

# ECOLE ET INÉGALITÉS





© Julie Kertesz (CC BY-NC-SA 2.0)

# ECOLE ET INÉGALITÉS

Décryptage et actions contre l'illettrisme

Le Journal de l'alpha est le périodique de Lire et Écrire.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Écrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour:

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite;
- développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte. Ils sont libres également d'adopter ou non, en tout ou en partie, l'écriture inclusive.

Rédaction Lire et Écrire Communauté française asbl  
42a bte 4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles 02 502 72 01  
[journal.alpha@lire-et-ecrire.be](mailto:journal.alpha@lire-et-ecrire.be)  
[www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha](http://www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha)

Secrétaire de rédaction Aurélie Leroy

Comité de rédaction Justine Duchesne, Daniel Flinker,  
Cécilia Locmant

Comité de lecture Nadia Baragiola, Catherine Bastyns,  
Frédérique Lemaître, Véronique Marissal

Éditrice responsable Sylvie Pinchart

Design [41109.be](http://41109.be)

Dépôt légal D/2023/10901/02



# Sommaire

<b>Édito</b>	<b>5</b>
Sylvie Pinchart, directrice de Lire et Écrire Communauté française	
<b>La fabrication des inégalités scolaires</b>	<b>9</b>
Fred Mawet, ancienne secrétaire générale, ChanGements pour l'égalité	
<b>Sensibiliser les élèves à l'illettrisme : une action citoyenne essentielle</b>	<b>21</b>
Interview avec Ingrid Bertrand, responsable de projets de sensibilisation, avec la collaboration de Rosemarie Nossaint, formatrice, Lire et Écrire Charleroi	
Propos recueillis et mis en forme par Aurélie Leroy, Lire et Écrire Communauté française	
<b>Fabrique-t-on une nouvelle génération d'illettrés ?</b>	<b>29</b>
Cécilia Locmant, responsable campagne et communication Lire et Écrire Communauté française	
<b>Ecole et familles populaires : des liens à reconstruire</b>	<b>40</b>
Aurélie Leroy, Lire et Écrire Communauté française	
<b>Et avec le Pacte, ça va aller ?</b>	<b>51</b>
Fred Mawet, ancienne secrétaire générale, ChanGements pour l'égalité	
<b>Sans remise en cause radicale du marché scolaire, l'École égalitaire restera un mirage</b>	<b>64</b>
Olivier Mottint, appel pour une école démocratique	
<b>Sélection bibliographique</b>	<b>75</b>
Aurélie Audemar, Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire du Collectif Alpha	

Prochain numéro

Les langages qui discriminent

Et ceux qui émancipent



# Édito

Sylvie Pinchart, directrice  
Lire et Écrire Communauté française

La persistance de l'illettrisme chez des adultes qui ont pourtant bénéficié d'un enseignement obligatoire conséquent - près de 15 ans en Fédération Wallonie Bruxelles - est longtemps resté un tabou. Le fardeau des échecs scolaires endossé par ces enfants devenus adultes pèse sur l'ensemble de leur vie personnelle, familiale et sociale. Dans des publications antérieures nous en faisons largement écho au travers de témoignages et analyses réflexives tant des apprenant·e·s que des intervenants en alphabétisation : formateurs·trices, accueillant·e·s, ...<sup>1</sup> Ce tabou, dans le sens de ce qui est tu car socialement trop gênant, doit être levé et la responsabilité non pas portée par les seules personnes illettrées mais bien partagée collectivement par l'ensemble des acteurs de l'enseignement.

Il y a un sentiment fort, à la fois d'incrédulité et d'indignation, face à tant d'occasions manquées d'accompagner tous les enfants dans l'apprentissage des langages fondamentaux – l'oral, la lecture, l'écriture, le calcul et les savoirs de base. Le « tous les enfants » ne signifie pas une espèce de nébuleuse au contours flous mais bien chaque enfant ou adolescent, quelle que soit origine sociale, quelles que soient ses conditions de vie !

Au-delà de l'indignation (de la colère parfois), comprendre plus pour agir mieux est le fil conducteur de ce numéro du Journal de l'alpha. Comprendre l'illettrisme, sa persistance, nécessite de prendre acte du lien entre inégalités sociales et inégalités scolaires. Formulé autrement, il y a une corrélation statistique entre les résultats scolaires et le groupe social d'appartenance. Si on prend comme présupposé que les « aptitudes naturelles ou innées » des

1 Voir le Journal de l'alpha n°216 : Regards croisés, 1<sup>er</sup> trimestre 2020, <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-216-Regards-croises> ainsi que le n°194 du 3<sup>ème</sup> trimestre 2014, École et analphabétisme, <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-194-Ecole-et-analphabete>. Voir également : Etienne BOURGEOIS, Sabine DENGHIEN et Benoît LEMAIRE, Alphabétisation d'adultes, se former, se transformer, Éditions L'harmattan, 2021.

enfants sont similaires, c'est bien le système d'enseignement qui transforme les inégalités sociales en inégalités de « diplômes, savoirs et compétences ».

Dans ce Journal de l'alpha, une large place est donnée à des contributions issues d'acteurs de l'école qui partagent leur expertise sur : « Comment les inégalités sociales vécues dans le milieu familial se transforment en inégalités scolaires ? Et quelles sont les stratégies d'action ? ». Merci donc à Fred Mawet de Changements pour l'égalité (CGé) et à Olivier Mottint de l'Appel à une école démocratique (qui synthétise l'essentiel du travail de recherche de Nico Hirtt<sup>2</sup>).

Deux contributions traitent plus spécifiquement de questions liées à l'actualité : le Pacte d'Excellence, vaste réforme de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles dans lequel CGé s'implique, et la question des effets de la crise du COVID-19 sur l'acquisition des compétences de base des enfants de milieux populaires. Cécilia Locmant part ainsi à la rencontre d'acteurs clés de première ligne et offre une approche exploratoire et empirique tant les données sur ce sujet sont actuellement manquantes.

Un motif important et récurrent d'entrée en formation d'alphabétisation est l'accompagnement des enfants dans leur scolarité. C'est pour ces parents à la fois être capable de jouer pleinement leur rôle de soutien à l'apprentissage, à l'éducation et ne pas devenir un parent dépendant de ses enfants pour accomplir la multitude des actes nécessitant la lecture et l'écriture. L'implication des parents analphabètes ou illettrés dans la vie scolaire de leurs enfants est un levier puissant de prévention de l'échec. C'est de l'expérience des associations de terrain une volonté largement partagée par ces parents de milieux populaires, soucieux que leurs enfants s'approprient les ressources pour construire une vie meilleure. L'école aurait à gagner « en excellence » dans la réalisation de son enseignement à impliquer ces parents. Les

2 Avec Lire et Écrire, mais aussi d'autres associations et des syndicats d'enseignements, nous partageons un espace de réflexion et d'action : la Plate-forme de lutte contre l'échec scolaire (CSC Enseignement, CGSP Enseignement, SEL-SETCA, APED, ATD Quart-Monde Jeunesse, CGé, Coalition des parents de milieux populaires et des organisations qui les soutiennent pour changer l'école, FAPEO, Infor-Jeunes Laeken, Ligue des droits de l'enfant, Ligue des familles, MOC, RWLP).



relations entre ces parents et le monde scolaire sont souvent complexes et semées d'embûches, d'incompréhensions mais aussi parfois de violences institutionnelles. La place et le rôle des parents est évoqué dans plusieurs contributions et plus spécifiquement dans celle d'Aurélié Leroy.

Nos associations Lire et Écrire sont peu présentes dans les écoles. Nous menons ponctuellement un travail de sensibilisation à la persistance de l'illettrisme à destination de futur enseignants ou d'élèves, comme en témoigne la contribution d'Ingrid Bertrand et Rosemarie Nossaint. Ce travail de sensibilisation gagnerait certainement à être systématisé.

Cependant, plus fondamentalement, il nous semble que ce sont les acteurs de l'école qui ont l'expertise et le pouvoir d'agir sur la réduction des inégalités scolaires.

Pour qu'ils puissent agir en ce sens il faut un cap politique et institutionnel clair et cohérent.

La maîtrise des compétences de base par chaque enfant nous semble être une exigence politique et pédagogique raisonnable et incontournable dans un état démocratique.... mais pourquoi n'est-ce pas la priorité de tous ?



## Les droits des enfants

Tous les enfants ont le droit de vivre, de grandir, de devenir des hommes.

Aller à l'école, se préparer à devenir un homme.

Pourtant, à travers le monde 115 millions d'enfants ne peuvent pas aller à l'école.

© stef niko (CC BY-SA 2.0)

Le système scolaire belge creuse les inégalités entre élèves et transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires. Mais l'école a-t-elle conscience du rôle qu'elle joue dans cette transformation ? Et comment crée-t-elle ces inégalités ? Quelles sont les conditions pour que l'école change et puisse enfin faire apprendre tous les élèves ?

# La fabrication des inégalités scolaires

Fred Mawet, ancienne Secrétaire générale  
ChanGements pour l'égalité

## Pourquoi fallait-il absolument faire changer notre système scolaire ?

Notre système scolaire est parmi les plus inégalitaires de l'OCDE. Cela veut dire qu'il y a une très grande disparité entre les résultats des apprentissages des élèves mesurés à 15 ans : si une part d'entre eux est plus qu'à l'heure et fait preuve d'une bonne maîtrise des savoirs de base, une autre part significative accuse un retard scolaire important qui se chiffre en années de redoublement et surtout, qui se traduit par une non-maitrise des savoirs de base qui va amener bon nombre d'élèves à quitter l'école au terme d'au moins 12 années de scolarité obligatoire en étant analphabètes fonctionnels<sup>1</sup>. Et si l'on y regarde de plus près, cette très grande dispersion des élèves ne se fait pas au hasard : statistiquement,

1 C'est-à-dire en ne comprenant pas ce qu'ils lisent, en étant en difficulté pour communiquer par écrit et en ne possédant pas les notions de calcul de base pour effectuer des opérations de la vie quotidienne.

on observe que le niveau de maîtrise des acquis de base et le redoublement sont fortement corrélés avec la position sociale<sup>2</sup> des familles. 20 années de déclarations et décrets<sup>3</sup> prônant l'égalité des chances et le souci de l'émancipation de tous les enfants n'y ont pratiquement rien changé, l'école telle qu'elle fonctionne maintient globalement les enfants dans leur condition sociale tout en pensant avoir tout mis en place pour les promouvoir, ce qui a comme effet pervers de rejeter la responsabilité sur l'élève et sa famille : s'il rate, c'est que lui et sa famille n'ont pas fait ce qu'il fallait.

Si l'école ne peut être tenue pour responsable des très grandes inégalités sociales entre les familles dans lesquelles grandissent les enfants, elle est centralement responsable de la transformation de ces inégalités sociales en inégalités scolaires. Cette allégation est confirmée tant par la pratique<sup>4</sup> que par la recherche<sup>5</sup>. Et c'est une bonne nouvelle car cela prouve qu'elle peut faire autrement, à une série de conditions que nous allons tenter d'éclairer. Deux questions qui taraudent alors :

- Jusqu'à quel point notre machine scolaire et ses acteurs ont-ils conscience du rôle actif qu'ils jouent dans la construction de ces inégalités scolaires... ?
- Que veut la société pour l'école : quelle mission confère-t-elle à l'enseignement obligatoire ?

## Jusqu'à quel point l'école a-t-elle conscience du rôle actif qu'elle joue dans la construction des inégalités scolaires... ?

