenté l'enseignement primaire. Un quart de ceux qui ne l'ont pas fréquenté sont restés en primaire jusqu'à la fin de leur scolarité, un deuxième quart s'est marié et/ou est parti vivre ailleurs, un troisième quart a été travailler et le quart restant se divise en une série d'autres raisons.

Pour ceux qui ont fréquenté l'enseignement secondaire, la scolarité a été meilleure (pour 44 % d'entre eux) que dans le primaire mais les niveaux de lecture et d'écriture ne se sont améliorés que pour environ 20 %.

L'amélioration est le plus souvent due à l'orientation professionnelle de l'enseignement reçu. C'est d'ailleurs des filières secondaires professionnelles que fréquentent la majorité de notre échantillon et, dans certains pays, l'enseignement unique (en France et au Royaume-Uni).

C'est par ailleurs dans l'enseignement spécialisé que l'on constate les plus nets progrès au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Dès la fin de la scolarité obligatoire, beaucoup d'analphabètes quittent l'école, certains parce qu'ils ont obtenu un diplôme mais beaucoup pour aller travailler.

C'est le passage au statut d'adulte qui pour certains s'était déjà produit bien avant ou avait été anticipé durant la scolarité.

VII. CONCLUSION DE L'ANALYSE QUANTITATIVE

VII.1. Des hypothèses sur les causes de l'analphabétisme

Au cours de l'analyse des données, il nous est apparu qu'un pourcentage élevé de l'échantillon total a fréquenté l'enseignement primaire (94 % en moyenne).

Il en va de même dans le sous-groupe des analphabètes totaux autochtones, soit 33 % : 27 % ont effectivement été scolarisés et seulement 6 % ne l'ont pas été.

L'école fait donc partie intégrante de "l'itinéraire d'analphabétisme" de la plupart d'entre eux.

Il apparaît également que le décrochage scolaire se fait rapidement : avant 10 ans pour la moitié. Parmi ceux qui ont décroché à 6-7 ans, 42 % ne savent pas lire.

Nous avons vu aussi que près de la moitié (46 %) n'ont pas terminé le cycle primaire, que 62 % ont quitté l'école primaire après 12 ans et 25 % après 14 ans. Parmi ceux qui n'ont pas terminé leur scolarité primaire, 36 % ne savent pas lire du tout et parmi ceux qui ont quitté l'école primaire après 14 ans, 34 % ne savent pas lire non plus.

Les redoublements ont cependant été très nombreux : 69 % ont redoublé une ou plusieurs années.

Une autre partie de l'échantillon a été orientée vers l'enseignement spécial (41 %), mais les résultats scolaires n'en ont pas été meilleurs pour autant.

L'école semble donc avoir été, en tout ou en partie, inefficace pour certains enfants : quels sont les facteurs qui semblent avoir joué sur le niveau d'apprentissage atteint à la fin de la scolarité primaire ?

Une série de facteurs semblent avoir eu une incidence sur l'apprentissage :

- un facteur historique (époque de scolarisation);
- un facteur géographique;
- les facteurs socio-familiaux :
 - 1) le nombre d'enfants dans la famille
 - 2) la personne ou l'"instance" qui a éduqué l'enfant
 - 3) l'attitude des parents vis-à-vis de l'enfant
 - 4) le rôle de l'enfant à la maison
 - 5) les mauvais traitements
 - 6) la profession du père
 - 7) la pauvreté de la famille
 - 8) le niveau de lecture des parents
 - 9) l'attitude des parents vis-à-vis de l'école
- des facteurs personnels :
 - 1) le handicap mental
 - 2) la maladie
- des facteurs d'intégration scolaire :
 - 1) le sentiment de rejet à l'école
 - 2) l'absentéisme et le saut d'année.

Parmi tous ces facteurs, les facteurs que nous avons appelés "facteurs d'intégration scolaire", à savoir le sentiment de rejet et l'absentéisme à l'école, nous semblent avoir été plus souvent que d'autres en corrélation positive avec une série de facteurs. Cela apparaît comme normal puisque ces deux facteurs, et en particulier le sentiment de rejet, sont en fait des facteurs qui synthétisent une série d'autres facteurs dans le sens qu'ils sont plus globaux et résument une série de faits plus ponctuels. Ils constituent une première étape vers un passage à une conceptualisation des mécanismes que nous aborderons dans la partie qualitative.

1. Le sentiment de rejet : l'enfant qui éprouve des difficultés d'apprentissage, qui ne se sent soutenu et encouragé ni par l'école, ni par le milieu familial, se sent rejeté au niveau scolaire. Ce sentiment est très fort puisqu'il concerne 49 % de notre échantillon. Il augmente considérablement lorsqu'il se combine à l'un ou l'autre facteur. Se sont ainsi sentis rejetés 55 % de ceux qui n'ont pas obtenu leur certificat, 58% de ceux qui ont souvent souffert de pauvreté, 59 % de ceux qui ont redoublé, 61 % de ceux qui étaient la bête noire à la maison, 61 % de ceux dont les parents ne s'intéressaient pas à leur scolarité, 66 % de ceux qui ont été souvent absents de l'école, 70 % de ceux qui ont changé plus de trois fois d'école, 74 % de ceux qui ont sauté plus de deux années, 75 % de ceux qui ont recommencé plus de trois fois leur première année primaire,...

On le voit, le sentiment de rejet est dû autant à des facteurs socio-familiaux (attitude des parents vis-à-vis de l'enfant, pauvreté,...) qu'à des facteurs scolaires (redoublements, obtention du certificat,...) ou à des facteurs socio-scolaires (attitude des parents vis-à-vis de l'école,...). C'est en fin de compte la résultante d'une situation familiale et scolaire qui produit le sentiment de rejet. Le rejet contribue-t-il à l'analphabétisme ou bien est-il produit par ces facteurs, à côté de l'analphabétisme ? (1)

2. L'absentéisme : l'absentéisme nous a également semblé lié à une série de facteurs. Pour 29 % d'absentéisme dans l'échantillon total, ont été souvent absents : 39 % de ceux qui s'occupaient du ménage à la maison, 39 % de ceux qui se sont sentis rejetés, 40 % de ceux qui n'ont pas terminé leur scolarité primaire, 41 % de ceux qui l'ont arrêtée prématurément (avant 11 ans), 43 % de ceux qui ont eu une longue maladie... Par contre, l'absentéisme est inversement proportionnel au redoublement : ceux qui ont commencé à s'absenter relativement tôt ont moins redoublé que les autres...

(1)

Nous tenterons de répondre à cette question dans la partie qualitative.

Nous pouvons donc faire l'hypothèse que la personne qui éprouve de grosses difficultés d'apprentissage se sent donc rejetée à l'école. Une des stratégies qu'elle développe alors est l'absentéisme, voire l'abandon prématuré de la scolarité. Absentéisme et abandon sont d'autant mieux tolérés qu'il n'y a pas d'interaction entre la famille et l'école pour renforcer l'apprentissage. A partir du moment où un enfant a une scolarité irrégulière, son apprentissage est encore déforcé : la stratégie scolaire de remédiation (qui est principalement le redoublement) joue moins fort. La tendance est alors plutôt de sauter des années en cas d'absentéisme prolongé. Une autre stratégie possible est de rester à l'école mais de ne suivre que passivement, suite à un décrochage qui s'est produit relativement tôt. Même alors, le redoublement n'y fait rien car sa répétition augmente le sentiment de rejet et diminue par conséquent les possibilités d'apprentissage.

Nous pouvons encore davantage stigmatiser ces deux types en faisant intervenir le rôle tenu à la maison par l'enfant (1).

Ceux qui ont été davantage absents sont ceux qui s'occupaient du ménage ou des frères et soeurs (ceux qui finalement remplissaient le rôle traditionnel de la mère) : ceux-là se sont sentis le plus souvent rejetés (2). Ce sont aussi ceux qui ont le moins bien appris. La famille constituait pour ces personnes un lieu de socialisation prioritaire par rapport à l'école.

(1)

Sentiment de rejet et rôle à la maison

Rôle à la maison/ Sentiment de rejet	Ménage		Frères et soeurs		Aide au travail des parents		Démarches		Aide à l'occasion		Rien		Total	
OUI	80	54%	53	49%	87	55%	11	27%	109	45%	65	41%	405	47%
NON	67	46%	56	51%	70	45%	30	73%	133	55%	93	59%	449	53%
Total	147	100%	109	100%	157	100%	41	100%	242	100%	158	100%	854	100%

(2)

On pourrait ici peut-être parler de rôle symbolique d'identification qui servait de pôle de résistance à l'école.

Ceux qui aidaient au travail des parents se sont également sentis souvent rejetés, alors qu'ils étaient moins souvent absents (sans doute une partie d'entre eux aidaient leurs parents le soir). Néanmoins, la famille restait un lieu de référence prioritaire et l'école n'en constituait pas moins un modèle-repoussoir même si leur apprentissage était relativement meilleur que dans le groupe précédent.

Une troisième catégorie concerne ceux qui aidaient à l'occasion ou n'aidaient pas du tout à la maison. Ceux-là se sont sentis relativement moins rejetés à l'école, ils étaient aussi moins souvent absents et leur apprentissage s'est mieux déroulé que pour ceux qui s'occupaient de la maison, mais moins bien que pour ceux qui aidaient au travail des parents. L'absentéisme dans ce groupe semble davantage relever d'une stratégie d'"école buissonnière" pour échapper à l'école : ce sont ceux qui disaient le moins aimer l'école. Ce sont peut-être aussi ceux qui ont été le plus souvent malades (1).

Et enfin, le meilleur exemple d'un apprentissage relativement réussi est sans doute celui de ceux qui aidaient aux démarches de la famille, qui ont été relativement peu absents et se sont relativement peu sentis rejetés. C'est dans ce groupe qu'il y eu le moins de non apprenants. Ils étaient sans doute motivés à l'apprentissage par le rôle qu'il remplissait à la maison et pour lequel ils devaient jouir d'une certaine reconnaissance, celle de celui qui "se débrouille" en matière de paperasse.

De par les limites de la méthode de traitement que nous avons (été contraints d') utilisé(r), nous mettons en garde le lecteur contre l'impossibilité d'affirmer avec certitude ce qui précède. Ce sont des hypothèses que notre analyse nous permet de croire pertinentes, mais qu'il serait bon de vérifier par ailleurs. Certains éléments seront par ailleurs approchés dans l'analyse qualitative des interviews recueillis par remémoration collective (2).

(1)

L'échantillon britannique dans lequel on retrouve le plus souvent cette catégorie est aussi celui qui dit avoir le plus souvent manqué l'école pour cause de maladie.

(2)

Voir 2ème partie.

VII.2. Des hypothèses sur les systèmes scolaires des différents pays

Suite à l'analyse que nous avons faite, il nous est apparu qu'on pouvait stigmatiser deux types opposés de système d'enseignement (1) : celui du Royaume-Uni et celui des Pays-Bas. Cette stigmatisation est cependant faite à partir d'un angle d'approche particulier, celui du vécu des analphabètes, et devrait donc être relativisé et complété par d'autres angles d'approche.

1. Le système scolaire au Royaume-Uni

Le système britannique nous est apparu comme un système où l'accent est mis (avec vigueur) sur la scolarité primaire et sur le début de la scolarité secondaire (jusqu'à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire 16 ans).

Par contre, le développement du réseau maternel semble le moins dense et, dans notre échantillon, le taux de scolarisation y est, en outre le plus bas, la durée moyenne étant également la plus courte. Une part minime (4 %) de l'échantillon a été scolarisée longuement (au moins 3 ans) au niveau maternel. La raison principale de fréquentation du maternel était l'apprentissage. Le Royaume-Uni est aussi le pays où la scolarité primaire est la plus précoce : à partir de 5 ans. La fréquentation de l'école primaire y est la plus élevée parmi notre échantillon (près de 100 %).

C'est dans ce pays que le niveau d'apprentissage se cantonne plus massivement à un niveau moyen (un peu) (66 %), le sentiment de réussite à l'école primaire y est relativement important (40 %), alors que 12 % seulement disent savoir bien lire et écrire à la sortie du primaire.

(1)

Il s'agit ici de la technique des idéal-types, c'est-à-dire de construction réalisée de la manière suivante : au départ de données empiriques, on sélectionne les plus typiques, on pousse la description de certaines d'entre elles à l'extrême et on les agence de manière particulière pour arriver à dessiner un "type-idéal" (Max WEBER).

Au Royaume-Uni, la remédiation ne se fait en principe pas par redoublement (1), mais davantage par un système d'aide scolaire en classe de rattrapage. L'aide scolaire y est en outre de plus longue durée qu'ailleurs. C'est aussi le pays où l'on quitte le plus massivement l'école primaire à l'âge prévu, c'est-à-dire 11 ans (53 %) (2).

L'absentéisme y est pratiquement le plus faible (avec 21 % de personnes souvent absentes de l'école) et est essentiellement dû à des raisons de santé (dans 70 % des cas).

On y trouve aussi le taux de sentiment de rejet le plus bas (24 %).

C'est également au Royaume-Uni que le taux de scolarisation secondaire est le plus élevé (90 %) : la majorité (qui sont pour notre échantillon des apprenants médiocres) ont été à la Comprehensive School qui donne un enseignement général et polyvalent, vers lequel sont orientés d'ailleurs la majorité des élèves britanniques à la sortie de l'enseignement primaire. Seuls ceux qui n'ont pas du tout appris ont été orientés, en majorité, vers l'enseignement spécialisé. C'est aussi au Royaume-Uni que la scolarisation secondaire est la plus courte : on y trouve le pourcentage le plus élevé de départs avant la fin de la scolarité obligatoire (42 %) et tous quittent l'école au plus tard à l'âge de fin de scolarité obligatoire. La principale raison évoquée est "j'étais trop âgé", comme s'il n'était pas normal de prolonger sa scolarité au-delà de la limite obligatoire. Cependant, le niveau d'apprentissage s'est amélioré : 26 % ont amélioré et il ne reste plus que 11 % qui ne savent pas lire du tout contre 17 % en primaire.

(1)

Nous n'en avons cependant pas mesuré le taux dans la pratique réelle.

(2)

Cela s'explique par le non redoublement ou les faibles taux de redoublement puisque seulement 1/3 de l'échantillon quitte l'école avec une ou plusieurs années de retard (le taux est de plus de 80 % en République Fédérale d'Allemagne, par exemple).

Le pourcentage qui obtient son diplôme en fin de scolarité secondaire est plus bas que partout ailleurs (seulement 11 % de ceux qui ont fréquenté le secondaire ont obtenu un diplôme) (1).

Le système britannique nous apparaît donc comme un système où la scolarisation et la fréquentation primaire sont très importantes. De plus, l'enfant se sent relativement bien à l'école, est relativement peu absent (sinon pour cause de maladie), a plutôt tendance à sur-évaluer les résultats de son apprentissage.

A la fin de la scolarité primaire, il passe en secondaire avec les autres (2) dans l'enseignement général et commence alors à quitter progressivement l'école. A peine un peu plus de 10 % de ceux qui ont fréquenté l'enseignement secondaire obtiennent finalement un diplôme mais un quart a cependant amélioré sa lecture au cours de son passage dans le secondaire.

L'analphabète britannique a donc tendance à être largement scolarisé et ce, tout au long des filières communes à tous. Malgré que l'intégration scolaire se passe plutôt bien, l'école reste néanmoins inefficace pour une part de sa population.

2. Le système scolaire aux Pays-Bas

Le système néerlandais nous est apparu un peu comme l'"anti-système britannique". C'est aux Pays-Bas que le réseau d'écoles maternelles semblait le plus dense et le taux de scolarisation maternelle le plus élevé : 85 % disent avoir eu une école maternelle près de chez eux et, parmi eux, 81 % disent l'avoir fréquentée. La fréquentation de l'école maternelle apparaît comme une pratique courante et normale : on y va principalement "parce que tous les enfant y vont".

(1)

Nous soulignerons cependant qu'il n'existe pas, au Royaume-Uni, d'examen national sanctionnant la fin des études secondaires. Les élèves des classes terminales passent des épreuves dans autant de matières qu'il leur plaît, habituellement trois, et on leur décerne un certificat pour chaque matière.

(2)

Seuls ceux qui ne savent pas du tout subissent une discrimination en étant orientés vers l'enseignement spécial.

Si le taux de fréquentation de l'école primaire est relativement élevé (92 %), le décrochage précoce y est le plus grand (50 % avant 10 ans). C'est également le pays où le taux de redoublement est le plus faible (74 %) (1) et le taux d'aide scolaire le plus bas également (24 %). On semble donc y développer moins que partout ailleurs des stratégies de remédiation pour les enfants en difficultés d'apprentissage.

Le taux d'absentéisme y est le plus élevé (39 %) et le sentiment de rejet le plus fort (53 %). La raison de l'absentéisme y est d'abord que l'on n'aimait pas l'école; et ensuite, viennent les problèmes de santé.

Et enfin, le taux d'obtention du certificat en fin de scolarité primaire y est le plus bas (15 %). L'apprentissage se situe par ailleurs dans la moyenne de l'échantillon global.

Au niveau secondaire, nous observons, d'une part, le taux le plus bas de scolarisation secondaire (27 % seulement) et une orientation massive vers le professionnel (63 %). Il n'y a pratiquement pas parmi notre échantillon néerlandais de personnes ayant fréquenté l'enseignement secondaire spécial. Cela s'explique sans doute par un fait que nous avons constaté par ailleurs, à savoir l'élimination des non apprenants dans le passage du primaire au secondaire : beaucoup abandonnent l'école à la fin de leur scolarité primaire.

On observe aussi une tendance beaucoup plus forte à rester dans le primaire jusqu'à la fin de la scolarité. Cependant, pour ceux qui ont fréquenté le secondaire, l'apprentissage y est meilleur et le nombre de diplômés est plus élevé que partout ailleurs (40 %). C'est aussi le pays où la durée de scolarisation en secondaire est en moyenne la plus longue.

(1)

A l'exception du Royaume-Uni bien entendu.

Ceux qui sortent finalement de l'enseignement secondaire savent bien lire pour la moitié, l'autre moitié sachant lire "un peu".

Le système néerlandais est donc un système où l'accent est mis sur la scolarisation maternelle. Mais dès l'entrée à l'école primaire, les décrochages se font rapidement, peu de choses sont faites pour y remédier, l'enfant se sent rejeté à l'école et s'absente souvent pour cette raison. Beaucoup ne vont pas au-delà de l'école primaire et ceux qui vont en secondaire sont parmi les meilleurs. Pour ceux-là, le secondaire se passe relativement bien et près de la moitié y obtient un diplôme. C'est donc, à l'opposé du système britannique, un système extrêmement sélectif où les analphabètes deviennent en quelque sorte "les grands absents de l'école".

Globalement cependant, il n'y a pas de grosses différences au niveau de l'apprentissage entre les deux systèmes (1), l'échantillon britannique étant davantage resserré sur l'apprentissage médiocre (un peu) que l'échantillon néerlandais.

Si cette analyse en termes de "types idéaux" ne paraît pas pertinente au niveau de la production de l'analphabétisme puisque l'un et l'autre systèmes produisent des analphabètes, elle nous permet néanmoins d'affirmer que l'analphabétisme n'est pas uniquement produit par l'un ou l'autre type de système scolaire, mais qu'il y a des phénomènes plus subtils qui entrent en jeu, tels que les relations enseignant-enseigné au sein du système scolaire (2).

(1)

Dans notre échantillon, bien entendu, il serait intéressant de comparer les taux de réussite et d'échec globaux, ou le taux global d'analphabétisme à l'échelle nationale. Nous ne disposons malheureusement pas de données à ce sujet.

(2)

Cet aspect sera développé dans la partie qualitative du travail.

Certaines limites sont cependant apparues à cette analyse idéaltypique, provenant de la composition des échantillons :

- d'une part, l'échantillon britannique semble venir d'une population relativement plus favorisée que l'échantillon global : le taux de pauvreté y est le plus bas, les enfants contribuent moins à la vie familiale, ils subissent moins de mauvais traitements, leurs parents lisent plus souvent des livres, ils les encouragent davantage et rencontrent plus souvent les professeurs;
- d'autre part, l'échantillon néerlandais est sensiblement plus âgé que l'échantillon global et l'on risque d'avoir davantage focalisé une école plus ancienne.

Néanmoins, ces observations à propos des échantillons n'expliquent pas à eux seuls les différences observées car les échantillons néerlandais et britanniques ne se situent pas aux extrêmes de l'échantillon global pour ce qui est de l'âge et du milieu socio-familial. En effet, l'échantillon le plus défavorisé est l'échantillon belge (suivi dans une moindre mesure, de l'allemand) et l'échantillon le plus jeune est le français. Pourtant, le système belge ne semble pas s'opposer au système britannique, ni le système français ou système néerlandais...

Si nous analysons les autres systèmes scolaires, on constaterait que les systèmes belge, allemand et français se situent à mi-chemin entre les systèmes britannique et néerlandais, combinant des caractéristiques de l'un et l'autre système dans une proportion variant selon les pays.

Nous allons maintenant passer à l'analyse qualitative des données.

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE QUALITATIVE

INTRODUCTION

167

0.1. Méthodologie de récolte des données 167

0.2. Méthodologie d'analyse des données 167

0.2.1. Premier volet : la mise en évidence des facteurs causals
de l'analphabétisme 168

0.2.2. Deuxième volet : l'analyse des mécanismes producteurs de
l'analphabétisme 169

0.3. Plan de l'analyse 172

I. FACTEURS CAUSALS A PARTIR DE LA PARTIE QUALITATIVE DE L'ENQUETE

PAR QUESTIONNAIRES INDIVIDUELS (question 107)

- I.1. Niveau socio-historique 173
- I.2. Niveau géographique 173
- I.3. Niveau personnel 174
 - I.3.1. Dyslexie - gaucher - problèmes de mémoire - handicap mental 174
 - I.3.2. Problèmes de santé 174
 - I.3.3. Problèmes psychologiques 175
 - I.3.4. Non motivation pour l'école 176
- I.4. Niveau socio familial 178
 - I.4.1. Facteurs affectivo-familiaux 179
 - I.4.2. Facteurs socio-familiaux 180
 - 1. Facteurs socio-économiques 181
 - 2. Facteurs socio-scolaires 183
- I.5. Niveau scolaire 186
 - I.5.1. Les normes scolaires 187
 - I.5.2. Une école sélective 187
 - I.5.3. Une pédagogie non adaptée 190
 - I.5.4. L'école, agent de reproduction sociale 191
 - I.5.5. L'école fermée sur l'univers scolaire 192
 - I.5.6. Une structure rigide des filières 192
 - I.5.7. Une scolarité obligatoire 194
 - 1. Absentéisme scolaire 194
 - 2. Scolarité écourtée 195
 - I.5.8. Non scolarisation en maternelle 195
- I.6. Conclusion 195

II. MECANISMES PRODUCTEURS DE L'ANALPHABETISME A PARTIR DE LA METHODE DES INTERVIEWS SEMI-DIRECTIFS DE REMEMORATION COLLECTIVE

- II.1. La face visible : le décrochage scolaire 197
- II.1.1. Le redoublement, l'orientation vers des filières faibles 198
- II.1.2. Les problèmes de santé 198
- II.1.3. Les déménagements, changements d'école et changements d'instituteur 199
- II.1.4. Les changements de code culturel et linguistique 200
- II.1.5. Les événements familiaux 201
- II.2. Le système scolaire 202
- II.2.1. La discrimination scolaire 202
1. Au niveau des apprentissages 202
 - 1.1. La relégation au dernier banc 202
 - 1.2. Les moqueries, les humiliations 203
 - 1.3. La relégation vers des activités manuelles 204
 - 1.4. Les punitions 204
 - 1.5. L'orientation vers des classes inférieures, vers des filières faibles 205
 - 1.6. Le renvoi 206
 2. Au niveau comportemental 207
- II.2.2. La discrimination sociale 208
- II.2.3. Le discours scolaire sur la discrimination 209
- II.2.4. La reproduction de la discrimination au niveau des élèves 210
1. La discrimination scolaire 211
 2. La discrimination sociale 213
- II.3. L'environnement socio-familial 214
- II.3.1. La composante sociale 214
1. Le rapport au travail 214
 2. Le rapport aux loisirs 215

II.3.2.	La composante familiale	216
II.3.3.	La transmission des valeurs et des comportements des parents aux enfants	218
1.	Le rapport au travail	218
2.	Le rapport aux loisirs	219
3.	Le rapport au savoir	220
3.1.	La dévalorisation des activités intellectuelles	220
3.2.	La valorisation des activités manuelles	221
3.3.	Le lien entre savoir et pouvoir	222
3.4.	Fatalisme et savoir magique	223
3.5.	Passage à l'âge adulte et prise de conscience	224
II.4.	<u>Interaction entre l'école et la famille</u>	225
II.4.1.	Des parents non acteurs sur la scolarité	225
II.4.2.	Collusion négative entre la famille et l'école	227
II.5.	<u>Stratégies d'évitement de l'écrit</u>	232
II.5.1.	En classe	232
1.	Se faire souffler, tricher	232
2.	L'indifférence	232
3.	Le chahut	233
4.	Le refuge dans les activités occupationnelles	233
5.	Le retrait : fugue et absentéisme	234
6.	L'abandon : fin de scolarité	234
II.5.2.	En dehors de l'école	236
II.6.	<u>"Une personnalité analphabète"</u>	237
II.6.1.	Le repli sur soi et ses semblables	238
II.6.2.	L'agressivité	239
II.7.	<u>Conclusion</u>	241

INTRODUCTION

0.1. Méthodologie de récolte des données

A côté des faits abordés par l'enquête quantitative, nous voulions essayer de dégager la logique subjective de la "production" de l'analphabétisme : dans quelle mesure et comment la personne a pris conscience de sa marginalisation, de son exclusion sur le plan de l'apprentissage; quelle a été sa logique de soumission/démission face à cette exclusion; quel est le modèle culturel qui l'a amenée à accepter l'échec; comment elle a réagi;...

La phase d'enquête qualitative consistait en des interviews semi-directifs menés dans chaque pays auprès d'un groupe en formation aussi varié que possible dans sa composition (1).

Ce sont les formateurs qui ont réalisé cette phase de la recherche sur base d'une note de travail exposant la "méthodologie de remémoration collective" (2) et (3).

L'idéal était qu'un membre de l'équipe de recherche participe à la rencontre, non pas pour mener le débat, mais pour l'orienter et pour s'imprégner le plus directement possible du vécu des personnes. Cette participation n'a été possible qu'en Belgique francophone.

0.2. Méthodologie d'analyse des données

L'analyse qualitative des données ne s'oppose pas à l'analyse quantitative. Les deux manières d'aborder la réalité peuvent, au contraire, être complémentaires pour une même problématique par la différence des approches qui sont les leurs : elles visent toutes deux à mettre des facteurs explicatifs en évidence et à mettre ces facteurs en relation, l'une à partir de leur récurrence, l'autre à partir de leur lien symbolique (4).

(1)

cf. annexe 5 : composition de l'échantillon qualitatif.

(2)

cf. annexe 6.

(3)

cf. annexe 7 : quelques itinéraires d'analphabétisme recueillis par la méthode de remémoration collective.

(4)

Cela signifie que nous partons du sens que les faits ont pris aux yeux des acteurs : il s'agit donc du rapport subjectif à la réalité.

L'analyse des données qualitatives a été réalisée en deux volets:

- un premier volet consistait en une analyse des données qualitatives recueillies par le questionnaire sur les facteurs qui n'auraient pas été abordés au cours du questionnaire (1) et qui avait été présenté aux formateurs comme une possibilité de faire une synthèse des facteurs les plus importants pour les analphabètes. Cette analyse a abouti à répertorier les facteurs principaux et à les classer;
- un deuxième volet, le plus important, concernait les données recueillies par l'enquête qualitative proprement dite, auxquelles ont été jointes les données sur le sentiment de rejet et le décrochage scolaire (2). Il avait pour but d'analyser les mécanismes producteurs de l'analphabétisme au travers d'un processus interactif entre l'individu, l'école et le milieu socio-familial. Il ne s'agissait plus de relever des facteurs mais de voir quels étaient les fondements de l'analphabétisme, autour de quels processus ces facteurs s'organisaient pour produire l'analphabétisme, quelle en était l'articulation...

0.2.1. Premier volet : la mise en évidence des facteurs causals de l'analphabétisme

Un premier relevé de l'ensemble des facteurs mis en évidence par les analphabètes et qui leur semblaient être la cause de leurs difficultés d'apprentissage donnait une impression de situations très diversifiées comme si l'analphabétisme semblait être la conséquence de situations très particulières, à l'exception de l'impression générale souvent exprimée par "à l'école, on ne s'occupait pas de moi".

Nous avons alors classé ces faits en catégories plus larges qui reprenaient des thèmes comme les problèmes personnels, la famille, l'école ... et qui se divisaient en sous-thèmes abordant chacun un aspect spécifique du thème central.

(1)

Question 107 du questionnaire.

(2)

Questions 71 et 73 du questionnaire.

C'est l'ensemble de ces thèmes et sous-thèmes qui ont permis de dégager les facteurs qui semblaient être partie prenante, pour les analphabètes, de leur histoire d'analphabétisme.

Mais nous ne savions pas réellement comment ces facteurs se sont combinés, ni comment ils ont agi sur l'individu pour produire l'analphabétisme.

0.2.2. Deuxième volet : l'analyse des mécanismes producteurs de l'analphabétisme

Suite à la récolte des données qualitatives par la méthode de remémoration collective, nous étions confrontés à un ensemble d'histoires de scolarité qu'il nous fallait analyser pour en dégager le processus interactif de production de l'analphabétisme.

Dans un premier temps, nous avons opéré un classement vertical, c'est-à-dire que nous avons classé les données, pour chaque personne, en deux grands groupes : d'un côté, tous les faits qui se rapportaient à la scolarité, de l'autre, tous ceux qui se rapportaient au milieu social dans lequel vivait l'enfant. De ce premier classement, il nous est apparu que presque tous les faits pouvaient être rapportés à ces deux catégories car tout ce qui y semblait a priori extérieur pouvait y être intégré en approfondissant l'analyse; la maladie, par exemple, n'avait une influence sur l'analphabétisme que dans la mesure où une prise en charge spécifique de l'enfant malade au niveau des apprentissages faisait défaut; la motivation, autre exemple, ne pouvait se comprendre qu'en fonction de l'attitude de l'école et de la famille face à l'apprentissage; etc...

Dans un deuxième temps, nous avons alors réalisé un classement plus transversal pour essayer de trouver des catégories signifiantes regroupant un ensemble de faits. En accumulant des faits dans une catégorie, on a tenté de déterminer exactement ce qu'elle recouvrait. Progressivement, ce n'étaient plus seulement les faits entre eux qui étaient mis en relation de comparaison pour la construction des catégories, mais les faits et les propriétés, et les propriétés entre elles, de manière à dégager un ensemble cohérent de celles-ci. C'est progressivement le sens (les propriétés) qui a émergé des catégories. Les liens qui sont apparus faisaient référence au processus inducteur du mécanisme qui fait l'objet de la recherche. Certaines catégories sont alors apparues comme centrales car elles semblaient liées à un ensemble de catégories secondaires qui ne prenaient sens que par rapport aux premières. Ces catégories-là formaient donc le noeud du mécanisme autour duquel se sont mis en place l'ensemble des facteurs secondaires.

Nous allons tenter d'illustrer ce procédé en donnant un exemple. Reprenons la motivation dont nous avons parlé exemplativement en abordant le classement vertical.

Dans un classement horizontal, nous dirons que la démotivation est signifiante d'une situation de non pouvoir par rapport à l'école : quand l'apprentissage se passe mal, l'enfant lui-même n'a aucune prise sur l'école et si les parents ne peuvent pas négocier avec l'école, s'ils n'ont pas de prise sur la scolarité, c'est la fuite (absentéisme,...).

La démotivation est aussi signifiante d'un décalage culturel entre le milieu socio-familial de l'enfant et l'école : si l'enfant ne sent pas qu'à l'école on parle de sa vie, s'il n'y trouve pas de référence à ce qu'il sait, ce qu'il fait, s'il ne comprend pas ce qu'on exige de lui et pourquoi c'est cela que l'on exige..., il vit en décalage par rapport au contenu et aux normes scolaires et risque de ne pas se sentir motivé face à l'apprentissage.

D'autres faits se sont ainsi rattachés à ces deux catégories (non pouvoir sur l'école et décalage culturel entre la famille et l'école) qui sont apparues, entre autres, progressivement comme centrales : il y avait donc un passage qui s'était produit des faits eux-mêmes aux mécanismes générateurs de l'analphabétisme.

La codification (c'est-à-dire le classement des faits en catégories) s'est déroulée de manière ouverte : les catégories émergentes ont été continuellement corrigées, réajustées, affinées avec les données nouvelles qui s'y rapportaient. A partir d'un certain moment, on arrivait à un phénomène de saturation, aucune donnée nouvelle n'apportait plus ni élargissement, ni relativisation, ni précision des propriétés. A partir de ce moment, les liens entre propriétés étaient suffisamment apparus pour dégager les mécanismes qui nous semblaient à la base de la production de l'analphabétisme.

Si nous avons intégré les données du questionnaire sur le rejet et le décrochage scolaire dans le deuxième volet de l'analyse qualitative, c'est parce qu'après avoir fait une première tentative de traitement de ces données, nous nous sommes rendus compte que les propriétés qui en émergeaient renvoyaient constamment à des catégories que nous avions d'autre part définies pour l'analyse des interviews semi-directifs et qu'elles enrichissaient profondément l'analyse des mécanismes qui semblaient émerger à ce moment-là.

Nous ferons une dernière remarque sur la différence de méthodes entre le volet mettant en évidence les facteurs (premier volet) et celui qui développe les mécanismes (deuxième volet).

La mise en évidence des facteurs n'allait pas au-delà de l'aspect visible des difficultés d'apprentissage car l'aspect ponctuel des données ne permettait pas de mettre ces facteurs en lien de manière systématique. A l'opposé, l'analyse de l'ensemble de l'environnement de l'enfant et de son vécu subjectif nous a permis de faire des liens entre différentes composantes et, par conséquent, de dégager, non pas seulement des catégories de faits comme dans le premier volet, mais également des catégories de sens et d'aboutir en fin de compte, aux mécanismes qui nous ont semblé fondamentaux dans la production de l'analphabétisme : il ne s'agissait plus seulement de causes extérieures à l'individu mais de l'individu en interaction avec son environnement scolaire et familial, interaction inductrice de la construction de sa personnalité en tant qu'analphabète.

0.3. Plan de l'analyse

Le premier volet de l'analyse qualitative traitera des différents niveaux que l'on a pu repérer à partir de la question largement ouverte du questionnaire (question 107). Nous dégagerons un niveau socio-historique, un niveau géographique, un niveau personnel, un niveau socio-familial et un niveau scolaire.

Dans le deuxième volet, nous tenterons de mettre en place les relations entre ces différents niveaux et les mécanismes à la base de la production de l'analphabétisme.

Pour ce faire, nous partirons de la face visible de l'analphabétisme, le décrochage scolaire, pour tenter de dégager d'une part, l'attitude de l'école face aux enfants en difficultés d'apprentissage et, d'autre part, l'environnement socio-familial de l'enfant qui conditionne son insertion scolaire. Nous en déduirons un fossé socio-culturel entre l'enfant et l'école.

Nous passerons alors aux stratégies mises en place par l'analphabète pour tenter d'éviter l'écrit (qui est signe de rupture entre lui et l'école) et nous tenterons de dégager les conséquences au niveau de la personnalité, conséquences qui renforceront le blocage tant de la part de l'analphabète que de celle de l'école.

I. FACTEURS CAUSALS A PARTIR DE LA PARTIE QUALITATIVE DE L'ENQUETE

PAR QUESTIONNAIRES INDIVIDUELS (question 107)

I.1. Niveau socio-historique

Au niveau socio-historique, c'est principalement la guerre qui a eu des répercussions sur la scolarité des enfants, soit par un arrêt de la scolarité, soit par des "traumatismes psychologiques" et des drames familiaux :

"Ca a été la guerre et on a dû partir avec toute la famille. On n'est plus allé à l'école".

"Famille juive qui était démantelée après la guerre".

"Mes difficultés à l'école étaient causées par la guerre. Après la guerre, on m'a mis en camp de travail. Plus tard, je n'ai plus eu de possibilité d'aller à l'école".

"Je crois que ça vient de la guerre. J'ai eu très peur pendant les bombardements".

"Les conditions de vie dans l'après-guerre sont aussi responsables".

I.2. Niveau géographique

Le caractère rural ou urbain, l'éloignement des centres scolaires peut être un facteur explicatif :

"L'école était très loin".

Il n'est cependant pas souvent mentionné, d'une part, en raison du caractère essentiellement urbain de la recherche (50 % de personnes scolarisées en région urbaine et 31 % à proximité d'une zone urbaine), et, d'autre part, parce que c'est souvent le niveau socio-économique de la famille et la stratégie scolaire qui en font un facteur d'analphabétisme dans la mesure où rien n'est mis en place pour pallier l'éloignement et, par conséquent, la non scolarisation (cf. facteurs socio-économiques).

I.3. Niveau personnel

I.3.1. Dyslexie - gaucher - problèmes de mémoire - handicap mental

Certaines personnes voient le handicap mental réellement comme une "tare individuelle" :

"Je pense que c'est une tare héréditaire, mon père ne savait pas bien lire et écrire non plus".

Par contre, certaines personnes étiquetées socialement "handicapé mental" rejettent sur ce phénomène la cause de leurs difficultés et remettent en question leur prise en charge médico-psychologique comme un cercle vicieux de production et de reproduction du handicap :

"A cause de l'étiquette d'anormal', je n'ai pas été pris au sérieux. On ne m'écoutait pas vraiment".

"Trop vite un enfant est catalogué d'handicapé. De logopède en thérapie de toutes sortes, de médecin en médecin...".

I.3.2. Problèmes de santé

Les problèmes de santé repris par les analphabètes comme cause de leur non apprentissage sont variés. Il y a les accidents :

"J'ai eu mes pieds brûlés à 5 ans. On a voulu m'amputer. J'ai failli mourir...".

Il y a les maladies comme l'épilepsie, les crises d'asthme... Certains disent que c'est parce que leur maladie n'était pas soignée qu'ils ont eu des problèmes scolaires :

"J'étais toujours malade, fatiguée. Je ne savais pas ce que j'avais. Maintenant, je prends des médicaments pour les pierres aux reins...".

Cela va même jusqu'à la non prise en charge de handicaps aussi bénins et courants qu'une mauvaise vue :

"J'avais de très mauvais yeux. Je ne voyais pas au tableau. Je ne pouvais pas suivre".

D'autre part, certains mettent en cause le manque de suivi scolaire pendant la maladie :

"J'ai eu beaucoup de maladies d'enfant. Je n'ai pas eu d'aide".

On trouve également une catégorie plus psychosomatique. Ce type de problèmes peut induire une vision négative de soi-même et, par conséquent, une invalidation de ses capacités qui est souvent d'ailleurs renforcée par le regard extérieur.

"Problème de prononciation. Je ne savais pas comment faire pour qu'un mot fasse du sens".

"J'ai bégayé jusqu'à 11 ans".

"J'ai fréquenté l'école maternelle jusqu'à 10 ans. Mon incontinence permanente m'empêchait de penser à autre chose. Mon temps d'internat a été totalement perdu par cet handicap".

"J'avais des problèmes de rétention. Je devais aller souvent aux W.C. Je ne pouvais pas et je faisais dans ma culotte. A cause de l'odeur, les enfants se moquaient de moi. Je devais souvent rentrer me changer et donc je perdais beaucoup".

Si l'école n'est pas un centre psycho-médical, ne devrait-elle pas cependant constater ou dépister des problèmes de ce type et veiller, soit à y remédier elle-même, soit à orienter l'enfant vers un centre spécialisé ?

I.3.3. Problèmes psychologiques

Les barrières psychologiques à l'apprentissage sont diverses, elles vont de la peur et de l'angoisse à la nervosité et à l'agressivité :

"J'étais hyper-angoissée par la moindre chose".

"Mon handicap mental était que j'étais fort tendue. Cela m'a bloquée à l'école. On a la tendance de rester à l'arrière-plan. Tu n'oses pas demander l'attention, pas donner ton avis".

"Je piquais souvent des crises de nerfs à l'école. Je tapais sur les professeurs, sur les élèves, sur tout ce que je voyais".

Si certains se contentent de parler de handicap personnel, d'autres attribuent à ces phénomènes psychologiques des causes familiales, sociales et scolaires :

"Ma mère aussi était hyper-angoissée".

"Il me semble me souvenir d'un voisin qui nous visait avec sa carabine quand j'étais tout petit et encore chez mes parents, avant d'être placé à l'Assistance Publique".

"Au lieu de m'aider à l'école ou à la maison, ils se fâchaient. J'attrapais peur, même à l'avance".

"A l'école primaire, j'étais incapable d'apprendre sous la pression de l'instituteur".

I.3.4. Non motivation pour l'école

Certaines personnes mettent en cause leur non intérêt personnel pour l'école. Ce non intérêt tient d'une part à la non perception de l'utilité de la scolarisation, de l'alphabétisation dans la vie sociale et professionnelle :

"Je n'ai pas de regret de n'avoir pas passé le certificat de 6e primaire. Ce n'est pas utile. Je ne regrette pas d'avoir arrêté l'école. Je ne désire pas travailler plus tard. Cela ne m'intéresse pas".

"Enfant, ça ne me manquait pas de ne pas savoir lire et écrire. Comme on était tout le temps sur le bateau, que mes parents ne savaient pas lire et écrire, qu'on n'avait pas de journaux, ça ne me faisait rien du tout".

Cette non perception de l'utilité de l'écrit peut provenir de milieux où le rôle de l'écriture est minime, soit pour un type de population spécifique (tziganes, bateliers...), soit pour une personne que son statut écarte de tout contact avec les institutions et l'ensemble de la vie associative et sociale (le rôle de la femme dans le milieu immigré traditionnel). Cette non utilité peut aussi être le fait d'individus socialement et culturellement défavorisés dont la famille a développé une stratégie pour se débrouiller dans la vie sociale sans l'utilisation de l'écrit, recourant aux voisins, aux services sociaux et ayant développé d'autres systèmes de repères dans la rue, au magasin, voire même au travail.

La non motivation peut aussi être le fait d'enfants où le principe de plaisir prédomine sur les instances répressives de la personnalité et pour qui, étant donné les difficultés d'apprentissage ou autres, il ne peut être question de plaisir d'apprendre.

"Je n'aimais pas l'école. Je n'y ai jamais été. Je jouais à la rue avec les copains..."

"Je n'aimais pas l'école parce que je ne pouvais pas entrer et sortir comme je le voulais".

"Je n'écoutais pas les parents, les autres. Je suivais ce qui me passait par la tête".

"Je m'occupais d'autre chose en classe. Je ne faisais pas fort attention".

C'est aussi de cette manière que l'on peut interpréter des affirmations du type : "J'étais trop paresseux..."

La non motivation peut aussi être une dé-motivation en ce sens qu'elle intervient suite à plusieurs échecs ou suite à un manque d'intérêt évident de la part de l'école ou de la famille face à l'apprentissage.

Elle peut encore être le fait d'impératifs plus immédiats comme la contribution à la survie économique de la famille ou la focalisation de l'attention sur d'autres préoccupations comme les problèmes familiaux :

"Je n'avais pas envie d'apprendre à l'école. Je ne pensais qu'à retrouver ma mère".

Le troisième groupe de facteurs que nous venons d'aborder et qui entrent en jeu dans la production de l'analphabétisme est constitué de facteurs personnels. Il serait cependant abusif d'attribuer dans tous les cas à ceux-ci un statut explicatif indépendant.

En effet, certains facteurs psychologiques semblent être liés à des relations familiales ou scolaires qui les produisent en amont ou qui les reproduisent, les exacerbent en aval.