- 2 Par position sociale, nous entendons le capital socio-économique comme socio-culturel que la famille détient, au sens du sociologue Pierre Bourdieu.
- 3 Depuis le décret missions de 1997 qui disait vouloir « assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ».
- 4 Des écoles arrivent à fonctionner et enseigner sans produire cette conversion des inégalités sociales en inégalités scolaires – voir le projet de Réseau des Écoles Solidaires et Dignes en cours de développement à CGÉ.
- 5 Courant de recherches menées par l'équipe ESCOL - en savoir plus : <https://circeft.fr/escol/>

## « L'égalité des chances » : miroir aux alouettes

Telle qu'organisée actuellement, l'école fonctionne à l'image du restant de la société : elle est une gare de triage qui met en place subtilement des mécanismes de sélection et d'orientation par relégation qui font que, au sortir de l'enseignement général et se positionnant dans les universités pour briguer les métiers les plus valorisés et rémunérateurs, les enfants de milieux favorisés se retrouvent pratiquement<sup>6</sup> entre eux et la reproduction sociale dans les fonctions professionnelles s'opère sans heurts : le décrochage sur base de l'appartenance sociale se matérialise fortement à l'entrée dans le secondaire mais les bases de cette différenciation se sont jouées en maternelle et en primaire.

La décision de mettre en place un tronc commun jusqu'à 15 ans<sup>7</sup> est un pas important dans le sens de la recherche de plus d'égalité et d'ambition avec tous les élèves. Mais cela ne suffira pas. En démocratisant l'école au moment de l'extension de la scolarité obligatoire, on n'a pas revisité suffisamment le modèle de l'école pour la rendre réellement compatible avec la réussite des enfants de milieux populaires. De même, si l'on regarde ces 20 dernières années et les grandes réformes qui ont été menées, notamment au nom de la recherche de plus d'égalité (voir le décret missions et contrat pour l'école), les dimensions temporelles et systémiques des réformes n'ont pas été correctement prises en compte et ont suscité colère et désespoir chez une part du corps enseignant.

## Comment l'école transforme-t-elle les inégalités sociales en inégalités scolaires ?

### *En ne prenant pas la mesure de ce à quoi elle confronte les milieux populaires*

L'absence de gratuité est cause de difficultés et de honte pour les familles pauvres mais aussi, ces familles sont mises en difficulté par

6 Pratiquement car il y a évidemment un pourcentage statistiquement insignifiant d'enfants qui échappent à leur condition et réussissent malgré tous les obstacles.

7 Le tronc commun : une mesure prévue dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence – nous reviendrons sur cette réforme en cours dans un article ultérieur.

les habitudes scolaires. Par exemple, tout renvoi de travail vers le domicile familial (pour les devoirs, la préparation de causeries etc.) ou prise d'appui pédagogique sur ce qui se passe en dehors du vécu commun des enfants dans la classe ou à l'école, creuse les inégalités. Et le plus souvent, les familles sont suspectées en retour de ne pas donner toutes les chances à leurs enfants.

*En ne prenant pas non plus la mesure de ce qu'il faut mettre en place et expliciter pédagogiquement pour que tous les enfants puissent apprendre :*

Elle ne tient pas compte du fait que les rapports au savoir et à l'école diffèrent en fonction des origines sociales des enfants : il y a ceux qui partagent les évidences scolaires et mobilisent spontanément les bonnes postures intellectuelles – une grosse partie des enfants de familles favorisées – et les autres - une grosse partie des enfants de familles pauvres. Ainsi, elle omet de considérer que l'élève qu'elle devrait considérer comme « normal » est celui qui a besoin de transformer ses façons de raisonner en s'appropriant l'attitude intellectuelle requise à l'école et propre à la culture écrite. Ce que l'école attend d'eux au travers des activités qu'elle propose est loin d'être une évidence pour eux. Or l'école ne s'assure que très rarement du cadrage de l'activité intellectuelle requise et de l'explicitation des attendus. De même, l'école omet de veiller à créer une culture commune (en termes de contenu et de vécu) dans la classe dès la première maternelle. Or si l'on veut favoriser une approche non discriminante, il est primordial de partir de cette culture commune pour proposer les situations d'apprentissage, sans se reposer sur les apports familiaux.

*En n'ayant pas conscience qu'il faut qu'elle explicite et enseigne ce qu'elle exige :*

Elle doit transmettre à chacun ce qui est exigé de tous dans la scolarité commune, quitte à ce que, dans cette hypothèse, les enfants de familles favorisées révisent. Mais quand elle croit avoir compris, admis et digéré ces réalités, elle développe régulièrement des pédagogies censées adaptées au « handicap » des enfants de milieux populaires. Or, adaptation et indifférence aux différences

sont, selon Stéphane Bonnery, les 2 facettes de la même idéologie sélective<sup>8</sup> : les façons d’enseigner dans les classes ordinaires étant constituées d’un mélange non pensé de ces 2 logiques : d’un côté les pratiques « pour tous », indifférentes aux différences (reposant sur le modèle « élève brillant cultivé ») et de l’autre, des pratiques pensées comme adaptées – parce que portant une attention particulariste aux différences – qui enferment les élèves concernés dans des attitudes de conformité, avec un cadrage très étroit de l’activité intellectuelle sur des tâches dissociées des savoirs. Mais les enseignants qui développent ces pratiques qui modulent les exigences pensent bien faire, pour « aider » ou ne voient simplement pas comment faire autrement<sup>9</sup>...

*En se cramponnant à un mode de fonctionnement du système scolaire qui renforce les inégalités. Car évidemment, tout ne se passe pas dans la classe*

Notre histoire scolaire est construite sur l’existence de réseaux multiples et sur la sacro-sainte liberté de choix de l’école par les parents pour leurs enfants. Cette liberté de choix est inscrite dans la constitution au nom de ... projets pédagogiques ? de choix confessionnels ? d’un compromis historique que chacun a appris à utiliser à son avantage... au détriment de ceux qui ne peuvent de fait pas choisir ? Cette liberté permet aussi aux écoles de choisir pour bonne part leurs élèves, et même si le décret inscriptions a tenté de mettre un peu d’ordre dans ce système libéral à outrance, on ne peut pas dire qu’il a mis fin à cette situation. Ce décret rencontre les régulières levées de boucliers et dénonciations qu’on sait et n’a réussi qu’à créer un peu de transparence et de régulation des inscriptions au moment de l’entrée en première secondaire, ce qui n’est pas rien mais ne suffit pas. Le mode de financement des écoles par élève contribue aussi à dessiner un système scolaire de quasi – marché qui met les écoles en concurrence entre les réseaux et parfois même au sein d’un même réseau. Cette logique génère ou

8 Stéphane BONNERY, Comprendre l’échec scolaire, Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques, Collection Essais, Editions La Dispute, 2007, 224 p.

9 Faire autrement renvoie à la compréhension de ce qui se joue pour faire apprendre, sur le plan sociologique et pédagogique.

à tout le moins permet l'existence de ce que les Flamands appellent des écoles « blanches » et des écoles « noires » : des écoles pour enfants favorisés et des écoles pour enfants pauvres. Trop rares sont les écoles qui, par le choix politique et pédagogique délibéré des parents, des directeurs et des enseignants, conjuguent durablement mixité sociale et qualité pédagogique. Et, quand elles existent, ces écoles ont tendance à basculer de ce point d'équilibre, de par l'insuffisance des mesures d'encadrement du système, parce qu'elles sont prises d'assaut par des catégories sociales plus favorisées qui indiquent paradoxalement par là leur intérêt pour la mixité sociale, si elle se conjugue avec la qualité.

En synthèse, en réponse à cette première question qui porte sur la conscience que l'école a ou pas du rôle qu'elle joue dans la construction des inégalités scolaires, nous émettons l'hypothèse d'une bonne part d'inconscience, facilitée probablement par la dimension multifactorielle du problème, et pointons aussi la relative impéritie des acteurs à comprendre les phénomènes sociologiques en jeu.

## Au-delà de l'école, que veut la société ? Quelle mission confère-t-elle à l'enseignement obligatoire ?

Mais l'école n'est pas (tout à fait) un électron libre dans cette affaire : au commencement est le mandat, la mission qui lui est donnée par la société.

## Quelle mission/fonction assigne notre société à l'enseignement obligatoire ?

Pas d'amélioration possible en matière de réduction des inégalités à l'école sans clarification de la commande sociale faite à l'école, au moins pendant le temps de la scolarité obligatoire. Actuellement, la commande est double et contradictoire : on lui demande à la fois de faire apprendre et de sélectionner. Et les enseignants sont pris dans cette injonction paradoxale : les décrets leur demandent, depuis plus de vingt ans, de produire de l'égalité, en instruisant, en éduquant, en socialisant et en formant les jeunes, dans un système



scolaire qui produit fondamentalement de l'inégalité, qui différencie, classe et trie précocement les élèves en prévision de possibles études supérieures. Cette double commande produit souffrance et découragement chez les enseignants parce qu'elle rend le métier impossible. Elle produit aussi souffrance, honte et colère chez les élèves et leurs parents des milieux populaires, sans compter le gâchis de l'analphabétisme fonctionnel. Notre voyage en Finlande en 2018 nous a confirmé dans l'idée que notre société peut sortir de cette double commande, sans abandonner ou réduire les ambitions, mais en clarifiant et phasant ces deux objectifs.

### Découpler dans le temps les objectifs « faire apprendre » et « sélectionner »

D'abord, immuniser une période pendant laquelle on se centre juste sur faire apprendre tous les enfants. Investir cette période de trois à quinze ans<sup>10</sup> pour que tous acquièrent une bonne maîtrise des savoirs de base. Et tous ensemble : les enfants qui apprennent plus vite renforceront leurs savoirs en contribuant à les transmettre aux autres. Et si la priorité pédagogique, ce sont les savoirs de base, cela n'empêchera pas un enfant qui le veut d'aller plus loin.

Seulement ensuite, et dans la perspective de l'acquisition et de l'exercice d'un métier, la sélection peut avoir un sens et une légitimité. Car, au bout du processus, il faudra bien que le maçon monte des murs droits et solides, que l'ingénieur sache calculer la résistance des matériaux, que le garagiste puisse réparer un moteur et que le chirurgien opère correctement ses patients.

Au-delà de la maîtrise des savoirs de base, les Finlandais proposent une conception élargie de l'éducation qui fait rêver : « Aider les élèves à croître en humanité et à devenir des membres éthiquement responsables de la société et leur fournir les connaissances et les compétences nécessaires à la vie. » L'élève étant considéré comme une personne en devenir. L'acquisition de connaissances et de compétences s'inscrit dans un processus de croissance global auquel l'école a pour mission de contribuer.

10 Le Pacte pour un enseignement d'excellence prévoit quinze ans même si une série d'acteurs dont CGé auraient voulu au moins 16 ans.

Qu'est-ce qui nous empêche d'adopter cette conception ?

Probablement la conviction et la peur de certains acteurs de l'école et de bon nombre de parents favorisés face à ce changement radical de paradigme : conviction que le gouffre entre les univers de vie des enfants sont tels qu'il n'est pas possible de les scolariser ensemble, avec l'ambition d'acquisition d'un socle de savoirs et compétences commun et non négociable. Et la conviction et la peur qu'assigner cet objectif à l'enseignement obligatoire équivaut à plomber la scolarité des enfants issus de familles favorisées.

Comment ne pas percevoir surtout qu'il s'agit d'un projet de société radicalement différent et qu'il faut choisir : surtout au début des apprentissages, on fait apprendre tous OU on sélectionne ! Tant qu'on pensera qu'on peut faire l'un ET l'autre, on continuera à maintenir notre enseignement enfermé dans la même contrainte paradoxale avec tous les effets délétères qu'on connaît.