Il est cependant difficile de faire la part des choses : à travers la vision subjective de phénomènes si étroitement liés à la personne elle-même, on ne peut tirer aucune conclusion sur la réalité des schémas causals. Ainsi, la personne peut tout aussi bien, dans un sens, ne pas percevoir les causes sociales qui se cachent derrière ses difficultés personnelles qu'occulter, dans l'autre sens, ces dernières en mettant en cause l'école et la famille.

Le mécanisme est souvent très probablement plus complexe encore, étant donné que les difficultés psychologiques sont des difficultés relationnelles : elles se construisent donc dans une interrelation et il est dès lors illusoire d'y chercher un facteur premier. De même, la motivation scolaire n'est pas un fait indépendant des interactions multiples et variées qu'a un enfant avec l'école, sa famille, ses copains : la motivation est une construction sociale, elle est le fruit de la projection d'un sens, d'une stratégie d'orientation (ou d'une non stratégie) dans l'ensemble de la vie sociale et de la perception (ou de la non perception) des moyens à mettre en oeuvre pour y arriver. Elle est donc fortement socialisée.

Si un tel élargissement de l'analyse peut paraître évident au niveau psychologique, on peut émettre l'hypothèse que bien d'autres facteurs personnels peuvent présenter le même type d'ambiguïté (citons la dyslexie, la mauvaise mémoire, le handicap mental)... Même la maladie pourrait être analysée de cette manière, dans la mesure où elle peut résulter d'un conflit, d'une difficulté scolaire ou familiale et donc, présenter pour la personne l'issue à une relation difficile à vivre et dont la genèse est difficile à clarifier.

I.4. Niveau socio-familial

Dans le niveau socio-familial, on retrouvera des éléments qui sont davantage affectivo-familiaux, d'autres qui sont davantage socio-économiques et d'autres encore qui sont socio-scolaires.

I.4.1. Facteurs affectivo-familiaux

Ces facteurs dans leur ensemble mettent en évidence la manière dont l'analphabète a perçu le climat affectif qui l'entourait pendant son enfance. Pour certains, c'est le climat familial difficile qui est la cause (ou une des causes) de leurs difficultés scolaires : il s'agit souvent de la mort d'un parent ou de la mauvaise entente entre les parents :

"Ma mère a perdu pied après la mort de mon père. Les trois qui sont restés sont comme moi, les autres ont appris à lire et écrire".

"Probablement en rapport avec la mauvaise relation entre les parents".

"C'est la séparation de mes parents qui m'a bouleversé et qui a perturbé mes études".

La plupart de ceux qui mettent en cause les relations affectives au sein de la famille situent leurs difficultés dans leur relation (ou non relation) avec leurs parents ou les personnes chargées de leur éducation :

"Les parents voulaient bien faire mais leurs propres problèmes pesaient plus fort que les intérêts de l'enfant".

Plusieurs disent qu'ils ont été repoussés ou abandonnés par leur famille, ce qui a entraîné un manque de confiance et une dévalorisation de soi :

"Manque de soin et d'amour surtout de la part de la mère".

"Ma mère ne s'est pas occupée de moi".

"Attitude de mes parents qui m'ont toujours rejetée. J'étais souvent bloquée à cause de cela".

"Mes parents avaient des problèmes et me prenaient comme bouc émissaire. Ils me persuadaient que j'étais bête, méchant et intraitable. Je commençais à le croire".

"Avant l'âge de 3 ans, on ne me parlait jamais".

"On ne tient pas compte des traumatismes dus au placement en institution. Manque d'affection. Pas d'attention constante et continue dans les homes".

Cela va jusqu'aux mauvais traitements corporels, tant en famille qu'en institution :

"Expériences traumatisantes à cause des coups de la part de ma mère. Certains jours, j'étais incapable de réfléchir".

"Dans ma famille, j'ai été maltraité : coups, ceinture, martinet ou à genoux sur les dalles".

"J'ai eu des difficultés avec mon frère. Il me battait. C'est aussi pour ça que je n'ai pas su suivre".

"J'ai été maltraité tant chez les soeurs où j'ai reçu des coups qu'à Brasschaat où c'était du passage à tabac".

"Au pensionnat, ils utilisaient des calmants et des médicaments".

I.4.2. Facteurs socio-familiaux

Parmi ce type de facteurs, plusieurs évoquent à un premier niveau le fait d'avoir grandi dans une famille nombreuse. Une personne dit même :

"Je me perdais dans la masse de mes frères et soeurs...".

Dans ce cas-ci, la famille nombreuse représente une masse d'où n'émerge pas chaque individualité; c'est un collectif, traité en tant que tel. L'intérêt du collectif qu'est la famille prime l'intérêt individuel.

D'autres parlent de l'alcoolisme des parents avec tout ce que cela peut entraîner dans le quotidien et particulièrement pour la scolarisation d'un enfant : du manque de soins à la démission de parents qui s'en remettent aux enfants pour tout ce qui concerne la survie de la famille...

Il faut également mentionner les déménagements parfois fréquents, qui impliquent chaque fois une réadaptation, et les difficultés qui peuvent en résulter :

"On déménageait souvent et j'ai été placé à plusieurs endroits différents..."

"Le fait de changer d'école et de méthode d'apprentissage de la lecture".

Ces déménagements sont souvent liés à un facteur socio-économique (migration, problèmes d'emploi ou de pauvreté : non paiement de loyer, ...) et sont dès lors plus souvent imposés que choisis. L'adaptation est donc forcée et beaucoup plus difficile que lorsqu'il s'agit de déménagements voulus, intégrés dans un projet dont on a prévu et mesuré les conséquences (au niveau de la scolarité des enfants, notamment).

Parmi les facteurs socio-familiaux, nous allons commencer par aborder les facteurs socio-économiques. Nous passerons ensuite aux facteurs socio-scolaires.

1. Facteurs socio-économiques

Les parents de certains analphabètes exerçaient une profession peu compatible avec une scolarisation suivie et régulière. Il s'agit principalement des gens du voyage comme les forains, les bateliers... :

"On faisait les fêtes pendant l'été et on n'avait pas le temps d'aller à l'école".

"Le métier de mes parents, bateliers, n'était pas très compatible avec une scolarité normale".

Cependant, l'influence des facteurs socio-économiques est beaucoup plus large que cela. Il s'agit, pour la plupart des analphabètes qui mentionnent d'une manière ou d'une autre ce type de facteurs, soit de problèmes financiers, résultats d'un faible niveau économique, soit de leur propre implication dans la survie socio-économique de la famille. Ce type de problèmes a généralement entraîné soit une scolarité discontinue, soit une scolarité parfois très courte. Certains le disent clairement :

"Le manque d'argent est capital pour la scolarité des enfants".

"Manque d'argent à la maison. Je devais aider ma mère (père décédé)".

"Dans le temps, on ne s'occupait pas des gens qui étaient pauvres, on s'en foutait".

"Défaillance des autorités : pas d'habitation convenable, aucun soutien pour notre famille nombreuse. Nous vivions subdivisés en deux chambres chez notre père et en deux caves chez notre mère. C'est pourquoi je ne suis allé que deux ans dans une vraie école primaire. C'est pourquoi aussi la misère à cause de laquelle j'étais rejeté de partout pendant mon enfance".

Plus ponctuelles, certaines réponses ciblent des difficultés scolaires consécutives aux problèmes financiers. La carence ou la perturbation apparaît alors souvent à un moment-clé de la scolarité, là où on aurait dû intervenir pour aider l'enfant ou là où l'enfant aurait pu continuer sa scolarité si la famille en avait eu les moyens :

"Nous n'avions pas d'argent pour les leçons de rattrapage".

"J'ai dû arrêter à cause du manque d'argent. L'autre école était plus loin".

"Mes parents n'avaient pas les moyens de me mettre à l'école secondaire".

"Je suis allé de l'école francophone à l'école néerlandophone. J'aurais pu rester à l'école francophone mais mes parents ne voulaient pas parce que le bus était trop cher".

Quand l'enfant est mis à contribution pour travailler ou pour aider les parents, l'école entre directement en compétition avec les nécessités de survie de la famille :

"Je préférais aller chercher des boulons et les revendre pour aider ma mère qui n'avait que 500 F de pension plutôt que d'aller à l'école".

"Il fallait surtout aller travailler très jeune pour aider la famille".

"Les plus grands travaillaient donc je devais accompagner mes parents dans les démarches".

"J'ai dû m'occuper de mon petit frère. Ma mère était malade".

A la fin de la scolarité obligatoire, il est clair que le rôle du jeune de milieu populaire est de travailler pour aider la famille, a fortiori pour un enfant dont la famille a l'impression que cela ne va pas à l'école. Les parents développent alors une stratégie d'insertion professionnelle précoce et non basée sur la scolarité :

"J'ai été obligé d'aller travailler à 14 ans de mon deuxième père".

"A 14 ans, j'ai dû quitter l'enseignement spécial pour aller travailler et gagner 250 F/semaine".

La scolarité ne présente donc qu'une utilité indirecte par rapport à l'organisation mise en place pour faire face aux nécessités de la vie quotidienne. La survie à court terme prime. La scolarisation représente, quant à elle, un projet à long terme qui ne peut se concrétiser que quand le court terme est assuré :

"Ma mère me stimulait pour que je me montre plus bête que je n'étais pour toucher plus d'allocations familiales".

2. Facteurs socio-scolaires

Certains relèvent ce qui est le plus apparent, la non motivation des parents pour l'école :

"Indifférence de mes parents vis-à-vis de l'école".

"Mes grands-parents ne m'ont pas assez obligé à aller à l'école".

Cette indifférence est-elle la conséquence d'une non maîtrise de la scolarité de leurs enfants ? On pourrait le croire parce qu'à la base des facteurs socio-scolaires, certains mentionnent une mauvaise compréhension de l'école de la part des parents, et une mauvaise information :

"Mes parents ne me poussaient pas à aller à l'école. Ils n'en comprenaient peut-être pas toute l'utilité".

"Mes parents avaient trop peu d'informations de l'école. L'enseignement spécial n'était pas adapté. Je devais y aller car mes parents croyaient que c'était mieux. On n'y faisait rien que tricoter, rire et papoter".

Certains parents ne sont eux-mêmes pas scolarisés :

"A la maison, on a fait peu attention, ma mère non plus ne savait pas lire".

"Dans la famille paternelle, personne ne savait lire...".

La non maîtrise de la scolarité est évidemment liée au niveau socio-économique de la famille et à la focalisation des parents (et parfois aussi des enfants) sur les activités de survie. Peu d'analphabètes désignent explicitement ce lien, mais il est cependant évoqué :

"Les parents ne me soutenaient pas, ils ne comprennent pas que les allocations familiales sont pour les études".

Comme facteur socio-scolaire, il convient de mentionner encore le problème de langue. Il concerne les enfants immigrés, les enfants scolarisés dans une région culturelle différente, mais aussi certains enfants autochtones de milieu populaire pour lesquels le patois parlé à la maison n'a parfois rien à voir avec la "langue lettrée" parlée à l'école :

"J'ai commencé l'école au Maroc, j'ai continué mes primaires en flamand et j'ai fait mes professionnelles en français".

"Je n'ai pas fait mes primaires en Belgique. J'ai appris plus tard le français".

"J'aime bien d'aller à l'école depuis que je suis en Belgique, mais à l'école professionnelle, je ne comprenais pas ce que disait mon professeur".

"Je mélangeais les deux langues, turc et français".

"J'étais à l'école néerlandaise et à la maison, on parlait français".

"Je suis allé d'école francophone à école flamande".

"Je ne parlais pas français à la maison, c'était le wallon. J'ai appris le français à l'école".

Pour certaines personnes, la délimitation de l'usage des langues était tellement stricte que l'infraction était punie :

"A l'école, quand tu disais 'Merci Maître' au lieu de 'Dank U Meester', Patate Boum ! et à la maison, c'était interdit de parler flamand. Parfois on discutait en flamand Patate Boum ! Tout ce que tu veux sur la rue mais pas à la maison".

L'usage d'une langue peut en effet mettre en oeuvre un mécanisme de défense culturelle : l'enfant se sent alors balloté entre une langue dominante qui tente d'imposer toute une culture et une langue dominée qui cherche à préserver la culture qu'elle représente. Un enfant entre deux langues est aussi un enfant entre deux cultures.

Conséquence de leur non-maîtrise sur la scolarité, d'une part, et de la focalisation sur les activités de survie, d'autre part, les parents ne pouvaient pas aider et suivre leurs enfants dans leur scolarité, soit qu'ils travaillaient, soit qu'ils n'avaient pas les connaissances suffisantes ... :

"Ils avaient un travail dur et n'avaient pas été beaucoup à l'école".

"Mes parents travaillaient beaucoup, m'aimaient bien et n'avaient pas le temps de s'occuper de moi".

"Ma mère parlait hongrois. Elle ne connaissait pas bien l'allemand. Elle ne pouvait pas m'aider quoiqu'elle eût bien aimé le faire".

"Mes parents ne m'aidaient pas dans mon travail scolaire car ils n'étaient pas capables".

Il n'est pas évident que le placement en institution remédie au manque de suivi de la part des parents :

"Dans un orphelinat, il y a trop de gens. On ne peut pas s'occuper de tout le monde. On favorise ceux qui suivent bien, les autres, on les délaisse".

Certains parents peuvent se sentir tellement impuissants qu'ils se fâchent, renforçant par là les blocages :

"Au lieu d'aider, ils se fâchaient. J'attrapais peur".

Les parents ne vont pas toujours jusqu'à la porte de l'école, peut-être parce qu'ils n'ont pas le temps, mais peut-être aussi parce qu'ils estiment qu'en matière de scolarité, ils sont incompétents, qu'ils ne parlent pas le même langage que les professeurs. Les analphabètes ne vont cependant pas jusque là dans leur analyse :

"Si on avait des difficultés, les parents ne cherchaient pas à voir pourquoi et à trouver des solutions avec les professeurs".

"Aller aux réunions de parents ne changeait rien, ils regardaient mon bulletin mais ne disaient rien".

Le niveau socio-familial est, nous venons de le voir, un niveau fort complexe dont les analphabètes ne perçoivent bien souvent que l'aspect extérieur : les parents qui ne se sont pas occupés d'eux, qui ne leur ont pas apporté d'aide dans la scolarité.

Mais il nous semble qu'à partir de ce qu'ils nous en disent, on peut à tout le moins émettre des hypothèses, d'une part, sur la focalisation des parents sur les problèmes de survie quotidienne et, d'autre part, sur le fossé culturel, fossé qui se traduit par l'impossibilité d'aider les enfants au niveau scolaire et par la peur ou le non intérêt de rencontrer les professeurs de manière à faire face avec l'école aux difficultés et échecs des enfants.

Que vont alors devenir ces enfants ? Quelle va être la réaction de l'école ? Va-t-elle leur donner priorité en sachant qu'elle représente leur seule chance ou va-t-elle les laisser sur le dernier banc parce que ce sont des "cas désespérés" qui ne sauront jamais rien ?

I.5. Niveau scolaire

On pourrait dire que la scolarisation est une interaction entre un individu chargé historiquement, socialement et psychologiquement et un système également chargé au niveau socio-historique et médiatisé par des personnes (les enseignants).

Ce sont ces personnes qui représentent pour les élèves l'institution "école" et c'est à ce niveau-là qu'ils analysent leur échec dans la plupart des cas. Mais par delà la mise en cause de l'instituteur, c'est en fait tout le fonctionnement du système scolaire qui est mis en question.

I.5.1. Les normes scolaires

Certains disent explicitement que les classes étaient trop nombreuses (jusqu'à 40 élèves par classe) et que, par ce fait, l'instituteur ne pouvait pas accorder suffisamment d'attention aux élèves en retard; l'enfant ne pouvait pas non plus se concentrer dans une classe nombreuse :

"Le professeur faisait trop peu attention à moi et aux autres enfants en retard (classes trop nombreuses)".

"J'avais besoin d'aide individuelle, mais on était trop dans la classe. C'était impossible de se concentrer".

Quelques personnes évoquent aussi le fait d'avoir plusieurs classes de niveaux différents réunies en une seule classe :

"Dans l'école primaire, nous n'étions que 10 enfants. Mais l'instituteur devait instruire deux cycles dans une même salle : les 1ères/2èmes et les 3èmes/4èmes. Tous ensemble, nous étions 20 élèves dans chaque salle de classe".

Certains disent aussi être passé de classe pour des raisons de normes alors qu'ils n'avaient pas le niveau requis :

"L'école avait trop peu d'élèves. C'est pourquoi tout le monde devait passer de classe pour garder assez d'élèves...".

I.5.2. Une école sélective

La plupart mettent en question l'attitude sélective des enseignants qui, dans des classes souvent trop nombreuses, travaillent avec ceux qui suivent sans trop de difficultés :

"Les professeurs ne reviennent pas plusieurs fois sur ce qu'on ne comprend pas".

"Manque de suivi de la part de l'instituteur. On doit suivre sinon tant pis".

"On s'occupait surtout des enfants qui suivaient bien".

"Les professeurs ne s'occupaient pas suffisamment des élèves ayant plus de difficultés à suivre".

"J'ai été mis à l'arrière de la classe. Si on ne savait pas suivre, on ne s'occupait pas de vous".

D'autres mettent en cause, les qualités humaines des instituteurs (la motivation, l'écoute, la patience...) :

"L'attitude du professeur est importante".

"L'école se fichait de nous, ce qui compte c'était prendre les présences et c'est tout".

"Les professeurs n'aimaient pas assez leur métier et les enfants pour faire passer leur enseignement".

"Les instituteurs étaient bons à ne rien faire".

"Certains maîtres laissaient les enfants sans s'en occuper; quand je posais des questions, on ne m'écoutait pas".

"Les enseignants manquent de patience envers certains élèves qui éprouvent des difficultés".

Le comportement des autres élèves renforce parfois cette sélection : c'est finalement l'ensemble de l'univers scolaire qui exclut :

"J'avais des problèmes avec les élèves. Ils se moquaient quand ça n'allait pas. J'étais aussi emmerdé en rue".

"On se moquait de moi à l'école".

"Les enfants m'ennuyaient pour que je ne me joigne pas au groupe".

Se percevant mis sur le côté, les enfants se sentent abandonnés par les professeurs. Le dérapage scolaire qui en résulte, mène tout droit à l'analphabétisme, si une structure de repêchage n'est pas mise en place :

"En ayant mal commencé, je n'ai jamais pu me rattraper et je me suis toujours retrouvée au fond de la classe. Je faisais mes devoirs ou je ne les faisais pas, c'était pareil, l'institutrice s'en moquait".

"Un enfant qui a des difficultés au départ devrait être pris à part et aidé jusqu'à ce qu'il ait rattrapé les autres".

"L'instituteur devrait avoir plus de temps et s'occuper de chaque élève individuellement".

"Les professeurs devraient suivre le rythme d'A, commencer avec les choses de lère année primaire et répéter très souvent".

C'est clairement une discrimination positive que proposent les analphabètes : s'occuper en priorité de ceux qui ont le plus de difficultés !

C'est dans ce cadre-là qu'il faut sans doute comprendre les personnes qui reprochent à l'école le manque de soutien et de stimulations : ils attendent de l'école une prise en mains pour les soutenir dans leur scolarité.

S'il éprouve des difficultés et si personne n'est là pour lui dire que ces difficultés ne sont pas insurmontables et pour lui prouver concrètement qu'il peut y arriver, l'enfant risque de laisser tomber les bras :

"A l'école, on ne m'a pas bien soutenu".

"J'ai toujours eu l'impression que j'étais capable mais que je n'ai pas été pris en main".

"Trop peu de stimulations".

"L'école ne poussait pas à venir".

C'est parfois aussi le redoublement qui démotive l'enfant :

"J'ai fait une lère fois ma lère primaire. Je suivais bien. J'ai doublé et je n'ai plus rien appris. Je n'étais plus stimulée".

Par les mauvais traitements que certains ont reçu à l'école, il y a une sorte d'infériorisation globale (corps et esprit) qui se réalise et qui achève d'enfermer l'enfant dans ses difficultés, sa démotivation, son mutisme, ses comportements "déviants" :

"Les élèves qui arrivaient en retard étaient enfermés à la cave".

"Châtiments corporels à l'école".

"Des instituteurs brutaux qui me battaient".

I.5.3. Une pédagogie non adaptée

En général, les analphabètes perçoivent soit que l'on a été trop vite avec une matière trop difficile, soit qu'au lieu de remédier à leurs difficultés, on leur a laissé, au contraire, développer ce qu'ils savaient déjà faire :

"Ca allait très vite".

"Les cours étaient trop difficiles pour moi, les cours étaient trop rapides".

"A l'école, on devait recopier ce qui était au tableau, je ne savais pas écrire de façon autonome".

"A l'école spéciale, je savais relativement bien faire des calculs et cette aptitude était exercée le plus souvent. Le professeur s'occupait très peu de mes difficultés en allemand. L'instituteur divisait la classe toujours en un groupe pour le calcul et un groupe pour l'écriture. Celui qui savait faire des calculs était dans le groupe pour le calcul, celui qui savait bien écrire était dans le groupe pour l'allemand".

Changer de pédagogie est aussi une raison de dérapage :

"Chaque fois que je changeais d'école, c'était une autre façon d'écrire, alors je ne savais pas suivre".

I.5.4. L'école, agent de reproduction sociale

Outre le fait que l'école ne s'est pas mobilisée pour les enfants ayant des difficultés, certains analphabètes reprochent à l'école de faire une discrimination non seulement scolaire mais aussi sociale entre les élèves :

"Ils préféreraient s'occuper des enfants d'avocats, de médecins".

"Les professeurs ne s'occupaient que des enfants de riches. A la longue, ils riaient de moi parce que je ne suivais pas et, alors, je ne voulais plus aller à l'école".

"Les enfants les plus pauvres n'avaient pas la possibilité de réussir. Seuls les riches avaient des chances".

"Maître, garde-les bien bêtes. Nous (les capitalistes) les cueilleront".

L'échec scolaire aboutit pour certains élèves à une relégation vers des tâches manuelles d'exécution, soit purement occupationnelles, soit de formation manuelle. Dans le premier cas, les élèves deviennent les valets des professeurs et dans le second, on veut en faire de "bons ouvriers". D'autres encore sont relégués vers le jeu... Dans tous les cas, cela aboutit à une reproduction de la division sociale entre manuels/intellectuels :

"Je faisais les courses".

"On me faisait faire des corvées".

"Je recevais des points pour effacer le tableau, chercher du charbon... Avec ces points, je passais".

"Vu mes difficultés d'apprentissage et de comportements, je devais aider les dames pour le dîner des petits".

"On passait plus de temps dans le couloir qu'en classe".

"On faisait plus de football qu'apprendre".

I.5.5. L'école fermée sur l'univers scolaire

Certaines personnes disent que l'école n'était pas suffisamment ouverte à la vie de l'enfant en dehors de l'école, soit pour les problèmes familiaux, soit pour les opinions :

"Ignorance par les professeurs de la vie de l'élève à l'extérieur".

"Responsabilité des professeurs qui ne sont jamais intervenus malgré notre état (faim...). Au contraire, ils nous enfonçaient".

"Quand on n'allait pas à l'église, on comptait moins. Trois fois par semaine, l'institutrice avait réunion avec le curé. Elle nous laissait seuls. C'était le bordel".

Dans une école refermée sur elle-même, certains enfants trouvent difficilement leur place.

I.5.6. Une structure rigide de filières

Les filières scolaires sont bien organisées, en général, pour les élèves qui réussissent et qui suivent dès lors un itinéraire scolaire-type. Elles s'organisent en plusieurs niveaux, du plus général au plus spécifique et du purement intellectuel au purement manuel.

Des ponts sont établis entre les niveaux et il est théoriquement possible de remonter dans les filières "supérieures" à partir de l'équivalence des diplômes, de l'examen d'entrée... Mais dans la réalité, il semble qu'il y ait plus d'itinéraires descendants qu'ascendants.

L'orientation dans les différentes filières constitue une clef majeure pour le cursus scolaire.

Un certain nombre d'analphabètes attribuent (partiellement ou totalement) leur analphabétisme à une mauvaise orientation. Pour certains, il s'agit d'une orientation vers l'enseignement spécial, perçue comme une relégation vers une filière-impasse :

"J'avais parfois l'impression de perdre mon temps en enseignement spécial. Je crois que j'aurais pu suivre un enseignement normal si j'avais eu de l'aide vers 6-7 ans".

"L'enseignement spécial était beaucoup trop facile. Il n'y avait pas de différence entre les handicapés mentaux graves et les autres. On était tous dans la même classe".

"J'ai doublé les deux premières années de l'enseignement primaire. Mes parents m'ont envoyé dans un enseignement spécial pas adapté. J'étais le meilleur de l'école".

"J'ai reculé de plus en plus à partir du moment où j'ai été en enseignement spécial. J'avais un retard de plus en plus grand qui ne pouvait plus être rattrapé".

L'enseignement spécial, c'est aussi, pour certains, l'étiquetage, le marquage social :

"Ils gardaient un doigt pointé sur moi parce que j'y allais. Donc j'essayais de ne pas y aller".

Pour d'autres, il n'y a pas eu d'orientation (ou une orientation trop tardive ou non poursuivie) vers un enseignement mieux adapté :

"Aiguillé tardivement vers l'enseignement spécial".

"Je suis dyslexique. J'aurais dû être repéré beaucoup plus tôt et aidé à l'école même, dès l'école gardienne et pour l'apprentissage en particulier de la lecture et de l'écriture".

"Je n'ai pas eu l'occasion d'aller en enseignement spécial".

"De mon temps, il n'y avait pas d'enseignement adapté".

"J'ai été dans une école spéciale pour dyslexiques pendant 3 ans, ce qui a aidé. Mais ensuite, j'ai été remis dans une école normale et laissé sans aide".

Pour les enfants étrangers arrivés tardivement dans le pays d'accueil, il n'y a bien souvent pas de possibilités d'enseignement adapté à la fois à leur niveau scolaire et au degré de maturité psychologique. Plus largement, les enfants qui n'ont pas réussi leurs primaires dans les temps se retrouvent aussi dans des sections non adaptées au point de vue des apprentissages de base. C'est alors le critère d'âge qui détermine dans certains pays l'orientation :

"Les professeurs du secondaire s'attendaient à ce que les professeurs du primaire vous aient appris les choses de base. Ce n'était plus leur problème".

"Fait de ne pas avoir pu terminer mes primaires et d'être passé directement de 4e primaire en 3e professionnelle".

"Si j'avais pu aller dans l'enseignement primaire plus longtemps...".

"J'ai sauté 3 ans en primaire puis je suis passée en 2e professionnelle".

La contradiction entre l'âge et le niveau est parfois bien exprimée :

"J'aurais dû rester avec des enfants plus jeunes jusqu'à ce que je suive plutôt que de suivre avec ceux de mon âge".

Finalement, on suit aisément les filières scolaires quand on a un cursus scolaire sans problèmes. Mais, à partir du moment où il y a dérapage ou accrochage, la structure des filières se rigidifie et des cassures peuvent se produire, qui risquent alors d'entraîner la relégation vers le non apprentissage.

I.5.7. Une scolarité obligatoire

1. Absentéisme scolaire

L'absentéisme scolaire est un aspect très important qui renforce les difficultés déjà existantes. Souvent, il provient des difficultés scolaires elles-mêmes et de la démotivation qui les accompagne. Il rend alors le décrochage quasi inéluctable. L'absentéisme peut aussi être le fait de maladies... :

"Découragement après de longues périodes d'absence dues à la maladie".

"Beaucoup de maladies, pas d'aide quand j'avais du retard...".

"Crises d'asthme répétées pendant l'école primaire. Cela voulait dire que j'étais de plus en plus en retard. En arrivant en secondaire, je sentais que je ne savais plus apprendre. J'étais trop en retard".

2. Scolarité écourtée

Certaines personnes disent ne pas être allées longtemps à l'école (trois mois pour quelqu'un), d'autres ne pas y être allé du tout:

"Je n'ai pas été à l'école parce que j'étais un enfant abandonné. En Italie, on ne mettait pas les enfants abandonnés à l'école".

"Je n'ai suivi que 6 mois d'école. Je ne sais rien de l'école".

"Quand mes parents ont déménagé, j'avais 10 ans et j'étais à l'école depuis trois mois. On ne m'a pas remis à l'école".

"A partir de 9 ans, je n'ai plus été à l'école".

I.5.8. Non scolarisation en maternelle

Dans le même ordre d'idées, on pourrait parler de la fréquentation non obligatoire de l'enseignement maternel :

"Je n'ai pas été à l'école maternelle. Les autres connaissaient déjà quelque chose. Je ne savais pas suivre".

L'absence de pré-requis dans un milieu où la famille ne constitue pas une alternative à l'enseignement maternel, est un facteur important de distribution inégale des chances de départ. Quel risque de mauvais départ cela va-t-il représenter, alors que l'école primaire ne reviendra normalement plus sur tout ce qui est censé avoir été acquis entre 3 et 6 ans ?

I.6. Conclusion

Nous venons de passer en revue les différents niveaux qui constituent les causes de l'analphabétisme pour les personnes ayant fait l'objet de l'enquête par questionnaire.

Ces causes sont historiques, géographiques, personnelles, socio-familiales (affectivo-familiales, socio-économiques et socio-scolaires) et scolaires.

Au niveau historique c'est principalement la guerre qui a été citée comme facteur d'analphabétisme et, au niveau géographique, l'éloignement est apparu comme facteur dans la mesure où il était renforcé par des facteurs socio-économiques et socio-culturels (moyens de déplacement et perception du sens de la scolarité).

Au niveau personnel, il est apparu que certains facteurs relevaient de maladies ou de handicaps. D'autres étaient davantage psychologiques et il fallait être prudent pour ne pas en négliger les composantes sociales : la motivation, par exemple, semblait être le fruit d'interactions multiples entre l'enfant, son milieu social et l'école.

Dans l'analyse des facteurs socio-familiaux, nous avons d'abord abordé une composante affectivo-familiale qui mettait en relation le climat sécurisant de la famille avec la possibilité de s'accrocher aux apprentissages. Pour les facteurs plus proprement socio-familiaux, nous avons mis en évidence la conception de la famille (en tant que groupe) et les déménagements pour aborder ensuite les facteurs socio-économiques tant au niveau travail que revenus, facteurs qui ont une incidence sur la scolarité au niveau de la nécessité et de la motivation (vision de la scolarité comme investissement à long terme).

Quant aux facteurs socio-scolaires, il est apparu que les analphabètes mettaient l'accent sur la non intervention de leurs parents pour l'aide à domicile et pour les contacts avec l'école. D'autres facteurs plus socio-culturels ont également émergés comme la différence entre la langue parlée à la maison et celle parlée à l'école ainsi que les contenus culturels qu'elles véhiculent respectivement.

Et, enfin au niveau scolaire, l'enfant à l'école, nous avons vu que l'école a une certaine rigidité qui dessert les enfants en difficultés d'apprentissage. Il s'agit des normes scolaires, des filières d'orientation et de la fermeture de l'école sur elle-même. De plus, l'école semble favoriser les forts et défavoriser les faibles : on renforce les apprentissages des uns et on "enfonce", on "oublie" les autres ou on les occupe manuellement. Au niveau pédagogique également nous avons essayé de montrer que certaines pédagogies étaient non adaptées car elles ne se concentraient pas sur l'élève en difficulté. Et finalement, ceux qui ne suivent pas s'absentent et quittent rapidement l'école.

Après avoir mis en évidence ces différents niveaux, nous allons essayer maintenant de montrer comment ils s'articulent pour former les mécanismes producteurs de l'analphabétisme. Nous partirons du décrochage scolaire pour montrer que finalement les facteurs ponctuels qui l'occasionnent renvoient à des mécanismes plus profonds aux niveaux scolaire et socio-familial. Face à ces mécanismes producteurs globaux, on verra alors les mécanismes de blocage de l'apprentissage au niveau scolaire : les stratégies d'évitement de l'écrit, le repli et l'agressivité.

II. MECANISMES PRODUCTEURS DE L'ANALPHABÉTISME A PARTIR DE LA METHODE DES INTERVIEWS SEMI-DIRECTIFS DE REMEMORATION COLLECTIVE

II.1. La face visible : le décrochage scolaire

La face visible de l'analphabétisme, c'est le décrochage scolaire : l'enfant ne suit pas, ne comprend pas...

Nous avons vu dans le volet quantitatif que ce décrochage peut commencer très tôt, dès le début de l'école primaire ou parfois dès l'école maternelle :

"Dès les premiers mois de la lère année primaire, je me suis aperçu que je ne savais pas suivre".

"J'ai mal démarré et je n'avais personne pour me suivre. Plus tard, quand j'ai voulu raccrocher, j'étais lâchée".

"Dès le départ, je n'ai pas su apprendre".

"J'ai été décalé dès l'âge de 3 ans".

"Je n'arrivais pas à suivre dès l'école gardienne. Dès mon passage en primaire, les autres en savaient plus que moi et je n'ai jamais su rattraper ce retard".

Si l'on passe en revue les termes utilisés par les analphabètes pour caractériser le décrochage scolaire, on a vite fait de les répertorier :

"Je ne savais pas suivre", "Je ne comprenais pas", "J'étais trop lent", "Ca allait trop vite", "C'était trop compliqué", "Ca ne rentrait pas", "Je n'assimilais pas", "Je me voyais dépassé par les autres", "On apprenait trop de choses", "J'avais des difficultés à me concentrer", "Les professeurs ne répétaient jamais", "J'étais dyslexique", "Je confondais les lettres", "Je confondais les sons", "J'avais des difficultés dans l'expression écrite",...

Ces termes caractérisent l'inadéquation de la matière et de l'enseignement :

- aux acquis de base des élèves;
- au rythme d'apprentissage;
- au langage des élèves;
- aux possibilités de concentration;
- aux possibilités d'assimilation;
- au processus de repérage et de discrimination propre au langage écrit.

Comme cause du décrochage, il y a une série de facteurs déclencheurs qui apparaissent : les problèmes de santé, les changements d'école,...

Mais il semble cependant que ces facteurs ne soient pas en eux-mêmes des facteurs d'analphabétisme. Tout au plus ont-ils pu jouer comme facteur aggravant pour des enfants déjà précarisés au niveau scolaire. D'autre part, pour certains, il ne semble pas y avoir eu de facteurs déclencheurs du type de ceux dont nous allons parler à présent.

II.1.1. Le redoublement - l'orientation vers des filières faibles

Le fait de doubler ou d'être orienté vers l'enseignement spécial semble constituer, pour certains, le facteur déclencheur du décrochage :

"J'ai perdu l'intérêt parce que j'ai doublé".

"Puisqu'on m'a mis à l'enseignement spécial, c'était fini".

"On m'a mis dans l'enseignement spécial et j'ai fugué".

II.1.2. Les problèmes de santé

Les problèmes de santé (maladie et accident), l'absence qu'ils entraînent, constituent un facteur important de retard scolaire qui peut ne jamais être rattrapé :

"Après une longue maladie, je n'ai plus pu rattraper le retard".

"J'étais malade depuis l'âge de 9 mois. Mes absences scolaires n'ont fait qu'accentuer mon retard".

"J'ai dû rester 7 mois à la maison à cause d'un accident".

"A cause d'un grave accident de voiture, j'ai dû aller régulièrement jusqu'à 12 ans dans un préventorium".

"Je manquais souvent l'école pour cause de maladie et j'ai dû aller me soigner à la mer, puis en Suisse".

"En lère année, je me suis cassé le bras et ai dû rester à la maison. L'année suivante, la même institutrice m'a remis au dernier banc".

Les problèmes de santé deviennent parfois permanents. Ils peuvent alors être considérés comme "handicaps" dans la mesure où ils sont ignorés, voire renforcés par une discrimination dont ils sont le point de départ :

"Du fait de mon épilepsie, je n'ai jamais eu de place normale".

"A cause de mon incontinence d'urine, je revenais trempé. J'étais incapable de penser à autre chose".

"J'étais mis loin du tableau, alors que j'avais des problèmes de vue et on ne me réexpliquait pas".

II.1.3. Les déménagements, changements d'école et changements d'instituteur

Les changements (d'école ou d'instituteurs) peuvent être des facteurs perturbants dans la scolarisation d'un enfant. Ils jouent sur un plan psychologique (insécurité), pédagogique (changement de méthode ou différence de niveau) et au niveau du curriculum scolaire (rupture de cursus) :

"Changement d'instituteur : la nouvelle institutrice ne m'aimait pas, m'a mis au fond de la classe et ne m'a plus interrogé".

"En 2ème, une institutrice s'occupait de moi. J'ai changé d'école et ça n'a plus été".

"Je changeais d'école. Les méthodes étaient complètement différentes et je ne suivais pas".

"Par un changement d'école, je suis arrivé dans une classe avec un trop haut niveau de connaissances".

"Changement fréquent d'école. J'ai sauté une année et suite à cela, je ne pouvais plus suivre".

"On a déménagé. J'ai dû changer d'école. Je devais passer en 6ème et on n'a pas voulu. On m'a fait recommencer la 5ème et le système d'enseignement n'était pas le même".

II.1.4. Les changements de code culturel et linguistique

Le changement de langue peut être dû à la différence entre la langue parlée à la maison et celle parlée à l'école :

"On parlait le wallon à la maison et le français à l'école".

"Quand j'ai dû passer de l'école francophone à l'école néerlandophone, je n'ai plus su suivre".

"J'ai perdu pied dès mon arrivée en Belgique, dû à la méconnaissance de la langue".

Mais le passage d'un code linguistique à un autre, c'est aussi souvent le passage d'une culture à une autre :

"Je suis venu en Belgique, un monde que je ne connaissais pas".

Chaque agent de socialisation peut représenter un système culturel différent qui se surimpose au langage différent :

"J'avais difficile d'apprendre le français car je parlais toujours turc sauf à l'école. A la mosquée, je devais aller tous les jours et apprendre le coran en arabe".

"Selon leur milieu social d'appartenance, les individus organisent différemment les rapports entre eux et à la réalité. Ce rapport au réel se traduit par un recours à un usage linguistique dominant. Il n'y a donc pas une langue plus ou moins bien maîtrisée, mais des langages différents en fonction du milieu social"(1). Et, "si on change de code (linguistique), c'est le rapport au monde, à la réalité qui s'en trouve modifié"(2).

(1)

GROOTAERS D., La condition scolaire et l'échec vécus par des enfants de 6 et 7 ans, Bruxelles, Contradictions, n°25/1980, p. 67.

(2)

Ibidem, p. 84.

II.1.5. Les événements familiaux

Un événement familial (mort d'un parent, séparation, placement...) peut être un facteur déclencheur de difficultés scolaires par ses répercussions au niveau psychologique (perte ou dégradation d'une relation affective, insécurité), au niveau matériel (baisse du niveau de vie) et au niveau de la fréquentation scolaire (contribution à la survie de la famille, à la tenue du ménage,...), ce qui entraîne une perturbation de la scolarité :

"Divorce de mes parents et placement dans un home".

"Ma mère est décédée lorsque j'avais 6 ans 1/2 - 7 ans. Mon père travaillait aux champs et il n'avait pas le temps de s'occuper de ses trois enfants. J'étais toujours seule à la maison, livrée à moi-même. J'étais triste et je n'avais pas envie d'aller à l'école".

"Rupture entre mes parents : disputes, coups".

"Ma mère était fort malade et hospitalisée. Je devais rester à la maison pour mes frères et sœurs".

"Mon père avait besoin d'argent et m'a mis dans un établissement protégé pour handicapés. Il me faisait passer pour un arriéré mental alors que je ne l'étais pas. A ce moment-là, j'ai détesté l'école et j'ai été travailler, ayant peur de devenir comme les autres enfants et d'attraper leurs tics".

Ces facteurs déclencheurs constituent donc la face la plus apparente du décrochage scolaire. Mais ils ne sont déterminants que pour certains enfants et leur influence varie en fonction :

- du système scolaire;
- de l'environnement socio-familial;
- de l'interaction entre l'école et la famille.

II.2. Le système scolaire

Partant du sentiment de rejet (1) éprouvé par les analphabètes à l'école, nous allons essayer de montrer en quoi il semble être la conséquence d'une pratique scolaire discriminante et parfois répressive.

II.2.1. La discrimination scolaire

1. Au niveau des apprentissages

1.1. La relégation au dernier banc

C'est la pratique qui revient le plus souvent :

"Comme dès le début de l'année, j'étais en retard, ils m'ont mis au dernier banc".

"On me laissait dans un coin. On ne s'occupait pas de moi. Je pouvais dormir".

"Les professeurs se désintéressaient car je n'apprenais pas bien".

"Pour lire, elle commençait toujours par le même. Il y avait trois rangées et moi j'étais le dernier. Chaque fois que c'était mon tour, c'était la récréation, alors je ne savais pas lire. Elle ne venait jamais vers moi pour dire 'Il faut faire ça ou ça'".

Ce rejet, certains le ressentent comme l'attitude opposée à celle qui leur semblait réservée aux bons élèves, ceux qui savaient suivre :

"L'instituteur s'est uniquement occupé de ceux qui pouvaient suivre et s'est moqué des mauvais élèves".

"Les professeurs travaillaient surtout avec les bons élèves dans le souci d'assurer une bonne réputation à l'école".

(1)

Question n°71 du questionnaire (question ouverte).

L'école sépare : il y a ceux qui apprennent et ceux qui n'apprennent pas. Il est parfois impossible de revenir sur cette séparation. Il s'agit alors d'un jugement sans appel :

"Ils pensaient que je n'étais bon à rien. On me mettait zéro sur ma feuille avant que je n'écrive".

"Les professeurs n'ont pas réagi quand je savais répondre; ils ne se sont pas occupés de moi".

"J'étais le plus grand et je me faisais plus souvent insulter d'âne qu'autre chose. Quand je faisais quelque chose de bien, on disait que c'était quelqu'un d'autre qui l'avait fait. Ca m'a découragé".

L'école ne semble plus avoir aucune attente vis-à-vis d'un tel enfant empêchant par là toute possibilité d'apprentissage.

Rappelons à ce propos l'expérience menée par ROSENTHAL et JACOBSON connue sous le titre de 'Pigmalion à l'école' où il s'avère que le simple fait de dire à un enseignant qu'un de ses élèves promet un développement favorable entraîne ce développement. ROSENTHAL et JACOBSON menèrent cette expérience dans une école primaire où ils donnèrent des pronostics fantaisistes, et les enfants ainsi désignés progressèrent effectivement en fonction de ces prévisions (1).

1.2. Les moqueries, les humiliations

Mettre en évidence spatialement, mettre au fond de la classe, c'est reléguer un élève par l'utilisation de l'espace. Se moquer, humilier c'est reléguer par l'utilisation de la parole :

"Certains instituteurs se sont consciemment moqués de moi devant la classe".

"Les professeurs m'appelaient par mon nom alors que les autres se faisaient appeler par leur prénom".

(1)

ROSENTHAL R.A., JACOBSON L., Pigmalion à l'école, Casterman, 1971.

La moquerie vient renforcer la discrimination spatiale :

"J'étais toujours derrière dans la classe. On m'humiliait tant qu'on pouvait parce que je ne savais pas suivre".

1.3. La relégation vers des activités manuelles

"Quand je n'apprenais pas, on m'a mis une pelle en mains. Alors, j'ai commencé à faire le jardin pour toute une école. J'ai retiré les pierres. J'ai planté les pommes de terre".

"On me disait : 'La crôte, tu emmerdes le monde ici. Va à la salle de gymnastique'. Je passais des demi-journées dans la salle de gymnastique à mettre la salle en ordre et à préparer les cours pour les autres classes".

"Ils m'ont envoyé à la cuisine faire la vaisselle et peler les patates".

"Le professeur ne s'occupait pas de moi et quand c'était le cours de français, il me demandait de scier du bois pour lui".

Ces pratiques constituent une forme de réclusion à l'intérieur du système scolaire : l'enfant reste présent dans l'effectif de la classe mais il ne participe pas aux activités. Face à l'extérieur, il est cependant intégré, assimilé.

1.4. Les punitions

Si certains enseignants se contentent de se fâcher, d'autres vont jusqu'à marquer physiquement les difficultés de certains enfants. Il ne s'agit pas de mettre un enfant à la marge (le dernier banc), mais de le mettre en évidence aux yeux des autres, comme s'il devait servir d'exemple :

"Ils tiraient fort sur mes cheveux. Ils me punissaient quand je ne travaillais pas bien".

"Quand on me posait une question et que je ne savais pas répondre, j'étais mis à la porte".

"L'institutrice me tapait les doigts avec une règle quand je n'avais pas fait mes devoirs".

"Ils m'ont battu quand je ne comprenais pas".

C'est un peu comme si on voulait protéger les "bons élèves" de la contagion et réprimer les mauvais pour leur faire prendre conscience de leur écart par rapport à la norme : "J'ai reçu des coups pour m'apprendre à être un élève difficile".

Cela revient à vouloir dompter un esprit indocile par la force. Nous citerons ici un extrait du roman de GOMEZ-ARCOS qui, sur le plan symbolique, traduit bien cette volonté d'enseigner par le recours à la coercition :

"Tout gosse est une brute tant que l'on ne démontre pas le contraire. Et le contraire n'a jamais été démontré ... Si on se rapporte à la férocité avec laquelle les enseignants tiennent à leur concept de discipline. Un gosse, ça se polit à petit feu, sans pitié, sans relâche, jusqu'à ce que la bête qui l'habite laisse sa place à l'homme qu'il doit devenir. Evidemment, la bête n'est pas toujours disposée à foutre le camp et faciliter ainsi le boulot. Ca, c'est un principe absolu et la nécessité de la guerre est alors évidente" (1).

1.5. L'orientation vers des classes inférieures, vers des filières faibles.

La discrimination scolaire se fait aussi par une séparation au niveau des apprentissages. A l'opposé de la relégation dans le fond de la classe, elle peut être faite dans un but positif en vue d'adapter les apprentissages au niveau des élèves :

"A l'école, on te mettait dans un groupe moins fort. Il y avait des groupes a-b-c-d".

"En 3ème année, le professeur a constaté que je ne savais ni lire, ni écrire. Il m'a mis dans une classe spéciale".

"Comme je ne savais pas suivre, on m'a mis à l'école spéciale".

(1)

GOMEZ-ARCOS A., L'agneau carnivore, Paris, Seuil, Collection Points Roman, 1975, p.98.

Mais cette discrimination qui se veut souvent positive est en fait souvent ressentie comme négative, comme si on voulait se débarrasser de l'enfant :

"Les professeurs ne s'occupaient pas de moi, ils me renvoyaient dans les classes inférieures".

Au niveau de l'apprentissage, la situation est bien souvent restée inchangée :

"Comme j'étais lent, le professeur m'a fait redescendre en gardiennat. J'y suis resté une longue période absolument sans aucun cours".

"En classe de rattrapage, on ne faisait que copier, copier et des fiches de calcul. Je n'ai pas appris à lire et à écrire".

"Quand on m'a mis en enseignement spécial, on m'a mis directement en 4e et je ne savais pas suivre".

Cette discrimination est aussi une discrimination vis-à-vis des élèves qui suivent des cours ordinaires :

"Les groupes les plus forts allaient souvent en excursion,... les plus faibles restaient à l'école à ne rien faire".

1.6. Le renvoi

Le point final de la discrimination, c'est l'exclusion pure et simple, le renvoi et la marque qu'il inflige à celui qui en fait l'objet :

"Après avoir été chassé de l'école, aucune autre ne m'a accepté".

2. Au niveau comportemental

L'école, en tant qu'agent de socialisation, ne transmet pas seulement des connaissances, elle exige aussi une série d'attitudes, de comportements, une certaine soumission à l'ordre. D. GROOTAERS note qu'une des règles de l'école est la répression du mouvement et de l'expression spontanée : "Cette règle se traduit concrètement par une double interdiction : ne pas bouger, ne pas parler. Cette interdiction constitue en fait une violence physique et matérielle imposée aux enfants dont l'observation dans des situations "libres", montre précisément le besoin biologique de mouvement et d'expression" (1). "Ces enfants ne peuvent devenir qu'enragés; d'instables, ils se transforment en agités et en caractériels" (2) :

"Ils m'obligeaient à rester assis alors que je voulais jouer et courir".

"Ils ne me supportaient pas parce que j'étais indiscipliné".

"Comme j'étais difficile, ils ne savaient pas de chemin avec moi".

"Je piquais souvent des crises de rage".

Ces comportements sont alors réprimés :

"Un jour, le professeur m'a dit : 'si ça continue comme ça, on te mettra devant la vitre nu...'. Pour finir, il l'a fait".

(1)

GROOTAERS D., op.cit, p. 14.

(2)

VERMEIL G., La fatigue à l'école, Paris, E.S.F., 1977.

II.2.2. La discrimination sociale

La discrimination sociale semble en interaction étroite, pour certains, avec la discrimination scolaire.

Le sentiment de discrimination bons/mauvais élèves semble parfois surimposé par une autre dichotomie, celle de riche/pauvre :

"Pour une question financière, les riches étaient toujours privilégiés, ils étaient installés devant la classe, les autres derrière entendaient moins bien".

"Les enfants de la classe moyenne et de la haute société recevaient des cours spéciaux et des devoirs. Les enfants d'ouvriers pas".

"L'institutrice s'occupaient uniquement des enfants de fermiers riches qui pouvaient lui apporter des choses, mais pas de nous qui étions plus pauvres".

C'est alors le repérage et le rejet d'un milieu social différent qui fonde la discrimination :

"Nous étions trop pauvres. Nous nous faisons remarquer par notre aspect extérieur".

"On n'était pas des gens bien pour eux; ils nous traitaient de 'baraquis'".

"Les bateliers étaient mal considérés et ne recevaient aucune attention".

"Ceux qui allaient à la messe recevaient plus d'attention. Comme je n'y allais pas, on ne m'aimait pas et on m'a mis dans le fond".

"Je parlais flamand (enseignement en français) et j'ai senti auprès du professeur comme une barrière".

"Les professeurs étaient racistes. Ils expliquaient aux Belges. Nous, on n'avait qu'à comprendre".

"On m'appelait le 'spaghetti', parce que j'étais le premier italien dans la classe".

Pour certains, il en résulte une prise de conscience du rôle de l'école dans la reproduction des rapports sociaux :

"Ce dont on parle - l'analphabétisme - n'arrive pas dans les milieux sociaux plus élevés car là les enfants vont à l'école spéciale où on paie. Nous, on allait à l'école communale, puis dans l'enseignement spécial mais ça n'allait pas. On nous préparait alors pour faire du travail manuel, le plus bas et le moins payé aussi parce qu'on est enfant d'ouvriers".

"Si tu es un enfant brillant, alors tu vas devant; si tu es moyen, tu es au milieu; et, les pauvres, qui ont du mal, ils sont au fond".

Il est intéressant de noter que l'utilisation du terme "pauvre" suffisamment floue est en fait une transposition d'une inégalité sociale à une inégalité scolaire qui semble marquer un rapprochement entre ces deux types d'inégalité.

"L'école réjoint finalement les intérêts socio-économiques de la classe supérieure en reproduisant en son sein le clivage social fondamental entre intellectuel et manuel, clivage par lequel la domination s'exerce entre les groupes sociaux" (1).

II.2.3. Le discours scolaire sur la discrimination (2)

La discrimination/réclusion dont nous avons parlé est justifiée par le système scolaire comme étant la faute personnelle de l'élève, soit en termes d'incapacité, soit en termes de mauvaise volonté :

"On ne m'a plus interrogé, on m'a déclaré bête".

"L'instituteur m'appelait un imbécile et ne voulait rien savoir de moi".

(1)

GROOTAERS D., op.cit, p. 37.

(2)

Nous rappelons qu'il s'agit ici du discours tel qu'il est restitué par les analphabètes, et que, par conséquent, il restera subjectif tant qu'il ne sera pas objectivé par la confrontation à la réalité.

"On m'a demandé d'écrire mon nom. Comme je ne savais pas, l'instituteur a dit que j'étais paresseux".

"Les professeurs étaient incapables de comprendre les difficultés scolaires et nous renvoyaient la responsabilité : paresse, mauvaise volonté".

"Les professeurs disaient que je ne faisais pas d'efforts".

Un autre type de discours justificateur des pratiques discriminantes est la relégation/valorisation vers les travaux manuels, s'exprimant soit en termes négatifs, soit en termes positifs :

"T'es une croute et de toutes façons, il faut aussi des balayeurs de rue".

"Il vaut mieux être un bon ouvrier qu'un mauvais avocat".

Ces discours aboutissent à ce que l'enfant voie la source de son incapacité en lui-même (il n'est pas intelligent) et accepte la place qui sera la sienne plus tard.

II.2.4. La reproduction de la discrimination au niveau des élèves

Si la discrimination scolaire se manifeste le plus souvent au niveau des pratiques d'enseignement, elle se reproduit aussi au niveau des relations entre élèves, comme si la sélection scolaire était déjà en train d'opérer une présélection sociale en marquant les différences entre individus dès l'école primaire.

A l'intérieur de la classe, les futurs analphabètes ont ressenti un rejet de la part des autres enfants. Cette imprégnation des différences entre élèves aboutit à des pratiques discriminantes :

- la moquerie :

"Ils ont ri de moi".

"Certains montraient qu'ils ne voulaient pas m'accepter, ils ne faisaient que se moquer de moi".

- la bagarre :

"Ils m'ont embêté".

"Ils étaient parfois violents".

"J'étais la victime des farces et des bagarres".

"Ils m'ont battu".

- l'exclusion :

"Les élèves formaient des clans, il n'y avait pas d'entraide".

"Ils avaient un esprit d'équipe entre eux".

"Ils ne me parlaient pas, j'étais souvent seul".

"Ils me laissaient de côté".

"Ils ne voulaient pas jouer avec moi".

"Je n'avais pas d'amis".

- la discrimination sous toutes ses formes :

"Certains me plaignaient, d'autres me classaient, se moquaient ou me frappaient".

Pour certains, la discrimination s'est arrêtée aux portes de la classe car l'enfant a réussi à se valoriser autrement :

"Les enfants se moquaient de moi mais une fois dehors dans la cour, ils sont tes copains. S'il y avait une bagarre, ils étaient les premiers à t'aider, mais une fois de retour dans la classe c'était différent".

1. La discrimination scolaire

Ces réactions sont souvent dues aux difficultés scolaires :

"Ils me rejetaient et se moquaient parce que je n'étais pas intelligent".

"Ils me rejetaient parce qu'ils voyaient que je ne savais pas suivre. J'étais la risée".

"Les plus fortes étaient les chouchoutes des professeurs, ne me parlaient pas et ne jouaient pas avec moi".

"On me croyait bête parce que je ne savais pas lire et écrire".

Tout se passe comme si les élèves reproduisaient la discrimination qu'ils avaient observée de la part du professeur, comme si le professeur constituait pour eux un modèle de conduite à imiter : il est celui qui sait; reproduire son attitude, c'est s'approprier un peu de son pouvoir :

"L'attitude des professeurs se répercutait sur les autres élèves".

"Ils étaient montés contre moi par l'instituteur".

"Certains élèves me montraient clairement qu'ils croyaient être meilleurs que moi".

"A cause de l'esprit de compétition, ils ne me prenaient pas avec eux parce que je n'avais pas d'allure sérieuse".

"Comme les profs me disaient bête, ils ne s'occupaient pas de moi".

D. GROOTAERS note qu'une des règles de base de l'école est l'individualisme et la compétition : "C'est la règle du 'chacun pour soi' et du 'que le meilleur gagne' : en classe, il faut travailler seul, le mieux et le plus vite possible. Cette règle est accompagnée de stimulants positifs (gommettes, bons points, tableaux d'honneur...), ou négatifs (punitives)" (1).

Cette règle semble avoir été comprise des deux côtés :

- par les "bons élèves" :

"Ils disaient au professeur : 'elle ne sait tout de même pas'".

- par les "mauvais élèves" :

"Je me sentais rejetée par les bons élèves. Il n'y avait pas de solidarité".

(1)

GROOTAERS D., op.cit, p.6.

2. La discrimination sociale

Les réactions de rejet sont aussi dirigées contre le milieu social de l'élève en difficulté car l'école ne prépare pas à accepter ces différences :

"Ils me faisaient remarquer que je n'avais pas de parents, que j'étais placée".

"Ils étaient méchants avec moi, ils me repoussaient parce que j'étais italienne".

"Certaines ne voulaient pas jouer avec moi parce que je venais d'un milieu et d'une famille nombreuse".

"Ils se moquaient de moi car j'étais mal habillée".

"Ils mettaient de côté les enfants de forains. Ils ne voulaient pas être en contact avec eux. Ils nous traitaient de 'baraquis', 'voleurs',...".

"Ils mangeaient des gaufres. Je n'avais pas d'argent".

"Les enfants de 'bonne famille' s'écartaient".

"Ils m'ont taquiné parce que je venais d'une ferme".

II.3. L'environnement socio-familial

L'environnement socio-familial peut se décomposer en aspects plutôt sociaux et d'autres davantage familiaux. Pour la clarté de l'exposé, nous allons les séparer bien que, dans la réalité, ils apparaissent parfois profondément intriqués.

II.3.1. La composante sociale

A partir de la relation au travail, nous allons déboucher sur l'écrit en tant que rapport au "pouvoir de l'écrit" et à partir de la relation aux loisirs, c'est le rapport au "plaisir de l'écrit" que nous envisagerons.

1. Le rapport au travail

Un certain nombre de familles sont organisées et focalisées autour des moyens propres à assurer la survie c'est-à-dire le travail :

"Mon père, il rentrait à 9 h du soir. Il transportait du bois avec des charrettes. Il ne gagnait pas beaucoup et, pour gagner un peu plus, il devait travailler à la maison : il faisait des chaises en paille. C'était tout le temps travailler, travailler...".

C'est parfois une véritable tension qui se noue autour de la nécessité de faire vivre (ou survivre) la famille :

"Il n'y avait pas assez d'argent qui rentrait et ma mère devait tirer son plan avec ça. Mon père avait un job régulier et il ne mettait jamais un sou de côté. Tout partait dans la vie courante. Ils vivaient juste au jour le jour".

Dans ce cadre, "il n'est pas étonnant de ne pas trouver une grande place pour les activités intellectuelles et leurs supports. En effet, l'espace et le temps de ces familles sont objectivement limités. La vie quotidienne est avant tout organisée pour faire face aux nécessités vitales et les activités intellectuelles ne représentent qu'une utilité indirecte par rapport à la domination vécue par ce groupe social" (1).

(1)

GROOTAERS D., op.cit, p. 35.

De fait, le travail manuel exercé par ces familles ne requiert par le recours à l'écrit :

"Mon père était un travailleur manuel. Il n'avait pas tellement besoin de choses écrites sur papier. Ma mère non plus. Elle travaillait en service quand elle était plus jeune".

L'écrit n'étant pas à la base de l'exercice professionnel, il ne représente pas un savoir que l'on se serait approprié et qui serait à la source du pouvoir que l'on a dans la vie sociale.

Au contraire, certains adultes peuvent avoir développé des stratégies pour les rares occasions où ils avaient besoin de l'écrit :

"Mes parents n'avaient pas besoin de savoir lire et écrire. Quand ma mère avait besoin d'une lettre écrite, elle demandait aux voisins de l'aider".

Il en résulte alors un rapport de dépendance plus ou moins fort mais qui est relativisé par l'indépendance économique que certains ont acquis et qui a permis une autonomie dans la vie quotidienne et une reconnaissance sociale :

"Mes parents ne savaient pas lire et écrire. Mais ils se débrouillaient très bien. Mon père a eu sept bateaux. Pour faire les papiers, on allait au bureau de tour. Il n'y avait pas de problèmes. Mon père a toujours dit : 'On ne doit pas savoir lire et écrire pour gagner sa vie. Tu vois bien les gens qui savent lire et écrire, ils n'ont pas plus d'argent que nous'".

Cette autonomie est-elle encore possible aujourd'hui ?

2. Le rapport aux loisirs

En contrepartie de la focalisation de la vie quotidienne autour des nécessités vitales, le temps libre est utilisé à la récupération de la force de travail dans des activités collectives de détente :

"Quand mes parents n'avaient rien à faire, ils s'asseyaient dans un fauteuil. A la kermesse, à la foire, ils allaient une fois au café".

"Mes parents jouaient au bingo. Ils allaient au cinéma et des choses comme ça".

Ces activités de détente "permettent" de mieux résister et, si possible, d'échapper aux pressions pesant sur le groupe social en position dominée (1), en essayant d'oublier un moment les difficultés de la vie.

Les loisirs éducatifs sont peu valorisés et, notamment, ceux qui touchent au plaisir de lire pour soi ou à ses enfants. Certains parents ne maîtrisent eux-mêmes pas bien la lecture et l'écriture :

"Mes parents étaient faibles en lecture et écriture. Ils ne lisaient pas de livres".

"Toute la famille a du mal à lire et écrire. Ma mère sait un peu mais elle n'est pas forte non plus. Mon père, je pense qu'il ne sait pas".

"Ils lisaient le journal, mais ils n'étaient pas très forts".

Quand lire est laborieux, il semble difficile de pouvoir en éprouver du plaisir...

II.3.2. La composante familiale

Certains facteurs sont davantage familiaux. Nous pensons ici aux relations entre parents et enfants, à la place accordée à chacun au sein de la famille et au type d'autorité qui y règne.

Ces facteurs familiaux peuvent être autonomes par rapport aux facteurs sociaux (étant plutôt alors psycho-relationnels), d'autres y sont liés, les parents reproduisant au sein de la famille des rapports qu'ils vivent à l'extérieur au sein de la société.

Nous qualifierons ces derniers de psycho-sociaux :

(1)

GROOTAERS D., op.cit, p. 34.

"Mon père, c'était l'autorité qu'il voulait. Discussion à la maison, il ne fallait pas. Mais il avait peur de l'autorité au-dessus de lui. Quand le professeur disait : 'Monsieur, votre fils a cassé un carreau...' malgré que je n'avais pas cassé un carreau, mon père nous tapait parce qu'il avait peur qu'on lui fasse du mal. Parce que c'était un étranger. Quand il y avait un policier qui sonnait à la porte, malgré que c'était pour un renseignement ou pour les gens du dessus, mon père faisait une vie, il nous tapait dessus parce qu'il croyait que c'était à cause de nous tellement il avait peur".

Beaucoup d'analphabètes disent que leurs parents étaient très sévères, très stricts et qu'ils avaient tendance à avoir une attitude répressive, voire violente :

"Mon père ne voyait pas quand on faisait quelque chose de bon, seulement le mauvais".

"Mon père nous tapait".

"Mon père adoptif, il était très sévère. Il ne devait que m'appeler : 'Viens ici'. Je faisais dans mon pantalon tellement j'avais peur. Il tapait dur. J'avais la trace de ses doigts dans la joue".

"Quand j'étais à la maison, j'étais dans une pièce complètement vide et humide. Je ne voyais jamais personne. Ça a démarré parce que je faisais toujours dans mon lit. Mes frères et soeurs étaient à part (...). Un jour, je devais vider mon assiette. Ça ne passait pas. Tout est revenu. J'ai été obligé de manger tout ce que j'avais recraché".

Pour certains, ces violences sont le fruit d'une discrimination vis-à-vis des autres enfants de la famille : il s'agit souvent d'un enfant né d'une première union et qui est considéré comme l'enfant bâtard :

"Ma mère s'est mariée quatre fois. On était quatre enfants tous d'un père différent. Mon beau-père s'occupait de sa fille à lui mais pas des autres".

"J'étais le gosse le plus rejeté parce que je n'étais pas du père dont je porte le nom. Mes autres frères et soeurs étaient plus gâtés que moi parce qu'ils venaient de ce type-là. C'était leur vrai père".

Dans d'autres familles, c'est plutôt la démission qui prévaut :

"Mes parents ne savaient pas quoi faire avec moi, ils me laissaient aller".

II.3.3. La transmission des valeurs et des comportements des parents aux enfants

1. Le rapport au travail

Dans certaines familles, les enfants ont été mis à contribution pour la survie :

- matériellement :

"A ce moment-là, ma mère avait 500 francs (belges) de pension. Elle payait 800 francs de loyer pour une maison. Alors j'ai été dans les chemins de fer, dans les anciennes mines pour ramasser le cuivre, les boulons et les porter à la ferraille. Et avec ça, on avait à manger et on pouvait payer le restant du loyer. A l'âge de 7 ans, je portais déjà le lait aux mineurs dans les charbonnages".

"Je devais travailler dur le soir à la maison. Je ne pouvais pas faire mes devoirs. Je dormais en classe".

- psychologiquement :

"Mes parents avaient des problèmes de finances. Quand le chèque arrivait, je le donnais à ma mère sinon c'était mon beau-père qui le prenait et il l'encaissait automatiquement. Evidemment, je recevais des coups".

Même si les enfants ne participent pas directement au travail de leurs parents, c'est cependant cette organisation de la vie autour du travail qu'ils ont constamment sous les yeux.

"J'étais plus dans le jardin qu'à l'école parce que je m'intéressais plus pour le jardin (travail au jardin). Quand je demandais à mes parents de rester à la maison un jour, ils disaient : 'Et bien, oui, reste seulement un jour à la maison'".

"Manger, s'habiller... Demain, il va faire froid. Je vais à l'école ou pas ? Est-ce que je vais trouver du bois pour la maison quand je vais rentrer ou bien, quand je vais me couvrir le soir, les draps seront gelés rien qu'avec ma respirations parce que c'est la campagne ? Là, ça a été dur".

N'est-ce pas une manière de reproduire la valorisation du travail, à l'échelle d'un enfant, que l'on a vu et trouvé dans le milieu social auquel on appartient ?

"Je faisais l'école buissonnière : j'allais couper le blé, des fois pour rien, pour avoir une tartine de fromage mais j'avais le plaisir de manger avec les autres, de rentrer chez moi et de dire : 'Je n'ai pas été à l'école'. Etre fier : 'J'ai été manger là !'".

Il arrive même que l'enfant emmène ses valeurs à l'école : c'est le travail qui va lui procurer une possibilité de valorisation dans le milieu scolaire :

"Comme on n'avait pas de budget et qu'avec un franc, on recevait quatre caramels, j'allais travailler pour gagner un peu d'argent. Quand on savait payer son lait à l'école, qu'est-ce qu'on était fier".

2. Le rapport aux loisirs

Si les loisirs des parents sont généralement des activités collectives de détente entre les familles de même condition, les activités de loisirs des enfants correspondent aux mêmes schémas. Ce sont, en général, des activités de détente entre enfants d'un même quartier où le bricolage, le sport de groupe, ... sont prédominants et où le fait d'être ensemble semble prioritaire par rapport à l'activité. Ce sont en tous cas des jeux qui ne sont pas basés sur les activités intellectuelles et où l'imagination se développe à partir du concret de la vie quotidienne :

"On faisait beaucoup de jeux, mais pas avec lire et écrire, comme le scrabble. Ce n'était pas dans les habitudes de la famille".

"On s'amusait quand on était petit. Je me rappelle que j'allais dans les remises avec les copains, on écoutait la radio... On allait dans le jardin et on faisait une tente. On s'amusait avec des choses très simples".

"C'était assez rare qu'on fasse des choses avec les frères et soeurs parce qu'ils n'avaient pas le même âge. On jouait avec les copains dans la rue, à vélo ou au football".

"On jouait dans les coins et dans les rues avec des copains. Pas avec les filles, sauf quand il y avait une bagarre".

Certains enfants ont cependant été confrontés à des jeux plus intellectuels. Ils avaient alors une réaction de fuite (1).

3. Le rapport au savoir

Pour les enfants de milieu populaire, il y a deux types de savoir : le savoir-faire et le savoir intellectuel; le premier est prioritairement celui de la famille et le second celui de l'école.

De la même manière, il y a deux manières de travailler : le travail scolaire et intellectuel à l'école et le travail professionnel et manuel de la vie adulte. "Ces réalités ne se mélangent pas car ce sont deux univers dont les enfants connaissent bien les caractéristiques si différentes. L'unique lien qu'ils peuvent établir entre ces deux univers, c'est l'évocation du temps qui passe et qui seul permettra, selon eux, de dépasser les contradictions et les impossibilités perçues" (2).

3.1. La dévalorisation des activités intellectuelles

Si les activités intellectuelles ne sont pas valorisées au sein de la famille, elles prendront difficilement du sens aux yeux des enfants.

Or, nous savons que l'école fonctionne à partir d'un ensemble de connaissances livresques extérieures aux individus de milieu populaire et transmises par l'enseignant. Il n'est dès lors pas étonnant que certains enfants n'intériorisent pas dès le début les normes et les apprentissages scolaires :

(1)

cf. II.5.2. Stratégies d'évitement en dehors de l'école, p. 236.

(2)

GROOTAERS D., op.cit, p. 45.

"Je préférais jouer. Je ne faisais pas mes devoirs (6 ans)".

"Je n'étais pas intéressé par l'école. Je trouvais que c'était trop bête. Je préférais travailler que d'aller à l'école (6 ans)".

"Je n'arrivais pas à me motiver. Je m'en foutais (7 ans)".

Souvent, cependant, c'est après une confrontation plus ou moins longue avec le système scolaire qu'apparaît la dévalorisation des apprentissages et des contraintes qui y sont liées :

"Je crois que si mon père et ma mère m'avaient aidé un petit peu plus, sans doute que j'aurais été un petit peu plus que ce que je suis aujourd'hui. Ca, mes parents ne le faisaient pas. A la fin, on pense alors : 'Mais, nom de Dieu, pourquoi est-ce que je le fais ?' Alors on abandonne parce que personne d'autre ne vous pousse".

"J'étais découragé. C'était trop compliqué".

"J'ai dit à ma mère que je n'avais plus envie d'aller à l'école parce que je ne faisais que dormir à l'école. On ne s'occupait pas de moi".

"J'avais trop de punitions et je n'ai plus aimé aller à l'école".

3.2. La valorisation des activités manuelles

Quand les analphabètes envisagent les aspects positifs de la scolarisation, ils font référence à des activités non livresques :

"J'aimais bien l'école quand je faisais des trucs en menuiserie".

"J'ai mieux aimé le secondaire professionnel car j'ai pu choisir la pratique et là je pouvais travailler".

"J'ai appris le métier de peintre en bâtiment. En peinture, je faisais mon boulot et j'avais de bonnes cotes. J'adorais ce métier".

Le travail manuel peut être vu comme positif car il donne accès à un métier, il correspond à ce qu'on connaît du travail par le travail manuel des parents. Il permet aussi d'envisager de s'en sortir, malgré les carences en lecture et écriture. Il n'est de toute façon plus que la seule porte de sortie encore possible.

Cette valorisation des activités manuelles est vraisemblablement la résultante d'une intériorisation des valeurs du milieu social d'origine et d'une relégation d'un système scolaire qui a déjà fermé toutes les autres portes.

3.3. Le lien entre savoir (intellectuel) et pouvoir

Tout se passe comme si l'apprentissage s'arrêtait aux portes de l'école. Au-delà, l'enfant n'en perçoit pas l'utilité pour la vie sociale, ne perçoit pas que le savoir donne accès au pouvoir:

"Tu t'en fous. Au moment même quand tu es gosse, tu ne réfléchis pas plus. On ne se rend pas compte. C'est après, beaucoup plus tard".

"Je ne pensais vraiment pas que c'était important, l'école. Plus tard, plus tard, qu'est-ce que c'est plus tard ?".

"Comme enfant, on est trop jouette pour voir l'importance de savoir lire et écrire".

"Il n'y a jamais personne qui m'a dit que c'était important. Parce que toi, à 8-9 ans, tu n'est pas tellement concerné de dire : 'Tiens, j'aurai des responsabilités plus tard. On va venir avec des papiers. On va te rouler...' Tu ne penses pas à ça".

Selon D. GROOTAERS, "si une tâche ne présente pas d'utilité claire, immédiate et familière aux yeux de l'enfant parce qu'elle n'est pas valorisée dans un système culturel cohérent, cette tâche lui apparaîtra plus difficile, même si son degré de contrainte et de difficulté n'est pas objectivement plus élevé" (1).

(1)

GROOTAERS D., op.cit, p. 51.

C'est bien ce qui se passe avec les enfants en difficulté d'apprentissage : les activités intellectuelles ne sont pas valorisées au sein de la famille et n'ont pas d'utilité claire, alors que la lecture reste une technique, un apprentissage fastidieux qui ne leur permet pas d'en faire un usage utilitaire et donc de s'approprier une part du pouvoir de lire.

3.4. Fatalisme et savoir magique

Démobilisés par rapport à l'apprentissage, "les enfants adoptent alors l'attitude de s'en remettre à plus tard, au 'quand je serai grand'. Une sorte de logique fataliste leur fait penser que le fait de grandir entraînera de lui-même le fait de savoir" (1) :

"Je crois que moi-même, je voyais aussi les choses un peu trop simples : si les parents ne sont pas derrière, alors tu crois que ça ira".

"Ce ne sera pas aujourd'hui, ce sera demain. Tu ne réfléchis pas plus loin quand tu es gosse".

"Moi, je disais toujours : 'Je vais apprendre après, je vais apprendre après...'. Alors, je suis arrivé en 3ème année. C'était un bon professeur mais lui ne savait pas m'apprendre parce que c'était déjà la 3ème année".

"Je ne me donnais plus la peine et pensais que je le leur montrerais bien plus tard à eux tous".

Ce raisonnement de type magique lié à la rupture culturelle qu'impose l'école s'appuie aussi sur l'image qu'ils ont de leurs parents.

Vivant dans un univers familial souvent basé sur l'autorité du père, l'enfant fait l'expérience du pouvoir de l'adulte sans toujours mesurer le non pouvoir qu'il a dans la vie professionnelle.

(1)

GROOTAERS D., op.cit, pp. 45 et 68.

3.5. Passage à l'âge adulte et prise de conscience

Fréquemment, c'est le choc avec la vie sociale ou avec le travail qui provoque la prise de conscience de la nécessité et de l'utilité de maîtriser la lecture et l'écriture. Le mythe du savoir et du pouvoir de l'adulte s'effondre par la même occasion.

Ce choc peut se produire relativement tôt si l'enfant est confronté à l'écrit dans la vie quotidienne :

"Les autres enfants allaient à 6 ans à l'école primaire et moi j'étais en gardienne. Ils venaient tous avec de belles histoires. Ils savaient déjà lire et lisaient Donald Duck. On est confronté à cela".

"En tant qu'enfant, lire et écrire est nécessaire pour pouvoir jouer avec les autres (Scrabble, Monopoly). Ne sachant pas lire et écrire, on a l'air d'un con".

Mais le plus souvent, c'est à la fin de la scolarité obligatoire que se produit le déclic :

"Dans le home, on avait toujours rempli les papiers pour moi. Quand on arrive dans la société, tu n'as plus personne qui le fait, alors on échoue".

"Je ne me suis pas rendu compte du manque de savoir lire et écrire avant 14 ans. A ce moment, j'avais un job, distribuer les journaux. Je ne savais pas lire le nom des rues, les numéros bien".

II.4. Interaction entre l'école et la famille

II.4.1. Des parents non acteurs sur la scolarité

Les analphabètes ont vécu, pour la plupart, dans une famille qui n'agissait pas sur l'école pour une meilleure prise en charge de leur scolarité parce qu'il y avait un fossé culturel entre l'école et la famille, comme nous le suggère l'analyse que nous avons faite des composantes sociales de l'entourage des analphabètes. Ce manque de maîtrise commence par la fréquentation de l'école. Si les parents ne valorisent pas la scolarité comme moyen d'intégration et de réussite sociale, ils risquent de ne pas accorder beaucoup d'importance à la fréquentation scolaire de leurs enfants :

"Mes parents ne voulaient pas nous conduire à l'école, cela ne les intéressait pas".

"Ma mère savait que dans le fond, comme il n'y avait pas d'argent qui rentrait, c'était nécessaire aussi que j'aie travaillé".

"C'était ma mère qui nous envoyait à l'école mais elle ne savait pas contrôler si on y allait ou non. On était 6 enfants à la maison. L'attention n'était pas accordée à l'école".

Elle se poursuit dans le non accomplissement ou l'accomplissement automatique et passif des exigences minimales que développe l'école vis-à-vis de la famille :

"Ma mère et mon beau-père ne signaient jamais rien, on encaissait à cause de ça".

"Il fallait bien aller à l'école des parents mais je restais tout de même à la maison. Ils recevaient un mot de l'école qu'ils remplissaient et c'était tout, on ne disait rien".

Un troisième aspect est l'impossibilité pour les enfants de dialoguer avec les parents au sujet de leurs difficultés scolaires et de l'école en général :

"Mon père, on ne pouvait pas lui dire : 'Mais papa, on ne sait pas lire'. Ca le vexait".

Un quatrième aspect est l'impossibilité ou le refus des parents d'aider leurs enfants :

"Mes parents ne savaient pas m'aider. Ils ne m'ont jamais encouragé".

"Mon père n'a jamais montré qu'il ne savait pas lire et écrire. Et je ne lui ai jamais demandé. Quand les parents savent, on sait travailler plus à la maison, on reçoit de l'attention, on sait faire son devoir, mais quand ils sont faibles eux-mêmes, ce n'est pas possible".

"Mon beau-père aidait sa fille à lui pour les devoirs. Il s'occupait beaucoup d'elle. Moi, en rentrant de l'école, je devais déposer ma serviette et monter dans les chambres faire les lits, les poussières et tout le bazar".

Un dernier aspect est le manque de contacts entre la famille et l'école. Plusieurs disent que les parents n'allaient pas voir les professeurs, n'allaient pas aux réunions de parents (quand il y en avait) et que même si ce lien existait, les parents restaient passifs, écoutaient sans réagir le discours des professeurs qui mentionnait les difficultés d'apprentissage ou qui légitimait l'attitude de l'école.

Ils n'avaient aucune prise pour essayer d'enrayer le processus pour éviter que la logique de discrimination scolaire ne continue et ne finisse par produire l'analphabétisme :

"Pour les frères et soeurs aînés, ils allaient aux réunions de parents, puis ils n'y ont plus été car ils entendaient toujours la même chose : que ça n'allait pas".

"Mon père était dans le comité de parents. Il parlait de mes difficultés avec le professeur qui disait : 'On va le faire passer'. Mes parents se sont laissés convaincre. Ils ont été trop crédules".

Ces aspects de non maîtrise et de non prise sur le système scolaire témoignent d'un fossé entre la famille et l'école dans lequel la famille est en situation de non pouvoir et de non savoir. La famille reconnaît alors la toute puissance de l'école en matière d'apprentissage et développe une conception quasi magique du savoir :

"Je ne pense pas qu'il y avait des contacts avec l'école. Ils n'étaient pas si rapides avec ces choses. Ils pensaient : 'Ca va bien aller. Il s'en tirera'".

Cette démission de la famille face à la scolarisation de leurs enfants est liée à la perception même qu'ont les parents de leur propre ignorance, de la gêne qu'ils ont devant leurs enfants, a fortiori devant les professeurs :

"Mon père regardait mon bulletin et se fâchait. Mais un jour, je lui ai dit qu'il ne savait pas bien lire et écrire et, depuis lors, il n'a plus rien dit".

Ces parents considèrent que c'est à leur enfant à se débrouiller à l'école :

"Le 1er jour en 1ère primaire, un grand m'avait fait un oeil poché à l'école. J'ai été le dire à mon père. Il m'a flanqué une baffe et m'a dit : 'Tu es un garçon, tu dois te débrouiller toi-même'. -Alors je n'ai plus jamais été chez mon père...".

Ce père n'a été à l'école que pour une situation grave où il n'avait pas le choix de faire autrement :

"Mon père avait été une seule fois à l'école parce que je m'étais bagarré avec un préfet. Ils avaient appelé la police et pour ça, mon père devait venir".

Si pour un problème comportemental (une bagarre), les parents ne se sentent pas concernés, a fortiori peut-on penser que c'est encore moins évident pour des problèmes scolaires où ils se sentent totalement incompétents.

II.4.2. Collusion négative entre la famille et l'école

Il faut aussi mentionner la collusion négative qui a pu exister entre l'école et certains parents :

"Quand je bougeais un peu trop à l'école, on le répétait à mon père. Il venait deux fois par semaine pour donner des cours de chant. Mon père me donnait une raclée dans la cour devant 500 élèves, devant tous mes copains. Qu'est-ce que j'en ai ramassé !".

"Je n'aimais pas mon père et alors mon père allait se plaindre auprès de la maîtresse et ainsi mes bêtises se savaient. La maîtresse devait alors me tenir et ça n'allait pas".

Il ne s'agit pas ici prioritairement de parents qui ne maîtrisent pas l'école (bien que les deux peuvent aller de pair (1)). Ce sont d'abord des parents qui ont trouvé dans l'école ou une école qui a trouvé dans les parents un(e) allié(e) dans la répression d'un enfant subissant une discrimination tant scolaire que familiale.

Ainsi, tout comme l'école reproduit les inégalités sociales, parfois, la discrimination scolaire est reproduite au sein de la famille :

"A la Saint-Nicolas, il y avait des crayons et une latte. J'étais fier d'avoir des beaux crayons et une belle latte. Ma mère m'a dit : 'C'est pas pour toi, c'est pour ta soeur. Toi, tu n'as pas besoin de ça. Tu ne sais pas lire. Tu ne sais pas écrire'".

"A la maison, j'ai toujours été le petit malade et le petit cancre. A force d'être cancre, on vous rebute de beaucoup de façons : on croit que vous dites des mensonges, que vous êtes un être malfaisant".

(1)

Nous songeons ici à certains parents de milieu populaire qui attendent de l'école qu'elle remplisse d'abord un rôle au niveau de l'éducation comportementale de leur enfant ("J'espère qu'ils vont lui apprendre à bien se tenir, la politesse") sans pour autant se préoccuper des apprentissages scolaires.

Remarque : le point de vue des parents

E. TEDESCO a interrogé des parents dont les enfants étaient en difficultés d'apprentissage (et dont les réponses prolongent ce que nous avons appris par les analphabètes que nous avons interviewés) (1).

Elle part de la constatation que "l'école fonctionne de telle sorte que les difficultés qu'elle suscite au niveau individuel nécessitent presque toujours pour leur prévention, leur détection et leur résolution, la vigilance constante et les interventions des parents" (2). Or, "comme dans les milieux populaires, les familles sont mal armées pour prévenir, détecter et intervenir, les problèmes de leurs enfants s'accumulent et se multiplient" (3).

Comment expliquer cette non intervention des familles populaires vis-à-vis de l'école ?

Une première piste qu'avancent les parents qui ont fait l'objet de l'enquête de TEDESCO est le manque de temps des familles :

"Je pars à 7 heures le matin, j'arrive à la boutique (le café où il est serveur) à 8 h30 et j'en sors le soir à 11 h. Quand je rentre le soir, le gosse dort. Ma femme, qu'est-ce que vous voulez, elle entend pas, elle entend pas..."

"Vous savez, j'ai pas le temps, avec les enfants, c'est pas possible. C'est que le matin je me lève déjà à 5 heures " (4).

En fait, ces justifications d'ordre matériel (horaires de travail, occupations ménagères, fatigue, accroc de santé,...) si elles sont bien réelles n'en masquent pas moins des justifications plus profondes qui sont d'ordre socio-culturel et qui consistent en un double rapport dominé au savoir et au pouvoir.

(1)

TEDESCO E., Des familles parlent de l'école, Tournai, Casterman, Collection Orientation E3, , 1979.

(2) et (3)

Ibidem, p. 105.

(4)

Ibidem, p. 115.

Le rapport au savoir, c'est la reconnaissance de la compétence et du savoir du professeur et de sa totale incompétence personnelle:

"On bafouille : on ne peut pas s'exprimer comme on veut, on n'arrive pas à trouver les mots" (1).

"J'ose pas parler parce que je me dis peut-être c'est pas ça. J'ose pas donner mon opinion..." (2).

Le rapport au pouvoir c'est une soumission à l'autorité de l'école en matière d'enseignement comme s'il n'appartenait pas aux parents d'avoir leur mot à dire :

"J'aime pas embêter les gens. Les gens sont là pour travailler. Je vais pas leur dire : 'Est-ce qu'il travaille bien et ceci et cela'. Moi, je vais pas leur raconter ma vie" (3).

"Nous, on n'est pas des gens à aller demander quelque chose ... pas plus pour nos gosses que pour nous" (4).

Rapport au savoir et rapport au pouvoir se conjuguent pour faire de ces parents des exclus de la scolarisation de leurs enfants : "Le rapport au savoir n'est pas indépendant du rapport au pouvoir : l'absence d'un certain type de 'connaissances requises' contribue à les désarmer et il faut cette double privation pour parachever le dépouillement" (5).

Exclus du savoir scolaire, les parents ne peuvent pas aider leurs enfants : "Les parents n'ont ni le temps ni surtout l'instruction nécessaire pour autre chose que des corrections ponctuelles : quand ils s'occupent des devoirs de leurs enfants, c'est pour les faire réciter par coeur au risque que certains mots soient omis, intervertis ou déformés, ôtant ainsi tout véritable sens au texte et rendant par là même sa mémorisation impossible" (6).

(1)

TEDESCO E., op.cit., p. 127.

(2)

Ibidem, p. 129.

(3)

Ibidem, p.142.

(4)

Ibidem, p. 140.

(5)

Ibidem, pp. 136-137.

(6)

Ibidem, p. 176.

Exclus du pouvoir, les parents ont appris à se taire parfois depuis leur enfance : "On me disait tellement : 'tais-toi' quand j'étais petite que ça m'est resté. J'avais un père qui était très dur, qui ne riait jamais et qui nous faisait peur de tout" (1).

Cette autorité est alors déplacée vers ceux sur qui, à l'âge adulte, le pouvoir a été transféré et, notamment, l'école :

"Je me disais si elles font ça, c'est peut-être que ma fille n'est pas douée non plus" (2).

Il s'agit d'une véritable attitude fataliste :

"Qu'est-ce que vous voulez, il aime pas, il n'y a rien à faire".

"C'est triste à dire mais c'est pas donné à tout le monde de réussir".

"Ca n'allait pas, elle ne s'y plaisait pas, je n'ai pas eu de chance" (3).

Et quand les parents franchissent la porte de l'école, c'est bien souvent pour entendre réaffirmer ce rapport au savoir et au pouvoir dans lequel ils sont dominés :

"On sent bien qu'ils nous méprisent parce qu'on a pas d'instruction".

"Chaque fois que j'y ai été, c'est pour m'entendre dire que mes enfants sont bons à rien".

"J'ai vu le professeur s'asseoir sur la table et c'est tout juste s'il m'a pas dit : 'Madame, ici c'est moi qui commande...'" (4).

(1)et (2)

TEDESCO E., op.cit, p. 165.

(3)

Ibidem, pp. 75-76.

(4)

Ibidem, p. 151.

Pour les réunions de parents, c'est le même rapport qui domine ou bien les parents n'y vont pas, ou bien ils renoncent à toute participation réelle :

"J'étais pas plus avancée. C'était rien que des choses que je ne connaissais pas".

"Nos enfants, ils travaillent pas bien déjà. On va pas se mettre en avant".

"Les réunions ... quand on a de l'instruction oui mais on se dit: les gens vont me trouver bête" (1).

II.5. Stratégies d'évitement de l'écrit

Confronté à des situations de lecture en classe d'abord, mais parfois aussi à l'extérieur, l'enfant tentera de les éviter en mettant en place des stratégies alternatives.