Et si le mandat de l'enseignement obligatoire devient bien d'abord et uniquement celui de faire apprendre, reste à répercuter cette commande dans la formation initiale et continuée des enseignants !

Et ça, ce n'est pas gagné...

En Belgique francophone, les compétences ministérielles en matière d'enseignement sont scindées entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur. Pour peu que ces deux mandats soient confiés en sus à deux ministres issus de formations politiques ayant des orientations très différentes<sup>11</sup>, il n'y a aucune garantie de cohérence entre les deux projets. Nous sommes hélas dans ce cas de figure actuellement. Pour le dire vite, ça équivaut vraiment à se tirer une balle dans le pied et à diminuer significativement nos chances d'arriver à former aujourd'hui et demain des enseignants capables de relever les défis<sup>12</sup> que lance le Pacte pour le changement de notre système scolaire. Nous retenons

11 Comme c'est le cas actuellement, avec une ministre socialiste à l'enseignement obligatoire et une ministre libérale à l'enseignement supérieur.

12 Notamment, s'assurer que les enseignants acquièrent les outils d'analyse sociologique et pédagogique idoines et qu'ils aient une bonne maîtrise épistémologique et didactique des savoirs qu'ils enseignent

aussi des pays du Grand Nord que la sélection à l'entrée des études d'enseignant est très forte, car ils estiment que c'est un métier de la plus haute importance sociale et que seuls ceux qui ont de très solides prérequis et une posture qui répond aux exigences décrites ci-dessous sont aptes à pratiquer. En contrepartie, les enseignants bénéficient de l'estime de tous. Et on ne peut s'empêcher de mettre en regard, dans un jeu de miroir, le traitement réservé aux élèves et aux enseignants dans ces deux sociétés. Notre remontée des enfers commence donc probablement par regarder et traiter autrement nos enseignants. Avec eux aussi, pas de salut hors de la tension « reconnaître et exiger » ...

Voilà pour la fabrication des inégalités scolaires.

## Est-ce que le Pacte va y arriver ?

Est-ce que ce vaste processus de réformes systémiques, articulées et phasées qu'est le Pacte pour un enseignement d'excellence<sup>13</sup> – qui chemine depuis 7 ans maintenant et pour 8 ans encore – est porteur de cet autre projet de société et susceptible de lever les nombreux obstacles qui jalonnent le chemin vers une école plus égalitaire ? Nous dirons à ce stade oui et non...

## Un Pacte de qui à qui ?

En Belgique, on ne réforme pas par coup politique mais par compromis, seul fruit possible du rapport des forces en présence. Si aucun acteur (ni le politique, ni les réseaux, ni les syndicats, ni les représentants des associations de parents) n'a le pouvoir de réformer le système à lui seul, tous ont le pouvoir de freiner, bloquer, gripper le système. Mais surtout, les réformes précédentes ont montré qu'il ne suffit pas de trouver un accord entre le politique et les représentants des corps intermédiaires. Dans un système aussi vaste que l'enseignement<sup>14</sup>, il est indispensable de créer un débat collectif capable de susciter l'adhésion de la communauté éducative autour d'un projet afin que tous s'impliquent activement dans la

13 Pour une analyse approfondie du Pacte d'excellence, voir : Et avec le Pacte, ça va aller ? pp.

14 Autour de 100.000 acteurs de l'école et 900.000 élèves !

réforme, sans quoi il y a très peu de chances qu'elle soit porteuse d'effets. En essayant de tirer le meilleur, de dégager le plus large dénominateur commun et de déplacer le centre de gravité de chaque catégorie d'acteurs vers « plus d'ambition et de qualité pour tous les enfants ». Et ces conditions ne peuvent être réunies si les corps intermédiaires ne portent pas eux-mêmes ce travail auprès de leurs troupes respectives. Le politique<sup>15</sup> n'a pas franchement la main sur cette dimension, même s'il tente de gagner du pouvoir sur le système via certains chantiers comme les plans de pilotage<sup>16</sup> notamment.

## Et un Pacte pour une école au service de quel projet de société ?

Comme expliqué plus haut : si elle n'est pas au service d'un autre projet de société, suffisamment explicite dans ce qui change au niveau des valeurs et suffisamment assumé par une bonne part de la société et des acteurs de l'enseignement, on n'y arrivera pas « en stoemeling » comme on dit à Bruxelles ! Pas sûr que le jeu politique belge puisse produire un message aussi clair... Or, l'indispensable changement commence par là, selon nous. Et puis reste encore – forts de ce mandat clarifié – à le traduire dans tous les chantiers du Pacte et à mener ces chantiers à bon port sur le terrain, ce qui est loin d'être gagné également.

L'histoire est en train de s'écrire au jour le jour, au fil d'avancées et puis de blocages, à ce stade, rien n'est gagné mais rien n'est définitivement perdu non plus. Et il y a autant de raisons de se réjouir que de s'inquiéter fortement.

Le choix que notre organisation a fait est de ne pas regarder advenir ou pas le changement à partir du bord de la route mais bien de s'impliquer le plus fortement possible politiquement et pédagogiquement : pour porter cette volonté de transformation du projet de l'école et pour contribuer à la transformation des pratiques pédagogiques, aux côtés des enseignants - qui cherchent

15 Même s'il avait une vision univoque sur cet autre projet pour l'école, ce qui n'est pas le cas, nos gouvernements étant toujours formés de coalitions.

16 Nous parlerons des plans de pilotage dans un article ultérieur.

le chemin du changement en questionnant leurs pratiques - comme des parents de milieux populaires dont les enfants paient cash le fonctionnement actuel.

Bref : une affaire de savoir et de pouvoir au sens premier du terme ici, pas une histoire belge.

Pour aller plus loin à propos des inégalités scolaires, voir l'outil de formation composé de ressources pédagogiques, de capsules, de mises en situations, ... : Jacques CORNET, CGÉ, Un coffret pour comprendre et agir sur les inégalités scolaires, 2020, <https://www.changement-egalite.be/Webinaire-Un-coffret-pour>





© Etienne (CC BY-NC-ND 2.0)

Chaque année, l'Athénée Royal Louis Delattre de Fontaine l'Évêque organise une Journée citoyenne où des associations sont conviées à présenter leurs missions et activités aux élèves. A l'occasion de cette journée, Lire et Écrire Charleroi a sensibilisé, en avril 2022, une classe de 1<sup>ère</sup> secondaire aux réalités de l'analphabétisme et à l'importance de savoir lire et écrire pour être citoyen et acteur dans la société.

## Sensibiliser les élèves à l'illettrisme : une action citoyenne essentielle

Entretien avec Ingrid Bertrand,  
Anciennement chargée de projets de sensibilisation  
Avec la contribution de Rosemarie Nossaint,  
Formatrice  
Lire et Écrire Charleroi  
Propos recueillis et mis en forme par Aurélie Leroy,  
Lire et Écrire Communauté française

Lors d'une journée citoyenne organisée dans une école, vous avez sensibilisé des élèves à l'illettrisme. Comment s'est déroulée cette journée ? Quels étaient ses objectifs ?

Nous avons rencontré lors d'une matinée une classe de 18 élèves de 1<sup>ère</sup> secondaire. La matinée a été découpée en deux. J'ai animé la 1<sup>ère</sup> partie et proposé une séance de sensibilisation sur l'analphabétisme. Ma collègue Rosemarie Nossaint a mis en place

un atelier sur le thème de la concentration qui s'inscrivait dans une approche plus ludique.

Après avoir fait connaissance avec les élèves, je leur ai proposé de remplir une fiche signalétique constituée de questions illisibles<sup>1</sup> à déchiffrer afin de les faire plonger dans les réalités de l'illettrisme. Au bout de quelques minutes, ils ont réagi : « *On ne comprend rien, on ne sait pas ce qu'il faut écrire, il faut deviner...* ». Ils ont très vite compris que, pour les personnes qui ne savent pas lire et écrire, c'est compliqué. Et qu'elles ressentent fréquemment de l'incompréhension. Je leur ai donné ensuite le formulaire en français lisible. C'était la 1<sup>ère</sup> activité.

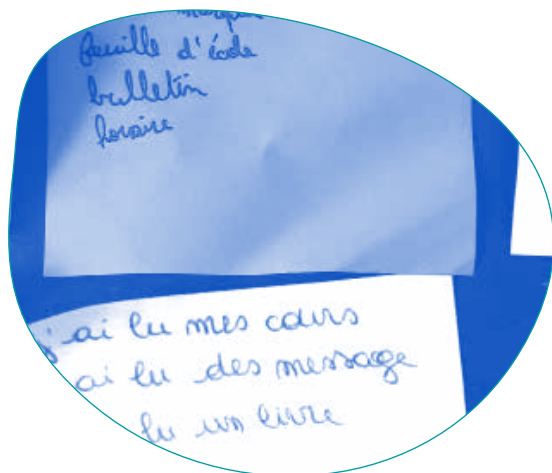
Ensuite, je leur ai distribué des post-it. Je leur ai demandé de lister sur chaque post-it des actions qu'ils ont effectuées au cours des dernières 24 heures et qui ont fait appel à la lecture ou à l'écriture. J'ai rassemblé les post-it sur un grand tableau. J'ai ensuite divisé le tableau en 2 colonnes : important/pas important. Dans la colonne « important » étaient classées les actions pour lesquelles la maîtrise de la lecture et de l'écriture s'avérait primordiale. « *Est-ce que ma vie serait impactée à ce niveau si je ne savais pas lire et écrire ? Est-ce que cela changerait ma vie de façon importante ou non ?* ». Les élèves ont donc repositionné les post-it en fonction de cette consigne. Ils se sont rendus compte qu'il y avait davantage de post-it positionnés dans la colonne « important » que dans l'autre colonne. Et que ne pas savoir lire et écrire impactait fortement la vie quotidienne des personnes concernées. Ils m'ont avoué : « *On ne s'en rend pas forcément compte mais on a besoin de savoir lire et écrire pour tout et tout le temps* ».

## Quelles situations dans lesquelles la lecture ou l'écriture intervenaient les élèves ont-ils citées ? Quels domaines étaient concernés ?

L'utilisation des réseaux sociaux : communiquer, lire des messages. Lire un livre, des publicités, un courrier, étudier, prendre

1 L'écriture illisible a aussi été utilisée par exemple lors de la campagne de sensibilisation de Lire et Ecrire organisée en 2018. Voir : <https://lire-et-ecrire.be/8-septembre-2018-Journee-internationale-de-l-alphabetisation>.





connaissance du journal de classe. Mais aussi comprendre la notice d'utilisation d'un médicament, la consigne d'un jeu vidéo, préparer une recette, prendre les transports en commun, remplir un formulaire d'inscription au sport. Les situations mentionnées faisaient écho à leur réalité quotidienne.

Par la suite nous avons débattu de l'importance de l'écrit dans la vie de tous les jours. Nous avons visionné le court-métrage « Sans toi »<sup>2</sup>. Ce court-métrage met en scène une mère en difficulté avec l'écrit à la recherche d'un emploi et qui est aidée par son fils de 10 ans. Les élèves se moquent dans un premier temps ouvertement de cette mère pour ensuite mettre le doigt sur ses difficultés à prendre sa place par rapport à son fils. Nous avons regardé également les spots de notre dernière campagne *Les oubliés du numérique : Delete or enter ?*<sup>3</sup> pour aborder les conséquences du tout numérique sur les personnes illettrées. Je leur ai distribué du matériel afin de les sensibiliser en tant que jeune relais : une clé USB avec le court-métrage, un QR code donnant accès à un quiz, le guide *Questions sur l'alphabétisation- Réponses aux 61 questions les plus fréquentes*<sup>4</sup>,

2 Court métrage réalisé par Liria BÉGÉJA en 2003 dans le cadre d'une campagne d'information sur l'illettrisme organisée par le Syndicat de la Presse Sociale, [https://www.youtube.com/watch?v=PJSD\\_45tQpQ](https://www.youtube.com/watch?v=PJSD_45tQpQ).

3 Voir : <https://lire-et-ecrire.be/Les-oublies-du-numerique-2021>.

4 Questions sur l'alphabétisation - Réponses aux 61 questions les plus fréquentes, Lire et Écrire Communauté française, 2017 (7ème édition), <https://lire-et-ecrire.be/L-alphabetisation-en-61-questions>.

la BD *Les rebelles de l'illettrisme*<sup>5</sup>, un flyer avec l'offre de formation sur Charleroi.

## Quelles étaient leurs questions, leurs commentaires durant le débat ? Qu'ont-ils appris durant cette séance ?

Ils se sont rendu compte des conséquences de l'analphabétisme pour les personnes qui le vivent. Ils se demandaient : « *Comment font les gens qui ne savent pas lire et écrire dans la vie de tous les jours ? Est-ce qu'ils en parlent ? Est-ce qu'ils le cachent ? S'ils ne le disent pas, comment font-ils pour se débrouiller dans la vie ?* ». Nous avons cherché ensemble des stratégies qu'ils peuvent utiliser pour demander de l'aide sans devoir avouer leurs difficultés de lecture et d'écriture comme par exemple : « *Je n'ai pas mes lunettes* » ; « *Ce n'est pas ma langue* », etc. Un des élèves a expliqué au groupe qu'il connaissait une personne en difficulté de lecture et d'écriture dans son entourage et qu'il s'appuyait, en cas de difficultés, sur sa femme.

D'une manière générale, ils ont été très réceptifs, très réactifs malgré leur jeune âge. Nous avons beaucoup échangé au final. Ils se sont vraiment mis dans la peau d'une personne illettrée. Ils ont été fort surpris qu'il y ait autant d'adultes qui ne savent pas lire et écrire... et ont réalisé que l'illettrisme est difficile à déceler. Cela ne se « voit » pas et les personnes en difficulté n'en parlent pas forcément. Ils étaient sensibles au fait qu'il y ait des organismes comme Lire et Écrire qui ne les laissent pas au bord de la route... Ils m'ont également demandé : « *Comment ça se fait que des personnes n'arrivent pas à lire et à écrire alors qu'elles ont été à l'école ?* ». Je leur ai expliqué que ces personnes ont décroché à un moment donné et que lorsqu'on n'utilise pas ou plus l'écrit, cela se perd.... C'est quelque chose qui les a beaucoup interpellés. Il n'était pas facile de répondre car tu mets le doigt sur les dysfonctionnements de l'école, de l'institution dans laquelle ils se trouvent. J'ai quand même rappelé que le système scolaire est défaillant mais je ne suis pas là pour faire

5 Voir : <https://lire-et-ecrire.be/Les-rebelles-de-l-illettrisme>

le procès de l'école non plus. Je pense surtout qu'il est temps que l'école se pose la question sérieusement.

Et pour preuve, de plus en plus d'établissements scolaires nous appellent. Ils ont des élèves, souvent d'origine étrangère, qui présentent des grandes difficultés et qui n'arrivent pas à suivre le programme... Ils se retrouvent démunis alors ils cherchent de l'aide. Mais nous, nous accueillons des adultes... Quels acteurs peuvent aider dans ce domaine-là au sein de l'enseignement formel ? Les enseignants ne sont pas outillés. Ils ne pas formés à l'alpha ou au Français langue étrangère.

Par la suite, vous avez proposé une animation aux élèves. Pourriez-vous m'en dire plus ?



Après la séance de sensibilisation, Rosemarie Nossaint a proposé aux élèves un atelier pédagogique sur la concentration. Elle souhaitait montrer une partie du travail que nous menons en formation avec des adultes. Et que lorsqu'on est un adulte en formation, c'est difficile de se concentrer. Il y a un tas de responsabilités, il y a la charge mentale. De la concentration est primordiale pour apprendre. Avant de faire des exercices pour apprendre à lire et à écrire, il est nécessaire au préalable de travailler la faculté de concentration. Rosemarie a donné des exercices aux élèves, des dessins fournis où il fallait identifier/

chercher des objets. Pour faire travailler leur concentration, leur observation, le geste graphique. Pour leur montrer que c'est indispensable au début avec des adultes en formation avant d'apprendre à lire et à écrire stricto sensu. Ils ont été attentifs.

## Quelle a été la suite de votre intervention ? Avez-vous d'autres projets ou souhaits de sensibilisation dans les écoles ?

Après la matinée, nous avons rencontré le préfet des études et la proviseure de l'établissement qui est aussi échevine de l'enseignement sur le territoire. Tous deux sont conscients des difficultés de lecture et d'écriture, non seulement chez leurs élèves mais aussi dans les familles. Ils ont mis en place des séances de renforcement en français, individuelles et collectives. Ils collaborent aussi avec le PMS lorsque s'y ajoutent des troubles de l'apprentissage ou des difficultés psychologiques, médicales ou sociales.

A côté de cela, l'école a mis en place des séances hebdomadaires de lecture auprès des élèves. Lorsqu'une sonnerie prévue à cet effet se met en marche, les élèves s'adonnent à une demi-heure de lecture. Tout le monde lit et chaque classe l'organise comme elle le souhaite. Le corps professoral se réunit en amont pour choisir un ouvrage et demande aux élèves de le conserver avec eux. C'est une initiative fort appréciée des élèves.

Nous avons souhaité rencontrer davantage de classes de cette école, sensibiliser le corps professoral, le secrétariat mais le projet n'a pas pu aboutir. Nous aimerions intervenir davantage en milieu scolaire où nous devons souvent « forcer la porte ». La peur de mettre en évidence les manquements du système scolaire y joue probablement un rôle.

Nous avons, au sein de nos formations, un groupe de jeunes communément appelé les « NEETS<sup>6</sup> ». Ce sont des jeunes adultes de 21, 22 ans qui se sont retrouvés en décrochage scolaire vers l'âge de 15-16 ans. Ils ont été souvent mis à la porte de chez leurs parents,

6 Jeunes de moins de 24 ans qui ne travaillent pas et ne suivent pas d'enseignement ni de formation.

ont vécu chez leurs copains ou copines, ont parfois eu un enfant très tôt tout en ayant des difficultés importantes avec la lecture et l'écriture. Comment cet enfant va-t-il évoluer sans culture écrite autour de lui ? Si leurs parents éprouvent des difficultés à suivre la scolarité de leur enfant, ils risquent à ce moment-là de reproduire l'illettrisme...

En intervenant dans les écoles, nous pouvons sensibiliser mais aussi essayer de prévenir pour leur avenir, rappeler combien l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est important... Et si leurs parents rencontrent des difficultés, il y a des organismes qui peuvent les aider. Ce serait primordial d'inclure les enfants dans la réflexion afin d'éviter la reproduction de l'analphabétisme. L'école est un lieu essentiel de sensibilisation. Mais l'école n'est pas toujours très réceptive. Nous aimerions que l'école se positionne enfin comme acteur de changement.





© Ville de Gennevilliers (CC BY-NC-ND 2.0)

Des scores au CEB les plus bas depuis 10 ans, des décrochages massifs surtout dans les filières techniques et professionnelles, des retards dans les acquis, un mal être persistant au sein des classes... les conséquences du Covid-19 sur le parcours scolaire de nombreux jeunes et notamment les plus défavorisés, semblent inquiétantes. Disposant de peu d'études qui analysent ces liens, nous avons interrogé nos équipes et les acteurs de première ligne qui sont en contact avec ces publics afin de récolter leurs témoignages et ressentis. Devons-nous craindre de voir une partie des jeunes qui quittent l'école ou y perdent pied aujourd'hui devenir les nouveaux illettrés de demain ?

## Est-on en train de créer une nouvelle génération d'illettrés ?

Cécilia Locmant, Chargée de communication et campagne  
Lire et Écrire Communauté française

Au départ de notre questionnement, des constats qui nous parviennent du terrain depuis la crise sanitaire. Il y a d'abord ceux des participants à nos formations, parents eux-mêmes, et vivant de plein fouet les difficultés liées à ces deux années de pandémie. Eux comme leurs enfants ont été très impactés par l'arrêt brutal des cours, l'obligation de se familiariser avec les outils numériques, le passage à un enseignement hybride.

En tant que familles aux revenus modestes, ils attestent que le manque d'équipement, la mauvaise qualité de la connexion à Internet et les espaces de vie plus exigus ont aussi été des freins importants à la poursuite des apprentissages à la maison. Comme

le met en avant notre collègue Justine Duchesne dans son étude « *Le numérique dans mon salon* <sup>1</sup> » quand elle parle de la combinaison difficile d'une vie de famille et d'une alphabétisation qui se décline principalement à distance.

Marie Zune de Lire et Écrire Bruxelles a interrogé des associations du secteur<sup>2</sup> pour sonder les impacts de la crise sanitaire auprès de leurs publics (notamment par rapport au passage du tout au numérique). Elle souligne elle aussi l'angoisse ressentie lors du retour à la vie normale, notamment celui de mai 2020, lors du premier déconfinement. Marie Zune explique : « *Les personnes ne veulent pas venir, ont peur de se déplacer ou de prendre les transports en commun. De plus, certains parents ne veulent pas non plus remettre leurs enfants à l'école. Les rythmes familiaux et scolaires se sont transformés et s'adaptent tant bien que mal aux changements successifs* ».

Lors d'une récolte de témoignages au sein de nos différentes régionales en mai 2021<sup>3</sup>, les apprenants parlent à plusieurs reprises de la difficulté de suivre la scolarité de leurs enfants dans ce contexte. Une maman analyse : « *Le numérique, c'est bon car on a pu toujours continuer les cours et ça me tenait à cœur vraiment mais j'étais inquiète pour mes enfants quand les cours ont cessé à l'école. Je pensais 'Pourvu qu'ils ne soient pas comme moi et qu'ils soient en retard. Cela me faisait froid dans le dos'* ».

Quand l'épidémie s'est ralentie, les cours ont repris à des rythmes différents : les plus jeunes ont retrouvé les bancs de l'école dès septembre 2021 tandis que les adolescents ont vécu un retour à la normale plus lent. Mais pour les uns comme pour les autres, les

1 Justine DUCHESNE, *Le numérique dans mon salon*, Comment les apprenantes ont-elles vécu le confinement ? Lire et Écrire Wallonie, mars 2022, <https://lire-et-ecrire.be/Le-numerique-dans-mon-salon/>.

2 Marie ZUNE, *Inégalités numériques au temps de la crise sanitaire COVID-19 dans le secteur associatif en Cohésion sociale priorités alpha-FLE et soutien scolaire*, Rapport d'enquête relatif au projet initiative COCOF-2021 « soutien aux associations p1 et p2 pour une utilisation optimale des outils numériques », 2021, Lire et Écrire Bruxelles, <https://lire-et-ecrire.be/Inegalites-numeriques-au-temps-de-la-crise-sanitaire-Covid-19-dans-le-secteur>.

3 Cette récolte de témoignages a été effectuée dans toutes les régionales et le contenu a ensuite été scénarisé pour construire deux vidéos diffusées dans le cadre de notre campagne de sensibilisation de septembre 2021. Voir : <https://lire-et-ecrire.be/trans/oublies2021/>.



alternances école/maison imposés par les pics de contamination et l'apparition de clusters dans les classes ont régulièrement bousculé leurs agendas scolaires. Leurs parents de milieux populaires ont vécu ces incertitudes avec beaucoup d'angoisse, inquiets pour l'avenir scolaire de leurs enfants, une préoccupation majeure pour eux.