II.5.1. En classe

1. Se faire souffler, tricher

La première stratégie est le fait de se faire aider par des camarades de classe. Cette aide est en fait un remplacement : l'enfant qui aide fait à la place de celui qui ne sait pas. Car, si pour une difficulté passagère, il est encore possible de s'expliquer entre enfants, pour une difficulté générale, cela devient totalement impossible :

"On devait lire à tour de rôle. Quand c'était mon tour, mon copain me soufflait".

"Je trichais ou je copiaais, des choses comme ça".

2. L'indifférence

Si le professeur ne vous interroge pas, il est alors facile de ne pas réagir, d'être uniquement présent au niveau physique et mentalement absent :

(1)

Ibidem, pp. 161-162.

"On passait mon tour de lecture".

"A chaque fois que j'avais cours de français, je ne répondais pas au professeur. Je regardais ma montre tout le temps".

"Comme je n'étais pas doué, on me rejetait et alors je n'ai plus fait d'efforts".

3. Le chahut

Pour manifester qu'on est là, pour tenter de se valoriser vis-à-vis des autres élèves, le chahut est la manière la plus directe de réagir. Il permet en outre de ne pas devoir être confronté aux activités d'apprentissage puisqu'on risque d'être puni avant: "Comme je ne savais pas suivre, je chahutais".

"Quand ça ne m'intéressait pas, j'apprenais pas. Je m'en foutais. Alors on me mettait dehors".

"Quand quelque chose ne me plaisait pas à l'école, je tapais. J'avais une punition. J'étais dans le couloir et comme ça de nouveau, je ne lisais pas".

"Au commencement, je ne comprenais pas pourquoi elle ne m'apprenait pas. Mais, à la fin, on a l'habitude, c'est un roulement, on ne fait même plus attention, on jouait aux billes et on rigolait".

4. Le refuge dans les activités occupationnelles

Souvent, on l'a vu, les professeurs font faire par les "mauvais élèves" les menues activités d'entretien, les courses, ... Pour l'enfant, c'est aussi une possibilité de réaliser effectivement quelque chose, d'échapper à l'ennui et à la discrimination au niveau des apprentissages :

"Quand on ne savait pas suivre à l'école, on vous utilisait comme garçon de courses, à faire des tas de petits trucs. Je trouvais ça chouette alors".

"Je comprenais rien, alors j'étais content quand on m'envoyait faire les courses".

"Les professeurs pensaient que ça n'allait tout de même pas et je pouvais toujours faire les courses. Au moins je calculais alors !".

"Tous les vendredis, c'est moi qui pouvais nettoyer la classe à fond. Ca, c'était tous les vendredis mon boulot. Ca j'aimais bien faire pendant que les autres faisaient des interrogations. Je les faisais après si j'avais tout fini, mais c'était rare".

5. Le retrait : fugue et absentéisme

Une autre forme de réaction est de fuir l'école :

"J'ai toujours doublé et j'étais la plus grande parmi les petits. Je n'aimais pas l'école. Quand je le pouvais, je m'encourais".

"Je restais à la maison n'ayant pas de raison d'aller à l'école. Les professeurs disaient que ça ne servait à rien".

"Je brossais l'école parce que je ne savais pas suivre".

6. L'abandon : fin de scolarité

La plupart des enfants restés analphabètes quittent l'école précocement, le plus souvent à la fin de la scolarité obligatoire, parfois avant.

Quitter l'école apparaît comme une réaction à la discrimination scolaire :

"Je ne suis pas resté longtemps dans cette école. Je me suis fait mettre dans le couloir comme punition et j'ai fait le mur. C'est comme ça que j'ai commencé à quitter complètement l'école".

C'est aussi une tentative d'insertion dans la vie professionnelle, projet des parents, mais aussi des enfants :

"Mon père et ma mère m'ont dit : 'Ca sert à rien de continuer. Qu'est-ce que tu vas faire à l'école ? C'est trop tard, t'es un fainéant, t'es un con. Tu vas aller travailler'".

"On se dit : 'Bon, si ça ne va pas à l'école, on va aller travailler'".

"A 16 ans, j'ai quitté l'école. Ca ne donnait tout de même rien".

Toutes ces réactions ne sont pas des réactions défensives superficielles. Elles sont la conséquence d'un processus qui s'est mis en place et qui a fini par provoquer un blocage, une rigidification qui ne seront sans doute plus jamais dépassés (1).

Elle est l'issue du non pouvoir de l'enfant sur le processus d'apprentissage. Le non pouvoir se manifeste vis-à-vis des parents dont l'enfant subit et intègre les valeurs et les attitudes sans pouvoir y faire face parce que ses difficultés d'apprentissage ne lui permettent pas de développer des contre-valeurs et contre-attitudes :

"Au bout de la 3ème année, j'avais compris que cela ne servait à rien. Mes parents m'avaient tellement raconté que l'école ce n'était pas bien, que je n'allais jamais apprendre quelque chose à l'école. J'avais déjà pris le pli de ne plus y aller. J'étais dégoûté. C'était fini, je n'avais plus envie d'aller à l'école".

Mais c'est surtout face à l'enseignant que l'enfant est en situation de non pouvoir :

"Il fallait bien accepter (d'être punie, d'être au dernier banc, de faire les courses...). Si t'acceptes pas, paf ! encore une baffe avec. Fallait bien accepter, on n'a pas le choix quand on est gamin. Qu'est-ce qu'on devrait faire quand on est gosse ? Tu ne vas pas dire non, si ça ne te plaît pas. Alors tu l'acceptes, qu'est-ce que tu veux ?".

L'attitude de l'enfant ne s'arrête cependant pas toujours à ce non pouvoir. Il ne peut certes pas l'affronter de face. Mais il peut trouver des moyens de le contourner :

- en se vengeant sur les élèves :

"Je ne savais pas lire et je me vengeais sur les élèves en pensant que c'était sur le professeur".

- en se valorisant par des activités qui ne sont ni scolaires, ni de contribution à la survie de la famille :

(1)

Au niveau scolaire proprement dit. Certains le dépasseront cependant en suivant un cours d'alphabétisation pour adultes.

"Quand je recevais une baffe, je disais : 'Cette baffe, je l'ai peut-être méritée', mais seulement ils ne savent pas ce que moi j'ai fait. J'ai peut-être fait mieux que ça, qu'aller à l'école ou que ramasser la ferraille".

Certaines stratégies d'absentéisme sont cependant des stratégies familiales, de contribution au travail des parents ou de non valorisation de la scolarité. De cela, nous avons déjà parlé dans le chapitre précédent.

II.5.2. En dehors de l'école

Parfois, l'enfant est mis en dehors de l'école face à des situations de lecture. Il développe aussi des stratégies pour s'en sortir :

- le retrait :

"Quand on avait besoin de savoir lire pour jouer, je m'en sortais en disant que j'étais malade, que je n'avais pas envie".

"J'inventais des excuses pour ne pas le faire, pour partir".

"J'avais peur d'aller à un anniversaire car j'avais peur qu'on fasse 'ces' jeux et alors je n'allais pas".

- l'agressivité :

"Même les trucs les plus simples comme jouer à la marelle, ça n'allait pas. Il fallait écrire son nom. Alors je disais que ça ne m'intéressait pas, je devenais agressif".

On le voit, il ne faut pas que ce soit des jeux très sophistiqués pour devoir réagir et éviter la situation humiliante et infériorisante...

Cela nous amène à aborder la personnalité de l'analphabète, ce qu'il ressent et intériorise d'une part, la façon dont il réagit et s'extériorise d'autre part.

II.6. "Une personnalité analphabète"

Relégué, l'analphabète se sent inférieur aux autres. Puisque, à l'école, on est évalué sur base des apprentissages, on est désigné par les autres comme "incapable", "bête", "idiot", ... et puisqu'il n'y a pas d'autre système d'évaluation des compétences que le système scolaire, l'analphabète n'a guère l'occasion de se valoriser positivement (si ce n'est par des compétences considérées comme secondaires : gymnastique, activités manuelles...) :

"A l'école, j'ai appris l'angoisse et le complexe d'infériorité. On se retire alors parce qu'il y a quelque chose qui ne va pas".

"Par rapport aux autres, des fois, t'es un peu gêné. Parce que je répondais pas, j'étais au fond de la classe, tout à fait derrière".

Ce sont finalement toutes les causes réelles qui sont occultées dans ce rapport de ceux qui se sentent supérieurs parce qu'ils savent à ceux qui se sentent inférieurs parce qu'ils ne savent pas. G. MENDEL (1) appelle cela la "régression du politique au psychique"; c'est, en fait, le résultat d'une relation qui aboutit à une vision personnalisée de l'échec, où la dimension sociale disparaît pour laisser la dimension psychique tout envahir (refoulé social). Cette relation tend ainsi :

- à déconnecter l'individu de la couche sociale à laquelle il appartient et des fonctions qu'elle occupe;
- à situer la cause de la situation à l'intérieur de l'individu.

Se défendant par rapport à l'infériorité et l'infériorisation, l'enfant va développer un repli sur lui-même et sur ses semblables (intériorité) ou de l'agressivité (extériorité).

(1)

cf. Le courant de la socio-psychanalyse.

II.6.1. Le repli sur soi et sur ses semblables

Nous avons déjà parlé des réactions d'évitement des enfants en difficulté d'apprentissage.

Le repli sur soi, c'est en fait la volonté de se cacher aux yeux des autres pour ne pas être mis en évidence à cause des difficultés dont on a honte :

"L'enfant finit par se replier en lui-même et alors il essaie de cacher en lui-même ses traces".

"Comme enfant, j'étais très calme et renfermé. Je me coupais de tout et n'avais envie de rien".

"J'avais du mal à entrer en contact avec les autres. Je ne savais pas avoir d'ami".

"Je ne faisais rien, me retirais, devenais timide car je me rendais compte de mon manque. Alors on est mis de côté par la famille, les amis parce qu'on a ce manque. On est la brebis noire".

La brebis noire, c'est le marquage social négatif. Se retirer en soi-même, c'est essayer de se dérober à ce marquage au risque de la mort sociale !

Pour certains cependant, le repli n'était pas total parce qu'il y en avait d'autres qui étaient dans la même situation. Ceux-là ont pu se replier en groupe et être plus forts pour affronter les autres :

"J'avais des amis. Ils étaient comme moi. Ils avaient les mêmes problèmes".

"Tous mes copains à moi, c'était des types qui étaient mal habillés, donc des gens d'ouvriers. Ceux-là, c'étaient la même chose, ils ne savaient pas lire non plus. On était toujours derrière".

"Je trouvais les autres élèves pas gentils. Ils étaient associables. Je préférais mes copains à la maison".

Le repli communautaire permet une reconnaissance mutuelle en dehors des critères scolaires. Le groupe peut alors constituer une sorte d'écran, une sécurisation où les relations sociales ne sont plus régies par le savoir et le pouvoir dominants que médiatise le système scolaire.

II.6.2. L'agressivité

L'agressivité est une révolte profonde contre la discrimination. Elle apparaît quand la situation devient insoutenable soit qu'on veut apprendre et qu'on se sent totalement impuissant soit qu'on se sent terriblement humilié... C'est de toute manière une réaction de refus de l'infériorisation. C'est un sursaut d'affirmation de soi :

"J'étais renfermé et je me bagarrais car je me sentais insulté. Comme je ne savais pas lire et écrire, j'essayais d'avoir le dessus. Car j'avais peur".

"C'est à l'école qu'on vous verse cette agressivité dedans. L'humiliation de ne pas savoir lire et écrire, on veut la vaincre par l'agressivité. Tu ne le veux pas mais tu n'as pas d'autre alternative car tu te sens impuissant".

"Je devenais agressif, ce que je ne voulais pas, mais je ne voulais pas non plus me montrer vulnérable. Alors on te considère vraiment comme quelqu'un à part".

Mais l'agressivité, c'est aussi une manière d'être reconnu, de créer un consensus autour de soi à partir d'autres normes que les normes acceptées et reconnues qui ont conduit à l'analphabétisme:

"Quand il était question de bagarre, on m'appelait et je cognais. Alors, j'étais leur ami. C'était ma façon de m'acheter ma place".

Là où l'on ne se sent pas infériorisé, là où l'on est reconnu, l'agressivité n'est pas nécessaire :

"A la maison, j'étais tranquille et calme, mais là je n'avais pas peur".

En fin de compte, c'est le seul moyen donné à l'analphabète d'opposer au pouvoir scolaire une contre-pression. Ne pouvant accéder au savoir, discriminé par le pouvoir, il rejette ce double rapport par des voies non reconnues car les voies reconnues (apprendre et obtenir un diplôme) lui sont devenues interdites :

"Je suis devenu fort agressif. Je voulais apprendre mais personne ne m'apprenait. En 3e technique, j'avais un professeur de français. Il savait très bien que j'étais dans cette école-là parce que je ne savais pas lire. Il a fait une dictée. Je lui ai dit : 'Ecoutez, je ne sais pas écrire. Vous pouvez me mettre directement zéro'. Il m'a dit : 'Tu es ici en 3e année, tu dois faire cette dictée'. Alors ils s'étaient foutu de moi dans ma classe. Ca avait été plus fort que moi, j'étais révolté. J'ai tapé dessus comme je savais avec mes poings. Depuis lors, il m'a toujours laissé copier la dictée et il ne m'a jamais rien appris. J'étais un voyou pour eux parce que je me révoltais trop vite".

"Un jour, un professeur avait joué avec mes pieds. Il m'avait confisqué quelque chose que j'aimais bien. A cause de ça, j'ai piqué une crise de nerfs. A cause des crises de nerfs et tout ça, ils m'ont envoyé à l'école spéciale".

L'agressivité que provoque le non apprentissage est en fait une réaction qui légitime le comportement du professeur, l'attitude du système scolaire en général (discrimination, répression, ...) qui visent à redresser un comportement déviant.

Se sentant inférieur, replié sur lui-même et/ou agressif, l'analphabète finit par acquérir une "personnalité analphabète", c'est-à-dire qu'il adopte un comportement de refus face à l'apprentissage, qu'il légitime l'attitude de l'école et qu'il "démontre sa responsabilité personnelle" en adoptant des attitudes déviantes.

Tout apprentissage devient dès lors impossible : le fossé s'est creusé, la seule relation qui persiste est une relation conflictuelle entre un pouvoir légitime et un contre-pouvoir illégitime et répréhensible.

C'est ce que l'on pourrait appeler une "crise de la personnalité sociale" où la relation imaginaire de l'individu à sa situation sociale devient conflictuelle car l'individu refuse la vision que l'on a de lui et tente de se définir autrement. C'est alors l'émergence du "refoulé social", la mise en question de l'ordre social et la tentative d'une nouvelle définition de soi. Ce refoulé ne peut pas se dire tel qu'il se perçoit car les mots sont prisonniers du discours habituel, du discours des autres. Il s'exprimera alors par des actes et notamment par l'agressivité.

II.7. Conclusion

Par l'analyse des interviews récoltés par la méthode de remémoration collective, nous avons tenté de mettre en évidence les mécanismes producteurs de l'analphabétisme à partir de l'interaction entre l'enfant chargé d'un vécu socio-culturel et l'école insérée dans une logique socio-culturelle autre.

En partant de la face visible de l'analphabétisme, le décrochage scolaire, nous sommes passés à l'analyse du système scolaire qui est discriminant pour les enfants en difficultés d'apprentissage (renvoi au fond de la classe, moqueries, punitions...) et qui légitime cette discrimination par un discours qui rejette la faute sur l'enfant.

Cette discrimination se reproduit dans les relations entre élèves et est surimposée par une discrimination sociale vis-à-vis des enfants dont l'apparence extérieure et les attitudes ne correspondent pas à celles qui sont socialement attendues.

Nous avons également tenté d'analyser la transmission des valeurs et des comportements (en un mot : la culture) des parents vers les enfants :

- les parents transmettent le type d'organisation de la vie au travail;
- les loisirs des enfants sont, comme les loisirs des parents, des activités de détente collective où le fait d'être ensemble prime sur le contenu (qui est, en général, non intellectuel);
- les enfants héritent (culturellement) du rapport au savoir et au pouvoir de leurs parents qui est un rapport dominé.

Sur base de l'analyse que nous avons faite, nous pouvons formuler l'hypothèse suivante. Les valeurs et règles de l'école (compétition individuelle, répression du mouvement et de l'expression, primauté des activités intellectuelles sur les activités manuelles) sont en rupture avec les valeurs et comportements familiaux (primauté du travail manuel, activités intellectuelles peu développées, loisirs collectifs). Les enfants de milieux populaires sont, dès lors, confrontés à un double système de valeurs. La manière dont ils peuvent s'intégrer au système scolaire va, dès lors, être déterminante pour (ou déterminée par) leur option pour l'un ou l'autre système culturel (ou une harmonisation plus ou moins réussie des deux).

Ce qui est finalement en jeu, c'est un choix culturel : "Les membres des groupes ou classes dominés intériorisent des disciplines et des interdits, qui peuvent prendre la forme d'autodiscipline et d'autocensure; la reconnaissance de la légitimité de la culture dominante induit la reconnaissance de l'illégitimité de leur propre patrimoine culturel. Les enfants des milieux populaires ont ainsi appris à renier leur propre culture, et en outre, si possible, à en assimiler une autre, celle des classes dominantes, celle de la bourgeoisie" (1).

Les enfants de ce milieu qui réussissent à l'école ont beaucoup de "chances" d'avoir pu intégrer les valeurs et assimiler les exigences normatives et comportementales de l'école; ils accroissent ainsi leurs chances de réussite et leurs capacités d'insertion scolaire, fondement d'une insertion sociale basée sur le cursus scolaire et dont la clef est le diplôme. Les enfants qui échouent à l'école sont des enfants pour qui les valeurs et normes familiales sont restées prépondérantes, soit parce qu'elles étaient fortement prégnantes, soit parce qu'elles ont été renforcées par l'échec scolaire. Il en résulte dès lors une revalorisation de la culture socio-familiale et le repli sur une insertion professionnelle dès la fin de la scolarité obligatoire.

(1)

BOURDIEU., et PASSERON J.L., La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Editions de Minuit, 1970.

L'enfant rejette alors la culture scolaire en développant des stratégies d'évitement de l'écrit (tricherie, indifférence, chahut...) et en cherchant à se valoriser autrement (activités manuelles, bagarres,...).

Un blocage s'opère ainsi face à l'apprentissage et c'est ce que nous avons appelé la construction de la "personnalité analphabète" : pour résoudre le conflit entre la définition de soi que l'on projette idéalement et celle que les autres imposent à partir de la situation d'analphabétisme, l'analphabète se replie sur lui-même et ses semblables (intérieurité) ou exprime ce conflit par l'agressivité (extériorité), ce qui renforce et légitime l'attitude discriminante de l'école.

Nous allons maintenant passer aux pistes de prévention de l'analphabétisme à l'école.

TROISIEME PARTIE

DES PISTES D'ACTION PREVENTIVES DE L'ANALPHABETISME A L'ECOLE

INTRODUCTION 247

0.1. Récolte et analyse des données 247

0.2. Plan des propositions 248

I. DEBAT SUR LES FINALITES DE L'ENSEIGNEMENT 250

I.1. Le débat 250

I.2. Application à notre public-cible 251

II. UNE DEFINITION DE LA LECTURE 254

II.1. "Lire, c'est produire du sens à partir d'indices visuels" 254

II.2. Que devient dans cette conception le processus d'apprentissage de la lecture ? 255

II.2.1. Apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à parler l'écrit 255

II.2.2. Application à notre public-cible 256

1. L'échec scolaire 256

2. Les difficultés d'apprentissage 256

II.2.3. Pistes de lecture intentionnelle et fonctionnelle 257

1. L'entretien familial 258

2. La dictée à l'adulte 258

3. La séance de lecture par anticipation des hypothèses 258

4. La banque de mots ou les fichiers 259

5. Le coin-bibliothèque 259

6. Le projet 260

7. Le texte libre 260

II.3. Pistes spécifiques pour les enfants en difficulté d'apprentissage et en rupture culturelle par rapport à l'école 261

II.3.1. L'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'enfant 262

II.3.2.	La libération du mouvement et de l'expression	265
	1. Le rythme biologique de l'enfant	265
	2. Le rythme social de l'enfant	266
II.3.3.	Les méthodes d'évaluation	267
II.3.4.	A la rencontre de la culture de l'enfant	273
	1. Le contenu	273
	2. Les règles	277
III.	<u>L'ECOLE MATERNELLE</u>	282
III.1.	<u>A la découverte de soi et du monde</u>	282
III.2.	<u>A la découverte de l'écrit</u>	282
IV.	<u>L'ACTION EN DIRECTION DES PARENTS</u>	284
IV.1.	<u>Une autre vision sur les parents des enfants en difficultés d'apprentissage</u>	284
IV.2.	<u>Déscolariser les relations parents-école</u>	285
IV.3.	<u>Créer pour les parents la possibilité d'acquérir une formation dans un cadre scolaire élargi</u>	288
IV.4.	<u>Faire intervenir les parents au niveau des apprentissages</u>	288
IV.5.	<u>Proposer aux parents une collaboration pour des activités extraordinaires ou extra-scolaires</u>	289
IV.6.	<u>Conclusion : la communauté éducative</u>	290

V. <u>LA SCOLARISATION DES ENFANTS MIGRANTS</u>	292
V.1. <u>L'accueil des primo-arrivants</u>	293
V.2. <u>L'enseignement de la langue et de la culture d'origine</u>	294
V.3. <u>Les parents immigrés et l'école</u>	295
VI. <u>LA SCOLARISATION DES ENFANTS TZIGANES</u>	296
VII. <u>Et ce que l'on n'a pas dit ...</u>	298
VIII. <u>CONCLUSION</u>	299

INTRODUCTION

Suite à l'analyse des itinéraires d'analphabétisme, la recherche devait déboucher sur des propositions de prévention scolaire de l'analphabétisme (c'est-à-dire dans et/ou par l'école), tant au niveau pédagogique que social.

1. Récolte des données

Pour la récolte des informations, nous nous sommes adressés à des témoins privilégiés du milieu scolaire avec comme fil conducteur les questions suivantes, issues de l'analyse (quantitative et qualitative) qui précède :

- Quelles sont les méthodes, structures et attitudes favorisant au maximum l'apprentissage de tous les enfants ?
- Quels sont les moyens mis en place pour faire face aux difficultés d'apprentissage avant qu'il ne soit trop tard ?
- Quels sont les ponts qui peuvent être établis entre le milieu social et familial de l'enfant et l'école, tant au niveau des pédagogies que des relations entre l'école et la famille ?

Nous avons également lu des documents traitant des difficultés d'apprentissage à l'école et de problèmes connexes (méthodes de lecture, relation des parents avec l'école...).

De ces diverses sources, nous avons essayé de faire une synthèse en termes de pistes de lutte préventive contre l'analphabétisme à l'école.

Nous avons cependant rencontré un problème méthodologique important, à savoir que l'enquête portait sur un échantillon diachronique (tous âges confondus) et que les propositions actuelles portent sur un aspect synchronique (changer l'école d'aujourd'hui). Il risque donc d'y avoir une certaine rupture avec ce qui a été mis en évidence et les propositions que nous faisons.

Néanmoins, nous nous sommes concentrés sur des propositions relativement fondamentales qui portent sur des aspects passés et actuels de la scolarité des enfants en difficultés d'apprentissage (certaines lectures nous l'ont confirmé), ce qui permettait de faire le lien entre le vécu des analphabètes et un regard projectif sur l'école.

Un autre aspect qui nous permet de situer le cadre dans lequel nous avons réfléchi sur les propositions d'action concerne le niveau auquel nous les avons situées. Les propositions que nous faisons dans les pages qui suivent ne concernent pas tant les structures scolaires mais davantage les relations scolaires qu'elles soient pédagogiques ou sociales. Nous sommes cependant conscients qu'il n'est pas possible de réaliser tout ce que l'on propose sans une volonté politique qui au niveau des structures permettrait de rendre les choses possibles.

Un dernier aspect que nous voudrions mettre en évidence dans cette introduction est le lien entre l'histoire socio-économique et l'école. Nous ne voudrions pas que les propositions qui suivent contribuent à percevoir l'école comme immobile et immuable. Il nous semble au contraire que l'école est actuellement traversée par la crise qui a des répercussions tant au niveau socio-économique des élèves (augmentation de la pauvreté) qu'au niveau des structures scolaires (diminution des subsides, du personnel d'encadrement...).

Cette situation ne peut que nous conduire à insister sur les propositions qui suivent, pour que ce ne soient pas les plus défavorisés, les enfants qui ont le plus de difficultés qui, à l'école, subissent le plus les conséquences de la crise.

2. Plan des propositions

Pour l'analyse des données, nous avons procédé de la manière suivante.

Il nous a semblé de prime abord que vouloir que tous les enfants apprennent à lire et à écrire à l'école relevait d'un parti pris: celui de l'école démocratique en opposition à l'école sélective.

Dans la perspective d'une école démocratique, nous nous sommes alors demandé quels pourraient être les principes importants pour un apprentissage de la lecture qui participerait le mieux possible et le plus concrètement à la démocratisation de l'enseignement, c'est-à-dire une méthode qui permettrait d'être confronté à des situations réelles de lectures, qui donnerait un pouvoir sur l'acte de lecture qui favoriserait l'apprentissage de tous.

Nous avons cependant été conscients que la méthode ne suffit pas, encore faut-il qu'on travaille avec tous les enfants et en priorité avec ceux qui éprouvent le plus de difficultés (pour cela il faut aussi pouvoir évaluer) et que le contenu de l'enseignement soit non seulement accessible mais attractif pour tous. Comment, en d'autres termes, établir des ponts entre le milieu socio-familial et l'école, à travers le contenu et le contact avec les familles.

Quel est alors le rôle de l'école maternelle en tant que première interaction entre l'enfant et l'école ? Et enfin, face à des publics spécifiques (les immigrés et les enfants tziganes) quelles stratégies d'insertion et/ou d'apprentissage développer ?

Pour ces pistes de réflexion, nous avons tenté de répondre aux principaux mécanismes que nous avons mis en évidence jusqu'ici, à savoir :

- la discrimination scolaire;
- le sentiment de rejet et l'absentéisme;
- le décrochage scolaire et le blocage;
- les stratégies d'évitement de l'écrit;
- la non perception de l'utilité de l'écrit par les enfants de milieux populaires;
- le fossé culturel entre le milieu social de l'enfant et l'école;
- le non pouvoir des familles sur l'école.

I. DEBAT SUR LES FINALITES D'ENSEIGNEMENT

I.1. Le débat

Un débat fondamental qui traverse l'école et la société est celui sur les finalités de la scolarisation : l'école doit-elle instruire ou éduquer ?

Ces deux concepts d'instruction et d'éducation stigmatisent des partis-pris différents voire opposés quant à la finalité de l'école, partis-pris que l'on pourrait caractériser par deux autres concepts : sélectivité ou démocratisation.

Dans la première conception le rôle de l'école est de transmettre des connaissances pour que chacun puisse aller le plus loin possible. L'accent, voire le repli, sur les activités purement cognitives renforce la sélection sociale puisque ces activités sont fortement liées à un acquis culturel enraciné dans les origines de classe. S'y associent des valeurs telles que la discipline, le sens de l'effort, de la compétition et de l'élitisme,... et l'intelligence est alors définie comme une construction mentale basée sur le langage et l'abstraction.

Pour la deuxième conception, la démocratisation, le rôle de l'école est d'abord de lutter contre les inégalités. "Elle doit pour cela chercher à développer dans chaque individu les talents et les compétences qui lui sont propres et lui permettront d'affirmer sa personnalité, en particulier par l'expression orale, l'habileté manuelle, physique et artistique, l'animation des groupes" (1). Elle définit l'intelligence comme "un cas particulier de l'adaptation au milieu, équilibre dynamique entre assimilation (incorporations d'éléments nouveaux dans les schémas antérieurs) et accommodation (accommodation des schémas antérieurs en fonction d'éléments nouveaux)" (PIAGET, 1973).

(1)

GAUSSEN F., Entre Jean-Jacques ROUSSEAU et Jules FERRY, in Le Monde, mardi 21 mai 1985, p. 13.

Ce débat se retrouve au niveau des méthodes d'apprentissage de la lecture : nous trouvons, (1) d'une part, une conception de l'apprentissage où la lettre prime de façon absolue et où les exercices de lecture se font sur des textes imposés, les mêmes pour tous, ceux que transmettent les manuels scolaires classiques et que les enfants sont amenés à reproduire dans l'apprentissage de la lecture. L'apprentissage de la lecture aboutit alors à un processus d'imposition culturelle car elle ne fait appel, dans un premier temps, en tout cas, qu'à la reproduction. Et comme certains enfants n'iront jamais au-delà du déchiffrage, ils ne pourront jamais que reproduire ce qu'on leur donne.

L'autre tendance, quant à elle, se fonde sur l'expression des réalités vécues par l'enfant. Elle lie intimement l'apprentissage à la fonction d'expression et de communication du réel par la langue. L'apprentissage de la lecture devient alors une activité d'approche d'un texte qui est familier, qui fait appel à ses propres expériences parce qu'on l'a conçu soi-même, seul ou avec d'autres. C'est une réappropriation du vécu personnel au collectif. Ce n'est dès lors plus le déchiffrage qui en est la base mais le repérage des entités signifiantes que sont les mots... Sur base d'hypothèses, le processus de lecture consiste alors à anticiper le sens du texte et à la vérifier par la suite.

I.2. Application à notre public-cible

Nous pensions que ce débat qui anime le monde de l'éducation va plus loin que celui du clivage pédagogie traditionnelle/pédagogie nouvelle ou méthode analytique/méthode globale. Prendre parti pour les premières ou pour les secondes ne résoud pas nécessairement l'autre question cruciale : celle de la vision que l'on a de l'enfant lui-même. Les éléments opposés de ces clivages peuvent même se rejoindre si l'on ne met pas en cause ce que certains (2) appellent une "métaphysique de la Personne", à savoir la référence à l'Enfant avec un grand E., sans tenir compte de l'origine sociale de l'enfant, de son bagage culturel, autrement dit de son "capital culturel" de base.

(1)

Ce mot est utilisé ici dans un double sens : celui d'une méthode où l'apprentissage commence par la lettre, passe ensuite à la syllabe pour arriver au mot et, celle du contenu où l'on lit à la lettre des textes standardisés.

(2)

CHARLOT B., La mystification pédagogique, Payot, 1977.
GROOJAERS D., op.cit, pp. 36-37.

Parler du capital culturel peut ouvrir la voie à une double interprétation :

- la première s'exprime en termes de "handicap socio-culturel", et revient à considérer que les enfants de milieu populaire vivent dans un milieu peu stimulant, ne font pas dans leur famille les apprentissages de base et les expériences nécessaires à une bonne insertion dans le milieu scolaire. Or, cette analyse du handicap socio-culturel est trop restrictive : elle ne tient pas compte des différences qualitatives de langage, elle met l'accent uniquement sur des différences de type quantitatif, souvent appelées "pauvreté de langage". On en arrive alors à vouloir combler ce manque par un processus de remédiation. Mais cette remédiation qui est finalement une "violence" faite à l'enfant déjà socialisé ne risque-t-elle pas d'être partiellement inefficace car elle ne trouve pas de répondant au niveau du vécu social de l'enfant ?

Une pédagogie nouvelle qui partirait de cette conception ne pourrait qu'aboutir à la constatation que l'enfant de milieu populaire ne s'exprime pas... Sur un tel présupposé, il devient difficile de développer une pédagogie qui se base d'abord sur l'expression de l'enfant (1).

(1)

Nous avons assisté à une expérience illustrant nos propos. Dans une école, où la journée commençait par un entretien familial entre l'institutrice et les enfants, le thème abordé était "les vacances" et les enfants étaient invités à expliquer ce qu'ils allaient faire pendant les vacances. Pour certains enfants, leur seule contribution à l'entretien du groupe était "rien". L'institutrice a alors répété : "Tu ne pars pas ?" L'enfant a dit : "Non". C'est un autre qui s'est alors exprimé. Parce que l'institutrice n'a pas embranché sur ce qu'il faisait quand il restait à la maison pendant les vacances (la rue, les copains, la grande foire qui s'installe pas loin...), cet enfant n'a pas eu la possibilité de s'exprimer. Quelle a alors été son attitude dans l'activité d'écriture libre qui suivait et où chacun devait exprimer son vécu par rapport aux vacances ? C'est un autre vécu des vacances qui était finalement nié parce que la vision culturelle des vacances de l'institutrice était : "vacances = départ".

- la seconde conception s'appuie sur un projet de "pluralisme culturel" qui permet réellement à l'enfant d'investir son vécu extra-scolaire dans l'apprentissage. "Il s'agit de ne plus exclure de l'école les problèmes réels de la vie de chacun - problèmes sociaux, rapports avec la hiérarchie, réflexions politiques, vie familiale et, plus généralement vie relationnelle..." (1). On en arrive alors à tenir compte des significations multiples du langage et à les considérer comme réellement signifiantes : elles sont liées à certaines expériences propres au vécu de l'enfant. Le langage scolaire devient alors un langage multiple, non pas éclaté, mais enrichi par les diversités socio-culturelles de chacun (2).

(1)

BLONDIN C., DE LANDSCHEERE V., DETHEUX M., DETHIER A., LEJONG M., MASSOZ D., Des chercheurs vont à l'école. Essai de mise en place d'innovations relatives aux inégalités dans l'enseignement fondamental, Université de Liège, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, 1985, p. 90.

(2)

Un exemple de l'ouverture au vécu socio-culturel de l'enfant nous est donné par L. GOTOVITCH, Réhabiliter la lecture globale, est-ce possible ?, Dossier, p. 8 : "Comment (l'introduire) ? Je ne voyais pas, j'avais l'impression que mes petits élèves ne s'exprimaient pas... Jusqu'au jour où au beau milieu d'une autre activité, Louis raconte que la veille il avait tellement ennuyé sa mère qui nettoyait le trottoir qu'elle lui lança à la tête le seau d'eau qu'elle tenait à la main, il en avait été tout mouillé! Les autres enfants rirent à gorge déployée et cela fit "tilt" dans ma tête. Je proposai aux enfants d'écrire l'histoire au tableau (...). Et Louis se mit à voir ce qu'il y avait au tableau : il copia du mieux qu'il put, c'était un véritable miracle...". Si l'institutrice n'avait pas accepté de baser l'activité de lecture et d'écriture sur le récit de Louis, se serait-il senti reconnu, lui et sa mère ? Et si l'institutrice avait fait une remarque négative, que se serait-il passé ?

II. UNE DEFINITION DE LA LECTURE (1)

II.1. "Lire, c'est produire du sens à partir d'indices visuels" (RICHAUDEAU).

Si l'on étudie l'acte de lecture, on constate que "lire est une activité très complexe qui met en jeu deux modes d'information en relation constante :

- des informations visuelles (ce qui se trouve devant l'oeil, les signes écrits);
- des informations non visuelles (ce qui se trouve derrière l'oeil, dans notre structure cognitive).

Lire n'est pas une juxtaposition de perception de lettres mais une activité perceptive mettant en jeu les relations entre l'activité de l'oeil et l'activité de l'intelligence" (2).

Selon Jean HEBRARD, "lire ne consiste pas à aller du texte à sa signification possible, mais, au contraire, à faire des hypothèses sur une signification possible, puis à vérifier ces hypothèses dans le texte" (3). C'est ce que l'on appelle aussi la "lecture intentionnelle". Autrement dit, une lettre est reconnue par rapport à la syllabe qui la contient, une syllabe est découpée par rapport à sa possibilité d'existence dans un mot, le mot est reconstruit par rapport à la signification qu'on lui suppose. C'est finalement le capital culturel qui donne la clef de compréhension du sens.

Ce type d'approche permet d'aborder directement l'écrit dans sa fonction première, la communication. La lecture et l'écriture perdent alors leur abstraction pour devenir fonctionnelles.

(1)

Il s'agit ici d'une définition parmi d'autres mais qui nous semble pouvoir s'intégrer à la finalité démocratique de l'enseignement et à l'option pluri-culturelle que nous préciserons davantage plus loin.

(2)

Equipe d'inspection du ressort de Bruxelles A, Enquête sur le redoublement dans les classes de 3e maternelle et 1ère année primaire. En quête d'une école mieux adaptée à chaque enfant, 1985, p. 67.

(3)

GARIN C., Lire c'est comprendre, in Le Monde de l'Education, n°117, juin 1985, p. 28.

II.2. Que devient dans cette conception le processus d'apprentissage de la lecture ?

II.2.1. Apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à parler l'écrit

L'écrit, c'est d'abord un langage. Pour pouvoir l'utiliser, il faut pouvoir parler l'écrit.

Une première étape consiste dans le développement du langage oral où l'on arrive à une verbalisation de sa pensée, à une utilisation d'un vocabulaire plus étendu, de structures de plus en plus complexes... Il faut en un mot que les enfants puissent développer l'expression de leur expérience, de leur vécu, de leur vision et connaissance du monde.

Une deuxième étape consiste, elle, à comprendre la structure de l'écrit : il faut pouvoir passer du langage purement oral au langage de l'écrit, ce qui correspond à pouvoir structurer sa pensée, à développer une histoire, un texte en fonction des articulations de la pensée écrite.

C'est à ce stade de développement que l'enfant pourra anticiper un texte et émettre des hypothèses sur la structure et sur le contenu de l'écrit qu'il va aborder.

C'est ce que Jean HEBRARD appelle "parler l'écrit avant de savoir lire" : "N'est-ce pas ce qui se passe chez les enfants qui apprennent à lire apparemment seuls ? Ils sont très souvent des lecteurs avant même de savoir lire : ils entretiennent avec le livre illustré ou la bande dessinée des rapports particulièrement riches; ils mobilisent en permanence tout leur fonctionnement langagier pour se remémorer, à partir d'indices iconiques (pris dans les images des livres), les histoires qui leur plaisent et qu'ils se sont maintes et maintes fois racontées" (1).

L'enfant réalise l'anticipation à la lecture en produisant un énoncé ou une série d'énoncés sémantiquement proches les uns des autres.

(1)

GARIN C., op.cit, p. 28.

II.2.2. Application à notre public-cible

Si nous avons choisi d'explicitier cette méthode plutôt qu'une autre, c'est parce qu'elle semblait selon diverses expériences avoir un effet positif sur les enfants en difficulté d'apprentissage.

1. L'échec scolaire

Nous citerons ici un exemple qui devrait être complété par d'autres expériences. A Villeneuve d'Ascq (1), un instituteur a constaté qu'au lieu d'avoir 18 % de redoublements en CM2 (dernière année de l'enseignement primaire), il n'en avait plus que 5 % chez les enfants ayant appris à lire avec la méthode par anticipation-vérification d'hypothèses.

2. Les difficultés d'apprentissage

Cette méthode semble également avoir fait ses preuves auprès d'enfants en difficulté d'apprentissage. Ce type d'approche "ne fait pas disparaître les différences entre les enfants et on retrouve dans les classes des enfants 'lents', 'immatures'. Cependant, il apparaît que ces enfants-là peuvent participer à toutes les activités proposées dans le cadre de cette approche et en bénéficier de la manière la plus heureuse. Toutefois, l'enseignant veillera, vis-à-vis de ces enfants, à agir en tant que substitut maternel, à impliquer les parents, à adapter les exigences de l'enseignement aux possibilités d'attention et de concentration des enfants" (2).

Ce type d'approche "s'est avérée également bénéfique vis-à-vis d'enfants débiles légers (QI 50-75), avec des résultats inespérés au départ. Les recommandations spécifiques pour ces enfants sont les suivantes : procéder lentement, avec des répétitions nombreuses, développer au maximum l'expression orale, multiplier les occasions de contact face à face entre l'adulte et l'enfant" (3).

(1)

ABONNEAU J., Analphabètes et illétrés, combien sont-ils ?, in Le Figaro, 5 janvier 1985.

(2)et (3)

LEPOT-FROMENT C., POLET-LORGE C., La lecture intentionnelle à l'école. Intervention auprès d'enfants en difficultés d'apprentissage, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française, Commission de Renovation de l'Enseignement Fondamental, Publication n°5, Bruxelles, p. 23.

C. LORGE a utilisé cette méthode avec des enfants d'intelligence normale mais placés en enseignement spécial pour cause de troubles instrumentaux chez qui elle avait constaté un manque d'intérêt et une très grande lenteur dans l'apprentissage avec la méthode analytique. Son intervention s'est déroulée au cours de dix séances. Ses conclusions furent positives : "La comparaison des examens individuels pré- et post-intervention fut concluante. Aux séances préliminaires, l'activité de lecture était soit absente, soit déficiente. Aux séances post-intervention, les enfants n'hésitaient plus à s'engager en une activité de lecture vraie. Ils voulaient déchiffrer et y réussissaient en ne payant d'autre prix que quelques accrocs passagers. Nous pouvons donc admettre que les compétences acquises par les enfants au cours des séances en groupe, avec des histoires illustrées conçues expressément en vue de favoriser la lecture intentionnelle, se sont conservées en situation individuelle, face à des livres vrais" (1).

Ce type d'approche "s'est avéré (également) très utile vis-à-vis d'enfants et adolescents dyslexiques, à qui elle donne l'occasion d'utiliser leurs capacités de réflexion et de raisonnement : elle leur fait découvrir par là les moyens qui leur permettent de compenser leur handicap de façon sans cesse plus efficace" (2).

Enfin, depuis 1970, ce type d'approche "a donné lieu à bien d'autres applications intéressantes, entre autres vis-à-vis d'enfants sourds et vis-à-vis d'enfants appartenant à des groupes linguistiques, ethniques et culturels minoritaires" (3).

II.2.3. Pistes de lecture intentionnelle et fonctionnelle

Nous allons maintenant aborder différentes pistes permettant aux enfants de développer une lecture intentionnelle (qui procède par anticipation du sens) et fonctionnelle (qui a pour but la communication).

(1)

LEPOT-FROMENT C., op.cit, p. 42.

(2)

Ibidem, p. 23.

(3)

Ibidem, p. 24.

1. L'entretien familial

L'entretien familial est un moment d'expression, de communication, de structuration de la pensée, du temps et de son vécu. Les enfants sont amenés à s'exprimer sur un thème que l'enseignant aura choisi en fonction de ce que les enfants lui ont raconté, de ce qui s'est passé en classe, de leurs intérêts,... L'enfant prend alors conscience de l'importance de ce qu'il a à dire. Les autres enfants lui posent des questions et cela l'amène à préciser sa pensée.

L'entretien familial peut alors servir comme base à une activité d'écriture (texte libre individuel ou collectif) ou à une activité de lecture (lecture d'un texte libre, d'une histoire ou de documents informatifs qui ont trait au thème abordé). Elle peut aussi servir à mettre sur pied un projet à partir de problèmes ou de questions soulevées par l'entretien ou à partir de ce que l'on voudrait communiquer à d'autres sur le thème abordé... Les pistes d'exploitation de l'entretien familial sont multiples. Mais ce qui est important, c'est qu'elles nécessitent toutes une approche fonctionnelle et intentionnelle de l'écrit. C'est le sens de l'écrit et son utilité qui sont mises en avant.

2. La dictée à l'adulte

Les enfants se racontent des histoires, ils les dictent à l'instituteur qui les écrit au tableau, en "parlant" ce qu'il écrit. L'instituteur relit le texte. Les enfants sont amenés à corriger le texte de l'adulte : "c'est pas ça que j'ai voulu dire...". Petit à petit, les enfants arriveront à maîtriser la structure d'un récit, à l'enrichir, à élargir le contenu,...