Au vu des derniers chiffres attestant des mauvais résultats scolaires des enfants, doit-on se dire que les inquiétudes de ces parents sont justifiées ? Au vu de certaines des données statistiques (voir encadré) difficile de se prononcer. Si les chiffres ne nous disent pas grand-chose, que nous apprennent alors les personnes qui sont en contact avec les parents, les enfants et les adolescents des classes populaires ?

## Garder le lien des enfants avec l'école est prioritaire pour les parents

La crise du Covid-19, puis la crise économique qui nous arrive, auront-elles raison de la détermination des parents précarisés de préserver leurs enfants de la déscolarisation ? Dans un article intitulé « *Quand la priorité est de remplir le frigo, l'école passe au second plan* » publié le 10 novembre 2022<sup>4</sup> Christine Mahy du Réseau wallon de lutte contre la pauvreté semble penser l'inverse, mais si on poursuit plus loin la lecture, le message qu'elle veut faire passer est plus nuancé. Si elle constate que « *la priorité est de remplir le frigo* » - ce que moins en moins de familles parviennent à réaliser -, selon elle, « *l'intérêt des parents pour la scolarité des enfants est un acteur important d'accrochage, même si, comme elle le souligne, pour les adolescents, se projeter dans l'avenir et s'accrocher aux études devient très compliqué* ». Arnaud Groessens d'ATD Quart Monde Jeunesse défend également cette analyse : « *J'avais vraiment très peur pendant le confinement, et ici, j'ai l'impression, qu'au contraire, s'il y a un public qui s'accroche dans les premiers pas à l'école c'est bien les familles en situation de pauvreté. Il y a toujours la crainte pour les jeunes parents d'amener les enfants dans le*

4 Maïli BERNAERTS, La crise risque encore d'aggraver le retard scolaire : « Quand la priorité est de remplir le frigo, l'école passe au second plan », La Dernière Heure Les Sports, 9 novembre 2022, <https://www.dhnet.be/actu/belgique/2022/11/09/quand-la-priorite-cest-remplir-le-frigo-lecole-passe-au-second-plan-X5VLRWYRUFGEJA7A533FACPJVM/>.

*maternel ou à la crèche du fait de certains passifs familiaux violents mais, là, j'ai l'impression que la confiance est reprise ».*

Par rapport au constat que l'on peut tirer suite à la crise du Covid-19 et de ses impacts en matière d'apprentissages pour les familles en grande pauvreté, Arnaud Groessens a envie de dire qu'« *heureusement que l'école est revenue !* ». Comme il l'explique, il a fallu du temps pour que les enfants, surtout ceux qui étaient dans des moments charnières (fin du cycle maternel ou primaire, etc.), se réapproprient ce que donne l'école : un horaire, des rythmes, la présence d'autres adultes que ceux de la famille, etc. mais ils l'ont fait. Ce qui a le plus frappé Arnaud Groessens est la réappropriation de l'objet livre, notamment dans le cadre des ateliers bibliothèques de rue<sup>5</sup> qu'il anime à Jumet, dans un quartier très défavorisé, celui de l'Allée verte et ses cités : « *On ne se rend pas compte que pour ces enfants, il n'y a que l'école qui fait dialoguer l'objet livre avec eux. Avec généralement des parents aussi en difficulté de lecture et d'écriture. Et donc c'est très important de retrouver une espèce de sérénité avec cet objet-là car il peut très vite représenter pour eux un objet d'échec. La lecture, c'est ce qui va assez vite étiqueter les enfants aux yeux de l'école comme porteurs de retard et les orienter vers l'enseignement spécialisé* ».

## Certains acteurs de terrain pensent néanmoins que le mal être des jeunes et leur décrochage sont très profonds

Par rapport au lien possible entre crise sanitaire et risque d'illettrisme, les acteurs de terrain apportent des éléments de réflexion prudents. Pour Véronique de Thier de la Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel (FAPEO), il ne faut pas tout mettre sur le dos de la crise sanitaire. Comme elle l'explique, la crise a été révélatrice de choses qui existaient déjà

5 Ces bibliothèques se font dans la rue, toujours au même endroit, dans un quartier défavorisé où peu d'associations sont présentes. L'idée est de ne devoir pousser aucune porte pour y entrer. Il y a une bâche, des couvertures posées sur le sol et des livres, toujours neufs, à découvrir avec les enfants et qui sont la porte d'entrée vers un travail de lien avec les familles, le quartier, d'autres associations : [https://www.youtube.com/watch?v=eHphxW3lflA&ab\\_channel=ATDQuartMondeBelgique](https://www.youtube.com/watch?v=eHphxW3lflA&ab_channel=ATDQuartMondeBelgique).

pour les publics moins favorisés. Elle a réalisé un documentaire<sup>6</sup> qui sera diffusé en Fédération Wallonie-Bruxelles et qui dresse des constats : « Parmi les intervenants de ce documentaire, il y a ceux de l'aide à la jeunesse qui ont particulièrement attiré l'attention sur le fait que les publics précarisés ont été particulièrement touchés en matière de santé mentale avec aucune possibilité de suivi. Par exemple à Bruxelles, il y a 450 jeunes aujourd'hui qui devraient être retirés de leur milieu familial et mis en institutions pour être suivis en matière de santé mentale et ils sont laissés dans leur famille car il n'y a pas de place. C'est dramatique et ce n'est pas fini. Les Centres PMS témoignent aussi énormément de la dureté de la situation actuelle. La crise sanitaire n'a rien arrangé et la crise économique va encore empirer les choses. Car effectivement aujourd'hui on a encore pas mal de jeunes aussi dont les parents n'ont pas les moyens de payer la séance à 8 euros chez le psy de première ligne ». Et de rappeler le cri d'alarme lancé à la fin octobre par 26 juges de la jeunesse face au manque de place pour accueillir les jeunes en danger à Bruxelles<sup>7</sup>.

Rabiha El Khmlichi travaille au sein de l'AMO<sup>8</sup> SOS Jeunes 24h. be<sup>9</sup> à Ixelles et vit aussi en direct cette dure situation. Même si dans plusieurs écoles avec lesquelles SOS Jeunes collabore, la crise du Covid-19 a déclenché des difficultés scolaires très visibles en 2021 comme les décrochages, les troubles alimentaires, les phobies, ...

6 Un raz-de-marée de souffrance mentale : voici ce que le secteur de l'aide à la jeunesse doit affronter en ce moment suite à l'isolement vécu lors de la crise sanitaire. Le film Tout va s'arranger (ou pas) tente de comprendre le malaise qui se cache derrière les constats et les chiffres préoccupants. Voir : <https://www.fapeo.be/tout-va-sarranger-ou-pas-projection/>.

7 Les 26 signataires (juges et magistrats) d'une carte blanche adressée à la ministre en charge de l'aide à la Jeunesse en Fédération Wallonie-Bruxelles, Valérie Glatigny expriment l'impossibilité aujourd'hui de protéger comme il se doit les mineurs en danger qui leur sont confiés. Le besoin le plus criant : des places d'accueil pour ces enfants qui ne peuvent plus réintégrer leur milieu familial. Voir : <https://www.rtbef.be/article/face-au-manque-de-places-pour-les-mineurs-en-danger-les-juges-de-la-jeunesse-alertent-jai-peur-que-certains-ne-tiennent-pas-le-coup-11094232>.

8 Une AMO (service d'action en milieu ouvert) est un lieu d'accueil, d'écoute, d'information, d'orientation, de soutien et d'accompagnement pour les jeunes de 0 à 22 ans et leur famille.

9 <http://www.sosjeunes.be/spip.php?article49&lang=fr>.

Dans certaines écoles où l'indice socio-économique est plus bas, la situation s'est avérée encore plus pénible. Rabiha affirme que les problèmes auxquels il faut faire face aujourd'hui sont plus globaux : ils touchent aux moyens investis dans l'accompagnement à la parentalité, à la prise en charge au niveau de l'aide à la jeunesse, à la justice, etc. Il y a des carences énormes qui font que les jeunes se retrouvent à devoir laisser tomber l'école mais... à contre cœur.

Rabiha distingue cependant différents profils dans les jeunes qui fréquentent l'association : « *Il y a ceux qui sont en grande désaffiliation (sociale, scolaire, familiale), et qui vivent ce parcours depuis longtemps. Nous les voyions déjà avant le Covid-19 et nous les voyons encore. Mais aujourd'hui, du fait du manque de place d'accueil, ces jeunes n'ont plus aucune sécurité et arrivent à la rue de plus en plus tôt. Et le décrochage scolaire est une conséquence de cette situation. On a aussi un public où la famille est présente mais où les jeunes ont rompu provisoirement le lien. Pour eux, on constate souvent une déscolarisation, une forme d'absentéisme qui risque de les mener vers le statut d'élèves libres. Le confinement au sein de ces familles n'a fait qu'accentuer les conflits. Les jeunes n'ayant aucun autre endroit pour aller se ressourcer, souffler, se changer les idées. Pour certains, l'école a été une planche de salut à laquelle s'accrocher, mais pour d'autres, cela a été plus difficile* ». Dans un article publié le 25 mai dernier dans la Libre<sup>10</sup>, Monique Baus qui avait notamment donné la parole à Marc De Koker, Coprésident du conseil de prévention de l'arrondissement de Bruxelles (le collectif des AMO, les services d'aide en milieu ouvert qui travaillent à la prévention et à l'accrochage scolaire à Bruxelles) y avait recueilli un témoignage de terrain tout aussi éclairant : « *On le voit très fort à Bruxelles, l'école renforce les inégalités. Ce fut plus encore le cas pendant la pandémie. Dans ces écoles, il n'y a souvent pas eu de cours à distance. Des jeunes qui étaient déjà en difficulté se sont retrouvés à temps plein chez eux. De quoi perdre totalement la signification de leur présence* ». Il ajoute alors que certains, pourtant presque au bout du parcours, ont arrêté :

10 Monique BAUS, Conséquence du Covid, de nombreux élèves abandonnent l'école : « Les échos des terrains sont affolants », La Libre Belgique, 25 mai 2021, <https://www.lalibre.be/belgique/enseignement/2022/05/25/consequence-du-covid-de-plus-en-plus-deleves-abandonnent-lecole-les-echos-du-terrain-sont-affolants-BJHEXEQE3VF2RDUO3PX52HOATY/>.

*« C'est le cas d'élèves qui étaient en décrochage passif auxquels le confinement a donné la permission de rester à la maison, et de ceux qui se sont vraiment accrochés mais qui se sont rendus compte qu'ils avaient accumulé des lacunes phénoménales ».*

Les constats posés par Marie-Hélène André de la Fédération francophone des Écoles de Devoirs sont également peu optimistes. Si, comme elle le précise, il est toujours difficile de parler au nom des 400 écoles de devoirs que compte le réseau, ce qui remonte du terrain c'est beaucoup de retard scolaire pour les enfants et beaucoup de devoirs à faire, comme si, dit-elle *« en externalisant les devoirs, on essayait de récupérer ce qu'on n'avait pas eu le temps d'apprendre »*. Au niveau des demandes pour entrer dans les écoles de devoirs, elle constate une évolution du profil : *« Ce sont davantage les familles de la classe moyenne qui sont en demande et qui essaient de passer devant les familles les plus en difficulté. Parce que ces parents ne savent plus payer le suivi scolaire de leurs enfants. Donc il y a, comme chaque année, une augmentation des listes d'attente, et une augmentation des demandes mais par un public un peu différent »*.

Marie-Hélène André ne prend donc pas l'hypothèse de la fabrication d'une nouvelle génération d'illettrés post-Covid-19 à la légère : *« Ce que nous voyons, ce sont des enfants qui ne savent pas lire, ou qui ne sont pas bons lecteurs en sixième primaire. Ils ne sont pas capables de comprendre un texte simple. C'est dramatique et les animateurs lient cette situation à la crise du Covid-19. Ils ont vécu deux années hachées au niveau du suivi scolaire »*.

En conclusion, comme nous pouvons le constater, la réalité est préoccupante pour l'avenir des enfants issus des familles populaires et précarisées. Au-delà de la volonté et des efforts de celles-ci pour faire de l'école la priorité des priorités quitte à se serrer la ceinture dans tous les autres postes essentiels, les impacts cumulés des crises liées au Covid-19 et à l'énergie risquent de les emporter dans leurs méandres<sup>11</sup>. Au niveau scolaire, depuis la fin de l'année dernière, le

11 Au niveau international, la Banque mondiale dans son rapport 2022 « Pauvreté et prospérité partagée » offre le premier aperçu complet du paysage de la pauvreté à la suite des chocs subis par l'économie mondiale et celui-ci n'est pas optimiste : les progrès mondiaux dans la réduction de l'extrême pauvreté se sont pratiquement arrêtés. Voir :

système des évaluations a repris ses droits. Les enfants qui étaient passés dans les mailles du filet ont recommencé à être réorientés. Et pour les familles les plus en difficulté, ils l'ont été comme d'habitude vers le spécialisé. Une association comme ATD Quart Monde le constate et attire l'attention sur le fait que les messages délivrés au sein des écoles n'ont pas toujours été cohérents et ont rendu les décisions de réorientations encore moins compréhensibles pour les familles concernées. Arnaud Groessens s'exprime à ce propos : « Ils savent qu'ils sont dans 'l'école spéciale', comme ils disent, mais ils ne savent pas trop pourquoi. Il y a eu une sorte de non clarté par rapport à leur situation au sein du système scolaire. Avec au tout début de la reprise, il y a un an, un an et demi, des professeurs qui leurs disaient qu'ils allaient devoir travailler deux fois plus pour récupérer ce qu'ils avaient perdu comme temps. Et puis à Noël, les mêmes enseignants leur ont dit qu'ils étaient obligés de les laisser passer.... Ces discours sont incompréhensibles pour des parents qui ne sont pas dans les codes de l'école et qui ne maîtrisent pas le vocabulaire scolaire. »

Dans une carte blanche<sup>12</sup> intitulée « Les enfants et les familles sont-ils les invisibles des crises et de la crise énergétique ? » publiée le 20 octobre 2022, une série d'associations de défense des droits de l'enfant et de lutte contre la pauvreté dénoncent ces réalités et appellent à agir. Si elles reconnaissent qu'un certain nombre de mesures conjoncturelles ont été prises (tarif social élargi, aides à la classe moyenne), d'autres doivent être mises en place : garantir un droit à l'énergie pour tous, mettre en œuvre une politique d'éducation réellement gratuite pour les enfants.

<https://www.banquemondiale.org/fr/topic/isp/overview>.

12 Une action collective immédiate et ambitieuse pour protéger les enfants contre la pauvreté, la Libre Belgique, 20 octobre 2022, <https://www.lalibre.be/belgique/societe/2022/10/20/une-action-collective-immediate-et-ambitieuse-pour-protger-les-enfants-contre-la-pauvrete-des-parents-sont-honteux-den-parler-TBHVELKICNEOVCATNUVLC7VNWA/>.

## Quels liens statistiques entre crise sanitaire et mauvaises performances scolaires ?

A notre connaissance, peu d'études analysent les résultats scolaires sous l'angle de la crise et de ses impacts pour les enfants des familles d'origine populaire. Il est donc difficile de démontrer statistiquement que ces deux phénomènes sont liés. Néanmoins, nous savons que la crise sanitaire a visibilisé et exacerbé les inégalités sociales préexistantes. Avant la crise, le système d'enseignement de la Belgique francophone comptabilisait déjà de très mauvais scores dans le domaine<sup>13</sup>. Le fonctionnement très chahuté de l'école durant deux ans n'a clairement pas pu favoriser cette catégorie d'enfants ou d'adolescents déjà à la marge. Nous prendrons néanmoins avec prudence, les derniers résultats du Certificat d'études de base (CEB). En 2022, 88,32 % des enfants ont obtenu le CEB, soit une baisse de 2.9 %, qui fait suite à une baisse de 2 % constatée en 2021 par rapport à 2019 (il n'y a pas eu de CEB en 2020). C'est le taux de réussite le plus bas depuis 10 ans. Même si la Fédération Wallonie-Bruxelles relativise la portée de ces mauvais scores (pour elle, il n'y a pas eu de baisse vertigineuse des moyennes par matière), elle ne nie pas que la crise sanitaire puisse avoir eu un impact sur cette baisse. Avant la crise, l'école ne parvenait pas à faire réussir les enfants des classes populaires belge ou immigrée. Tablons que cette fois encore, les recalés seront majoritairement dans leurs rangs. Et c'est surtout cela qu'il faut combattre. Autre recul inquiétant à en croire le Bureau du plan, celui du « niveau de l'enseignement ». Dans sa dernière étude intitulée : « *Le coût caché de la pandémie de Covid-19* »<sup>14</sup>, il annonce que la perte d'apprentissage liée à la pandémie est estimée à environ 50 % des acquis d'une année scolaire normale. Si ces chiffres concernent

- 13 Les enquêtes PISA, réalisées auprès d'élèves âgés de 15 ans, montrent qu'en 2018 environ 20 % des élèves belges n'avaient pas le niveau élémentaire dans une des trois matières. Depuis 2003, la baisse pour les mathématiques est constante. Cette baisse est aussi relativement plus marquée que pour les deux autres matières (sciences et lecture). Au-delà des moyennes, ces résultats montrent aussi d'importantes inégalités. Les élèves ont de meilleurs résultats s'ils sont, par exemple, issus de milieux socioéconomiques plus favorables ou si leurs parents ont un diplôme de l'enseignement supérieur. Voir : [https://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=detail\\_article&no\\_cache=1&tx\\_cfw-barticlefe\\_cfwbarticlefront%5Baction%5D=show&tx\\_cfwbarticlefe\\_cfwbarticle-front%5Bcontroller%5D=Document&tx\\_cfwbarticlefe\\_cfwbarticlefront%5Bpublication%5D=3066&cHash=d64dca4060617a311db606c6364d50c5](https://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=detail_article&no_cache=1&tx_cfw-barticlefe_cfwbarticlefront%5Baction%5D=show&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticle-front%5Bcontroller%5D=Document&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bpublication%5D=3066&cHash=d64dca4060617a311db606c6364d50c5).
- 14 Arnaud JOSKIN, Baisse du niveau scolaire: le coût caché de la pandémie de Covid-19, Bureau Fédéral du Plan, [https://www.plan.be/publications/article-2253-fr-baisse\\_du\\_niveau\\_scolaire\\_le\\_cout\\_cache\\_de\\_la\\_pandemie\\_de\\_covid\\_19](https://www.plan.be/publications/article-2253-fr-baisse_du_niveau_scolaire_le_cout_cache_de_la_pandemie_de_covid_19).

surtout la partie néerlandophone du pays, l'institut montre que cette baisse de niveau scolaire va de pair avec une augmentation des inégalités scolaires. Cette étude est loin de faire l'unanimité au sein des acteurs de l'école<sup>15</sup>. A l'APED<sup>16</sup>, on a d'ailleurs décidé d'aborder cette question autrement, à travers une enquête de type qualitatif qui sera envoyée aux profs pour sonder leur sentiment sur ce fameux niveau. Est-il en baisse ? En hausse ? Quel ressenti ont les profs en ce domaine ?



- 15 Le niveau de l'enseignement est-il en baisse en Belgique ? « Les dernières études n'ont aucune valeur », La Libre, 15 juin 2022, <https://www.lalibre.be/belgique/enseignement/2022/06/15/le-niveau-de-lenseignement-est-il-en-baisse-en-belgique-les-dernieres-etudes-nont-aucune-valeur-COWYLJWWEJG2PA35DPTOAITR4E/>.
- 16 Appel pour une école démocratique : <https://www.skolo.org/>.



Directeur - Ewenod Riche

### RENTREE 2019

Lundi 2 septembre

Liste du matériel : 1  
cartable et 1 trousse  
(vide)

### RENTREE 2019

Lundi 2 septembre

8h30 : CE1, CE2, CM1 et  
CM2

9h00 : CP

Entre l'école et les familles populaires, les relations sont plutôt tendues : incompréhensions et préjugés rythment fréquemment les échanges. Cet article propose une lecture des difficultés présentes au sein de ces relations tout en mettant en avant les facteurs qui y participent et les pistes d'action défendues par la Coalition des parents des milieux populaires pour y remédier.

## Ecole et familles populaires : des liens à reconstruire

Aurélie Leroy, Lire et Écrire Communauté française

*Il y a peu de parents démissionnaires,  
Il y a par contre des parents désorientés  
Ou qui se sentent impuissants,  
Ce qui n'est pas la même chose*

Bernard Bier, Sociologue et chercheur à l'INJEP

Notre système scolaire est inégalitaire. De nombreuses recherches montrent que les enfants des milieux populaires sont davantage en échec que ceux provenant des milieux plus favorisés<sup>1</sup>.

1 La Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi que la Communauté Flamande comptent parmi les systèmes éducatifs les plus inégalitaires parmi les pays de l'OCDE. Les chiffres de l'enquête PISA dévoilent que les inégalités de performances en lecture sont fortement marquées selon l'origine sociale des élèves. Voir : BRICTEUX Sophie, QUITTRE Valérie, LAFONTAINE Dominique (ss.dir.), Résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles, Des différences aux inégalités, Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement, 2019, 56 p., [http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=16272&do\\_check=DHFCMFGGEZT](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=16272&do_check=DHFCMFGGEZT).

L'école sélectionne et exclut sur base de l'origine sociale. Dans ce contexte, améliorer les relations entre les familles populaires et l'école constitue un enjeu essentiel pour lutter contre l'échec scolaire et la reproduction de l'analphabétisme.

C'est autour de cet enjeu que la « Coalition de parents de milieux populaires et d'organisations qui les soutiennent pour changer l'école » se mobilise depuis plusieurs années. Regroupant une quarantaine d'associations bruxelloises dont des associations d'alphabétisation et quelque 500 parents, cette coalition porte les intérêts des enfants et des parents de milieux populaires face à l'école. Des groupes de paroles y sont organisés pour partager les difficultés vécues autour de la scolarité des enfants et trouver des solutions pertinentes. Cette coalition est aussi un espace de construction d'une parole collective, faite d'expériences et d'analyses du fonctionnement du système scolaire, qui sera ensuite portée à un échelon politique et sociétal. La question de la communication entre l'école et les familles populaires constitue leur axe de travail et d'action prioritaire depuis 2018. Cet article se base sur leurs constats<sup>2,3</sup> et revendications.

## Les parents des enfants des milieux populaires : démissionnaires ?

Le rôle de l'école est de plus en plus important dans notre société actuelle. Comme le met en évidence Pierre Périer, « *Depuis les années 1980, la montée des difficultés d'accès à l'emploi et les exigences nouvelles de qualification ont accentué le rapport d'interdépendance entre les familles et l'école. Celle-ci en appelle davantage à l'investissement et à la participation des parents selon un modèle de relation, le partenariat, inventé et institué par elle* »<sup>4</sup>. Résultat, l'école demande aux parents de s'impliquer davantage dans

2 Comité de pilotage de la Coalition des parents de milieux populaires et des organisations qui la soutiennent, Ce qu'ils pensent de nous, in *Traces*, n°250, Avril 2021.