3. La séance de lecture par anticipation des hypothèses

A partir des indices visuels d'un livre (forme, couverture,...), les enfants sont amenés à faire des hypothèses, sur le titre, sur le contenu... L'instituteur donne alors le titre, ensuite on passe à une anticipation de l'histoire : "Que pensez-vous qu'il va arriver dans cette histoire qui s'appelle...?". Après les réponses des enfants, il commence alors à lire la première page et demande aux enfants : "Qui peut me dire ce qui se passe maintenant...?". Les enfants sont alors amenés à vérifier et à corriger leurs hypothèses de départ et à prévoir la suite...

Et ainsi de suite jusqu'à ce que tombe la clef du récit. L'on repasse alors à la justification du titre. On peut aussi demander aux enfants s'ils s'identifient aux personnages, s'ils ont des critiques à émettre, s'ils voudraient changer quelque chose...

Le but de cette activité de lecture consiste à faire prendre conscience aux enfants qu'ils savent déjà quelque chose sur l'histoire et que pour vérifier leur savoir, il suffit de lire, la lecture leur fournira la clef de compréhension.

Si les enfants ne savent pas du tout lire, c'est l'instituteur qui lira le texte. Plus tard, les enfants seront amenés à vérifier par eux-mêmes leurs hypothèses dans le texte.

4. La banque des mots ou les fichiers

Plus ou moins rapidement les enfants arrivent à reconnaître certains mots dans les textes et à les retrouver dans les livres... Les mots reconnus plusieurs fois sans hésitation sont recopiés sur fiches. Quand le nombre de fiches devient assez important, on peut les classer par ordre alphabétique.

Le classement peut également constituer une introduction à l'utilisation du dictionnaire. Les mots peuvent aussi servir comme base de jeu de création de phrases. Le fichier constitué et progressivement enrichi peut alors servir aux enfants pour retrouver un mot oublié, vérifier l'orthographe...

5. Le coin-bibliothèque

Le coin-bibliothèque, constitué d'un dépôt de livres, permet à l'enfant de s'exercer seul à la lecture. En commençant par la lecture d'images, il passera à la lecture du texte. Il pourra ainsi utiliser ce qu'il connaît déjà. Les enfants peuvent aussi lire à deux et s'aider mutuellement. L'enfant apprend ainsi à faire des choix, à tirer parti de ses expériences... Bref, à comprendre que le travail d'apprentissage débouche sur des compétences réelles.

6. Le projet

Le projet est la réalisation d'un travail concret à partir des questions ou des désirs formulés par les enfants. Le projet nécessite une utilisation par les enfants de sources d'information et de moyens de réalisation diversifiés. Il aboutit finalement à une production. Que ce soit la réalisation d'un journal, une enquête dans leur quartier, l'organisation d'une fête pour leurs parents, une recherche documentaire,..., le projet passe par l'écrit, les enfants sont amenés à manipuler des documents écrits et à produire du texte...

7. Le texte libre

Une des techniques d'écriture qui s'intègre bien dans l'apprentissage fonctionnel tel que nous venons de la décrire, est le texte libre. Le texte libre est ce qui fait suite directement à la dictée à l'adulte. A un moment donné, l'enfant va lui-même vouloir produire de l'écrit.

Néanmoins, si l'on passe trop vite au texte libre, on risque d'avoir une perte au niveau intentionnel : l'enfant écrit trop lentement pour pouvoir être attentif au sens et à la structure... Il faut donc au départ donner les moyens de travailler l'écrit sur de l'écrit déjà existant.

Le début de l'écriture c'est donc la copie. "La longueur du texte est importante. Face aux difficultés éprouvées par certains enfants, il convient de leur laisser la possibilité d'écrire un minimum" (1).

Ce qui est important c'est de ne pas bloquer l'enfant dès le début par des règles syntaxiques et orthographiques. Si l'écrit est lu par d'autres, l'enfant se rendra compte qu'il y a des choses qui ne sont pas correctes parce que l'autre ne comprend pas, il découvrira alors qu'il y a des règles pour que l'écrit soit communicable. Il pourra aussi le découvrir en comparant son texte original et le produit fini qui servira à une exploitation

(1)

GOTOVITCH L., op.cit, p. 18.

collective ou autre... L'enfant prendra alors progressivement conscience qu'à côté des joies du créateur et de l'écrivain, il y a aussi un pouvoir de l'écrit : on n'arrive à faire passer ses idées qu'en respectant le code de la langue écrite. On peut aussi utiliser les fichiers, les dictionnaires orthographiques, la machine à écrire, la correspondance scolaire,... pour travailler l'écrit.

Nous pourrions encore allonger la liste des moyens permettant l'utilisation intentionnelle et fonctionnelle de l'écrit en parlant des centres de documentation, de l'environnement d'écriture qu'est la classe (des références continues à l'écrit (1)), l'imprimerie, les sorties...

II.3. Pistes spécifiques pour les enfants en difficultés d'apprentissage et en rupture culturelle par rapport à l'école

Ce qui nous semble important maintenant c'est d'aborder les conditions qui permettront à ces méthodes d'être efficaces pour les enfants en difficulté d'apprentissage. Car, il serait illusoire et simpliste de croire qu'une méthode porte en elle-même les conditions de réussite pour tous. Mais précisons aussi que nous n'abordons pas ici des méthodes qui seraient spécifiques aux enfants en difficulté d'apprentissage : elles s'adressent à tous les enfants qui vivent à l'école une rupture culturelle par rapport à leur milieu socio-familial. Les méthodes visent à prévenir l'échec (avant qu'il ne se manifeste) et donc à renforcer l'ensemble du groupe dans son apprentissage tout en évitant que certains ne décrochent rapidement.

Les aspects que nous allons aborder sont les suivants :

1. L'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'enfant
2. La libération du mouvement et de l'expression
3. Les méthodes d'évaluation
4. A la rencontre de la culture de l'enfant.

(1)

Des grands panneaux reprenant des phrases travaillées par les enfants, le nom du contenu sur les boîtes de rangement de matériel, des tableaux de charge,...

II.3.1. L'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'enfant

Nous voudrions rappeler ici que l'attente de l'enseignant vis-à-vis de l'enfant conditionne très fort les apprentissages (effet Pygmalion). L'important nous semble donc qu'il ait un a priori positif vis-à-vis de tous les enfants : tous sont capables d'apprendre mais certains selon un rythme plus lent que d'autres (1).

L'important est que l'enfant se sente dans un climat affectif qui stimule les apprentissages, qui encourage les démarches, qui valorise les réussites et qui considère l'échec (par essais et erreurs) comme une démarche d'apprentissage positive d'expérimentation en vue d'une réorientation ultérieure plus adéquate...

Ce qui nous apparaît important pour qu'aucun élève ne se sente mis à l'écart est l'attention que portera l'enseignant à la participation de tous. En effet, dans une démarche pédagogique active, si certains enfants apparaissent comme inactifs et qu'on ne veille pas à ce qu'ils puissent aussi s'intégrer à la démarche, ils risquent autant que dans un enseignement traditionnel, de rester dans leur coin (quand dans l'enseignement traditionnel ils se seraient retrouvés au dernier banc).

(1)

Certaines recherches ont montré les possibilités d'apprentissage d'enfants placés en enseignement spécial s'il y avait convergence entre une attitude stimulante de l'enseignant et des méthodes adéquates.

Tout l'art de l'enseignant est, par exemple, dans une séance de lecture intentionnelle, d'encourager les taiseux à formuler également des hypothèses, en veillant à ne pas les coincer ni les forcer. Sans doute pour certains enfants faut-il attendre plus longtemps pour que le déclic se fasse (1). Mais le déclic pourrait-il encore se produire si l'enseignant fait preuve d'impatience et stigmatise trop vite les difficultés de certains enfants ? Il faut que l'enfant ait le temps de découvrir qu'on croit en ses potentialités, qu'on l'estime capable d'apprendre comme les autres, sinon il risque de se croire "bête" et plus rien de pourra se passer.

(1)

Exemples cités par Louise GOTOVITCH, in Réhabiliter la lecture globale, est-ce possible ? :

- "Julienne s'est enfin mise à regarder et voir les textes inscrits au tableau ou sur les feuilles que nous recevions des correspondants pour y rechercher des éléments qui se trouvaient dans SON texte imprimé au moment du carnaval. Elle n'enregistra rien d'autre jusqu'à la fin juin. A la rentrée de septembre, elle se mit à raconter de plus longues histoires, "obligea" sa grand-mère à préférer les promenades au bois aux séances de cinéma ou de TV pour la lecture et en décembre, elle lisait !" (p. 9).

- "Denis n'a raconté sa première histoire qu'au mois de décembre. Elevé par son grand-père, Denis était un enfant très farouche... il restait avec l'ensemble de la classe, écoutait-il ? Peut-être mais il ne disait rien, et puis un beau jour de décembre, il a levé son doigt et il a raconté qu'il avait pris le train avec son grand-père. La glace était brisée, il s'est mis à parler, raconter au même titre que les autres. Cela serait-il arrivé si on l'avait isolé pour lui faire faire des activités particulières ?" (p. 17).

Une autre attitude utilisée par certains enseignants est de demander à chaque enfant de participer en fonction de son niveau de manière à ce que l'enfant ne se sente pas dévalorisé aux yeux de la classe à cause de ses difficultés. L'enfant pourra alors prendre confiance en lui-même et progresser (1).

L'attitude de l'enseignant est déterminante, nous l'avons vu, dans l'attitude des autres enfants vis-à-vis de l'enfant en difficultés.

C'est également en valorisant la coopération entre enfants que l'enseignant imprimera un climat de solidarité entre enfants plutôt qu'un climat de compétition. Des exemples nous sont donnés par certaines écoles où l'on pratique le tutorat (un élève plus âgé aide un petit dans son apprentissage) ou encore par certaines classes où les élèves réalisent des activités en groupe, où certains qui ont compris expliquent à d'autres.

Il arrive parfois que l'enseignant doive intervenir pour mettre fin à des pratiques d'exclusion (2) car s'il veut qu'aucun enfant ne se sente rejeté, il faut qu'il prenne position et soit clair au niveau de son option : il choisit de faire en sorte que tous les enfants puissent apprendre. Ainsi si un enfant éprouve des difficultés particulières et que l'enseignant lui consacre plus de temps, il faut qu'il l'explique aux autres enfants, voire qu'il organise une discussion en classe entre les enfants pour éviter les jalousies.

(1)

Exemple cité in Des chercheurs vont à l'école :

"Dans une leçon de lecture, l'enseignante sollicite ses élèves de manière indifférenciée. On peut observer que certains élèves déchiffrent sans problème, d'autres ne savent rien lire et une partie des enfants, selon le mot qu'ils doivent déchiffrer, réussissent ou ratent. Après discussion, on décide de solliciter de manière différenciée les enfants, en fonction de leurs connaissances : les lecteurs affranchis devront déchiffrer des mots "compliqués", les enfants éprouvant des difficultés seront interrogés pour déchiffrer des mots simples. Que constate-t-on ? La participation des enfants est augmentée (ils demandent tous pour répondre), ils s'ennuient moins. L'institutrice constate des progrès chez les élèves ayant des difficultés...", (p. 159).

(2)

En effet, l'enfant ne reproduit pas seulement les pratiques de l'enseignant, il reproduit aussi celles qui sont en vigueur dans la société et notamment dans sa famille.

C'est ce que d'aucuns appellent une "discrimination positive" qui consiste à traiter inégalement les inégalités en partant des caractéristiques des enfants et de leurs besoins prioritaires : l'école ne doit pas fonctionner de la même façon pour tous si elle veut offrir des chances égales à tous. Cette discrimination positive, nous l'avons ici décrite au niveau de l'enfant pris comme individu.

Elle peut aussi être adaptée face à un collectif d'enfants en situation d'échec ou susceptibles de l'être. C'est ce que nous aborderons en décrivant le projet de Zone d'Education Prioritaire en France (1).

II.3.2. La libération du mouvement et de l'expression

Au cours de l'analyse qualitative, nous avons vu que la discrimination scolaire ne portait pas uniquement sur les apprentissages mais également sur les attitudes comportementales.

Certains disent ne pas avoir pu se concentrer à l'école ou avoir eu tout le temps envie de bouger,...

En fait, selon certains spécialistes, l'école, d'une part, ne respecte pas les rythmes biologiques de l'enfant et, d'autre part, elle ne tient pas compte du vécu hors de l'école en ce qui concerne la liberté du mouvement, la concentration, l'expression spontanée,...

1. Le rythme biologique de l'enfant

Il a maintes fois été démontré qu'il existe une corrélation entre la maturation de l'enfant et la réussite scolaire.

En effet, "le développement du système nerveux ne permet aux jeunes de fixer leur attention sur ce qu'ils ont à faire que pendant un temps réduit : à 6 ans, la capacité d'attention est de dix minutes maximum et, à 16 ans, elle atteint 40 minutes. De même, à 6 ans, la capacité de travail intellectuel est de 2 heures par jour et, à 18 ans, elle peut aller jusqu'à 7 heures" (2).

(1)

cf. pp. 210-211.

(2)

PIRARD A.M., Il faut revoir les rythmes scolaires, in La Cité, numéro spécial Enseignement, 14 mai 1985, p. 16.

L'organisation de l'enseignement devrait donc tenir compte de ces données biologiques élémentaires afin de mieux établir l'horaire des activités scolaires en fonction de l'âge des enfants.

Cela implique donc de "limiter les efforts intellectuels sous peine de surmenage et de laisser la place à d'autres activités non moins vitales : le jeu, l'exercice physique, le grand air, le sport, les activités manuelles, culturelles, etc... Car, malmener un enfant, c'est exiger trop par rapport à ses possibilités réelles, psychologiques ou physiologiques. Malmener, c'est aussi négliger des besoins fondamentaux, étouffer des aspirations naturelles et légitimes" (1).

2. Le rythme social de l'enfant

L'enfant de milieu populaire est soumis plus que tout autre à l'impossibilité de s'exprimer, de bouger, ...

En effet, certains enfants sont à l'école dès 7 h 30 du matin jusqu'à 18 h le soir, parfois sans infrastructure adéquate. A la maison, ils sont souvent devant la télévision, ont peu d'espace pour jouer, ni à l'intérieur (petits appartements), ni à l'extérieur (pas d'espaces verts)...

Selon D. GROOTAERS, "il reste après l'horaire scolaire peu de temps, peu d'espace et nettement moins de possibilités pour la détente physique des enfants des classes inférieures que pour ceux des classes supérieures" (2).

D. GROOTAERS conclut : "Pour les enfants des classes inférieures, il ne fait pas de doute qu'ils subissent le manque d'espace, de mouvement, de jeu, de communication dans l'enceinte de l'école pendant une durée allant du simple au double par rapport à l'horaire scolaire stricto-sensu (si on y ajoute la garderie et la cantine). En outre, aux rares moments passés à la maison (surtout le week-end), ces mêmes enfants habitent au centre ville, confinés dans des logements exigus, et sont encore trop jeunes pour y affronter les dangers de la rue. Ces enfants sous tension permanente sont dans une situation où une activité intellectuelle est quasi impossible" (3).

(1)

PIRARD A.M., op.cit, p. 20.

(2)

GROOTAERS D., op.cit, p. 20.

(3)

Ibidem, p. 29.

On peut tenter de donner deux types de réponses à ce besoin de liberté du mouvement et à ces difficultés de concentration :

- la première est d'ordre structurelle. Elle revient à passer au mi-temps pédagogique, voire même au tiers ou au quart-temps et de remplacer le temps libéré par des activités de détente physique, de jeu, de sport, d'activités manuelles, de sorties,....;
- la seconde est d'ordre pédagogique et consiste à donner plus de place au déplacement de l'enfant et à son expression à l'intérieur des activités d'apprentissage (1). Il nous semble que la pédagogie centrée sur l'expression de l'enfant dont nous avons parlé participe à cette tentative : les enfants se déplacent pour réaliser des tâches, pour communiquer, pour aller d'un atelier à l'autre...

II.3.3. Les méthodes d'évaluation

L'évaluation des apprentissages peut avoir deux buts :

- diagnostiquer des difficultés en vue d'y remédier;
- classer les enfants en vue d'établir une sélection, de différencier les compétences, de les orienter vers des filières discriminantes.

Il arrive aussi qu'une certaine confusion s'établisse entre ces deux objectifs : en voulant diagnostiquer des difficultés, on en arrive à adopter des pratiques discriminantes et stigmatisantes. C'est alors la voie ouverte au blocage...

Ainsi, certaines pratiques d'évaluation des connaissances aboutissent à une vision de l'enfant en terme d'échec. La méthode d'évaluation utilisée est une comptabilisation des erreurs de l'enfant : on cherche à savoir ce qu'il ne sait pas plutôt que ce qu'il sait.

(1)

Exemple observé dans une école primaire à Bruxelles :

- le mouvement : lors de l'apprentissage des lignes parallèles et perpendiculaires, les enfants marchent le long des lignes tracées sur le sol de la classe et suivant qu'ils sont ou non sur des parallèles, s'évitent ou se cognent;
- l'expression : lors d'un cours ayant pour thème le téléphone, les enfants ont préparé par petits groupes de deux une conversation téléphonique, qu'ils venaient jouer devant les autres en l'adaptant avec l'aide de l'institutrice aux impératifs d'une conversation téléphonique (parler sans se voir,...).

Si au bout du compte, on en arrive à un constat d'échec, la pratique habituellement mise en place est le redoublement qui, s'il se répète, aboutit à l'orientation vers l'enseignement spécial. Face à un enfant qui double, rien n'est fait pour essayer de comprendre le pourquoi de l'échec, ni pour y remédier : "Non seulement l'enfant redoublant recommence à zéro dans le(s) domaine(s) qui a(ont) entraîné la décision du redoublement (comme si les apprentissages particuliers n'avaient laissé aucune trace), mais en plus, le nivellement s'opère également dans toutes les branches dont les résultats ne semblent pas poser de gros problèmes" (1).

Et qu'en est-il alors des résultats ? Une enquête effectuée en France (2) fait apparaître que les enfants de niveau faible ayant redoublé n'avaient pratiquement pas progressé après six mois de redoublement, tandis que les enfants de même niveau qui étaient passés dans la classe supérieure avaient progressé très sensiblement. Cela nous semble bien compléter les observations de notre enquête qualitative en matière de blocage.

Le second type de pratique évaluative consiste non pas à mesurer les échecs, mais à "comptabiliser" les acquis de manière à adopter des attitudes souples de renforcement des apprentissages.

Pour effectuer ce type d'évaluation, il est nécessaire de déterminer la progression de l'enfant, son aptitude à ... Par exemple, en lecture, l'enseignant peut évaluer l'aptitude de l'enfant à l'anticipation et à la vérification des hypothèses :

- "- à partir du contexte (ex : illustrations vécues,...)
- en reconnaissant globalement des mots (perception synchrétique)
 - dans un même contexte
 - dans des contextes différents
- en repérant
 - des indices grapho-phonétiques dans les mots (relations graphèmes - morphèmes)
 - des indices syntaxiques dans les phrases (mots de structure)

(1)

Equipe d'Inspection du ressort de Bruxelles A, op.cit, p. 37.

(2)

Service de l'Informatique de Gestion et des Statistiques du Ministère de l'Education Nationale, Caractéristiques des élèves entrant en classe de 6e en 1980, Paris, note d'information n°82-80, 12 avril 1982.

- en lisant globalement des mots (perception synthétique, d'où identification de la structure du mot)
- avec support d'autres informations (ex : illustrations)
- sans autres informations" (1).

Mais il semble tout aussi intéressant d'évaluer les démarches que les résultats. L'observation des enfants en situation permet de relever des faits explicatifs des difficultés.

Enfin, il paraît aussi important que les enfants puissent s'auto-évaluer, qu'ils se sentent impliqués pour que l'évaluation ne soit pas un jugement qui vient d'en haut mais un bilan permettant la progression. En écriture, par exemple, l'enseignant peut demander aux enfants d'écrire le plus de mots possible... L'enfant voit le capital de ses connaissances augmenter au fil du temps et est stimulé à étendre son capital lecture/écriture. Ces bilans des acquis peuvent alors être utilisés collectivement en demandant aux enfants comment ils ont fait pour retenir. Cette mise en commun porte sur les démarches utilisées, sur la méthode de travail, et là chacun a quelque chose à dire même celui qui n'a retenu qu'un seul mot. Cela permet aux enfants de développer une structuration collective et systématique de leur méthode de travail.

Ainsi, l'évaluation n'est plus pensée en termes de "matières vues", mais plutôt de "capacités à...". "La matière n'est plus visionnée comme un état de fait, stratifiée une fois pour toute, mais considérée dans une vue dynamique : on ne parle plus de lecture, mais bien d'acte de lire (...). Bref, l'école se focalise sur le pouvoir-faire de l'enfant, elle organise son activité en fonction du potentiel de l'apprenti, potentiel en perpétuelle récréation" (2).

L'enfant doit pouvoir enrichir continuellement ses acquis, ses méthodes, ses champs d'investigation... S'il y arrive moins vite que les autres, il doit pouvoir continuer à progresser sans rupture et non régresser par un retour à la case départ, ce en quoi consiste le redoublement.

(1)

Equipe d'Inspection du ressort de Bruxelles A, op.cit, p. 38.

(2)

Equipe d'Inspection du ressort de Bruxelles A, op.cit, p. 91.

C'est à une reconsidération de l'organisation des structures (groupements scolaires - gestion du temps et de l'espace scolaire) que beaucoup de praticiens de l'enseignement se sont sentis amenés à partir du moment où ils avaient pris le parti de l'évaluation par la réussite. Nous allons maintenant voir en quoi le système 5/8 adopté en Belgique à un niveau expérimental peut être une réponse à cet assouplissement des structures.

L'école primaire rénovée en Belgique : les cycles 5/8 et 8/12

Le système 5/8 a été introduit à titre expérimental en Belgique depuis l'année scolaire 1976-1977.

Ses objectifs étaient :

1. d'opter pour une éducation globale qui :
 - répond aux besoins et aux intérêts des enfants;
 - considère chaque être dans sa totalité;
 - part des faits de vie avec tout leur contenu;
 - stimule la curiosité;
 - éveille à la pensée scientifique;
 - suscite la coopération.

2. d'assurer une continuité pédagogique par :
 - le climat des groupes organisés;
 - le style des relations vécues;
 - la coopération des activités.

3. donner une formation appropriée à l'âge par une action spécifique sur :
 - a) le développement intellectuel :
 - exercer et affirmer les connaissances et les habiletés;
 - utiliser les connaissances de base dans des situations nouvelles;
 - éveiller l'enfant capable d'inventer son propre devenir par une pédagogie basée sur des principes d'autoformation.

 - b) la socialisation dans le groupe :
 - ordonner sa pensée et argumenter son point de vue;
 - organiser le travail de groupe ----> exercer la pensée
----> entrer en contact avec
autrui;
 - véritables essais de coopération;
 - participation à l'organisation de la vie scolaire;
 - importance de la souplesse dans l'équipe éducative.

Nous retiendrons ici particulièrement les aspects de continuité, de formation et de pédagogie appropriée à l'âge.

"Une formation appropriée à l'âge n'est pas basée sur un concept théorique de niveau moyen mais bien à une situation propre de l'enfant dans son schéma d'évolution, sans apprentissages précoces mais aussi sans entrave ni frein" (1).

Considérant qu'une "plus grande patience et une harmonisation du passage de l'enseignement maternel au primaire sont certainement gages de réussite, le "cycle 5-8" permet une maturation progressive de l'enfant, de n'aborder les apprentissages qu'au moment opportun, de tirer avantage d'une meilleure connaissance de sa personnalité et de ses aptitudes propres.

Les outils intellectuels se construisent peu à peu pour participer à la vie sociale, non en fonction d'un programme unique pour tous, au même moment, mais pour chacun en fonction de son expérience et de ses possibilités.

Toute une équipe éducative partage cette tâche. Grâce à sa polyvalence, à son action conjuguée, elle suscite un meilleur développement de l'enfant.

Ces vertus de patience dynamique, de co-responsabilité se répercutent :

- dans le climat des groupes organisés;
- dans le style des relations vécues;
- dans la conception des activités.

Elles débouchent sur UNE PEDAGOGIE DE LA REUSSITE" (2).

(1)

Rénovation de l'enseignement fondamental, Bulletin d'information et d'échanges, Périodique édité par la Commission de Concertation, n°1, novembre 1979, p. 9.

(2)

Ibidem, p. 8.

Le système 5/8 permet donc d'éviter dans la mesure du possible le recours à l'école spéciale pour les enfants en retard d'apprentissage, partant du principe qu'un enfant en retard n'est pas nécessairement un enfant retardé. L'enfant peut donc rester plusieurs années dans un cycle et évoluer à son rythme sans pour autant qu'il se sente exclu ou retardé. Il dispose de deux ans (au minimum) pour apprendre à lire. En outre, il permet de maintenir un enfant qui n'aurait pas atteint un développement suffisant (niveaux affectif et intellectuel) quelques mois de plus dans un cycle pour le faire passer dans le cycle supérieur en cours d'année s'il s'avère qu'il a atteint, à ce moment, la maturité suffisante pour y accéder.

Le 5/8 est donc un système fonctionnant par cycle : les enfants restent trois ans avec les mêmes institutrices (responsables chacune d'un niveau horizontal, c'est-à-dire d'une classe : 3e maternelle - 1ère primaire - et 2ème primaire) et travaillent à la fois en structure verticale (les enfants des différents niveaux étant mélangés) et en structure horizontale (c'est-à-dire par classe d'âge).

L'organisation du 5-8 peut varier d'une école à l'autre : équilibre entre structure verticale/structure horizontale, rôle des différents instituteurs, pédagogie utilisée... En effet, la pédagogie utilisée dans le 5-8 n'est nullement conditionnée par la structure elle-même. Néanmoins, il semble que le 5-8 permette une organisation souple de l'apprentissage et le développement d'une pédagogie active telle que celle que nous avons décrite dans les chapitres antérieurs : libération du mouvement et de l'expression, entretien familial, expression écrite, ateliers, projet collectif, fichiers, coopération entre enfants...

Il faut cependant prendre garde à ce que la rénovation ne se fasse pas au détriment des plus faibles et n'aboutisse exclusivement à favoriser les meilleurs : l'enfant qui apprend plus vite tirera souvent davantage profit de l'infrastructure qui est mise à sa disposition; à la fin du cycle, il aura parfois atteint un niveau de 4e ou 5e primaire, tandis que d'autres auront avec peine acquis le niveau de 1ère primaire.

C'est pourquoi, pour que le 5-8 soit effectivement une mesure favorable aux enfants en difficulté d'apprentissage, une évaluation rigoureuse doit être faite régulièrement pour chaque enfant et une attention particulière portée à l'enfant en difficultés. Les enseignants, fonctionnant au sein d'un 5-8 doivent également avoir la préoccupation d'agir à l'encontre de la rupture culturelle entre la famille et l'école.

En résumé, on peut dire que le 5-8 essaie d'éviter les ruptures d'itinéraire scolaire (changement de professeur, redoublements) et, en cela, peut constituer un acquis pour les enfants en difficultés. Néanmoins, il n'est qu'une structure et ne vaudra que ce que vaut le contenu pédagogique que l'on y met.

Il serait intéressant d'évaluer l'impact de l'enseignement rénové de type 5-8 sur les apprentissages : les résultats d'une enquête évaluative seront bientôt disponibles au Ministère Belge de l'Education Nationale.

II.3.4. A la rencontre de la culture de l'enfant

Au cours des analyses quantitative et surtout qualitative, nous avons vu combien le fossé culturel qui séparait la famille de l'école pouvait jouer dans la production de l'analphabétisme.

Une pédagogie qui voudrait donner à tous les enfants les mêmes chances de réussite devrait dès lors se baser sur l'acquis des enfants de milieu populaire.

Car parler uniquement en termes de handicap socio-culturel revient à nier une autre vision du monde, autrement dit, une autre culture.

Pour D. GROOTAERS, "puisque à l'école, la division du travail se fonde sur la rupture culturelle imposée aux enfants des travailleurs, c'est à cette rupture culturelle même que l'action doit s'en prendre. Différentes voies concrètes sont possibles pour diminuer le fossé qui sépare l'école des milieux populaires".

1. Le contenu

Le contenu des apprentissages scolaires devrait être plus proche de la vie quotidienne et des événements familiaux des enfants et de leurs parents.

En outre, le problème du sens des activités proposées en classe, par rapport à la culture du milieu d'origine des enfants, devrait être posé. Nous proposons ici une série d'exemples qui nous semblent montrer concrètement en quoi consiste la continuité culturelle et comme elle s'établit au travers de ces activités :

Exemple 1 :

"On présente aux enfants des histoires au moyen de diapositives. Les rôles sociaux des personnages y sont fortement typés. Sont mis en scène un grizzly exploiteur, des animaux soumis, un cheval fanfaron, un Indien débrouillard, le héros auquel les enfants auront facile à s'identifier parce que ses conflits, ses besoins sont un peu les leurs. Ceci permet de réduire les différences d'interprétation entre les milieux et amène, au niveau du langage utilisé, des actes de paroles aisément compréhensibles : le grizzly emploie des expressions qui dénotent clairement les rapports de domination, alors que ses élèves lui répondent dans des formes langagières exprimant la soumission et la crainte. Progressivement, les relations évolueront et, parallèlement, le langage utilisé..." (1).

Ce type d'exercice "accrocheur" qui part d'un contenu proche de la réalité vécue par les enfants peut amener à des exercices de lecture et d'écriture propres à la méthode intentionnelle et fonctionnelle de l'apprentissage :

- on peut regarder ou lire l'histoire par anticipation-vérification;
- on peut jouer l'histoire pour apprendre à maîtriser la structure du récit;
- on peut produire un texte en arrêtant le récit à un moment clef et en faisant imaginer une suite possible ou différente de celle trouvée par le héros;

(1)

BAUDET S., DUBOIS P., Membres d'une équipe pédagogique, in Echec à l'échec, journal de la C.G.E., Bruxelles, n°29/mars 1985.

- on peut réaliser collectivement un livre à partir de l'histoire qui pourra être distribué dans d'autres classes ou d'autres écoles et qui viendra enrichir le coin-bibliothèque de la classe.

Exemple 2 :

Dans un quartier défavorisé, les enfants déplorent parfois le manque d'espace de jeux. C'est d'ailleurs une préoccupation qui revient souvent dans la bouche des parents qui ont peur pour leurs enfants dans la rue, mais qui ne peuvent les garder toute la journée à l'intérieur, vu l'exiguïté du logement.

Cette préoccupation pourrait devenir la base d'une action pédagogique.

Dans un premier temps, les enfants seraient amenés à s'exprimer sur ce qu'ils pensent du manque d'espace de jeux, ce qu'ils voudraient... soit par une discussion libre, soit par le théâtre, le dessin, le texte,...

Dans un deuxième temps, les enfants réfléchiraient sur base de leur expression première, à une stratégie d'action, en d'autres termes, à la construction d'une solution structurée aux problèmes apparus au gré de l'expression libre.

Au niveau pédagogique, ce type de projet permettrait le décroisement des branches : envisager l'environnement local des enfants suppose de faire appel à différentes branches pour l'expliquer. On pourra ainsi faire le relevé des espaces de jeux du quartier (notions de mathématiques), qu'on pourra reporter sur un plan du quartier (notions d'orientation spatiale), qu'on pourra mesurer (géométrie). On pourra comparer à d'autres quartiers en ville (géographie, histoire du quartier, passé industriel,...). Enfin, on pourra élaborer le plan d'une éventuelle nouvelle plaine de jeux dont on pourra faire une maquette (expression artistique,...). On pourra rencontrer le comité du quartier local pour discuter du projet (coopération avec l'environnement extérieur...), envoyer le projet et la photo de la maquette au bourgmestre (apprentissage des structures de pouvoir communal)... (1).

(1)

Exemple issu d'une discussion avec un psycho-pédagogue s'intéressant à la scolarisation des enfants en rupture culturelle avec l'école.

Cette activité pourrait se faire en parallèle avec la recherche dans les bibliothèques de livres d'enfants ayant trait aux espaces de jeux (exemple : "La ville est à nous" de Monique DUMONT aux Editions...) qui pourrait servir de base à un exercice de lecture par anticipation-vérification d'hypothèses. Si on ne trouve pas de livres parlant de cette problématique, on pourrait écrire aux éditeurs de livres pour enfants et leur demander s'ils ont des livres qui traitent du sujet et s'ils n'en ont pas, comment cela se fait-il ? (exercice d'écriture...).

Les enfants pourraient également réaliser des affiches pour sensibiliser le quartier (utilisation de l'écrit pour informer à "grande" échelle...).

Différentes exploitations sont possibles dans le déroulement du projet. L'instituteur doit faire face dans chacune des phases à une triple exigence :

- chaque phase est-elle susceptible d'avoir un sens et donc de motiver les enfants ?
- quelle source de connaissances/compétences chaque phase successive met-elle en pratique ?
- comment, à partir de là, enrichir les connaissances, développer l'aptitude à la lecture et à l'écriture, enrichir la banque des mots, améliorer les mécanismes de structuration du langage oral et écrit, améliorer la prise d'indices dans un texte...

Car il n'y a pas d'apprentissage naturel sans méthode, répétition, structuration des connaissances : si le projet donne sens aux apprentissages, il s'agit aussi de développer les apprentissages par une méthode de travail rigoureuse. C'est précisément là que réside la complémentarité entre la méthode d'apprentissage développée plus haut et un contenu ouvert aux réalités vécues par les enfants.

Ce qui est finalement en jeu c'est la possibilité pour les enfants d'effectuer un transfert culturel entre le vécu au sein de la famille et les apprentissages à l'école, de donner un débouché réel aux apprentissages et de leur conférer une utilité sociale et une signification qui leur soient compréhensibles.

2. Les règles

Un autre aspect de la rupture culturelle est l'incompréhension des règles scolaires par les enfants de milieux populaires.

En effet, le caractère implicite de certaines d'entre elles peut poser problème à certains enfants. Selon la proximité entre les règles de la vie scolaire et celles de leur milieu familial, il sera plus ou moins facile à l'enfant de deviner, de s'adapter... "Apprend-on aux enfants à distinguer les circonstances où ils peuvent parler de celles où toute intervention sera sévèrement réprimée, les moments où il faut dire qu'on n'a pas compris, et ceux où il vaut mieux se taire ? Savoir qu'il faut aider les autres n'est pas évident pour tous" (1).

C'est pourquoi les règles (et les sanctions) morales devraient être les plus explicites possibles et distinctes des règles (et des sanctions) intellectuelles pour que l'enfant ne soit pas amené à confondre le rôle de l'école au niveau de l'instruction et celui au niveau de l'éducation et à ne pas développer des attitudes du style soumission pour obtenir des "bons points" et croire ainsi qu'on est un bon élève. L'enjeu d'explicitation des règles est finalement que les enfants comprennent que l'expression liée à la pédagogie active est source d'apprentissage et non de désobéissance, mais que l'expression fait cependant partie d'une méthode de travail.

Pour revenir à notre analyse qualitative, nous dirons que c'est le rapport magique au savoir et au pouvoir qu'il convient de casser :

- casser le rapport magique au savoir, c'est attribuer au savoir (ici lire et écrire) une utilité, c'est être convaincu qu'on peut l'acquérir et qu'il y a une méthode concrète et efficiente pour y arriver. En cela la pédagogie centrée sur le vécu des enfants est un moyen réel de réappropriation du savoir par les enfants;

(1)

BLONDIN C., op.cit, p.70.

- casser le rapport magique au pouvoir, c'est faire une différence entre le pouvoir purement institutionnel de l'enseignant et son savoir, c'est aussi expérimenter qu'en maîtrisant le savoir dans un sens fonctionnel, on acquiert un certain pouvoir, celui de se faire comprendre, de dire qui on est, et ce que l'on veut, d'obtenir des résultats ou d'essayer de comprendre pourquoi on n'en obtient pas, etc... En cela aussi la pédagogie qui veut combler le fossé culturel entre la famille et l'école se veut un moyen de changer le rapport au pouvoir. Car la connaissance devient alors outil pour transformer, pour obtenir une "plus-value" de pouvoir collectif face à l'environnement et aux structures sociales qui constituent le milieu de vie de l'enfant.

Nous allons maintenant illustrer plus particulièrement l'une des politiques scolaires d'ouverture aux enfants pour lesquels l'école est en rupture culturelle avec le milieu socio-familial. Il s'agit des Zones d'Education Prioritaire (ZEP) et des Projets d'Actions Educatives (PAE) en France.

Les Zones d'Education Prioritaires (ZEP) en France

La création des zones prioritaires a été décidée en juillet 1981 par le Ministre SAVARY et avait comme but de réduire, grâce à la mise en oeuvre de moyens spécifiques, les taux d'échecs scolaires partout où ils sont anormalement élevés (que ce soit au niveau d'une zone rurale, d'un quartier ou d'une banlieue de grande ville).

L'idée de départ était celle-ci : à situations inégales, réponses inégales, c'est ce que nous avons appelé "discrimination positive" mais qui se joue ici à une échelle collective. La détermination de ces zones s'est faite sur base de critères scolaires et extra-scolaires, reconnaissant par là les relations (que nous avons par ailleurs mises en évidence) entre l'échec scolaire et l'environnement économique, social et culturel.

Les critères scolaires concernent particulièrement les taux de préscolarisation, les retards scolaires, le nombre d'élèves de CPPN (classe pré-professionnelle de niveau) et de CPA (classe préparatoire à l'apprentissage) par rapport à celui du cycle d'observation (6e et 5e des collèges), les pourcentages d'abandon en cours de scolarité, la proportion d'élèves étrangers et non francophones, la densité du réseau des établissements...

Quant aux critères extra-scolaires, ils permettent de déterminer notamment la composition socio-professionnelle des familles, la situation de l'emploi, les caractéristiques de l'habitat, l'importance des équipements et des services collectifs.

Une fois arrêtés le choix et la délimitation d'une zone prioritaire, la seconde phase de l'opération consiste à définir avec l'ensemble des partenaires du système éducatif (1), un projet d'action spécifique destiné à répondre aux difficultés particulières de cette zone.

Il s'agit de réconcilier les enfants - et leurs parents - avec l'école par une vaste opération de "séduction". On aborde l'enseignement par le biais de disciplines non scolaires où les enfants n'ont jamais été en échec. On espère ainsi que se sentant valorisés et responsables dans ces activités, ils pourront surmonter leur refus de l'école.

Evaluation

Après 3 ans, un premier bilan a été fait (2). L'"effet ZEP" semble provoquer chez les élèves les plus faibles un léger redressement en français (lecture - écriture) et en mathématiques. Néanmoins, cette évaluation doit être relativisée

(1)

Ces partenaires sont, outre le personnel de l'Education Nationale, l'ensemble des usagers (parents et élèves) et les élus locaux directement concernés. Leur rôle consiste également à suivre le déroulement des actions entreprises, à les évaluer et à leur apporter éventuellement des corrections.

(2)

A partir de 16 classes dans la banlieue ouvrière de Dijon, 9 classes fonctionnaient sur le mode ZEP et sur le mode classique. Evaluation décrite par GHERARDI S., Elève ZEP : des idées, de l'application, mais doit concrétiser ses efforts, in Libération, 23 janvier 1985.

par le fait qu'elle s'est fondée uniquement sur le graphisme et l'écrit, alors que l'essentiel du soutien pédagogique a été fait dans le domaine du langage et de la motricité. L'expérience s'avère donc positive au niveau des apprentissages pour les plus faibles.

Par ailleurs, on a constaté que chez les enfants de classe ZEP, il y a une corrélation moins forte entre le niveau d'entrée et le niveau en fin d'année que chez les enfants des classes témoins. De même, les origines sociales des enfants ont une moindre incidence sur leurs résultats scolaires dans les classes ZEP que dans les autres. Autrement dit, les différences sociales ou autres sont atténuées par le fonctionnement ZEP.

En outre, on a constaté dans certaines classes (1) une diminution du nombre de redoublants : sur deux classes de CP (1ère année primaire), il n'y a eu qu'un seul redoublant avec l'expérience ZEP au lieu de 7 ou 8 les années précédentes, à critères inchangés.

Cette évaluation, qui gagnerait à être étendue, semble néanmoins un encouragement à développer ce type de projet structurel et pédagogique.

Nous allons maintenant passer à la description d'un des moyens mis à la disposition des ZEP (mais pas uniquement à elles), le Projet d'Actions Educatives (PAE).

Les Projets d'Actions Educatives (les PAE)

L'introduction des PAE dans les écoles élémentaires est en cours d'expérimentation depuis la rentrée de 1983. Pour lutter contre les difficultés scolaires, les PAE se veulent une ouverture de l'école. L'école participe alors à une politique d'action culturelle qui part des jeunes tels qu'ils sont, de leur vécu quotidien, de leur culture propre et qui prend en compte leur environnement, ses inégalités et leurs répercussions sur le travail scolaire. Cette politique veut également mobiliser tous ceux qui peuvent ensemble participer à des actions éducatives et culturelles complémentaires et concertées.

(1)

Cette partie de l'évaluation n'a pas été faite partout.

Les projets d'actions éducatives s'articulent dans certaines zones avec d'autres politiques d'ouverture de l'école, en particulier dans le cadre des ZEP. Ainsi, par exemple, dans une ZEP, les élèves ont réalisés une fresque murale financée par un PAE. Le PAE peut donc renforcer l'action de prévention de l'échec scolaire dans les zones définies comme prioritaires.

III. L'ECOLE MATERNELLE

Dans notre échantillon, nous avons constaté qu'il n'y avait pas de lien évident entre la fréquentation de l'école maternelle et la réussite scolaire. Nous en avons déduit des hypothèses (1).

Nous avons cependant mis en évidence les résultats d'une enquête réalisée récemment en Belgique qui a démontré la corrélation positive entre la fréquentation de l'école maternelle et la réussite scolaire (2) et qui justifie que l'on s'attarde un peu au rôle que nous semble devoir jouer l'école maternelle dans la prévention scolaire de l'analphabétisme.

III.1. A la découverte de soi et du monde

L'enfant de trois à six ans a besoin de faire des expériences multiples et variées.

Ces expériences doivent être basées sur la réalité : élever des animaux, faire germer et pousser des plantes, sortir de l'école et aller dans la rue, dans les magasins,... prendre ces activités comme base de l'activité langagière..., faire la cuisine, se raconter, se déguiser, faire du rythme, du théâtre, créer manuellement (modelage...)...

C'est le contact avec le concret, le réel, le vivant qu'il est important de développer... C'est à partir de là que l'enfant aura un bagage lui permettant d'anticiper la lecture.

III.2. A la découverte de l'écrit

Certaines recherches ont démontré que la maturité nécessaire à l'apprentissage de la lecture n'est atteinte chez la plupart des enfants qu'à six ans et demi : maîtrise du mouvement de l'oeil, structuration de l'espace, structure du temps, maîtrise des mouvements fins pour l'écriture, fonction de symbolisation. Commencer trop tôt l'apprentissage de la lecture (dès 5 ans par exemple) risque de mener à l'échec les enfants n'ayant pas atteint la maturation psychologique nécessaire, et, par conséquent, d'agrandir les inégalités de départ.

(1)

cf. p. 130.

(2)

HIERNAUX J.P., SCHEUER B., op.cit.

Ce qui apparaît important en matière d'écrit à l'école maternelle est, d'une part, de développer le langage et la capacité d'expression et, d'autre part, d'avoir une approche fonctionnelle et intentionnelle de l'écrit. Ainsi, l'enseignant peut faire référence à l'écrit quand il donne une information et ce, de manière concrète : montrer à l'enfant qu'il lit l'information. L'enfant peut également être entouré d'écrit : affiches, livres, étiquettes avec les noms, ... La dictée à l'adulte est également une excellente méthode d'approche de l'écrit pour les petits.

Et enfin, la lecture par anticipation-vérification d'hypothèses peut également être réalisées avec les enfants de maternelle en y intégrant l'expression corporelle..., l'adulte se chargeant de la vérification des hypothèses par la lecture. Ce qui apparaît donc important c'est de baigner les enfants dans l'écrit fonctionnel sans pour autant leur apprendre à lire.