3 Comité de pilotage de la Coalition des parents de milieux populaires et des organisations qui la soutiennent, Qu'est-ce qu'elle me veut celle-là ?, in *Traces*, n°246, Juin 2020, <https://www.changement-egalite.be/Qu-est-ce-qu-elle-me-veut-celle-la-4372>.

4 Pierre PERIER, Les familles populaires face à l'école : division du travail et inégalités, in *Dialogue*, n°146, Octobre 2012, p.5.

le soutien aux apprentissages et le suivi scolaire de leurs enfants. De leur côté, les parents des milieux populaires attendent que l'école prépare leurs enfants à un avenir meilleur que celui qu'ils ont vécu et espèrent que celle-ci les aidera à sortir de la précarité.

Si, de prime abord, ces attentes peuvent paraître complémentaires, le dialogue entre les équipes scolaires et les parents des milieux populaires est souvent difficile, notamment parce que les premières attribuent aux parents la plus grande responsabilité de l'échec scolaire de leurs enfants. « *Les parents n'aident pas les enfants à faire leurs devoirs* » ; « *Les parents ne font pas lire leur enfant régulièrement* » ; « *Les enfants n'apprennent rien à la maison. Ça n'ira jamais* » ; « *Les parents laissent tout faire. Les enfants sont trop souvent face aux écrans* » ; « *Ils ne s'impliquent pas dans la scolarité de leurs enfants, pour eux, la scolarité, ce n'est pas important* », témoignent les parents de la Coalition.

Ces discours reflètent la théorie du handicap socio-culturel<sup>5</sup>, souvent avancée par les acteurs de l'enseignement, et qui attribue l'échec au milieu familial dont l'enfant est issu : manque de soutien des parents aux apprentissages, manque d'intérêt pour l'école, niveau de lecture moindre... sans remettre en cause le système qui le produit.

Les parents de milieux populaires sont-ils réellement peu investis dans la scolarité de leurs enfants voire démissionnaires ? Non, c'est même l'évidence inverse selon la Coalition. Leur retrait apparent cache un réel souci pour la réussite scolaire de leurs enfants. « *Nombre d'entre eux mettent par exemple leurs enfants en école de devoirs, parce qu'ils se disent incapables de les aider, et beaucoup aussi se disent prêts à payer, malgré leur situation financière modeste, pour trouver une bonne école. Les problèmes qu'ils rencontrent le plus, et qui expliquent sur le plan scolaire cette distance, touchent au fait qu'ils ignorent fondamentalement ce que l'école attend d'eux ou qu'ils se sentent peu reconnus par elle* ».

5 Sylvie-Anne GOFFINET, De la théorie du handicap socio-culturel au paradigme socio-cognitif, in *Journal de l'alpha* n°157, Mars 2007, [https://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2007/2\\_theorie\\_handicap\\_157.pdf](https://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2007/2_theorie_handicap_157.pdf).

## L'école favorise les classes supérieures

L'école, au travers du langage scolaire, des pratiques pédagogiques ou encore du fonctionnement organisationnel véhicule des normes, des valeurs qui peuvent entrer en confrontation avec les normes et valeurs des parents issus de différents groupes sociaux. Ainsi, selon l'appartenance sociale, l'école ne sera ni perçue ni vécue de la même manière<sup>6</sup>. L'école, expliquent Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron<sup>7</sup>, privilégie les valeurs et le langage des classes supérieures et favorise les enfants appartenant à ce milieu. Selon ces auteurs, l'école véhicule une culture très éloignée des milieux populaires, exerçant une violence symbolique sur les enfants issus de ces derniers. Les groupes sociaux plus favorisés seront plus à l'aise avec les codes et normes de l'école ; les attentes scolaires leur seront davantage plus familières. Cette familiarité permet à ces familles de s'identifier aux valeurs de l'école et de se sentir reconnues comme légitimes. A l'inverse, pour les milieux populaires, cette familiarité aura plus de chances de faire défaut<sup>8</sup>.

Mais comment les parents des enfants des milieux populaires perçoivent-ils l'école ? Quelles sont leurs attentes ? En quoi sont-elles différentes ou éloignées des attentes que l'école formule envers eux ? Et en quoi alimentent-elles le crédo de la démission parentale ?

## Ecole et familles populaires : un malentendu ?<sup>9</sup>

Les parents tout d'abord ne sont pas neutres vis-à-vis de l'école. Ils apportent avec eux leur vécu scolaire, leurs représentations de l'école, de l'enseignant, etc. Parmi ces parents, certains ont eu une scolarisation très courte, d'autres une scolarité difficile. Par

6 Magali JOSEPH, Quand les attentes scolaires sont en rupture, in *Journal de l'alpha*, n° 157, Mars 2007, p.6, [https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja\\_157\\_alpha85cc.pdf](https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja_157_alpha85cc.pdf).

7 Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers*, Editions de Minuit, 1964, 192 p.

8 Magali JOSEPH, op.cit.

9 Nous nous appuyons ici sur les constats et différends posés par la Coalition des parents des enfants des milieux populaires. Pour une analyse plus exhaustive du rapport à l'école des familles populaires, voir notamment : Sylvie-Anne GOFFINET, *Autour des rapports sociaux liés à l'apprentissage*, in *Journal de l'alpha*, n°157, Mars 2007, [https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja\\_157\\_alpha85cc.pdf](https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja_157_alpha85cc.pdf).

conséquent, ils peuvent exprimer une méfiance, de la honte voire une crainte vis-à-vis de l'équipe scolaire. Certains ont des difficultés à soutenir leurs enfants dans leurs devoirs car ils se sentent incompetents dans le suivi scolaire ou parce que la charge est trop importante pour eux.

Ces faits sont souvent méconnus et peu pris en compte par les enseignants. Pourtant, l'aide dont les enfants peuvent bénéficier à la maison joue dans l'accomplissement des devoirs et donc dans la réussite scolaire. *« Si tout ce qui doit être fait pour l'école était fait à l'école, ce serait tellement mieux pour nous et pour nos enfants. Si on pouvait tenir compte de notre réalité et réfléchir ensemble à d'autres solutions... »*, clament les parents de la Coalition. L'impossibilité d'aider les enfants dans leurs apprentissages est fréquemment interprétée par les enseignants comme une forme de démission parentale. Les parents peuvent être aussi confrontés à des difficultés financières qui déteignent sur la relation avec les acteurs de l'école : *« Souvent, ceux qui s'occupent de nos enfants ne se rendent pas compte de notre situation et de nos limites »*.

Le sens des activités pédagogiques, des apprentissages est ensuite peu explicité. *« Que font-ils à l'école avec nos enfants ? » ; « Ils jouent souvent plutôt que travailler. Aujourd'hui, ils ont passé la journée à faire un gâteau »* ! Pour les familles populaires, l'école doit surtout permettre l'acquisition des savoirs fondamentaux qui leur seront utiles dans leur vie quotidienne et dans l'accès à un métier<sup>10</sup> ; le jeu faisant partie d'un autre registre. Ces attentes peuvent entrer en contradiction avec celles des enseignants porteurs d'autres logiques pédagogiques. Ne communiquant pas sur les objectifs d'apprentissage des activités sortant du cadre « purement scolaire » (sorties, jeux, etc.), les parents en viennent à les percevoir au travers de ce que leurs enfants disent, sans comprendre les finalités pédagogiques visées. Les parents ne souhaitent pas *« se mêler du pédagogique, mais seulement comprendre ce qui est fait à l'école. Et cela, pour pouvoir, à leur tour, soutenir les apprentissages en famille. Par ailleurs, ils attendent, pour eux-mêmes et leurs enfants un minimum de respect, de ne pas être catalogués »*.

10 Daniel THIN, Quartiers populaires : l'école et les familles, Presses Universitaires de Lyon, 1998, 285 p.

## Des modèles de communication qui ne favorisent pas les milieux populaires

Comme le souligne Pierre Périer, « A travers ses attentes et modèles de communication, l'école présuppose des parents à égalité pour s'emparer d'un enjeu (la scolarité de l'enfant) et adopter un rôle qui impliquent en réalité des dispositions, ressources et compétences que tous ne possèdent pas »<sup>11</sup>.

Les parents perçoivent les attentes de l'école au travers des supports de communication tels que le journal de classe, les courriers, le projet pédagogique, le règlement d'ordre intérieur, etc. Comme le souligne la Coalition, la communication privilégiée en milieu scolaire est très souvent écrite, formelle et plonge dans l'incompréhension les parents ne maîtrisant pas facilement internet ou de manière fluide la langue française. Les informations deviennent ainsi difficiles d'accès. De nombreux documents mobilisent un langage technique que tous ne possèdent pas. « Les parents ne signent pas les journaux de classe et ne lisent pas les papiers qu'on leur envoie. Les parents ne comprennent rien du fonctionnement de l'école et ce n'est pas faute de leur expliquer... » entendent fréquemment les parents des milieux populaires. Mais « quand on ne sait pas lire ou juste un peu, ce n'est pas facile de suivre et de comprendre ce qu'on nous veut, ce qu'on doit faire. Il faudrait y réfléchir avec l'école, en début d'année », mettent en évidence ces derniers. Il y a aussi le sentiment d'être regardé autrement qui complique l'échange avec l'école. « Les parents qui ne parlent pas bien le français sont regardés autrement. Nous sommes juste des étrangers... ».

Les supports de communication employés par l'école sont peu adaptés aux familles populaires car le type d'écrit véhiculé est peu ou pas pratiqué par ces dernières<sup>12</sup>. Celles-ci privilégient les modes d'échanges spontanés et informels qu'elles pratiquent davantage.

11 Pierre PERIER, op.cit.

12 Pour une meilleure compréhension du rapport à l'écrit face aux attentes scolaires, voir : Magali JOSEPH, le rapport à l'écrit. Quand les attentes scolaires sont en rupture avec l'expérience familiale, in *Journal de l'alpha*, n°157, pp. 6-9, [https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja\\_157\\_alpha85cc.pdf](https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja_157_alpha85cc.pdf).

« Le modèle dominant dans l'institution des rapports entre les familles et l'école (documents d'information, réunions, rencontres interindividuelles sur rendez-vous, ...) s'adresse en réalité à un sous-ensemble de parents », affirme Pierre Périer.

## Ouvrir le dialogue avec l'école

« Au début, on fait confiance à l'école et aux professeurs : on pense qu'ils doivent savoir ce qui est bon pour nos enfants. Mais après, souvent, la confiance s'en va parce que ça ne se passe pas très bien et qu'on a l'impression qu'il y a du mépris pour nous. Comment faire pour que les professeurs nous comprennent? »

Ne maîtrisant pas ou peu les codes de l'école, et ce d'autant plus pour les parents en difficulté de lecture et d'écriture, les parents des milieux populaires peuvent se sentir impuissants et par conséquent se tenir à l'écart par peur d'être stigmatisés. Lorsque le sentiment de ne pas être pris en compte, d'être méprisés se répète, la honte, la colère, la distance ou le différend peut s'installer, dressant les enseignants contre les parents.

Du côté de l'équipe scolaire, le recours au thème de la démission parentale s'en trouve renforcé. Les écarts constatés par rapport à la culture scolaire sont évalués fréquemment en termes de manques. « Face aux familles populaires, (...) la tentation de l'école a toujours été de redresser leur comportement »<sup>13</sup>. Dès lors, l'équipe scolaire pense généralement que la lutte contre l'échec scolaire passe par une transformation des familles de manière à ce que leurs pratiques soient davantage en conformité avec le modèle du « bon parent » (modèle défini par l'équipe scolaire elle-même).