Ce qui semble également important est de déscolariser cette approche :

- éviter les exercices systématiques dans des cahiers;
- éviter les sanctions : gommettes, applaudissements...;
- éviter les bulletins.

Cela ne pourrait que renforcer les inégalités de départ et risquerait de créer des blocages chez certains enfants dès avant l'école primaire et de stigmatiser certains enfants bien avant qu'ils aient pu faire toutes les expériences nécessaires à l'acquisition des mécanismes de base indispensables à tout apprentissage.

IV. L'ACTION EN DIRECTION DES PARENTS

Si un des aspects d'une école mieux adaptée aux enfants en difficulté d'apprentissage consiste en quelque sorte à "déscolariser l'école", autrement dit à sortir l'école de ses murs pour aller à la découverte du monde extérieur et à renforcer les capacités des enfants à maîtriser leur environnement réel, une autre voie d'ouverture de l'école nous semble devoir passer par les parents.

En effet, dans les volets quantitatif et qualitatif de l'analyse des causes et mécanismes de l'analphabétisme, nous avons mis en évidence la non-maîtrise de l'école par les parents des enfants en difficulté d'apprentissage.

Dans les interviews qualitatifs, certains analphabètes nous ont dit explicitement :

"C'est la faute de l'école, mais si mes parents avaient été derrière, cela ne se serait pas passé comme ça".

Il nous a semblé que l'école devait également avoir une action en direction des parents.

IV.1. Une autre vision sur les parents des enfants en difficultés d'apprentissage

Le fossé culturel entre les familles des milieux populaires et l'école a pour conséquence qu'il y a une imperméabilité de ces milieux l'un à l'autre. Les interlocuteurs ne trouvent pas de langage commun et ont en outre peu d'occasion de communiquer.

Néanmoins, par la vision qu'elle a des difficultés scolaires de l'enfant, l'école tend à désigner aux parents deux causes principales de l'échec scolaire : les carences intellectuelles de l'enfant et leur propre désintérêt de sa scolarité.

C'est donc en termes déficitaires que l'école perçoit la famille. En fait, il existe une méconnaissance et une incompréhension réciproques de ce qui se vit dans le milieu familial et dans le milieu scolaire. Cela se manifeste, d'une part, par l'absence quasi totale de l'idée qu'il pourrait exister des modes de vie, des cultures différentes de celles qui sont présentes à l'école (rejet, humiliations, culturo-centrisme...), d'autre part, par le désintérêt ou l'acceptation soumise et silencieuse de ce qui se passe au sein de l'école.

Le premier remède semble donc être la lutte au sein du corps enseignant (par le biais de la formation, par exemple) contre cette vision du milieu de l'enfant pour que se développe une perception plus compréhensive du type :

- si les parents sont absents aux réunions de parents, c'est peut-être parce qu'ils ont peur de s'y rendre, peur d'être méprisés ou se sentir méprisés (habillement, modes d'expression, difficultés d'élocution,...);
- si les enfants jouent dans la rue au lieu de faire leurs devoirs, c'est peut-être parce qu'il est difficile de faire ses devoirs sur un bout de table quand le petit frère crie et que la télévision fonctionne, ou bien parce que les parents ne peuvent donner un coup de mains quand l'enfant ne comprend pas;
- si les enfants ont d'importantes difficultés scolaires, c'est peut-être dû à la rupture culturelle des contenus enseignés, qui ne rencontrent aucun écho chez les enfants et leurs parents.

IV.2. Déscolariser les relations parents-école

Une deuxième démarche de la part des enseignants consisterait à rechercher des contacts avec le milieu socio-familial de l'enfant à travers une relation déscolarisée.

Relevons d'abord l'attitude de certaines directions ou enseignants en matière d'accueil des parents à l'école : ils se mettent à la disposition des parents en se plaçant tous les matins à l'entrée de l'école et en échangeant, au départ, parfois un simple "bonjour" qui mettra en confiance et ouvrira la porte à des contacts concernant la scolarité de l'enfant. Dans certaines écoles, il y a un répondeur automatique en cas d'absence du personnel qui fonctionne en permanence le soir et le week-end, permettant de reprendre contact avec les parents dès le lendemain.

Autre démarche possible : inviter les parents à une journée portes ouvertes pour leur expliquer le fonctionnement de l'école, la pédagogie employée, les réalisations des élèves en mettant l'accent non pas sur les échecs mais sur les réussites. Cette attitude peut aboutir à ce que les parents se sentent bien à l'école ("Ici, on est bien accueilli, on vous offre du "champagne", on vous écoute..."), mais surtout à transformer la vision qu'ils ont de leur propre enfant : certains enseignants ont constaté qu'à partir du moment où les parents ne croyaient plus que leur enfant était "bête", celui-ci avait progressé. Pour cela, il faut que l'enseignant insiste auprès des parents sur les aptitudes et les progrès de leur enfant.

Un exemple concret nous est donné dans une école de quartier populaire (1) : "Les réunions de parents par contact individuel ont été supprimées et les rencontres se font dans des groupes informels. La salle de classe est disposée comme une salle de café et on se sert une limonade, une petite tasse de café et des biscuits préparés par les élèves. Les professeurs circulent de table en table et tentent de créer une ambiance chaleureuse, détendue. La première fois, on ne critique jamais l'élève pour que les parents ne se sentent pas accusés de mal élever leur fille (il s'agit ici d'une école de filles). Au contraire, on leur montre les réalisations pratiques, on raconte un peu la vie à l'école (...). De plus, dans la mesure du possible, les enseignants se rendent eux-mêmes dans les familles pour inviter les parents. Cela leur dit beaucoup plus qu'une lettre et au moins les parents connaissent déjà une personne, ce qui les encourage à venir".

Et de conclure : "Tout cela demande du temps, de l'énergie, mais les résultats se font sentir : les parents viennent de plus en plus nombreux à l'école. Ils se regroupent généralement par nationalité, tables d'hommes ou de femmes. Soutenus par la présence d'autres parents, ils parlent. Et petit à petit, les professeurs comprennent mieux l'univers de leurs élèves".

(1)

PIRARD A.M., La rencontre et la compréhension mutuelle de deux mondes : l'école et la famille, In La Cité, numéro spécial Enseignement, p. 51.

Troisième possibilité : la visite de l'enseignant ou de l'assistante sociale du centre psycho-médico-scolaire au domicile des enfants en difficulté d'apprentissage et dont on ne voit jamais les parents à l'école. Parfois, après deux ou trois visites, les parents se sentent davantage en confiance, la glace se brise et ils finissent par venir à l'école...

C'est finalement une mobilisation des parents qui se fait dans le sens de la pédagogie de la réussite : si les parents sentent qu'on les écoute, voient que leur enfant progresse, ils risquent de venir plus souvent à l'école, l'école qui pour eux était auparavant symbole de l'échec (parfois depuis leur propre enfance).

Notre dernière remarque concerne la transmission de l'évaluation des apprentissages aux parents, en termes plus traditionnels : le "bulletin".

Le bulletin reflète souvent la situation scolaire de l'enfant en termes d'échec/réussite, souvent assortie de commentaires sur l'attitude comportementale de l'enfant tant au niveau des apprentissages que de la "discipline" : on peut même y lire des remarques comme : "Nul", "Pour réussir, il faudrait faire des efforts considérables"...

Les parents ne voient dans ces cas-là que l'aspect négatif et ne peuvent en outre rien faire pour y remédier. Au lieu de cette mise en évidence de l'échec, avec le comportement fataliste qu'une telle attitude induit ("Il est bête, il n'y a rien à faire"), il faudrait que l'évaluation transmise aux parents soit plutôt une évaluation des acquisitions progressives de l'enfant : à chaque bulletin, les parents sont mis au courant de ce que l'enfant maîtrise à ce moment-là. Ils peuvent ainsi voir que leur enfant fait des progrès, sans qu'il y ait référence à une norme. Le bulletin pourrait également servir à communiquer aux parents les apprentissages ultérieurs prévus pour la progression de leur enfant : ils percevront mieux l'attention portée à leur enfant et le projet d'apprentissage qui le concerne.

Mais pour que le bulletin soit lisible par les parents, il faut éviter qu'il ne soit trop abstrait. Si les termes employés sont incompréhensibles (citons : "capacités langagières") ou si les symboles d'évaluation sont trop abstraits (pictogrammes sans possibilité de décryptage fonctionnel), les parents risquent de s'en désintéresser faute de les comprendre.

IV.3. Créer pour les parents la possibilité d'acquérir une formation dans un cadre scolaire élargi

Dans certaines écoles, il existe une collaboration entre l'école et des organismes de formation permanente pour adultes. Cette collaboration consiste à donner la possibilité aux parents d'acquérir une formation susceptible d'avoir des retombées directes sur la scolarité de leurs enfants. Le rôle de l'école se situe alors davantage au niveau informatif. Cette formation se fait parfois au sein même de l'école, parfois en dehors, à proximité. Citons à titre d'exemples : les cours d'alphabétisation pour adultes, des clubs féminins où l'on discute des difficultés quotidiennes et des moyens à mettre en place pour y faire face, des comités de chômeurs, des conférences-débats sur le thème de la scolarité,...

Pour les enfants, le fait de savoir, par exemple, que leurs parents apprennent aussi à lire peut être source de motivation. Les retombées de cette formation d'adultes peuvent également être indirectes : les parents peuvent reprendre confiance en eux et oser plus souvent aborder les professeurs, pour aider leurs enfants,...

IV.4. Faire intervenir les parents au niveau des apprentissages

Bien sûr, il n'est pas possible, ni sans doute souhaitable, que les parents soient présents durant toutes les activités scolaires, mais il y a divers moyens pour qu'ils s'associent plus à la vie de la classe.

L'exemple le plus simple consiste à offrir la possibilité aux parents d'accompagner l'enfant du cycle maternel jusqu'au local de classe et d'y jouer avec lui pendant la première demi-heure de la journée.

Mais la participation des parents peut être plus importante. Partant du constat que les parents possèdent les mêmes références culturelles que les enfants, des apprentissages qui prendraient appui sur la transmission des connaissances du milieu aux enfants peuvent s'avérer très motivants. Ainsi, les parents pourraient expliquer leur métier aux enfants (à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école), des parents pourraient venir aider les enfants dans l'exécution de tâches manuelles (aménagement de la cour de l'école, de la salle de classe...), ou encore les enfants pourraient effectuer des enquêtes auprès de parents sur un thème faisant l'objet d'un projet.

Sur cette base, les méthodes d'apprentissage restent les mêmes que celles que nous avons développées plus haut, mais le contact direct avec les parents stimulera davantage les enfants. Ici aussi, l'enjeu consiste à faire apparaître aux parents et aux enfants la continuité qui existe entre leur expérience propre et les apprentissages. Dans une école où les enfants sont de nationalités différentes, c'est là un des aspects du pluriculturalisme. C'est à l'enseignant à veiller à ce qu'aucune nationalité ne se sente exclue, sinon on risque très rapidement d'assister à des phénomènes de domination culturelle et d'exclusion qui peuvent aboutir à l'effet opposé de celui recherché.

Il arrive aussi dans certaines écoles que les parents soient invités à contribuer à des apprentissages "intellectuels" et en particulier à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, par l'organisation, par exemple, des séances de lecture auxquelles participent les parents. Il nous semble cependant que ce type de pratique doit être mené avec prudence car il risque de renforcer l'écart entre les parents lecteurs, qui aiment lire des histoires aux enfants et les autres qui ne savent pas ou peu lire et/ou qui ne lisent pas ou très peu. On risque alors d'exclure ceux dont la participation serait la plus souhaitable : les enfants en difficulté d'apprentissage et leurs parents.. Il n'est pas garanti non plus que les parents qui se transformeraient en enseignants soient de bons pédagogues et l'on sait combien cet aspect est important pour ceux qui apprennent plus difficilement.

IV.5. Proposer aux parents une collaboration pour des activités extraordinaires ou extra-scolaires

Dans certaines écoles, les parents sont invités à accompagner la classe lors des sorties pour aider à l'encadrement des enfants... Les parents peuvent également organiser un souper selon leurs habitudes culturelles, une fête à l'école, participer à l'élaboration d'un journal scolaire,... Différentes compétences peuvent ainsi être mises à contribution.

Plus ces activités se veulent ouvertes, plus les chances sont grandes de voir les parents exprimer le souhait de participer à leur organisation. Ainsi, il est probable qu'à la première fête, seuls quelques parents collaborent. Mais, dans la mesure où tout le monde sera invité, où des contacts se noueront, où la confiance s'établira,..., il est vraisemblable que ce taux de participation sera progressivement plus élevé.

IV.6. Conclusion : la communauté éducative

Pour D. GROOTAERS, "les objectifs sociaux et pédagogiques généraux de l'école devraient faire l'objet d'un débat et d'une négociation à la base entre les différents partenaires directement concernés : parents, enseignants, enfants,..." (1).

Il nous semble que les différents aspects que nous venons de décrire, qui visent à établir des ponts entre l'école et la famille, sont des jalons dans cette direction. Néanmoins, c'est à long terme qu'on pourra juger si effectivement on a progressé dans ce sens.

Cette négociation entre partenaires préconisée par D. GROOTAERS nous semble correspondre à ce que les chercheurs de l'Université de Liège (2) appellent la "Communauté éducative". La communauté éducative rassemble dans chaque école des partenaires en matière de scolarité des enfants, à savoir principalement la direction, les enseignants et les parents en vue de réaliser des projets ensemble. Cette communauté naît des contacts entre parents et école qui se sont créés au cours des différentes rencontres dont nous venons de parler et elle se poursuit à travers eux.

Les enfants, sont-ils membres ou bénéficiaires de la communauté éducative ?

Suite à l'expérience du groupe de chercheurs dont nous venons de parler, il est apparu que les enfants ne considéraient pas la communauté éducative comme quelque chose d'extérieur à eux et qu'ils favorisaient les contacts entre familles. Bien plus, les élèves ont montré qu'ils pouvaient être partie prenante, prendre les responsabilités et les assumer jusqu'au bout : organisation d'une fête, gestion d'un budget,...

(1)

GROOTAERS D., op.cit, p. 80.

(2)

BLONDON C., op.cit.

C'est à un décloisonnement des rôles (les professeurs enseignent, les élèves apprennent et les parents se mettent au courant ou sont mis au courant de ce qui se passe) qu'aboutit la communauté éducative : si les parents et les enfants deviennent des partenaires à part entière, les enseignants doivent alors accepter de ne plus être les seuls détenteurs du savoir et du pouvoir.

Dans la pratique, il convient cependant de doser le projet en fonction des possibilités de chacun et de garder à l'esprit que le but n'est absolument pas que l'école se décharge sur les parents mais qu'il s'agit de donner la possibilité aux parents de collaborer en vue d'améliorer la scolarité des enfants.

V. LA SCOLARISATION DES ENFANTS MIGRANTS

La scolarisation des enfants migrants relève d'une politique dont nous avons déjà parlé à savoir une politique de pluriculturalisme à l'école.

Comme le dit M. HUART, "ces enfants apparaissent comme révélateurs des difficultés, voire des dysfonctionnements du système scolaire, puisque celui-ci s'avère défaillant à donner une réponse éducative satisfaisante à une population dont le caractère particulier est peut-être de cristalliser de façon intense des caractéristiques présentes dans d'autres couches de la population : les écarts (linguistiques, culturels, socio-économiques) avec ce que véhicule l'école - dans ses contenus comme dans son fonctionnement - sont aussi le lot d'autres groupes sociaux culturellement "dominés", les "minorités culturelles" bien sûr, mais aussi les milieux populaires socio-économiquement défavorisés" (1).

L'optique que nous avons proposée pour rapprocher l'école de la culture d'origine est dans ce sens la même pour les enfants d'immigrés que pour les enfants des couches autochtones défavorisées.

A titre d'exemples, nous citerons trois abords possibles pour intégrer la culture immigrée à l'école :

- "un élève marocain avait envie de faire connaître la nourriture de son pays à ses compagnons de classe. Un jour, tous les élèves ont dîné en classe et ont goûté le couscous offert par cet élève" (2);
- on peut aborder le phénomène migratoire à partir du vécu de chacun (pourquoi la famille a émigré ?) et resituer ensuite des migrations dans leur contexte social, politique et économique;

(1)

HUART M., Scolarisation : le droit à la différence, in Hommes et migrations, Paris, n°1079/mars 1985, p. 11.

(2)

BLONDIN C., op.cit, p. 11.

- "Une fois par semaine, les titulaires de la classe de français et leurs collègues étrangers, chargés de l'enseignement de la langue et culture d'origine, se retrouvent à deux, devant une classe au complet, pour une leçon commune dans le cadre des activités d'éveil. Sur des thèmes comme la maison, la pêche, le pain, etc... enfants, maîtres et parents, français, italiens, portugais, marocains, algériens, tunisiens et turcs, réunissent au bout de quelques mois une fantastique documentation sur les civilisations méditerranéennes. Les contacts entre les maîtres et les familles s'établissent et s'approfondissent par cette collaboration didactique. Les familles se rencontrent à l'école d'abord, puis hors de l'école et prennent conscience d'appartenir à une communauté multiculturelle" (1).

Nous allons aborder à présent des mesures qui concernent plus spécifiquement l'immigration, mesures qui ont déjà été développées à maintes reprises par ailleurs et notamment dans des documents publiés par la Communauté.

V.1. L'accueil des primo-arrivants

Bien qu'il semble que (en vertu de la politique des différents pays d'immigration), les grandes vagues de migration internationales (y compris le regroupement familial) touchent à leur fin, voici d'abord quelques remarques sur l'accueil des primo-arrivants.

Il nous semble que le primo-arrivant doit à la fois :

- être scolarisé dans un groupe d'enfants de son âge;
- et trouver un enseignement adapté d'apprentissage intensif de la langue du pays d'accueil tant parlée qu'écrite.

Il s'agit donc "de classes d'initiation ouvertes sur les classes ordinaires et débouchant dès que possible sur une intégration complète dans le cursus habituel, cours de rattrapage intégrés, soutien diversifié, personnalisé..." (2).

(1)

JACOBI L., L'éducation des enfants de travailleurs migrants dans la Communauté Européenne, in Affaire Sociale Internationale, Milan, n°2/1980, pp. 67-68.

(2)

HUART M., op.cit, p.12.

Nous pensons particulièrement ici aux adolescents étrangers qui n'ont reçu souvent qu'une éducation de base de quelques années au pays d'origine et qui arrivent au pays d'accueil âgés de 12 à 15 ans, alors qu'ils ont parfois perdu l'habitude de suivre un enseignement scolaire. L'attitude qui semble la plus adéquate semble donc être l'intégration dans l'enseignement professionnel (pour ceux qui ont déjà quitté l'école et/ou n'y retournent qu'en vertu de l'obligation scolaire, sans souhaiter faire de plus longues études), parallèlement à un apprentissage intensif de la langue d'accueil dans une classe prévue à cet effet.

Pour L. JACOBI, "l'accueil pédagogique ne vise pas seulement l'apprentissage d'une nouvelle langue. Plongé dans un monde nouveau, l'enfant traverse une période d'acculturation, qui est d'autant plus difficile que la culture du milieu familial est différente de celle du milieu d'accueil" (1).

Il apparaît aussi que la transition culturelle serait moins brutale si le personnel enseignant comportait au moins un enseignant du pays d'origine. Dans ce cadre, certaines collaborations avec l'extérieur sont envisageables, comme, par exemple, avec des associations du type "Centre Socio-Culturel des Immigrés...".

V.2. L'enseignement de la langue et de la culture d'origine

Un autre grand volet de la réussite scolaire des enfants étrangers concerne l'organisation d'enseignements de langue et culture d'origine, leur but premier étant de contribuer à asseoir l'équilibre personnel de l'enfant, de lui permettre de trouver son identité entre deux (ou plusieurs) cultures et de le mettre ainsi en situation optimale pour tirer profit de l'école et de ses apprentissages. En effet, il apparaît que la langue maternelle joue un rôle positif dans les processus de conceptualisation, d'acquisition d'une autre langue, de formation de la personnalité, dans les relations familiales,...

(1)

JACOBI L., op.cit., p.64.

Une expérience pilote au Limbourg belge a démontré la viabilité d'un système d'enseignement intégré bien conçu : "Les classes ont en principe 18 élèves, de nationalité belge, italienne, grecque et turque. Les élèves étrangers quittent les classes au même moment pour suivre, dans un local spécial, leur leçon de langue et culture d'origine. Les élèves belges reçoivent, à ce moment, une leçon de perfectionnement en langue maternelle. La titulaire de classe et les maîtres étrangers fixent, par quinzaine, le déroulement précis de leurs enseignements et participent, solidairement à l'acquisition des connaissances et des aptitudes fondamentales. Les résultats scolaires des enfants, belges et étrangers, satisfont pleinement aux normes belges. Le bilinguisme des enfants étrangers est remarquable" (1).

V.3. Les parents immigrés et l'école

Nous n'ajouterons ici qu'un complément à ce qui a été dit plus haut sur les parents et l'école.

Dans les contacts entre les parents immigrés et l'école, il est utile de pouvoir faire appel à des interprètes. Ainsi, quand les parents ont des difficultés d'expression, ils ne doivent pas faire appel à leurs enfants, ce qui les dévalorise et fait de l'enfant le maître de la relation. Parfois aussi, il y a un grand écart entre le vécu des jeunes immigrés et leurs parents (surtout chez les filles), et la rencontre à l'école entre ces deux vécus qui restent souvent parallèles (2) peut poser problème. Les enfants craignent alors que leurs parents viennent à l'école. C'est ainsi que dans une école d'un quartier populaire de Bruxelles, dont nous avons déjà parlé, avant la réunion sont organisées des rencontres entre les élèves et les interprètes. "Les élèves parlent de ce qu'elles craignent que l'on dise et de ce qu'elles souhaitent que l'on dise. Elles demandent fréquemment que l'on explique aux parents qu'il est nécessaire de leur laisser du temps pour étudier à la maison" (3).

(1)

JACOBI L., op.cit, pp. 66-67.

(2)

L'enfant n'adopte pas le même comportement dans la famille et en dehors de manière à éviter les conflits (fumer, se maquiller,...).

(3)

PIRARD A.M., op.cit, p. 51.

VI. LA SCOLARISATION DES ENFANTS TZIGANES

La scolarisation des enfants tziganes se particularise sur deux points :

- les tziganes sont traditionnellement des gens du voyage;
- leur culture est une culture orale, l'écrit leur est imposé par la société sédentaire et a une utilité essentiellement administrative.

De plus, peu d'enfants de tziganes sont actuellement scolarisés. Il semble très difficile de les intégrer dans les écoles ordinaires car, à la différence des immigrés, leurs parents ne sont pas engagés dans un processus d'intégration.

Le voyage reste pour eux essentiel et l'alphabétisation n'est qu'un outil dans la gestion des relations (essentiellement administratives) avec la société "gadžo".

L'enseignement risque donc d'être perçu comme un moyen de pression à la sédentarisation (par le biais, par exemple, des allocations familiales); il apparaîtrait alors comme une atteinte à l'identité tzigane elle-même.

Si l'on souhaite alphabétiser les enfants tziganes, il s'agit donc de trouver des solutions souples. Une des manières d'aborder la scolarisation consiste à implanter des "mini-écoles" sur les terrains où les tziganes restent en stationnement pendant l'hiver.

Il s'agit de classes uniques dont la fréquentation n'est pas obligatoire et où les enfants sont mélangés, tous groupes d'âge confondus.

Un premier aspect de l'enseignement (1) est le développement de la psycho-motricité fine car l'enfant tzigane n'utilise en général que la grosse motricité. Il convient dès lors de passer par une phase de pré-apprentissage : bricolage, mouvements, gestes...

(1)

Ces propositions sont issues d'une discussion avec une personne travaillant à l'Agglomération de Bruxelles sur un projet de scolarisation des enfants tziganes.

Un deuxième aspect est le rythme des activités. Les tziganes sont en général soumis à beaucoup d'informations en même temps, leur vie n'étant pas fonctionnellement organisée en activités distinctes au niveau spatio-temporel. Ils développent en conséquence un système pulsionnel très rapide, ce qui pose des problèmes de concentration. Il convient dès lors d'adapter le rythme des activités scolaires à cette réalité, en passant rapidement à autre chose quand le besoin s'en fait sentir et en évoluant progressivement vers une plus grande fixation de la concentration.

Un troisième aspect est l'aspect concret que doit prendre l'enseignement. Il doit s'appuyer sur la vie quotidienne des enfants et éviter le "verbalisme", utiliser du matériel illustré, ne pas hésiter, par exemple, à prendre comme thème de cours les marques de voiture,...

La méthode globale semble la plus adaptée car commencer par décomposer les mots, c'est rentrer d'emblée dans l'abstrait, c'est perdre le sens,...

Nous aurions pu faire le même genre de propositions pour les groupes de forains, de bâteliens... Certains de ces enfants fréquentent cependant des classes ordinaires. Il nous semble que l'enseignant devrait dans ce cas développer l'approche pluriculturelle dont nous avons déjà parlé.

VII. Et ce que l'on n'a pas dit

Nous n'avons certainement pas fait le tour des différents aspects et moyens de lutte préventive contre l'analphabétisme à l'école.

Nous avons centré nos propositions sur ce qui nous paraissait le fondement de la production de l'analphabétisme : le fossé socio-culturel entre le vécu des familles populaires et l'école. Ces propositions devraient avoir une influence positive et contribuer à réduire les pratiques d'exclusion scolaire, l'absentéisme...

Nous sommes bien conscients que d'autres aspects pourraient être développés, certains constituant davantage des mesures ponctuelles, d'autres étant des principes plus généraux. Nous citerons en vrac :

1. Il peut parfois s'avérer opportun de tenter de réconcilier les enfants en situation d'échec avec l'école en sortant du cadre scolaire, en utilisant des méthodes de développement affectif et social (expression théâtralisée du vécu,...).
2. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture devrait être poursuivi tout au long de la scolarité (au lieu d'être l'apanage presque exclusif des premières années) et être même renforcé par un décloisonnement des matières.
3. Il conviendrait également de donner la possibilité aux enfants de progresser à tout âge à partir de leur niveau. En effet, certains enfants progressent peu dans les premières années. Il faut cependant qu'ils puissent avoir la possibilité de réaliser les apprentissages de base à tout âge et ce, à partir d'un contenu adapté à leur âge.
4. Il faudrait favoriser la transition tant entre les classes qu'entre les écoles. Lorsqu'un enfant arrive dans une nouvelle école, il s'agit de favoriser au maximum son intégration, sur le plan affectif et social et sur le plan des apprentissages, en mettant en place si nécessaire un programme de mise à niveau qui se base sur les acquis antérieurs.

5. Lorsqu'un enfant a été malade, il faudrait favoriser le suivi scolaire par l'aide à l'hôpital ou à domicile et par la remise à niveau dès la rentrée.
6. L'inspection médicale-scolaire devrait permettre de détecter le plus tôt possible les problèmes de vue et d'audition et en avertir l'école qui se chargerait de veiller à ce que des mesures de remédiation soient prises rapidement.
7. L'école devrait veiller, en collaboration avec les parents, à orienter les élèves souffrant de problèmes de langage, d'incontinence, ... vers des centres spécialisés en vue d'apporter une remédiation qui aurait des conséquences sur l'apprentissage.
8. Il serait souhaitable de réduire l'effectif des classes principalement dans les écoles à forte proportion d'élèves en situation d'échec, de manière à augmenter la disponibilité de l'enseignant aux élèves en difficulté d'apprentissage.
9. Et enfin, bien des choses pourraient être envisagées en matière de formation des enseignants (formation initiale et formation continue) selon le projet pédagogique dans lequel ils sont ou seront amenés à s'intégrer .

...

VIII. Conclusion

A travers les pages qui précèdent, nous avons tenté de dégager des pistes de prévention de l'analphabétisme dans et par l'école tant au niveau pédagogique que social.

Nous sommes partis d'un débat qui nous semblait traverser le monde scolaire, à savoir le débat sur la finalité de l'enseignement : éduquer ou instruire ou encore démocratisation ou sélectivité. Il nous a semblé que vouloir lutter contre l'analphabétisme, c'était prendre parti pour l'éducation et la démocratisation. Ce choix se répercutait au niveau des méthodes, la lecture devenant un outil d'expression et de communication du réel. Nous avons alors proposé une méthode d'apprentissage qui se basait sur l'aspect fonctionnel et intentionnel de l'écrit c'est-à-dire sur la fonction de communication de l'écrit et sur la reconnaissance de ce que l'on sait dans l'écrit (anticipation-vérification d'hypothèses). Cette méthode nous semblait donner un sens et une utilité concrète de l'écrit et induire un rapport d'appropriation du savoir et du pouvoir de l'écrit par l'enfant.

Cependant, la méthode que nous avons proposée n'est qu'un outil et n'est en aucune façon, en tant que telle, une garantie de réussite pour tous.

Une attention particulière nous semblait devoir être consacrée aux enfants en difficultés d'apprentissage, ce que nous avons appelé "discrimination positive". Elle tenait à l'attitude de l'enseignant, à l'attention qu'il porte spécialement à ceux qui ont le plus de difficultés, qui ont tendance à décrocher. Pour cela, un outil qui apparaissait opportun était l'évaluation, conçue non pas comme stigmatisation des difficultés ou comme outil d'orientation vers des filières faibles mais comme moyen permanent pour déterminer la progression de l'enfant non pas en termes de matières vues mais plutôt de capacités acquises.

Partant d'une méthode et d'une attitude vis-à-vis de l'enfant, il fallait alors opter pour un contenu. Face au fossé culturel, qui était apparu entre le milieu de l'enfant et l'école, le contenu de l'enseignement nous a semblé devoir se baser sur le vécu de l'enfant, partir de ce qu'il connaît pour structurer des apprentissages qui sont à la fois ouverture sur le monde environnant et maîtrise de ce monde et de la réalité qui y est la sienne à l'intérieur des rapports qui le traversent.

Dans ce cadre, l'école maternelle nous apparaissait avoir un rôle dans l'anticipation de la lecture (familiarisation et rapport fonctionnel à l'écrit) et dans la découverte de soi, de ses capacités, et l'expérimentation du monde environnant.

Considérant le rôle des parents dans une scolarisation réussie, et l'absence de pouvoir et de savoir des parents des milieux populaires face à l'école, nous avons alors cherché des pistes, des jalons vers un projet de communauté éducative où les parents seraient partie prenante dans la scolarisation de leurs enfants. Ce projet ne nous a semblé possible qu'en déscolarisant au maximum les relations parents-école par une ouverture de l'école au vécu de l'enfant au sein de sa famille et de son milieu, par une facilitation de l'accès à l'école (l'école allant vers les parents), par un projet de formation des parents dans un cadre scolaire élargi et par une participation des parents aux activités scolaires.

Nous avons enfin dit quelques mots sur deux publics particuliers: les enfants de migrants et les enfants tziganes pour lesquels il nous a semblé que le rôle de l'école était de mettre en place des structures et des contenus adaptés à la réalité vécue par ces enfants.

Nous sommes cependant bien conscients de ne pas avoir tout dit et espérons que d'autres viendront compléter les pistes lancées ici pour une prévention possible de l'analphabétisme à l'école.

CONCLUSION GENERALE : POUR UNE ANALYSE DE L'ANALPHABETISME EN GESTATION

Nous voici à présent au terme des résultats de la recherche sur les itinéraires d'analphabétisme, recherche que nous avons menée dans cinq pays industrialisés de la Communauté Economique Européenne.

Cette recherche a été réalisée sur base d'enquêtes quantitative et qualitative auprès du public analphabète en formation d'alphabetisation. Le but était de recueillir auprès de ces personnes des éléments de trajectoire scolaire afin d'essayer de déterminer les causes et les mécanismes de l'analphabétisme et, à partir de là, de dégager des pistes pédagogiques et sociales de prévention de l'analphabétisme dans et par l'école.

Il nous semble que ce type d'approche avait deux lacunes importantes :

- la première était de partir uniquement de la parole des analphabètes et donc d'étudier l'analphabétisme uniquement au travers de leur subjectivité (mémoire sélective et point de vue autocentré sur la personne);
- la seconde était de devoir passer d'une analyse non située précisément dans le temps (niveau diachronique) à des propositions d'action destinée à l'école actuelle (niveau synchronique).

Il nous semble, par conséquent, qu'un prolongement possible et souhaitable de la recherche consisterait dans une analyse de l'analphabétisme en gestation.

Cette recherche, qui se baserait sur une observation à l'intérieur de l'école, pourrait alors dégager à un niveau synchronique les mécanismes de production de l'analphabétisme au niveau interactif et confronter les points de vue des différents acteurs en présence (enfants, enseignants, parents...) de manière à pouvoir relativiser, voire objectiver, les visions et perceptions partielles de chacun.

ANNEXE 1Composition de l'échantillon quantitatif

1. Sexe

	belge		allemand		néerlandais		britannique		français		autres		total	
Masculin	226	55%	54	58%	57	65%	41	57%	32	65%	25	71%	435	58%
Féminin	184	45%	39	42%	31	35%	31	43%	17	35%	10	29%	312	42%
Total	410	100%	93	100%	88	100%	72	100%	49	100%	35	100%	747	100%

2. Age

	Belge		Allemand		Néerlandais		Britannique		Français		Autres		Total	
16-20 ans	73	18%	12	13%	0	0%	11	15%	11	23%	2	6%	109	15%
21-25 ans	72	18%	13	14%	6	7%	14	19%	14	29%	0	0%	119	16%
26-30 ans	66	16%	19	20,5%	17	19%	16	22%	10	21%	5	14%	133	18%
31-35 ans	54	13%	19	20,5%	17	19%	12	17%	5	11%	11	31%	118	16%
36-40 ans	45	11%	9	10%	13	15%	6	8%	4	8%	10	29%	87	11%
41-50 ans	63	15%	15	16%	19	22%	9	13%	2	4%	6	17%	114	15%
plus de 50 ans	37	9%	6	6%	16	18%	4	6%	2	4%	1	3%	66	9%
Total	410	100%	93	100%	88	100%	72	100%	48	100%	35	100%	746	100% (1)

(1)

Une personne n'a pas répondu à cette question.

3. Revenu

	Belge		Allemand		Néerlandais		Britannique		Français		Autres		Total	
(1) moins de 10.000 FB/mois	18	5%	17	20%	0	0%	17	32%	6	16%	4	13%	62	10%
(2) entre 10.- 15.000 FB/mois	34	10%	9	10%	8	12%	14	26%	5	13%	2	6%	72	12%
(3) entre 15.- 20.000 FB/mois	31	9%	17	20%	5	7%	13	24%	4	11%	1	3%	71	12%
(4) entre 20.- 25.000 FB/mois	51	16%	9	10%	16	23%	4	7%	3	8%	2	6%	85	14%
(5) entre 25.- 30.000 FB/mois	68	21%	5	6%	18	26%	4	7%	13	34%	1	3%	109	18%
(6) plus de 30.000 FB/mois	126	39%	30	34%	22	32%	2	4%	7	18%	22	69%	209	34%
Total	328	100%	87	100%	69	100%	54	100%	38	100%	32	100%	608	100% (7)

(1) Weniger des 500 DM - minder dan 600 gulden - less than £200 - moins de 1.500 FF.

(2) 500-750 DM - 600-900 gulden - £200-300 - 1.500-2.250 FF.

(3) 750-1.000 DM - 900-1.200 gulden - £300-400 - 2.250-3000 FF.

(4) 1.000-1.250 DM - 1.200-1.500 gulden - £400-500 - 3.000-3.750 FF.

(5) 1.250-1.500 DM - 1.500-1.800 gulden - £500-700 - 3.750-4.500 FF.

(6) über 1.500 DM - meer dan 1.800 gulden - more than £700 - plus de 4.500 FF.

(7) 139 personnes n'ont pas répondu à cette question.

4. Travail

	Belge		Allemand		Néerlandais		Britannique		Français		Autres		Total	
OUI	134	33%	47	53%	51	59%	31	44%	12	25%	8	24%	283	39%
NON	271	67%	42	47%	36	41%	39	66%	36	75%	26	76%	450	61%
Total	405	100%	89	100%	87	100%	70	100%	48	100%	34	100%	733	100% (1)

(1)

14 personnes n'ont pas répondu à cette question

5. Col bleu / col blanc

	Belge		Allemand		Néerlandais		Britannique		Français		Autres		Total	
Col bleu	129	94%	37	82%	44	83%	24	77%	9	75%	7	78%	250	87%
Col blanc	8	6%	8	18%	9	17%	7	23%	3	25%	2	22%	37	13%
Total	137	100%	45	100%	53	100%	31	100%	12	100%	9	100%	287	100% (1)

(1)

Il ne s'agit ici que de personnes qui avaient un emploi au moment de l'enquête.

VI.

6. N'a plus travaillé depuis...

	Belge		Allemand		Néerlandais		Britannique		Français		Autres		Total	
N'a jamais travaillé	71	27%	5	13%	1	3%	5	13%	8	23%	1	5%	91	21%
Moins de 3 mois	4	1%	1	2%	0	0%	0	0%	3	9%	4	18%	12	3%
4-6 mois	18	7%	0	0%	0	0%	3	8%	3	9%	1	5%	25	6%
7 mois-1 an	18	7%	6	15%	3	9%	5	13%	4	11%	1	5%	37	8%
1 an-3 ans	46	17%	13	32%	8	25%	10	26%	6	17%	6	27%	89	21%
plus de 3 ans	107	41%	15	38%	20	63%	15	40%	11	31%	9	40%	177	41%
Total	264	100%	40	100%	32	100%	38	100%	35	100%	22	100%	431	100% (1)

(1)

29 personnes n'ont répondu ni au point 5, ni au point 6.

Remarque :

Les différences de totaux que l'on trouve dans les différents tableaux peuvent s'expliquer de quatre façons :

- certaines personnes n'ont pas répondu ou n'étaient pas concernées par certaines questions ou par un ensemble de questions;
- les personnes de nationalité étrangère aux pays où a été menée l'enquête ne sont pas reprises dans les tableaux où les résultats sont ventilés par pays;
- à certaines questions, les personnes pouvaient mentionner plusieurs items; le total ne correspond donc pas au nombre total de personnes ayant répondu à la question, mais au nombre total d'items mentionnés;
- certains questionnaires n'ont pu être exploités que partiellement.



LIRE ET ECRIRE

Av. Clémenceau 10
1070 BRUXELLES
T. 02/523.20.32

ANNEXE 2

1

QUESTIONNAIRE

A. Renseignements généraux

1. Nationalité :

2. Sexe :

0 1 M

0 2 F

3. Age actuel : ans

4. A partir de quel âge avez-vous été à l'école (y compris à l'école maternelle) ?

Si vous êtes étranger, à partir de quel âge avez-vous été à l'école en France ? (y compris à l'école gardienne)

..... ans

5. Dans quelle classe avez-vous commencé votre scolarité (en France si vous êtes étranger) ?

.... e section de l'enseignement maternel

.... e année de l'enseignement primaire

.... e année de l'enseignement secondaire

Pour l'enseignement maternel :

(1ère section = petite section)

(2e section = section moyenne)

(3e section = grande section)

6. Quelle langue parliez-vous à la maison avant l'âge de 6 ans ? (possibilité de mettre deux langues)

N.B.- Un patois est considéré comme une langue.

1.

2.

7. Quelle langue l'institutrice parlait-elle à l'école (possibilité de mettre deux langues si vous avez changé de pays ou de région au cours de la scolarisation primaire).

1.

2.

7. Quand vous avez commencé le cours d'alphabétisation, saviez-vous lire ?

- 1. pas du tout
- 2. quelques lettres
- 3. des mots simples
- 4. un texte mais difficilement
- 5. facilement

9. Saviez-vous écrire ?

- 1. pas du tout - seulement ma signature
- 2. quelques lettres
- 3. quelques mots simples
- 4. un texte très difficilement avec beaucoup de fautes
- 5. un texte assez facilement mais avec des fautes d'orthographe

10. Pourquoi avez-vous décidé de suivre un cours d'alphabétisation ?

- 1. pour pouvoir me débrouiller seul : lire mon courrier, lire le nom des rues, le nom des produits dans les magasins
 - 2. pour pouvoir me débrouiller seul(e), parce que la personne qui m'aidait n'est plus là (séparation, décès,...)
 - 3. pour pouvoir lire le journal
 - 4. pour me présenter à des offres d'emploi ou devenir indépendant (registre de commerce, ...)
 - 5. parce que je voulais avoir une meilleure place
 - 6. pour pouvoir aider mes enfants à l'école
 - 7. parce que j'étais gêné devant mes enfants
 - 8. parce que je voulais être comme tout le monde
 - 9. autres (précisez)
-
-

11. Avez-vous appris à lire (et à écrire) entre votre sortie de l'école et votre arrivée au cours d'alphabétisation ?

- 1. oui
- 2. non

Si non, passez à la question 13.

12. Avec qui ?

- 1. dans une autre association, service social, ...
- 2. avec quelqu'un de la famille : époux(se), enfant, ...
- 3. avec un copain ou une connaissance
- 4. autres (précisez)

.....

.....

13. D'où proviennent les revenus de votre famille actuellement ?
- 1. revenu d'un travail régulier
 - 2. revenu irrégulier ou revenu d'un travail occasionnel
 - 3. sécurité sociale : précisez si possible :
 - 1. chômage
 - 2. maladie-invalidité
 - 3. pension de vieillesse
 - 4. pension de handicapé
 - 4. aide de quelqu'un de la famille
 - 5. pension alimentaire
 - 6. assistance publique ou privée
 - 7. autres (précisez).....
14. Quel est le montant du revenu de votre ménage ?
- 1. moins de 1.500 francs par mois
 - 2. de 1.500 à 2.250 francs par mois
 - 3. de 2.250 francs à 3.000 francs par mois
 - 4. de 3.000 francs à 3.750 francs par mois
 - 5. de 3.750 francs à 4.500 francs par mois
 - 6. plus de 4.500 francs par mois
15. Vous-même travaillez-vous ?
- 1. oui
 - 2. non
- Si non, passez à la question 17.
16. Décrivez succinctement votre travail.

 Passez à la question 20.
17. Si vous ne travaillez pas, depuis combien de temps n'avez-vous plus travaillé ?
- 1. je n'ai jamais travaillé
 - 2. moins de 3 mois
 - 3. trois mois - 6 mois
 - 4. sept mois - 1 an
 - 5. un an - 3 ans
 - 6. plus de 3 ans
18. Pourquoi ?
- 1. je ne trouve pas de boulot
 - 2. je n'ai pas envie de travailler
 - 3. je dois m'occuper de mon ménage, de mes enfants
 - 4. je suis malade
 - 5. je suis handicapé - invalide
 - 6. je suis des cours
 - 7. je suis en prison
 - 8. autres
 (précisez).....
19. Décrivez succinctement le dernier travail que vous avez fait.

B. Enseignement maternel

20. Quand vous étiez petit, y avait-il une école maternelle près de chez vous ?

- 0 1. oui
- 0 2. non
- 0 3. je ne sais pas

Si "non" ou "je ne sais pas", passez à la question 25.

21. Les enfants de votre quartier ou de votre village y allaient-ils fréquemment ?

- 0 1. oui
- 0 2. non
- 0 3. je ne sais pas

22. Vous-même y alliez-vous ?

- 0 1. souvent
- 0 2. rarement
- 0 3. jamais
- 0 4. je ne sais pas

Si "jamais" ou "je ne sais pas", passez à la question 25.

23. Pendant combien d'années y êtes-vous allé(e) ?

- 0 1. un an
- 0 2. deux ans
- 0 3. trois ans
- 0 4. quatre ans
- 0 5. je ne sais pas

24. Pourquoi vos parents vous ont-ils mis à l'école maternelle ?

- 0 1. pour que je ne sois pas à la rue
- 0 2. parce que ma mère (ou la personne
- 0 3. qui s'occupait de moi) travaillait
- 0 4. parce que tous les enfants y allaient
- 0 5. pour que j'aie des copains
- 0 6. pour que j'apprenne (à parler, à dessiner, ...)
- 0 7. je ne sais pas
- 0 8. autres (précisez)

.....
.....

Passez à la question 26.

25. Si vous n'avez pas été à l'école maternelle, qu'avez-vous fait avant l'âge de 6 ans ?

- 0 1. je jouais à la rue
- 0 2. je restais à la maison
- 0 3. j'étais placé
- 0 4. j'accompagnais mes parents au travail
- 0 5. je passais la journée chez une voisine,
chez mes grands-parents, chez une tante,...
- 0 6. je ne sais pas
- 0 7. autres (précisez)

.....
.....

C. Ecole primaire (enseignement élémentaire)

26. Avez-vous fréquenté l'école primaire (ordinaire ou spéciale) en Belgique ?

1. oui
 2. non

Si non, passez à la question 51.

27. Etait-ce ?

1. à la ville
 2. dans une banlieue
 3. à la campagne près d'une grande ville
 4. à la campagne isolée
 5. je ne sais pas

28. Avez-vous dû recommencer des années ?

1. oui
 2. non
 3. je ne sais pas

Si non, passez à la question 31.

Si "je ne sais pas", passez à la question 30.

29. Si vous avez dû recommencer une des années et que vous vous en souvenez, lesquelles et combien de fois ? (marquez 1 croix dans les colonnes)

	CP 1ère	CE1 2ème	CE2 3ème	CM1 4ème	CM2 5ème	(6ème)	(7ème)
doubler
tripler
plus

- je ne sais pas

30. Aviez-vous l'impression

1. que vous avanciez de classe comme les autres enfants
 2. qu'on vous laissait toujours dans la même classe
 3. qu'on vous a remis dans des classes en-dessous avec des plus jeunes
 4. je ne sais pas

31. Avez-vous sauté des années ?

1. non
 2. une année
 3. deux années
 4. plus de 2 années
 5. je ne sais pas

32. Manquiez-vous l'école primaire ?

1. souvent
 2. parfois
 3. rarement
 4. jamais
 5. je ne sais pas
- rarement

Si - jamais } passez à la question 35.
- je ne sais pas }

33. A partir de quel âge environ avez-vous commencé à manquer l'école ?

- ans
 je ne sais

34. Pourquoi ?

- 1. je n'aimais pas l'école
- 2. je subissais des mauvais traitements à l'école
- 3. j'avais des problèmes de santé
- 4. je déménageais fréquemment
- 5. j'aidais mes parents
- 6. mes parents manquaient de moyens financiers (pour payer le matériel scolaire, les vêtements, la cantine, ...)
- 7. je ne sais pas
- 8. autres (précisez)

.....

35. Durant vos primaires, avez-vous changé d'école ?

- 1. jamais
- 2. une fois
- 3. deux fois
- 4. trois fois
- 5. plus de 3 fois
- 6. je ne sais pas

Si "jamais" ou "je ne sais pas", passez à la question 37.

36. Pourquoi ?

- 1. placement en institution (y compris pensionnat)
- 2. déménagement(s)
- 3. problèmes scolaires
- 4. je n'aimais pas cette école-
- 5. je subissais des mauvais traitements à l'école
- 6. je ne sais pas
- 7. autres (précisez)

.....

37. L'école vous fournissait-elle gratuitement ?

- 1. une partie du matériel scolaire
- 2. tout le matériel scolaire
- 3. des vêtements
- 4. de la nourriture - des repas
- 5. des soins de santé, d'hygiène
- 6. rien du tout
- 7. je ne sais pas
- 8. autres

(précisez).....

38. A l'école primaire, vous a-t-on aidé quand vous aviez des difficultés?

- 1. oui
- 2. non
- 3. je ne sais pas

Si "non" ou "je ne sais pas", passez à la question 41.

39. Qui vous a aidé ? Etait-ce ?

- 1. dans une classe de rattrapage à l'école
- 2. dans une école de devoirs
- 3. avec un professeur qui me prenait à part
- 4. avec une autre personne qui me prenait à part ou qui venait à la maison (étudiant, psychologue, assistant social,...)
- 5. je ne sais pas
- 6. autres (précisez)

.....

40. Combien de temps a duré cette aide scolaire?

- 0 1. moins d'un mois
- 0 2. quelques mois
- 0 3. un an
- 0 4. plusieurs années
- 0 5. je ne sais pas

41. Durant vos primaires, avez-vous fréquenté l'enseignement spécial ?

- 0 1. oui
- 0 2. non
- 0 3. je ne sais pas

Si "non" ou "je ne sais pas", passez à la question 46.

42. Quand vous a-t-on mis en enseignement spécial ?

- 0 1. en commençant l'école primaire, dès la première année
- 0 2. après avoir raté une année
- 0 3. après avoir raté plusieurs fois une année
- 0 4. je ne sais pas mais c'est
 - 0 1. vers 6 ans
 - 0 2. vers 8 ans
 - 0 3. vers 10 ans
 - 0 4. après 10 ans
- 0 5. je ne me souviens pas du tout

43. Pourquoi vous a-t-on mis en enseignement spécial ?

- 0 1. retard scolaire
- 0 2. comportement difficile
- 0 3. handicap mental
- 0 4. maladie
- 0 5. handicap physique
 - 0 1. visuel
 - 0 2. auditif
 - 0 3. instrumental (paralysie, problème de coordination des mouvements, membres infirmes...)
- 0 6. je ne sais pas

44. Etes-vous retourné dans l'enseignement ordinaire par la suite ?

- 0 1. oui
- 0 2. non
- 0 3. je ne sais pas

Si "non" ou "je ne sais pas", passez à la question 46.

45. Avez-vous réussi par la suite dans l'enseignement ordinaire ?
0 1. oui
0 2. non
0 3. je ne sais pas
46. Avez-vous été jusqu'à la fin des années primaires ?
0 1. oui
0 2. non
0 3. je ne sais pas
Si "non" ou "je ne sais pas", passez à la question 48.
47. Avez-vous obtenu votre certificat ?
0 1. oui
0 2. non
0 3. je ne sais pas
48. Quand vous avez quitté l'école primaire, saviez-vous lire ?
0 1. bien
0 2. un peu
0 3. pas du tout
0 4. je ne sais pas
49. Saviez-vous écrire ? (de façon autonome, c'est-à-dire pas simplement en recopiant un texte)
0 1. bien
0 2. un peu
0 3. pas du tout
0 4. je ne sais pas
50. A quel âge avez-vous quitté l'école primaire ?
.... ans
0 je ne sais pas

D. Enseignement secondaire

51. Avez-vous fréquenté l'enseignement secondaire ? (ou l'apprentissage)

1. oui
 2. non

Si non, passez à la question 65.

52. Quelle(s) filière(s) avez-vous suivie ?

1. enseignement spécial
 2. CES (6e, 5e, 4e, 3e) barrez les classes dans lesquelles vous n'êtes pas allé(e)
 3. CPPN
 4. CPA
 5. LEP-CET (en vue de l'obtention d'un CAP)
 6. LEP-CET (en vue de l'obtention d'un BEP)
 7. Lycée
 8. Apprentissage-CFA
 9. Autre (précisez)

Si vous n'avez suivi qu'un enseignement à temps partiel (école-entreprise), passez à la question 59

53. Par rapport à votre école primaire, comment s'est passé votre cycle secondaire ?

1. de la même façon, passez à la question 56
 2. mieux passez à la question 54
 3. moins bien passez à la question 55
 4. je ne sais pas passez à la question 56

54. Si cela s'est mieux passé, à quoi est-ce dû selon vous ?

1. à la section qui me plaisait
 2. au(x) professeur(s) qui expliquai(en)t bien
 3. au fait qu'il y avait beaucoup de pratique et peu de théorie
 4. au fait que quelqu'un m'a aidé (ami, éducateur,...)
 5. au fait que j'allais régulièrement à l'école
 6. au fait que j'ai été placé (y compris pensionnat)
 7. au fait que la situation familiale s'est stabilisée
 8. au fait que la situation matérielle s'est améliorée
 9. au fait que je n'ai plus changé d'école
 10. je ne sais pas
 11. autres (précisez)

.....

 Passez à la question 56.

55. Si cela s'est moins bien passé, à quoi est-ce dû selon vous ?

1. à la section qui ne me plaisait pas
 2. au(x) professeur(s) qui expliquai(en)t mal ou qui ne s'occupai(en)t pas de moi
 3. à la matière qui était trop compliquée ou trop théorique
 4. au fait que je n'allais pas souvent à l'école
 5. au fait que j'ai été placé ou qu'un changement important est survenu dans ma famille (décès, remariage, séparation,...)
 6. au fait que la situation matérielle s'est dégradée
 7. au fait que j'ai changé souvent d'école
 8. je ne sais pas
 9. autres (précisez)

.....

56. A quel âge avez-vous quitté l'enseignement secondaire ?

..... ans

57. Jusqu'en quelle année du cycle secondaire, êtes-vous arrivé ?

....ème année

58. Pourquoi avez-vous quitté l'enseignement secondaire ?

1. j'ai obtenu le certificat, le brevet, ...

2. j'ai été renvoyé

3. je devais m'occuper de la maison (ménage, frères et soeurs,...)

4. je n'aimais pas l'école, je ne voulais plus y aller

5. je voulais/devais travailler 1. pour aider mes parents

2. pour me débrouiller seul

3. pour avoir de l'argent de poche

6. je me suis mis en ménage (marié) ou j'ai quitté ma famille

7. j'étais enceinte

8. j'étais en conflit avec mes parents

9. j'étais trop âgé

10. autres (précisez)

.....

.....

Si vous n'avez pas été en apprentissage, passez à la question 63.

59. Pendant combien de temps avez-vous été en apprentissage ?

1. moins d'un an

2. un an

3. deux ans

4. trois ans

5. quatre ans

6. plus de 4 ans

60. Deviez-vous suivre des cours en même temps ?

1. non

2. un jour par semaine

3. deux jours par semaine

4. trois jours par semaine

Si non, passez à la question 62.

61. Les suiviez-vous ?

1. souvent

2. rarement

3. jamais

62. Pourquoi avez-vous quitté l'apprentissage ?

1. j'ai eu mon certificat

2. mon patron n'était pas en règle et/ou a dû licencier ou fermer

3. j'ai eu des problèmes d'entente avec mon patron

4. j'ai eu des problèmes avec les autres ouvriers

5. c'était trop mal payé

6. le travail était trop dur (horaire, ...)

7. on me faisait faire tous les sales travaux et je n'apprenais pas le métier

8. j'ai eu des problèmes avec les professeurs

9. je ne sais pas

10. autres (précisez)

.....

.....

63. Quand vous avez quitté l'enseignement secondaire (ou l'apprentissage), saviez-vous lire ?
- 1. bien
 - 2. un peu
 - 3. pas du tout
64. Saviez-vous écrire ? (de façon autonome, c'est-à-dire pas simplement en recopiant un texte.)
- 1. bien
 - 2. un peu
 - 3. pas du tout
- passez à la question 66.
65. Pourquoi n'avez-vous pas fréquenté l'enseignement secondaire (ou l'apprentissage) ?
- 1. je suis resté en primaire jusqu'à la fin de ma scolarité
 - 2. je n'aimais pas l'école, je ne voulais plus y aller
 - 3. je devais m'occuper de la maison (ménage, frères et soeurs)
 - 4. je voulais/devais travailler
 - 1. pour aider mes parents
 - 2. pour me débrouiller seul
 - 3. pour avoir de l'argent de poche
 - 5. je me suis mis en ménage (marié) ou j'ai quitté ma famille
 - 6. j'étais enceinte
 - 7. j'étais en conflit avec mes parents
 - 8. autres (précisez).....

E. L'école en général

66. Est-ce que vous aimiez l'école ?

1. oui
 2. non

67. Qu'est-ce que vous attendiez de l'école ?

1. rien
 2. savoir lire, écrire et compter
 3. avoir un brevet, un certificat
 4. apprendre à m'occuper d'un ménage
 5. apprendre à me débrouiller dans la vie
 6. je ne sais pas
 7. autres (précisez).....

68. A l'école (athénée, lycée, institut, collège, ...) vous êtes-vous senti rejeté ?

1. oui
 2. non

Si non, passez à la question 72.

69. Quand ?

1. en maternelle
 2. en primaire
 3. en secondaire

70. Par qui ?

1. par le directeur
 2. par les professeurs
 3. par les élèves
 4. par d'autres personnes de l'école (personnel éducatif - surveillant -, d'entretien, de cuisine, psychologue,...)

71. Expliquez

le directeur.....
.....
.....

les professeurs.....
.....
.....

les élèves
.....
.....

les autres personnes :.....
.....
.....

72. Selon vous, à quel âge avez-vous perdu pied ?

- ans
 je ne sais pas

73. Expliquez brièvement comment cela s'est passé :

.....
.....
.....
.....

F Le milieu familial.

74. Avez-vous connu vos parents ? Le(s)quel(s) ?
 1. mon père et ma mère
 2. mon père uniquement
 3. ma mère uniquement
 4. aucun des deux
 Si "aucun des deux", passez à la question 88.
75. Combien y avait-il d'enfants chez vous à la maison ?
 enfants
76. Où vous situez-vous dans la famille ?
 1. J'étais l'aîné
 2. je n'étais pas l'aîné de la famille mais l'aîné des garçons ou l'aînée des filles
 3. le dernier
 4. autres (précisez)

77. Y a-t-il eu un (des) changement(s) important(s) dans la situation de votre famille durant votre enfance ?
 1. aucun
 2. Père et/ou mère décédé(s)
 3. Séparation ou divorce des parents
 4. Remariage ou remise en ménage du parent avec lequel vous viviez
 5. Enfant(s) placé(s) ou confié(s) à quelqu'un d'autre
 6. Maladie grave de quelqu'un de la famille
78. Quelle était la profession de votre père ? Expliquez brièvement :

79. Quelle était la profession de votre mère ? Expliquez brièvement :

80. D'où venaient les ressources de la famille ?
 1. revenu d'un travailleur régulier
 2. revenu d'un travailleur occasionnel
 3. sécurité sociale : précisez si possible
 1. maladie-invalidité
 2. chômage
 3. pension de vieillesse
 4. pension de handicapé
 4. aide de quelqu'un de la famille
 5. pension alimentaire
 6. assistance publique ou privée
 7. je ne sais pas
 8. autres (précisez)

81. Votre famille souffrait-elle de la pauvreté ? (faim, logement insalubre,...)
- 1. jamais
 - 2. occasionnellement
 - 3. souvent
 - 4. tout le temps
 - 5. je ne sais pas
82. Votre père savait-il lire (dans sa langue maternelle ou dans une autre langue) ?
- 1. Bien
 - 2. Un peu
 - 3. Pas du tout
 - 4. Je ne sais pas
83. Savait-il écrire ?
- 1. Bien
 - 2. Un peu
 - 3. Pas du tout
 - 4. Je ne sais pas
84. Votre mère savait-elle lire (dans sa langue maternelle ou dans une autre langue) ?
- 1. Bien
 - 2. Un peu
 - 3. Pas du tout
 - 4. Je ne sais pas
85. Savait-elle écrire ?
- 1. Bien
 - 2. Un peu
 - 3. Pas du tout
 - 4. Je ne sais pas
86. Vos parents (votre père et/ou votre mère) lisaient-ils ?
- 1. ils ne lisaient jamais : (passez à la question 88).
 - 2. ils lisaient le courrier
 - 3. ils lisaient le journal et/ou des magazines
 - 4. ils lisaient des livres
 - 5. ils nous lisaient des histoires
 - 6. je ne sais pas
 - 7. autres (précisez)
87. A part le courrier, lisaient-ils ?
- 1. souvent (pratiquement tous les jours)
 - 2. parfois (environ une ou deux fois par semaine)
 - 3. rarement (environ une fois ou deux par mois)
 - 4. je ne sais pas
88. Combien de fois y a-t-il eu changement de la personne qui vous éduquait ?
- 1. zéro fois
 - 2. une fois
 - 3. deux-trois fois
 - 4. plus de 3 fois
 - 5. je ne sais pas
- (Ex. Si vous viviez chez vos parents et que vous avez ensuite été placé = 1 fois).

89. Qui vous a élevé (plusieurs choix possibles)
- 1. Les deux parents
 - 2. Le père ou la mère
 - 3. Le père et la belle-mère ou la mère et le beau-père
 - 4. Quelqu'un d'autre de la famille (grands parents, tante,...)
 - 5. Une autre famille (voisin, ami, ...)
 - 6. Une famille d'accueil dans laquelle j'étais placé
 - 7. Une institution de placement ou de soins
 - 8. Je ne sais pas
 - 9. Autres (précisez)
- (Si unique réponse = institution, passez à la question 95.)
90. Quel était votre rôle à la maison (pendant votre scolarité)?
- 1. Je m'occupais du ménage
 - 2. Je m'occupais de mes frères et soeurs
 - 3. J'aidais au travail de mes parents
 - 4. Je devais faire les démarches (allocations, ...)
 - 5. J'aidais occasionnellement pour une chose ou l'autre (vaisselle, surveiller les petits frères, ...)
 - 6. Je ne devais m'occuper de rien
 - 7. Autres (précisez)
91. Comment sentiez-vous l'attitude de vos parents (ou de la famille dans laquelle vous viviez) à votre égard ?
- 1. Vous étiez leur "chouchou"
 - 2. Ils vous traitaient comme les autres enfants de la famille
 - 3. Vous étiez leur "bête noire"
 - 4. je ne sais pas
92. Avez-vous reçu des mauvais traitements durant votre enfance (brimades continuelles, coups,...) ?
- 1. jamais
 - 2. plusieurs fois par semaine - tous les jours
 - 3. de une fois par semaine à une fois par mois
 - 4. quelques fois par an
 - 5. quelques fois sur toute mon enfance
 - 6. je ne sais pas
93. Quelle était l'attitude de vos parents (ou des personnes qui vous ont élevé) vis-à-vis de l'école ?
- 1. je crois que cela ne les intéressait pas
 - 2. je crois que cela les intéressait mais ils ne disaient rien
 - 3. cela les intéressait, ils regardaient mon bulletin
 - 1. et se fâchaient
 - 2. et m'encourageaient
 - 4. cela les intéressait, ils allaient voir les professeurs ou la directrice quand cela n'allait pas
 - 5. cela les intéressait, ils allaient aux réunions de parents
 - 6. cela les intéressait, ils faisaient partie de l'association de parents
 - 7. autres (précisez)
 - 8. je ne sais pas

94. Vos frères et soeurs ont-ils eu le même genre de difficultés que vous à l'école ?
- 0 1. j'étais enfant unique
 - 0 2. j'étais le seul à avoir ce genre de difficultés
 - 0 3. tous avaient le même genre de difficultés
 - 0 4. certains avaient le même genre de difficultés et d'autres pas
 - 0 5. je ne sais pas
95. Si vous avez passé tout ou une partie de votre enfance en institution (dans le cas contraire, passez à la question 99), de quel type d'institution s'agit-il ?
- 0 1. home
 - 0 2. maison de correction, de rééducation
 - 0 3. pensionnat
 - 0 4. IMP (institut médico-pédagogique)
 - 0 5. cure de plein air
 - 0 6. colonie pendant l'année - préventorium
 - 0 7. sanatorium
 - 0 8. autres (précisez)
96. Pourquoi avez-vous été placé ?
- 0 1. pour des raisons de santé
 - 0 2. vos parents n'avaient pas les moyens de vous élever
 - 0 3. vous manquiez l'école trop souvent
 - 0 4. vos parents étaient jugés incapables de vous élever (mauvais soins ou mauvais traitements, ils ne s'occupaient pas de vous, ...)
 - 0 5. ils vous trouvaient trop difficile
 - 0 6. vous étiez en conflit avec vos parents et ne vouliez plus rester à la maison
 - 0 7. vos parents n'avaient pas le temps de s'occuper de vous (séparation, décès de la mère, ...)
 - 0 8. je ne sais pas
 - 0 9. autres (précisez)
97. En institution, trouviez-vous que vous étiez ?
- 0 1. plus heureux qu'à la maison
 - 0 2. la même chose
 - 0 3. moins heureux qu'à la maison
 - 0 4. je ne sais pas
98. Du point de vue scolaire, trouviez-vous que l'institution ?
- 0 1. vous aidait à apprendre
 - 0 2. ne s'occupait pas de vous
 - 0 3. vous enfonçait encore plus
 - 0 4. je ne sais pas
 - 0 5. autres (précisez)

G. SANTE

99. Avez-vous souffert d'une longue maladie durant votre enfance ?

1. Oui

2. Non

3. Je ne sais pas

(Si "non" ou "je ne sais pas", passez à la question 101).

100. Laquelle (lesquelles) ?

1. Asthme

2. Tuberculose

3. Maladie chronique

4. Jaunisse (hépatique)

5. Epilepsie

6. Méningite

7. Diphtérie

8. Rachitisme

9. Je ne me rappelle plus

10. Autres (précisez)

.....

101. Avez-vous eu un accident grave pendant votre enfance ? (jambe cassée, fracture du crâne, commotion cérébrale, brûlure grave, ...)

1. Oui

2. Non

3. Je ne sais pas

102. Avez-vous souffert d'un handicap ?

a) mental : 1. oui

2. non

3. je ne sais pas

b) physique : 1. oui

2. non

3. je ne sais pas

Si vous n'avez eu ni maladie, ni handicap, ni accident, passez à la question 107.

103. Suite à votre maladie, votre accident, votre handicap, combien de temps avez-vous manqué l'école ?

1. moins d'un mois

2. deux-trois mois

3. quatre-six mois

4. sept mois - 1 an

5. plus d'un an

6. je ne sais pas

104. Pendant votre absence scolaire due à votre maladie, accident, handicap, avez-vous eu un suivi scolaire ?

1. Oui

2. Non

3. Je ne sais pas

(Si "non" ou "je ne sais pas", passez à la question 106).

A REMPLIR PAR L'ENQUETEUR

108. Nom de l'association qui a effectué l'enquête ?

.....

109. Pays :.....

Région :.....

110. Selon vous, quel était le niveau d'analphabétisme de l'interviewé à son entrée au cours d'alphabétisation ?

En lecture :

- 1. Ne savait pas lire du tout
- 2. Savait lire quelques lettres
- 3. Savait lire quelques mots simples
- 4. Savait lire un texte, mais difficilement
- 5. Savait lire facilement
- 6. Je ne sais pas

111. En écriture :

- 1. Ne savait pas du tout écrire ou seulement sa signature
- 2. Savait écrire quelques lettres
- 3. Savait écrire quelques mots simples
- 4. Savait écrire un texte mais très difficilement et avec beaucoup de fautes
- 5. Savait écrire un texte assez facilement mais avec des fautes d'orthographe -
- 6. Je ne sais pas



Guide d'interview

1. Le questionnaire qui suit s'adresse à des analphabètes totaux et partiels, c'est-à-dire à toute personne n'ayant pas une maîtrise fonctionnelle de la lecture et de l'écriture.
En clair, à toute personne qui ne sait pas écrire, lire et comprendre un texte simple ayant trait à sa vie quotidienne.
Il s'adresse également aux ex-analphabètes, qui avant d'avoir suivi un cours d'alpha, répondaient aux critères que nous venons d'énoncer.
En outre, le questionnaire s'adresse à un public adulte, en principe âgé de 18 ans au moins ayant été a priori soumis à l'obligation scolaire dans le pays dans lequel il a passé son enfance.
Pour la Belgique, il s'agit donc de Belges scolarisés ou pas, et d'immigrés ayant suivi une partie ou la totalité de leur scolarité en Belgique ou dans un autre pays européen.
2. Avant de remplir le questionnaire, il convient d'expliquer aux personnes le but de cette enquête. Il s'agit d'essayer de comprendre comment et pourquoi l'école échoue dans sa tâche d'alphabétisation auprès de certains enfants et de chercher les moyens d'y remédier tant par une pédagogie plus adaptée que par une ouverture de l'école sur les réalités que vivent certains enfants et leur famille.
Le questionnaire est anonyme. Les résultats de l'enquête effectuée auprès de 900 personnes serviront de base à un rapport destiné aux Ministres de l'Education Nationale de la C.E.E.
3. Le questionnaire doit être rempli individuellement par un formateur ou une autre personne connaissant l'analphabète et en présence de ce dernier.
Sauf indications contraires du questionnaire ("si telle réponse passez à la question n° x"), toutes les questions doivent être posées, y compris celles pour lesquelles la personne qui interroge croit déjà connaître la réponse !
Si certaines personnes refusent de répondre à certaines questions, il convient évidemment de respecter leur discrétion. On peut aussi leur rappeler que le questionnaire est anonyme et que 900 autres seront remplis en Belgique et dans d'autres pays européens.
4. Il faut prévoir environ 1/2 heure par questionnaire.
5. Dans les questions à choix multiples, plusieurs réponses sont admises. Il ne faut cependant utiliser la catégorie "autres" que si la réponse ne rentre réellement dans aucune des catégories citées ou s'il y a plusieurs réponses et qu'une parmi elles ne rentre dans aucune des catégories citées. Par contre, si la ou les réponses ressemblent très fort à une catégorie, on peut laisser tomber les nuances qui ne paraissent pas essentielles et utiliser la catégorie la plus proche.
6. Dans les questions à choix multiples toujours, il nous semble préférable de poser la question d'abord sans citer les différentes possibilités de réponses.
Il conviendrait de les citer si l'analphabète ne parvient pas à préciser sa réponse de lui-même, ou pour qu'il choisisse, après avoir répondu, la catégorie qui correspond le mieux à sa réponse (ceci afin de l'influencer au minimum).

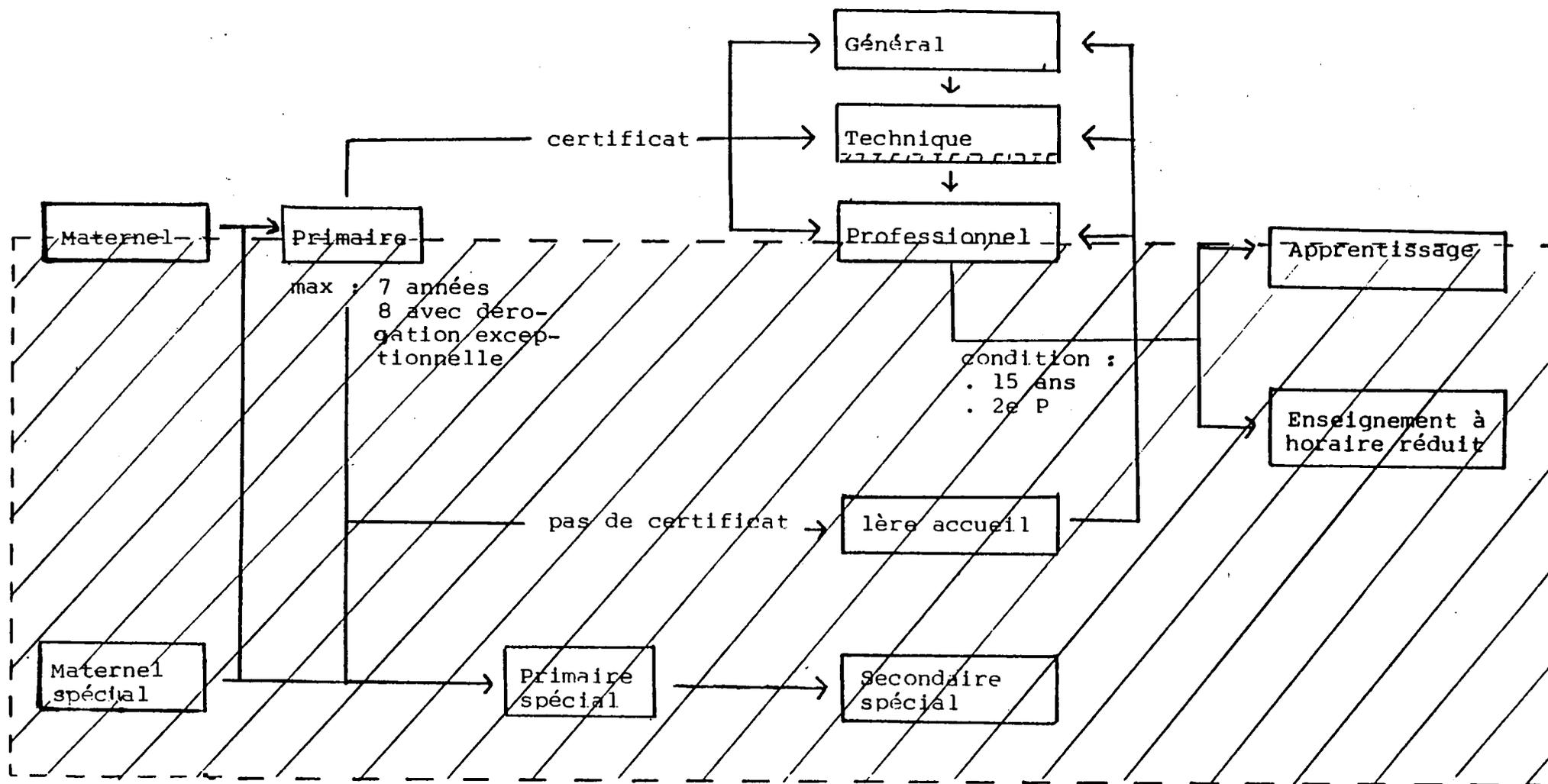
7. Certaines questions comportent des sous-questions, par exemple la question 13. Il convient alors de cocher à la fois un "item" de la question et un autre de la sous-question si nécessaire.
Ainsi, pour la question 13, si une personne est au chômage, il convient de cocher à la fois "sécurité sociale" et "chômage".
8. La question 107 (qui est une question ouverte où l'analphabète peut expliquer les raisons de son analphabétisme qui n'auraient pas été abordées ou l'auraient été insuffisamment dans le reste du questionnaire) doit uniquement être considérée comme une question de complément et non comme une question qui pourrait en remplacer une série d'autres.
9. Les questionnaires doivent parvenir pour le 6 mai 1985 au plus tard à la personne chargée de leur centralisation dans chaque région. Au-delà de ce délai, ils ne pourront plus être acceptés par la personne qui est responsable du traitement informatique et seront alors considérés comme non valables.

Merci et bonne chance !

ANNEXE 4

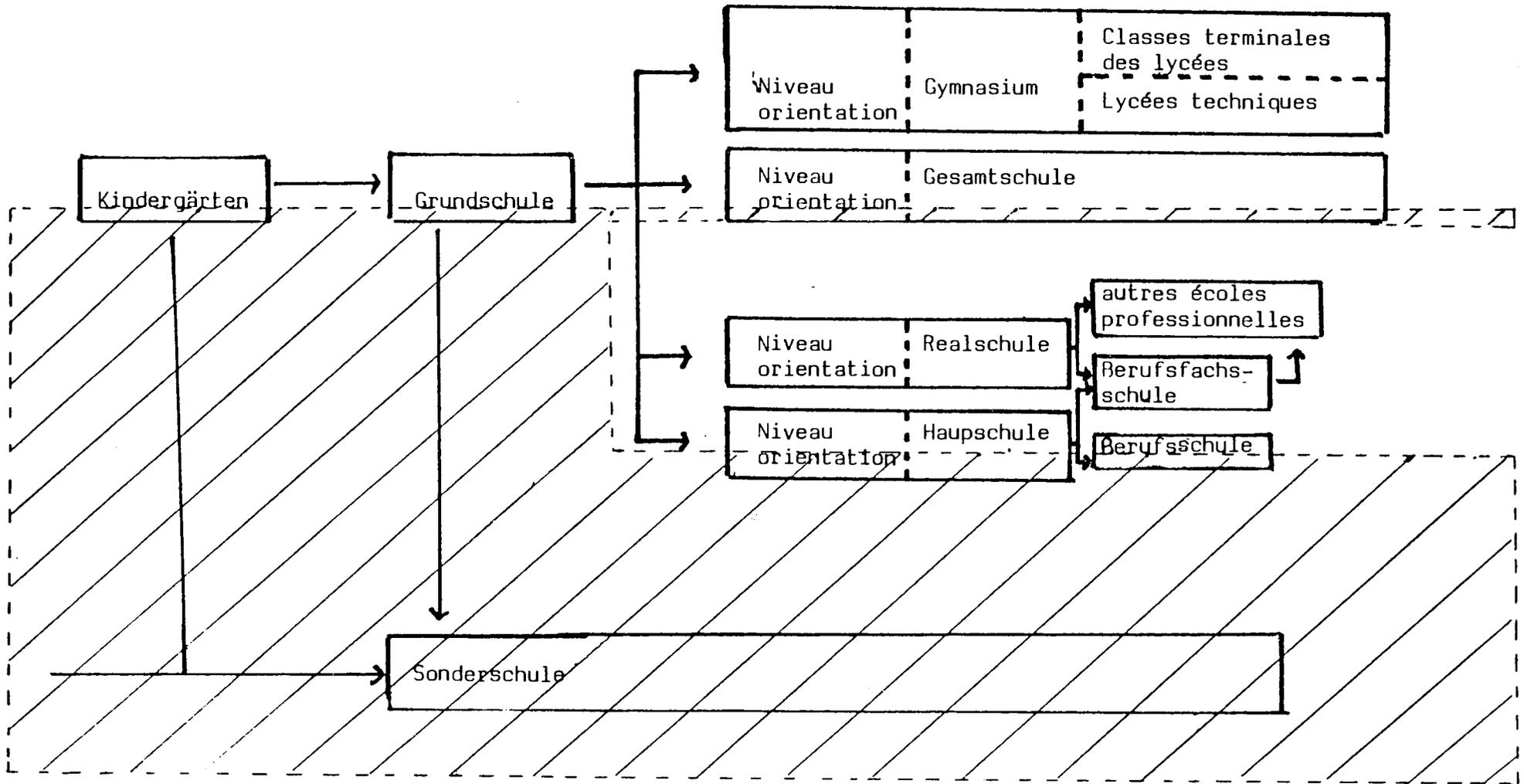
Hypothèses de "filières d'exclusion"

BELGIQUE

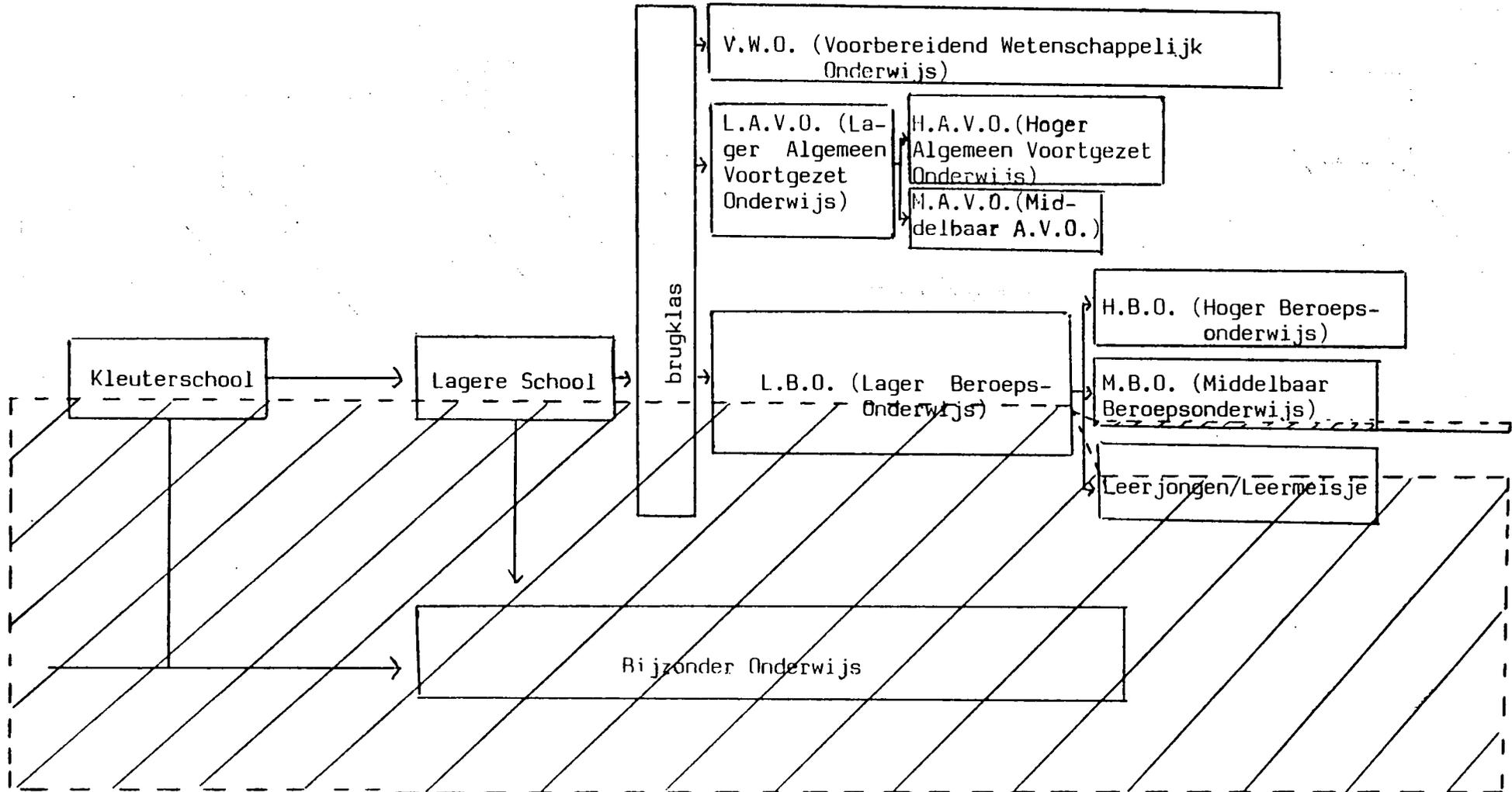


 **Filières d'exclusion** (Ces filières d'exclusion par lesquelles les analphabètes ont beaucoup de chances de passer ont été établies sur base des renseignements que nous a fournis Eurydice sur les systèmes scolaires des différents pays et sur base des renseignements fournis par l'enquête (question 52 du questionnaire). Ces schémas sont cependant hypothétiques et demanderaient à être vérifiés.

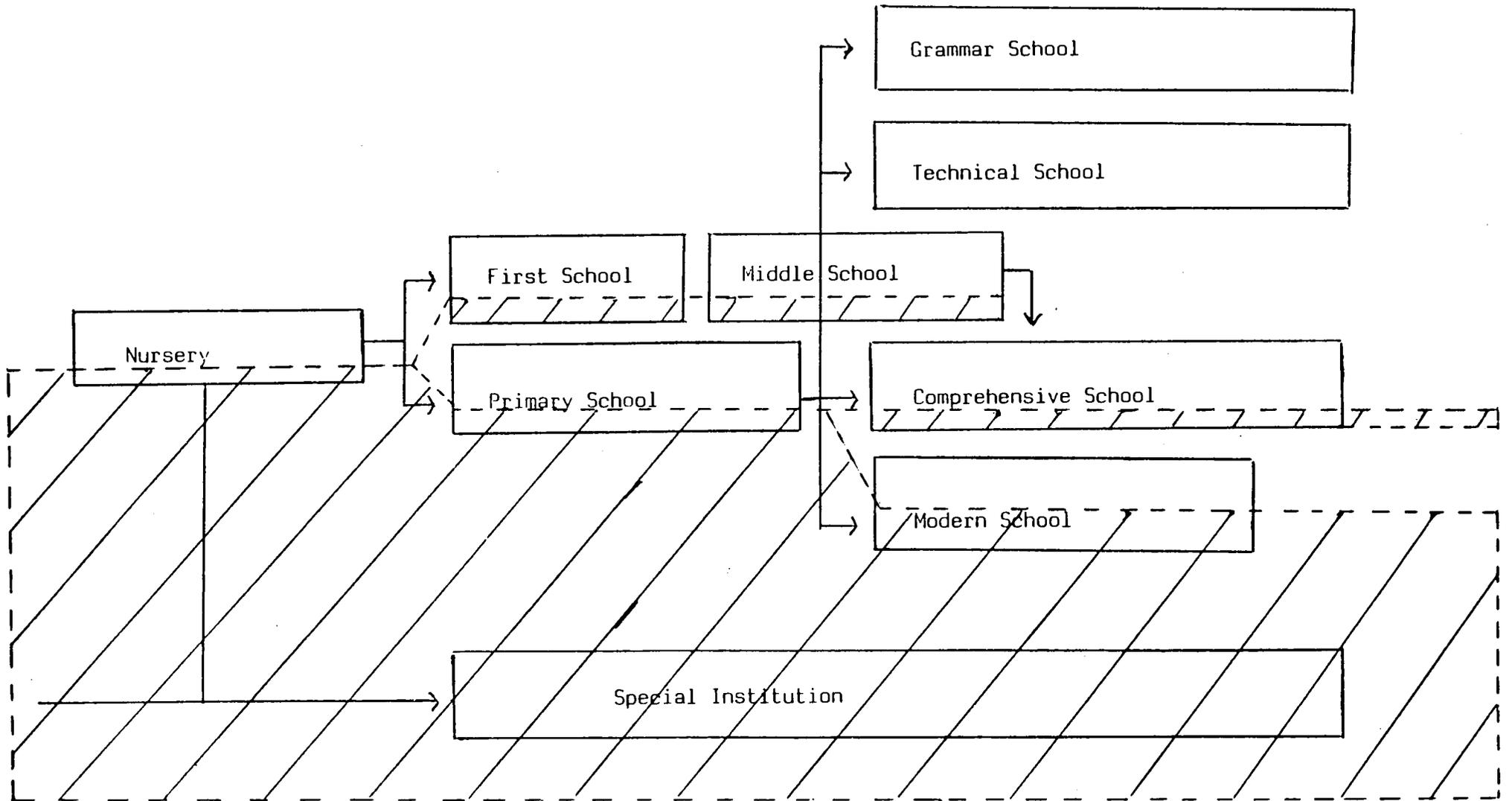
ALLEMAGNE



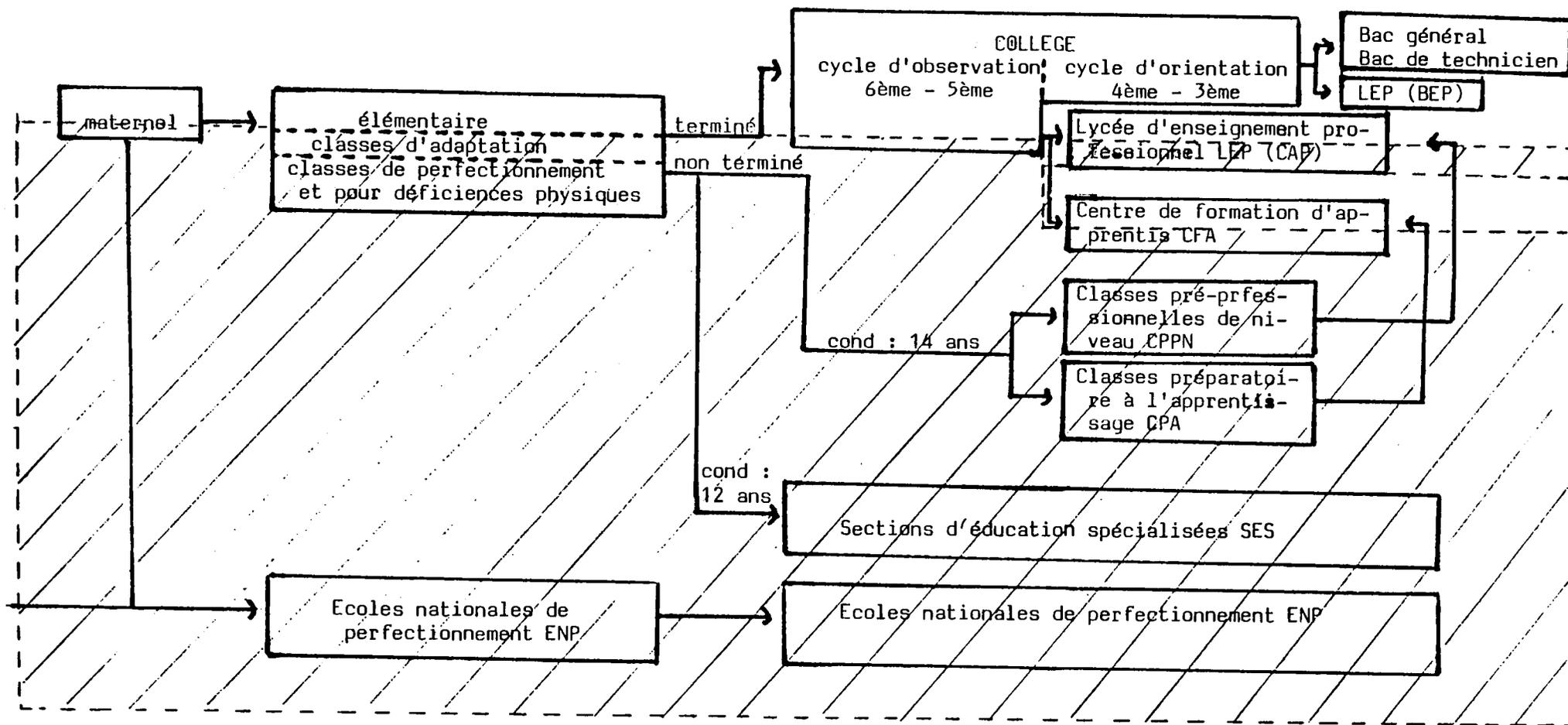
PAYS-BAS



RAUYAUME-UNI



FRANCE



ANNEXE 5

Composition de l'échantillon qualitatif (1)

En Belgique francophone

Homme	22 ans	chômage, manoeuvre, entretien...
Homme	35 ans	invalide
Homme	30 ans	commis de cuisine
Homme	38 ans	garçon d'écurie
Homme	35 ans	tourneur
Femme	50 ans	femme d'ouvrage

En Belgique néerlandophone

Femme	56 ans	ménagère
Homme	19 ans	chômeur
Femme	30 ans	atelier protégé
Femme	36 ans	atelier protégé

Aux Pays-Bas

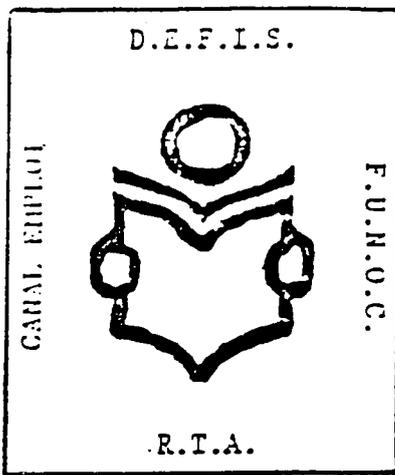
Homme	60 ans
Homme	33 ans
Homme	36 ans
Homme	37 ans
Homme	28 ans
Homme	47 ans

Au Royaume-Uni

Homme	28 ans
Homme	45 ans
Homme	55 ans
Femme	42 ans

(1)

Nous ne reprenons ici que les personnes sur lesquelles s'est basée notre analyse. Les interviews des autres personnes n'ont pas été utilisées pour les raisons évoquées (interviews arrivés trop tard ou incomplets).



"LIRE ET ECRIRE"

Avenue Clémenceau 10 / 1070 Bruxelles
Téléphone : (02) 523.20.35
CGER : 001-1626640-26

Bruxelles, le 8 mai 1985:

ANNEXE 6

Note de travail sur la méthode qualitative

I. Introduction

Dans le cadre de la recherche CEE sur les itinéraires d'analphabétisme, nous envisageons d'analyser les trajectoires selon une méthode qualitative qui constituerait le second volet (le questionnaire quantitatif en étant le premier) de la phase d'enquête de la recherche.

Le volet quantitatif structure a priori les trajectoires individuelles et aboutit à donner des fréquences à partir de la structure pré-établie. Les croisements entre variables que ces fréquences permettent d'obtenir sont valables pour un échantillon c.à.d. qu'elles ne concernent pas des trajectoires de personnes prises individuellement mais un ensemble de trajectoires découpées et dont les fréquences sont croisées sur cette base.

L'intérêt de la démarche qualitative est d'apporter un nouveau type d'information complémentaire à ces données "quantitatives". Elle reprend des trajectoires individuelles non structurées a priori. Elle permet par là de cerner une trajectoire dans sa globalité, à partir d'un discours le plus libre possible.

La structuration intervient a posteriori par repérage des phrases-clés et leur analyse selon une grille dont les composantes principales rejoignent celles du quantitatif (scolarité, milieu socio-familial, santé). Mais le sens et le lien entre les différentes composantes restent déterminés par l'intéressé et non pas par le découpage et les propositions pré-codifiées de l'enquêteur (comme c'était le cas pour le questionnaire quantitatif).

La méthode qualitative que nous proposons est une méthode de collecte de données par remémoration collective. Elle doit aboutir à dégager des trajectoires d'analphabétisme.

Ces trajectoires seront considérées comme des trajectoires idéaltypiques (c.à.d. comme le résultat d'une reconstruction la plus large possible de la réalité, susceptible d'inclure un maximum de mécanismes producteurs de l'analphabétisme et ce, à un niveau purement qualitatif).

II. Application de la méthode

1. Il s'agit de réunir 5-6 personnes analphabètes choisies avec précision c.à.d. susceptibles de couvrir l'éventail le plus large possible de trajectoires de vie (des hommes et des femmes, des jeunes et des vieux, des personnes sous-prolétarisées et d'autres qui s'en sont sorties, des urbains et des ruraux...). Le choix des critères est exemplatif, l'important est dans la possibilité de diversification des trajectoires, certains critères sont peut-être non pertinents à ce niveau.

Dans la mesure du possible, il faut éviter de mettre en présence des personnes qui seraient amenées à fabuler devant les autres ou devant l'animateur, et à la limite, on pourrait scinder le groupe s'il apparaissait que c'est une condition importante d'authenticité de l'expression de certains.

2. Le but est alors de faire parler ces personnes sur leur histoire d'analphabétisme à partir de thèmes qui sont autant de points-clés à aborder et qui doivent déclencher l'expression des gens.
Les thèmes que nous proposons sont les suivants :

1°) Scolarité

- 1.1 Raconter la trajectoire scolaire : filière, orientation,....
- 1.2 Là où la personne a dérapé
- 1.3 Là où elle a pu redémarrer (même temporairement)
- 1.4 Rôle qu'a joué l'instituteur
 - les élèves
 - les parents
 - d'autres intervenants
- 1.5 Apprentissage : - ce que la personne aimait (et n'aimait pas)
- ce qu'elle apprenait (n'apprenait pas)
- pourquoi elle apprenait (ou n'apprenait pas)

2°) Appartenance à un milieu social non acteur de son histoire ?

- 2.1 Qui décidait des orientations ?
- 2.2 Contacts de la famille avec l'école ?
- 2.3 Degré d'alphabétisation des parents ?
- 2.4 Utilisation de l'écrit (professionnellement, loisirs,...)
- 2.5 Dépendance (services sociaux...)
- 2.6 Emploi tu temps ?
- 2.7 Itinéraire socio-professionnel ?

3°) Images

- 3.1 Images de soi : dans la classe
dans la famille
ailleurs (lieu de jeu,...)
- 3.2 Image de l'école - de l'apprentissage
- 3.3 Image de l'enseignant
- 3.4 Image du rôle de la lecture et de l'écriture dans la vie
- 3.5 Image des parents
- 3.6 Image d'autres intervenants

Ces thèmes doivent être traduits en questions, adaptées au langage des participants et formulées de telle sorte qu'ils ne se sentent pas mis en question ou amenés à se justifier.

Il faut également que les questions soient suffisamment vagues pour que le souvenir émerge à l'improviste, quitte à préciser par la suite à partir d'une première vague de réponses. L'ensemble des questions doit former une charpente mais les gens ne doivent pas le sentir, de manière à ne pas briser la spontanéité.

Les questions doivent être posées par une personne qui connaît bien le public et qui doit, sinon connaître les participants, du moins connaître concrètement le problème de l'analphabétisme.

Il serait souhaitable qu'une autre personne soit présente comme observateur et que le débat soit enregistré. L'observateur ne participerait pas au débat mais il pourrait conseiller l'animateur sur les orientations et les approfondissements qui lui paraîtraient opportuns. Ce serait aussi la personne chargée de l'analyse des résultats (cf ci-dessous 4).

3. Il faut ensuite décrypter intégralement l'ensemble du débat.
4. Puis il s'agit de repérer les phrases les plus intéressantes que l'on met alors dans les trajectoires selon la grille ci-jointe qui correspond à la charpente construite des thèmes et des questions.
5. Si la grille finale ne donne pas des résultants satisfaisants, si certaines questions semblent devoir être approfondies après une première analyse, si certaines lacunes au niveau des thèmes ou des questions apparaissent, il convient de recommencer le processus de manière à compléter la grille. Il s'agit donc de réunir une seconde fois les mêmes personnes et de poser de nouvelles questions relatives au complément d'information que l'on souhaite obtenir.
6. Le travail est "méthodologiquement" terminé lorsqu'on est à saturation c'est-à-dire qu'aucune information neuve ne peut être récoltée ou analysée.

ANNEXE 7Quelques itinéraires-types (1)

Itinéraire 1

J'étais en première année et en deuxième année, c'était la même chose. Je n'ai rien appris. La demoiselle, elle dormait tout le temps et elle lisait sa gazette. On m'appelait le "spaghetti"... J'étais dans un coin, je ne faisais jamais rien. J'étais toujours le dernier de la classe. Il y avait 20 élèves et pour lire, elle commençait toujours par le même. Il y avait trois rangées et moi, j'étais le dernier. Chaque fois que c'était à mon tour, c'était la récréation. Donc je n'apprenais rien. Elle ne venait jamais chez moi me dire : "Il faut faire comme ça ou comme ça". Je ne savais même pas écrire mon nom, ni rien du tout.

Tous mes copains, c'était des types qui étaient mal habillés, donc des enfants d'ouvriers. Ceux-là, c'était la même chose, ils ne savaient pas lire non plus.

C'est parce qu'il y avait du favoritisme dans cette classe. C'était une demoiselle, alors, tous ceux qui étaient bien habillés, ils étaient tous devant. Tous ceux qui étaient mal habillés, ils étaient derrière. Et, comme moi, j'étais un des premiers Italiens dans sa classe, j'étais le spaghetti. Alors, je devais aller vider la poubelle, aller chercher son journal et des trucs comme ça.

Au commencement, je ne comprenais pas pourquoi elle ne m'apprenait pas, mais, à la fin, on a l'habitude, c'est un roulement, on ne fait même plus attention, on jouait aux billes et on rigolait.

(1)

Ces trois itinéraires sont repris, à titre exemplatif, parmi les interviews réalisés en Belgique uniquement en raison des problèmes de traduction et de la plus grande densité du matériau: un membre de l'équipe de recherche était présent lors des interviews et a pu ainsi retirer l'information maximale.

Alors, on m'a mis en troisième année. Je suis passé. Je ne sais pas comment cela se fait. Et le professeur a constaté que je ne savais ni lire ni écrire. Alors, on m'a mis dans une classe de rattrapage. Le professeur me disait toujours : "Toi, si tu veux, dans deux mois, je sais te faire lire". J'ai toujours attendu, mais je n'ai jamais appris. On était toujours occupés à copier, copier, copier ou alors on faisait des calculs et il nous faisait des fiches, des longues fiches avec une vingtaine de calculs, c'est tout ce qu'on faisait là. Il y avait des types de 16 ans qui étaient dans cette classe. Il y avait 11-12 élèves maximum, mais des voyous. Ils venaient avec des couteaux. Je me faisais toujours tabasser dans cette classe. J'étais le plus petit. J'étais un "spaghetti", comme ils disaient.

Je suis resté 4 ou 5 ans dans cette classe, je ne sais pas. Puis, on m'a mis en 6e année directement. Je ne savais rien du tout. Là, le professeur, il me faisait de temps en temps lire un peu. Il y avait des dictées, de la grammaire, des analyses, je ne savais rien faire. Quand on avait des dictées, je devais copier sans faute. Je recopiais tout ce qu'on marquait au tableau.

C'est tout ce que je faisais. Et puis, pour passer les primaires, il fallait faire un examen psycho-technique. Il fallait mettre des croix de tous les côtés, je voyais quelqu'un qui mettait des croix, j'en mettais aussi. Je ne savais rien faire. Je ne savais même pas écrire mon nom. Après, on m'a mis en technique, en enseignement spécial.

J'avais 20 h de pratique et 20 h de cours. C'était pour apprendre à lire, à écrire et à calculer. Je n'ai jamais rien appris.

J'étais devenu fort agressif. Quand il y avait un type qui me disait : "Tu es un illettré", des trucs comme ça, je devenais fou, je démolissais tout le monde. Parce que j'avais vraiment honte de ça. Je voulais apprendre, mais personne ne m'apprenait.

En troisième année technique, j'avais un professeur de français qui savait très bien que je ne savais pas lire, que j'étais dans cette école-là parce que je ne savais pas lire. Au début de l'année, il y avait une dictée. Je lui ai dit : "Ecoutez, je ne sais pas écrire. Vous pouvez me mettre directement zéro, parce que je ne sais pas le faire". Il m'a dit : "Ecoute, tu es ici en troisième année, tu dois faire cette dictée...". J'ai écrit "un" et "a", c'est tout ce que je savais écrire. Alors, ils s'étaient foutus de moi dans ma classe. Cela avait été plus fort que moi. J'étais révolté. Alors, j'ai tapé dessus comme je savais avec mes poings. Depuis lors, il m'a toujours laissé copier la dictée, mais il ne m'a jamais rien appris. J'étais un voyou pour eux parce que je me révoltais trop vite ... quand on me flanquait des piques sur ce point-là.

Les autres points, mathématiques, n'importe quoi, je savais faire. La pratique, j'étais le meilleur. Je suis sorti en 5e avec un diplôme. J'étais premier de classe, mais je ne savais pas écrire.

Mon père, c'était un handicapé, il était aveugle. On était quatre enfants à la maison. Ma mère, c'était une Flamande, donc elle savait juste lire le flamand et c'était tout. Mon père, il rentrait, il avait été travailler. Il transportait du bois avec des charrettes. Alors des fois, il rentrait à 9 h du soir parce qu'il ne gagnait pas beaucoup et pour gagner un peu plus, il devait travailler à la maison, il faisait des chaises en paille. C'était tout le temps travailler, travailler.

Pourtant, il avait de l'instruction mon père. Vous allez lui épeler un mot, il saura le lire malgré qu'il ne voit pas. Il sait lire en braille ou des trucs comme ça. Mais il ne s'est jamais occupé de nous.

Mon père, c'est un Sicilien. Donc déjà un drôle de caractère. Discussion à la maison, il ne fallait pas. C'était lui le chef, lui qui élevait la voix. Nous, on ne pouvait pas dire : "Mais papa, on ne sait pas lire". Ca, ça le vexait. On rentrait à la maison, on pouvait jouer, faire ce qu'on voulait. Mais à 7 h, c'était au lit. Ma mère ne pouvait rien dire non plus.

Le premier jour de classe, j'étais en première année et j'avais un grand frère en deuxième année. Il y avait un type qui avait tapé mon frère et moi j'avais été le défendre. J'avais reçu un oeil poché. J'avais été dire ça à mon père : "Regarde papa, j'ai mal à mon oeil...". Mon père m'a flanqué une baffe et il m'a dit : "Tu es un garçon, tu dois te débrouiller toi-même...". Alors, je n'ai plus jamais été chez mon père, je me suis défendu moi-même comme je pouvais... Ce qu'il voulait, mon père, c'était l'autorité. Mais, il avait peur de l'autorité au-dessus de lui. Quand le professeur disait : "Monsieur, votre fils a cassé un carreau", malgré que je n'avais pas cassé un carreau, mon père me tapait parce qu'il avait peur qu'on lui fasse du mal. Parce que c'était un étranger aussi. Quand il y avait un policier qui sonnait à la porte, malgré que c'était pour un renseignement ou pour les gens du dessus, mon père faisait une vie, il nous tapait dessus parce qu'il croyait que c'était à cause de nous, tellement il avait peur.

Je suis persuadé que si mon père avait été plus souvent à l'école pour commencer à crier sur ces professeurs ou pour leur montrer qu'il ne se laissait pas faire, j'aurais su lire et écrire. Mais, il n'a jamais été à l'école, sauf une fois. Je m'étais bagarré à l'école avec un préfet. Alors ils avaient appelé la police et pour ça, mon père devait venir. Tout ce que je sais, j'ai dû tout apprendre par moi-même, je me débrouillais tout seul.

Itinéraire 2

Petit, j'ai eu un accident. J'ai été brûlé au troisième degré. On voulait me couper les pieds. A partir de ce moment-là, tout s'est enchaîné. J'ai attrapé des ganglions pulmonaires. J'ai été 18 mois à Wavre, 3 mois en Suisse, 3 mois à Wijnduine, à Chapelle St Lambert aussi.

Chaque fois, je changeais d'école. C'était une autre façon d'écrire, alors je ne savais pas suivre. A force d'être malade et de changer d'école, je n'ai pas su apprendre comme un autre. L'histoire, la géographie, la religion, la science, c'était sacré pour moi. Compter, merveilleux. J'ai toujours bien su compter.

En sixième primaire, j'avais un professeur qui était vraiment très sévère et très compréhensif. Il m'a dit : "Il vaut mieux être un bon ouvrier qu'un mauvais avocat". Quand je n'apprenais pas, on m'a mis une pelle en main. Alors, j'ai commencé à faire le jardin pour toute une école. J'ai retiré les pierres. J'avais planté des pommes de terre. Le professeur a été très fier de moi. La preuve c'est qu'on a apporté chacun une fourchette et une assiette et qu'on a mangé des pommes de terre. Tout ce que les autres avaient planté était brûlé. C'est la preuve que le professeur m'avait forcé à découvrir que j'avais quand même quelque chose de bon en moi. J'ai aussi appris à faire des émaux, des mosaïques. J'apprenais toujours quelque chose. Tout en étant cancre, j'avais toujours une petite qualification. C'est moi qui rallumais le feu le matin. C'était encore un poêle à charbon. Ils avaient quand même confiance en moi tout en sachant que j'étais un cancre.

En classe, les cancre étaient devant et les bons derrière. Ce que j'ai appris, je l'ai bien appris mais je n'ai pas su apprendre comme un autre parce que je n'ai pas été assez à l'école. On avait des cours pratiques et visuels. Ce que je veux dire par là, par exemple, une feuille qui tombait d'un arbre, on devait savoir pourquoi elle tombait. La sève qu'il y avait dans l'arbre, on devait savoir à quoi elle servait. On nous mettait devant le fait accompli. Il ne suffisait pas seulement d'écrire, mais on devait aussi comprendre. On allait au bois. Quand on rentrait, le professeur disait : "Faites-moi

une rédaction sur ce que vous avez vu". J'ai dit au professeur ce que je voulais écrire, ce que j'avais ressenti à aller au bois. Il l'a inscrit pour moi. Je l'ai retranscrit. Et on a fait une dictée sur cette rédaction. Je l'ai fait lire par un autre. Je l'ai apprise par coeur comme une récitation. J'ai regardé toutes les lettres et, pour finir, j'ai su l'écrire.

Mon professeur me disait : "Tu n'apprends pas pour t'amuser, tu apprends pour vivre. En sachant lire, tu sais toujours te retrouver". Il a toujours essayé de m'apprendre à lire et à écrire. On avait une retenue après l'école. Le professeur prenait 4-5 élèves, ceux qui devaient faire leur punition. Moi, j'avais des cours supplémentaires.

Je manquais aussi l'école parce que je devais travailler. A ce moment-là, ma mère avait 500 F de pension. Elle payait 800 F de loyer pour une maison. Alors, j'ai été dans les chemins de fer, dans les anciennes mines ramasser le cuivre, les boulons de chemin de fer et les porter à la ferraille. Et avec ça, on avait à manger et on savait payer le restant du loyer. Il a toujours fallu se débrouiller. A l'âge de 7 ans, je portais déjà le lait aux mineurs dans les charbonnages. A la Noël ou à la Nouvelle Année, quand tout le monde était près de son sapin ou à manger du gâteau, moi je tapais aux portes pour souhaiter la Bonne et Heureuse Année et recevoir 5 ou 10 F pour acheter un pantalon, ce que ma mère ne savait pas me payer.

A la maison, j'ai toujours été le petit malade et le petit cancre. J'étais rebuté un peu pour les autres, même pour des cousins. Parce que j'étais un cancre. J'avais plus facile à monter sur un arbre, à faire tomber les pommes d'un arbre qu'à apprendre à lire. A force d'être cancre, on vous rebute de beaucoup de façons : on croit que vous dites des mensonges, que vous êtes un être malfaisant.

Quand je recevais une baffe, je disais : "Cette baffe, je l'ai peut-être méritée, mais seulement ils ne savent pas ce que, moi, j'ai fait. J'ai peut-être fait mieux que ça, qu'aller à l'école ou que ramasser la ferraille". Rapporter de l'argent, couper le blé, des fois pour rien, pour avoir une tartine de fromage, mais j'avais le plaisir de manger avec les autres, de rentrer chez moi et de dire : "J'ai été manger là".

Un cerveau, il faut aussi bien le nourrir. Il faut manger, s'habiller. Je me disais : "Demain, il va faire froid. Est-ce que je vais à l'école ou pas ? Est-ce que je vais trouver du bois pour la maison quand je vais rentrer ou bien, quand je vais me couvrir le soir, mes draps seront gelés rien qu'avec ma respiration ? (parce que c'est la campagne)". Là, ça a été dur.

Quand je n'allais pas travailler et que je faisais l'école buissonnière, que je préférais aller marauder, là, c'était la claque, je recevais des coups de tisonnier sur mon dos. Comme on n'avait pas de budget et qu'avec un franc on recevait quatre caramels, j'allais travailler pour gagner un peu d'argent.

Quand on savait payer son lait à l'école, qu'est-ce qu'on était fier ! Comme ma mère ne savait pas le payer... Ma mère savait que, dans le fond, comme il n'y avait pas d'argent qui rentrait, c'était nécessaire aussi que j'aie travaillé.

Quand j'avais été ramasser la ferraille ou bien couper le blé à la faux, je recevais des cahiers des autres, mais cela ne m'avancait pas parce que je ne savais pas apprendre comme ça. Le professeur n'était pas là pour m'expliquer. Il suffisait que je recopie et c'était terminé. Ma mère a dû déménager. Je n'ai pas su terminer ma sixième primaire. Au sinon, quand j'aurais quitté l'école, avec le professeur que j'ai eu en sixième, je suis sûr et certain que j'aurais su lire et écrire.

Quand je suis venu à Bruxelles, le professeur m'a jeté une cigarette à la figure. Moi, je lui ai craché à la figure. On m'a mis dehors de l'école. On m'a empêché d'aller en voyage scolaire. C'est comme ça que j'ai commencé à quitter complètement l'école. C'était encore une école primaire. C'était assez sévère. Tout ce que j'ai appris là, c'est à voler des cahiers dans le dépôt pour faire des avions. C'est tout. Des coups, ça oui. Je ne suis pas resté longtemps à cette école. Je me suis fait mettre dans le couloir comme punition et j'ai fait le mur.

Itinéraire 3

J'ai d'abord été dans deux écoles communales, et puis j'ai été dans les pensionnats. J'ai été à Brasschaat deux ans. Là, je n'ai jamais rien appris. Des coups de poing sur ma gueule et des coups de pied. On te mettait même à poil dehors en plein hiver, tout nu. Parce que là, les profs ils tapaient avec les mains. Toujours des coups de poing.

Après, je suis parti à Zwijnaarde chez les frères de la Charité. Et là, on n'a fait que prier. Ca, c'est les cours qu'on apprenait, le Paternoster toute la journée. Là, j'ai eu un problème. A Brasschaat, j'ai été dans une école en français, et quand je suis arrivé à Zwijnaarde, c'était flamand. Comme ma mère est française et mon beau-père wallon, il est namurois, à la maison, on parlait français. Ils habitaient Gand, mais à Gand on parle flamand. Quand je suis arrivé à Zwijnaarde, je ne connaissais pas le flamand. Je répétais ce que les autres disaient, j'écoutais ce qu'ils disaient. Là, j'ai eu dur. En un an, j'ai appris le flamand. Mais au début... A la maison des fois avec mes frères et soeurs, on discutait un petit mot en flamand : patate boum! C'était interdit de parler flamand. Tout ce que tu veux sur la rue mais pas à la maison. Et à l'école, c'était des fois : "Merci, maître ou merci meester", au lieu de "Dank u meester", patate boum! C'était des flamingants. Et de l'autre côté, à la maison, wallon. J'en ai vu au début.

A Zwijnaarde, c'était un frère qui faisait les cours. Le mois de mai, il fallait le matin à 9 h prier tout un chapelet, faire toutes les prières. Il était midi, c'était la récréation, tu n'avais encore rien foutu. Alors, l'après-midi, c'était l'histoire de la Flandre, tout sur la Flandre, la Flandre..., tu n'apprenais rien. C'était un vieux, il avait 60 et des ans.

A l'école, tous les vendredis, c'est moi qui pouvais nettoyer la classe à fond. C'était tous les vendredis mon boulot. Ca, j'aimais bien faire pendant que les autres faisaient des interrogations. Je faisais les interrogations après si j'avais tout fini. Mais c'était rare. Quand j'étais un peu trop bavard ou que ça ne m'intéressait pas, je n'apprenais pas. Je m'en foutais. Alors, on me mettait dehors. J'étais dans le fond de la classe parce que je ne répondais pas. Ce que je pouvais faire, c'est chanter des fois. Comme je chantais bien quand j'étais gosse, je ne faisais que chanter, chanter et nettoyer la classe, ça je faisais souvent.

On avait des classes de 17-18 élèves. J'étais toujours 13e-14e, même une fois 17e. Ca allait de pire en pire. Puis, j'ai été 7e. Puis, en dernière année, j'ai terminé l'école 2e ou 3e avec 88 %.

C'était un professeur très sévère. J'ai appris avec celui-là. J'ai vu toutes les années que j'ai manquées, je me suis presque totalement rattrapé sur un an.

Là, ça a commencé à m'intéresser. J'en avais peur, mais, dans un sens, j'étais content d'être tombé dans sa classe parce que, avec lui, j'ai appris. Je savais à peu près lire en flamand.

J'aurais voulu continuer mais il était trop tard. J'ai quitté l'école. Et là, j'ai pleuré quand j'ai quitté l'école. Mais pleurer! J'aurais voulu continuer. Mais où? Je pouvais rester jusqu'à 18 ans, mais de 14 à 18 ans, on ne savait plus apprendre. C'était pour les métiers, c'est tout. Je devais aller travailler. Mon beau-père et ma mère m'ont dit: "Cela ne sert à rien de continuer. Qu'est-ce que tu vas faire à l'école? C'est trop tard, tu es un fainéant, tu es un con...".

J'en avais marre aussi chez les frères. Quand je bougeais un peu trop, on allait le répéter à mon beau-père. Comme il venait deux fois par semaine pour donner des cours de chants et qu'ils savaient que j'en avais peur, ils en profitaient. "Monsieur, votre fils...". Et il venait dans la cours de récréation, 500 élèves qu'il y avait. Des coups de poing... Moi, j'étais gêné devant tous mes copains et tous les élèves.

Des coups de poing, j'en ai eu. Mon beau-père a toujours été sévère, c'était sa nature, même avec ma mère. Comme c'était un non voyant, quand il voulait me taper, je me disais: "Tu dois aller chez ton père parce que tu ne peux pas profiter de ce qu'il ne voit pas, tu ne peux pas en abuser". Il ne devait que m'appeler: "Robert, viens ici". Je faisais dans mon pantalon. J'ai toujours eu le frousse de ce type. Il tapait dur. Des jours, je ne pouvais même pas aller à l'école, j'avais ses doigts dans ma joue.

J'étais un gosse assez difficile. J'étais jouette. Evidemment, quand tu es gosse, tu fais des bêtises. Tu ne te rends pas compte. Mais on ne s'est jamais occupé de moi. Ma mère n'a jamais été à l'école non plus. Elle a perdu ses parents quand elle avait l'âge de 5 ans. Elle a aussi des parents adoptifs et elle n'a jamais été à l'école. Il n'y a que mon beau-père qui pouvait nous apprendre. Il était très intelligent. C'était un musicien. Il avait un piano mais on ne pouvait pas toucher au piano à la maison. C'était interdit. Peut-être qu'on était des incapables pour lui.

Ma mère s'est mariée quatre fois. On était quatre enfants, tous de pères différents. Avant d'aller au pensionnat, quand je rentrais de l'école, on avait des devoirs à faire. Je devais déposer ma serviette et monter en haut dans les chambres faire les lits, les poussières et tout le bazar. Tous les jours, tous les jours. Ma soeur, quand elle revenait de l'école, elle faisait ses devoirs à la table et mon beau-père l'aidait. Comme c'était sa fille à lui, il s'occupait beaucoup d'elle. D'ailleurs, elle a été à l'école jusqu'à 20 ans.

A la Saint-Nicolas, une fois, il y avait des crayons et une latte. J'étais fier d'avoir de beaux crayons et une belle latte. Ma mère a dit : "St Nicolas s'est encore trompé, ce n'est pas pour toi, c'est pour ta soeur". Et elle a donné ma Saint-Nicolas à ma soeur. Toutes des petites histoires ainsi. Noël, c'était la même chose. "D'ailleurs, toi, tu n'as pas besoin de ça, tu ne sais quand même pas lire, tu ne sais pas écrire".

ANNEXE 8 : bibliographie

A. Bibliographie de base

ABONNEAU J., "Analphabètes et illettrés, combien sont-ils ?", in Le Figaro, samedi 5 janvier 1985.

ARDITTI C., BERNARD P., "Qui décide de l'orientation des élèves", in Le Monde, vendredi 22 mars 1985, p. 12.

BEDARIDA C., "Les Z.E.P., parmi les dix commandements de Chevènement pour revaloriser l'école publique", in Libération, mercredi 23 janvier 1985.

BLONDIN C., DE LANDSHEERE V., DETHEUX M., DETHIER A., LEJONG M., MASSOZ D., Des chercheurs vont à l'école. Essai de mise en place d'innovations relatives aux inégalités dans l'enseignement fondamental, Université de Liège, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, 1985.

C.E.D.E.F.O.P. - Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle, Rapport d'A. LORENZETTO sur les problèmes d'alphabétisation dans une communauté élargie, octobre 1980.

LA CITE, numéro spécial enseignement, 14 mai 1985.

C.C.E. - Commission des Communautés Européennes :

- Certification and selection in the European Community, a brief overview of different practices and procedures in Member States. Documents du groupe de travail des responsables nationaux en matière d'alphabétisation.
- L'avenir de l'enseignement dans des conditions sociales, économiques et techniques nouvelles, septembre 1984.

Commission de Concertation du Ministère de l'Education Nationale (belge), Rénovation de l'Enseignement Fondamental, Bulletins d'information et d'échange, n° 1 à 5.

DEBARD M., "Les errements du Zépape du C.E.S. Boris-Vian, in Libération, jeudi 24 janvier 1985.

DOCUNING J., FIJALLEOW J., Lire et raisonner, Prévot, 1984.

ECHEC A L'ECHEC, Faire avec le P.M.S. ?, Bruxelles, n°29/mars 1985.

EQUIPE D'INSPECTION DU RESSORT DE BRUXELLES A, Enquête sur le redoublement dans les classes de troisième maternelle et de première primaire. En quête d'une école mieux adaptée à chaque enfant, 1985.

EURYDICE :

- Document sur l'analphabétisme, novembre 1984.
- Tableau synthétique des modalités de certification en fin de scolarité obligatoire
- Description sommaire des systèmes éducatifs européens, 1982.
- School and University Education in the Community, Eurostat, Statistical Bulletin
- Dispositions relatives à la scolarité obligatoire dans les Etats membres de la Communauté Européenne
- Eurostat, Education et Formation, 1980.

GARIN C., DEBAREDE A., LAURENT E., Dossier Apprendre à lire, in Le Monde de l'Education, n°117/juin 1985, pp. 22 à 39.

GAUSSEN F., "Entre Jean-Jacques Rousseau et Jules Ferry", in Le Monde, mardi 21 mai 1985, pp. 1 et 13.

GHERARDI S., "élève Z.E.P. : des idées, de l'application, mais doit concrétiser ses efforts", in Libération, mercredi 23 janvier 1985.

GOTOVITCH L., "Dons, rythmes individuels et handicaps socio-culturels", in Cahiers Marxistes, Bruxelles, n°48/octobre 1978, pp. 1 à 13.

GOTOVITCH L., Réhabiliter la lecture globale, est-ce possible ?, Dossier.

GROOTAERS D., La condition scolaire et l'échec vécus par des enfants de 6 et 7 ans, Contradictions, n°25, Bruxelles, 1980.

HIERNAUX J.P., SCHEUER B., "L'école maternelle redessinée", in La Revue Nouvelle, Bruxelles, n°1/janvier 1985, pp. 91 à 105.

HUART M., "Scolarisation. Le droit à la différence", in Hommes et migrations, Paris, n°1079/mars 1985, pp. 10 à 15.

JACOBI L., "L'éducation des enfants de travailleurs migrants dans la Communauté européenne", in Affari Sociali Internazionali, n°2/1982, pp. 61 à 83.

LEPOT-FROMENT C., POLET-LORGE C., La lecture intentionnelle à l'école. Intervention auprès d'enfants en difficulté d'apprentissage, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française, Commission de Rénovation de l'Enseignement Fondamental, Publication N°5.

TEDESCO E., Des familles parlent de l'école, Casterman, Collection Orientations E3, Tournai, 1979.

B. Bibliographie complémentaire

ALBERTS H., VAN DEN BLOMME, 14 jonge analfabeten vertellen over zichzelf, vakgroep sociale pedagogiek van de universiteit van Utrecht, april 1985.

BOURACHE J.M., SAPORTA G., L'analyse des données, P.U.F., Collection Que Sais-Je ?, Paris, 1980.

BROUNS L., Alfabetiseringswerk en jongeren, Landelijk studie - en ontwikkelingscentrum ten dienste van de volwassenen - educatie (S.V.E.), Amersfoort, mei 1985.

C.E.D.E.F.O.P. - Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle :

- Chômage des jeunes et formation professionnelle. Le choix professionnel et les motivations des jeunes, leurs perspectives en matière de formation et d'emploi, Rapports de synthèse sur la situation au sein de la Communauté Européenne, Berlin, 1980.
- Discours de clôture de M. Jacques DELORS au séminaire d'octobre 1980.

Commission des Communautés Européennes, Analyse comparative des actions d'alphabétisation les plus efficaces et novatrices, mises en oeuvre dans les Etats Membres par les pouvoirs publics ou par les milieux privés. Etude réalisée par le mouvement international A.T.D. Quart-Monde, octobre 1983.

Commission des Communautés Européennes, Fonds Social Européen, La formation des adultes peu scolarisés et/ou peu qualifiés au sein des Communautés Européennes, Actes du Colloque de septembre 1982 à Liège, 2 volumes.

Documentation Européenne, série pédagogique :

- L'éducation des enfants des travailleurs migrants dans la Communauté Européenne, n°1/1975.
- Vers une politique européenne de l'éducation, n°2/1977.
- La Communauté Européenne et la formation professionnelle, n°6/1980.

DRECOLL F., MULLER U., Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland, Diesterweg, Frankfurt am Main, 1981.

DUGOUR F., Alfabetiseringswerk en jongeren, Landelijk studie - en ontwikkelingscentrum ten dienste van de volwassenen - educatie (S.U.E.), Amersfoort, mei 1985.

EHLING B., MÜLLER H.M., OSWALD M.L., Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn, 1981.

Enseignement, in Le Soir, supplément du mercredi 5 juin 1985.

ESPERANDIEU V., LION A., (avec la collaboration de BENICHOU J.P.), Des illettrés en France, Rapport au Premier Ministre, La Documentation Française, Paris, 1984.

ETUDES ET DOCUMENTS DE LA DIRECTION GENERALE DES ETUDES, Service Statistiques et Programmation, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française, Bruxelles, différentes publications.

FREIRE P., Pédagogie des opprimés, Paris, Petite Collection Maspéro, 1974.

FREYNET P., La lutte contre l'illettrisme en France, Université d'Angers, Centre Universitaire de Formation Continue, février 1985.

LE GRAIN, Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire, Vie Ouvrière, Bruxelles, 1982.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES (I.N.S.E.E.), Données Sociales, Ecole, Paris, Edition 1984, pp. 470 à 498.

LIRE ET ECRIRE :

- Le Journal de l'Alpha, bulletin de liaison des animateurs d'alphabétisation, Lire et Ecrire.
- Pour une campagne d'alphabétisation dans la communauté française de Belgique, janvier 1984.
- L'alphabétisation dans les pays industrialisés, Actes du Colloque des 6, 7, 8 septembre 1984 à Bruxelles.

OSNABRUCKER BEITRÄGE ZÜR SPRACHTHEORIE :

- Analphabetismus in der B.R.D., n°23, 1983.
- Analphabetismus in der B.R.D. II, n°26, 1984.

PADAGOGISCHE ARBEITSSTELLE - DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND :

- série HEFT : Informationen zür Alphabetisierung in de Erwachsenenbildung.
- Zür Theorie und Praxis der Alphabetisierung.

PARLEMENT EUROPEEN, Rapport fait au nom de la Commission de la Jeunesse, de la Culture, de l'Education, de l'Information et des Sports, avril 1982.

RUGEMER C., "Analphabétisme. L'école de la seconde chance", in Télé Moustique, pp. 28 à 42, n°3091/25 avril 1985.

Différents articles de presse sur la problématique de l'analphabétisme.

Les itinéraires d'analphabétisme

Recherche coordonnée par: Sylvie-Anne Goffinet, Anne Loontjens, Annie Loebenstein, Catherine Kestelyn, de « Lire et Écrire »

Document

Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes

1986 — 374 p. — 21,0 × 29,7 cm

FR

ISBN : 92-825-6028-7

N° de catalogue : CB-46-86-072-FR-C

Prix publics au Luxembourg, TVA exclue

Écu 27,13 BFR 1 200 FF 130

Salg og abonnement · Verkauf und Abonnement · Πωλήσεις και συνδρομές · Sales and subscriptions Venta y abonos · Vente et abonnements · Vendita e abbonamenti Verkoop en abonnementen · Venda e assinaturas

BELGIQUE/BELGIË
Moniteur belge/Belgisch Staatsblad
Rue de Louvain 40-42/Leuvensestraat 40-42
1000 Bruxelles/1000 Brussel
Tél. 512 00 26
CCP/Postrekening 000-2005502-27
Sous-dépôts/Agentschappen:
**Librairie européenne/
Europese Boekhandel**
Rue de la Loi 244/Wetstraat 244
1040 Bruxelles/1040 Brussel
CREDOC
Rue de la Montagne 34/Bergstraat 34
Bte 11/Bus 11
1000 Bruxelles/1000 Brussel

DANMARK
Schultz EF-publikationer
Møntergade 19
1116 København K
Tlf: (01) 14 11 95
Girokonto 200 11 95

BR DEUTSCHLAND
Verlag Bundesanzeiger
Breite Straße
Postfach 01 80 06
5000 Köln 1
Tel. (02 21) 20 29-0
Fernschreiber:
ANZEIGER BONN 8 882 595
Telecopierer:
20 29 278

GREECE
G.C. Eleftheroudakis SA
International Bookstore
4 Nikis Street
105 63 Athens
Tel. 322 22 55
Telex 219410 ELEF
Sub-agent for Northern Greece:
Molho's Bookstore
The Business Bookshop
10 Tsimiski Street
Thessaloniki
Tel. 275 271
Telex 412885 LIMO

ESPAÑA
Boletín Oficial del Estado
Trafalgar 27
E-28010 Madrid
Tel. (91) 76 06 11
Mundi-Premsa Libros, S.A.
Castelló 37
E-28001 Madrid
Tel. (91) 431 33 99 (Libros)
431 32 22 (Abonos)
435 36 37 (Dirección)
Télex 49370-MPLI-E

FRANCE
**Service de vente en France des publications
des Communautés européennes**
Journal officiel
26, rue Desaix
75732 Paris Cedex 15
Tél. (1) 45 78 61 39

IRELAND
Government Publications Sales Office
Sun Alliance House
Molesworth Street
Dublin 2
Tel. 71 03 09
or by post
Stationery Office
St Martin's House
Waterloo Road
Dublin 4
Tel. 68 90 66

ITALIA
Licosa Spa
Via Lamarmora, 45
Casella postale 552
50 121 Firenze
Tel. 57 97 51
Telex 570466 LICOSA I
CCP 343 509
Subagenti:
Libreria scientifica Lucio de Bissio - AEIOU
Via Meravigli, 16
20 123 Milano
Tel. 80 76 79
Libreria Tassi
Via A. Farnese, 28
00 192 Roma
Tel. 31 05 90
Libreria giuridica
Via 12 Ottobre, 172/R
16 121 Genova
Tel. 59 56 93

GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
**Office des publications officielles
des Communautés européennes**
2, rue Mercier
L-2985 Luxembourg
Tél. 49 92 81
Télex PUBOF LU 1324 b
CCP 19190-81
CC bancaire BIL B-109/6003/200
Messageries Paul Kraus
11, rue Christophe Plantin
L-2339 Luxembourg
Tél. 48 21 31
Télex 2515
CCP 49242-63

NEDERLAND
Staatsdrukkerij- en uitgeverijbedrijf
Christoffel Plantijnstraat
Postbus 20014
2500 EA 's-Gravenhage
Tel. (070) 78 99 11

PORTUGAL
Imprensa Nacional
Av. Francisco Manuel de Melo, 5
P-1000 Lisboa
Tel. 65 39 96
Grupo Bertrand, S.A.R.L.
Distribuidora de Livros Bertrand Lda.
Rua das Terras dos Vales, 4-A
Apart. 37
P-2701 Amadora CODEX
Tel. 493 90 50 - 494 87 88
Telex 15798 BERDIS

UNITED KINGDOM
HM Stationery Office
HMSO Publications Centre
51 Nine Elms Lane
London SWB 5DR
Tel. (01) 211 56 56
Sub-agent:
Alan Armstrong & Associates Ltd
72 Park Road
London NW1 4SH
Tel. (01) 723 39 02
Telex 297635 AAALTD G

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA
Librairie Payot
6, rue Grenus
1211 Genève
Tél. 31 89 50
CCP 12-236

UNITED STATES OF AMERICA
**European Community Information
Service**
2100 M Street, NW
Suite 707
Washington, DC 20037
Tel. (202) 862 9500

CANADA
Renouf Publishing Co., Ltd
61 Sparks Street
Ottawa
Ontario K1P 5R1
Tel. Toll Free 1 (800) 267 4164
Ottawa Region (613) 238 8985-6
Telex 053-4936

JAPAN
Kinokuniya Company Ltd
17-7 Shinjuku 3-Chome
Shinjuku-ku
Tokyo 160-91
Tel. (03) 354 0131
Journal Department
PO Box 55 Chitose
Tokyo 156
Tel. (03) 439 0124

Prix publics au Luxembourg, TVA exclue
Écu 27,13 BFR 1 200 FF 180



OFFICE DES PUBLICATIONS OFFICIELLES
DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES

L - 2985 Luxembourg

ISBN 92-825-6028-7