Les parents de la Coalition appellent à la nécessité d'échanges, de respect, d'écoute, d'encouragements, et enfin, à la nécessité d'obtenir des explications claires pour avoir une bonne compréhension de ce qui est fait et demandé à/par l'école. Le problème principal étant que « L'école ne nous voit pas comme des partenaires qui collaborent pour la réussite de nos enfants ».

13 Patrick BOUVEAU, Olivier COUSIN, Joëlle FAVRE, L'école face aux parents, analyse d'une pratique de médiation, ESF Éditeur. 2<sup>e</sup> édition (2007), p. 36.



## Construire un réel partenariat entre l'école et les familles populaires

Construire un réel partenariat nécessite de collaborer avec les familles :

- sans vouloir les changer ;
- en respectant qui elles sont ;
- en essayant de comprendre pourquoi et comment elles sont ce qu'elles sont<sup>14</sup>.

C'est dans ce sens que la Coalition des parents des milieux populaires a émis une série de propositions qu'elle a soumises au cabinet du Ministre de l'Enseignement obligatoire afin de lutter contre l'échec scolaire des enfants des milieux populaires<sup>15</sup>. Elle plaide pour la constitution d'une coalition durable de parents de milieux populaires et des acteurs travaillant avec eux et mobilisés à leurs côtés sur la question des inégalités scolaires. Celle-ci permettrait de constituer un rapport de force pour changer l'école.

Elle défend la mise en place d'un « lieu, de moments dans les écoles, pour se rencontrer, se parler, se reconnaître, pour comprendre les différences de codes entre l'école et les familles, pour dire quand ça ne va pas et aussi quand ça va bien, pour chercher des solutions ensemble, pour que l'école comprenne les parents et que les parents comprennent l'école ». Elle demande la présence d'un interlocuteur avec qui pouvoir discuter au quotidien (par téléphone ou en direct) de ce qui se passe et de ce que les familles ne comprennent pas. Et lorsque se pose le choix d'orienter leurs enfants vers la filière d'enseignement spécialisée ou professionnelle, « d'être informées à temps, d'avoir leur mot à dire, et de l'aide gratuite pour prendre leur décision » en toute connaissance de cause.

La Coalition revendique également la construction d'un Conseil de participation « qui fasse une place aux questions, aux besoins, aux problèmes de tous les enfants, y compris les enfants dont les

14 Magali JOSEPH, « L'école pour nous, c'est... », Familles défavorisées et écoles : représentations et pistes d'action, Lire et Ecrire, 2008, [https://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2008/bat\\_brochure\\_famille\\_ecole.pdf](https://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2008/bat_brochure_famille_ecole.pdf).

15 Voir la vidéo de l'action menée en mars 2019 au cabinet de la Ministre Marie-Martine Shynz : <https://drive.google.com/drive/folders/1vaUHN-3Gw54Xtkkso5PzrWjkh0DbZDkO>.

parents n'ont pas fait d'études ou ne maîtrisent pas ou mal la langue, l'écriture ou la lecture, qui fasse une place à des parents comme nous ». Pour garantir cette place, les écoles doivent permettre aux parents d'être accompagnés par des associations (et par des interprètes si nécessaire) en qui ils ont confiance.

Comme le précise Pierre Périer<sup>16</sup>, l'explicitation est une condition de la démocratisation des relations entre l'école et les familles populaires. Rendre le partenariat accessible et intelligible au plus grand nombre nécessite d'en clarifier le « mode d'emploi », les règles, les rôles et responsabilités attendus des uns et des autres. Toutefois, afin que le rapport entre l'école et les familles soit équitable, « l'inscription des parents dans un réseau 'où l'on fait avec elles' doit éviter un double écueil : celui de la substitution, lorsque les familles perdent ou jamais n'acquièrent leur autonomie face à l'école (faire à leur place), celui d'une aide qui, avec les meilleures intentions, les stigmatise (agir pour elles) ». Il est aussi indispensable d'ouvrir la communication à d'autres formes et supports de relation que la communication écrite et formelle pour que les familles qui en sont les plus éloignées puissent s'approprier l'école. Soigner l'accueil, prendre contact en début d'année permettraient d'installer de façon préventive une relation de confiance plus difficile à établir lorsque surviennent les convocations et sanctions.

Il est donc essentiel de favoriser le dialogue et la participation pour que chaque parent se fasse entendre et reconnaître, quel que soient son statut socioéconomique et culturel, la scolarité et la réussite de son enfant. Si le Pacte d'excellence prévoit de renforcer les missions du Conseil de participation des établissements scolaires<sup>17</sup>, l'instauration d'un réel partenariat entre l'école et les familles populaires nécessite de démocratiser les relations entre elles. Cette démocratisation implique pour l'école d'accepter ces familles avec leurs différences, et de ne pas vouloir les modeler à

16 Pierre PIERIER, op.cit.

17 Le Conseil de participation est une instance de concertation réunissant les acteurs et partenaires de la communauté éducative (Pouvoir organisateur, direction, équipe éducative et pédagogique, élèves, parents, associations en lien avec l'école). Voir : Bernard HUBIEN et Michaël LONTIE, Plans de pilotage et Conseil de participation, des nouveautés, UFAPEC, Janvier 2019, <https://www.ufapec.be/en-pratique/projets-en-cours/pacte-excellence/plans-pilotages-pe101/>.

l'aune de leurs propres pratiques. Afin de réconcilier la culture de l'école et les cultures familiales dont sont issus les enfants, l'école se doit de valoriser justement ces différences et de faire de la diversité familiale et sociale un terreau où elle fera société<sup>18</sup>.



18 Annick BONNEFOND, Danielle MOURAUX, A l'école des familles populaires. Pour se comprendre et apprendre, Editions Couleurs livres, 2011.



© Ville de Gennevilliers (CC BY-NC 2.0)

Dans l'article « La fabrication des inégalités scolaires » nous explorions les causes et la façon dont le système scolaire francophone transformait et transforme toujours les inégalités sociales en inégalités scolaires. Le texte présent tente de comprendre l'énorme réforme systémique en cours et d'évaluer si ce « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » a de réelles chances d'en finir avec ce fonctionnement. Voyons donc ce qu'il prévoit et ce que nous en pensons !

## Et avec le Pacte, ça va aller ?

Fred Mawet, ancienne Secrétaire générale  
ChanGements pour l'égalité

### Précautions

Une série de réformes sont en cours et leur destin est loin d'être plié : dans le processus de leur implémentation, elles vont vivre, être prises dans des rapports de force, arriver à bon port, manquer leur cible ou être détournées, et le manque de recul ne permet pas encore de juger si des temps et procédures d'évaluations intermédiaires (prévues) permettront ou pas de rectifier leur trajectoire. C'est la raison pour laquelle notre analyse de ce que certaines de ces réformes pourraient produire sera forcément nuancée à ce stade. Indiquons juste qu'au sein du monde de l'enseignement comme au sein de celui des parents, la bataille fait rage entre les *pour* et les *contre* au Pacte et plus fréquemment, entre les *pour* et les *contre* à l'une ou l'autre réforme du Pacte. Et puis aussi, vous dire que vous trouverez ci-dessous notre éclairage sur un nombre de points que nous avons choisi de mettre en avant.

Beaucoup de mesures prises ou en cours – comme par exemple, le renforcement de la qualité de l’enseignement maternel, la diminution du redoublement et la différenciation pédagogique - sont positives et nous ne les aborderons pas ici.

## La tuyauterie

Pour mémoire, réunis par la Ministre de l’époque Joëlle Milquet, les grands acteurs de l’enseignement<sup>1</sup> ont signé un Pacte dont les détails sont consignés dans l’Avis n°3 qui a été adopté le 22 mars 2017 par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)<sup>2</sup>. Cet avis définit l’ensemble des initiatives et des mesures du Pacte articulées autour de cinq axes stratégiques, les équilibres et les conditions nécessaires à sa mise en œuvre, ainsi que son phasage sur 15 ans. Cet avis a été rédigé au terme de 2 années de concertation et de chantiers/groupes de travail auxquels ont participé également bon nombre de chercheurs académiques et d’experts de la société civile<sup>3</sup>. Il est contraignant puisqu’il est le fruit de compromis entre le politique et les groupes d’acteurs qui se tiennent par la barbichette, chacun ayant dû lâcher sur certains points dans une recherche d’équilibre. Mais il est prévu que des aspects puissent être revus si les évaluations qui doivent avoir lieu tout au long de l’implémentation des réformes montrent qu’elles ratent leur cible.

L’avantage de ce mode de contractualisation est que, en cas de changement de cap politique – suite par exemple aux élections – il pourrait résister puisqu’il engage sur 15 ans si tous les acteurs qui l’ont signé restent loyaux.

L’inconvénient de ce mode de contractualisation est qu’il partage totalement le pouvoir avec les Pouvoirs organisateurs (P.O.) et Fédérations de P.O., à l’image du fonctionnement de notre système

1 Les Pouvoirs Organisateurs (P.O.) / fédérations de P.O., les syndicats et les Fédérations d’associations de parents.

2 Voir : [http://enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=14928](http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928).

3 CGé a participé à certains groupes de travail parce qu’il y a été invité mais n’a pas pu participer à d’autres GT, alors qu’il en avait fait la demande.

scolaire<sup>4</sup> et qu'il empêche donc de porter un projet politique qui leur déplairait. Et il oblige le pouvoir politique<sup>5</sup> à marcher sur des œufs pour tenter de modifier la gouvernance des écoles : d'acquérir la possibilité de dialoguer en direct avec chacune d'entre elle pour s'assurer qu'elle converge bien vers les objectifs communs du Pacte. Cette réforme veut rendre le système éducatif plus « efficace et plus équitable » par la mise en œuvre de 7 objectifs d'amélioration du système scolaire :

- Améliorer les savoirs et compétences des élèves.
- Augmenter la part des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur.
- Réduire les différences entre les résultats des élèves les plus et les moins favorisés d'un point de vue socio-économique.
- Réduire progressivement redoublement et décrochage.
- Réduire les changements d'école au sein du tronc commun.
- Augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.
- Accroître les indices du bien-être à l'école et améliorer le climat scolaire.

Chacun de ces objectifs est poursuivi au moyen de chantiers déclinés en 5 axes qui ont trait à *l'apprentissage des élèves, la gouvernance du système scolaire, la réforme de l'enseignement qualifiant, la recherche de plus de mixité et d'inclusion et la démocratie scolaire*.

Nous nous méfions de la recherche d'efficacité. Nous aurions plutôt voulu l'annonce de la recherche d'un système scolaire plus émancipateur, plus respectueux, qui sorte de la compétition pour prôner et pratiquer la solidarité et qui se donne plus d'exigences pour les apprentissages de tous les enfants, y compris les enfants de

4 Le pouvoir de la Ministre de l'Enseignement sur le système scolaire étant restreint surtout par celui des réseaux qui le composent.

5 La position du pouvoir politique étant aussi négociée en accord de majorité, dans des gouvernements toujours issus de coalitions.

milieux populaires<sup>6</sup> puisque l'état des lieux qui a précédé le Pacte a démontré le lien étroit entre réussite scolaire et origine sociale des élèves.

Par rapport à notre compréhension de la manière dont le système actuel transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires, voici donc notre regard sur les chantiers en cours.

Changer l'École nécessite de toucher à sa structure, à son fonctionnement et à sa pédagogie – ce dont le Pacte est tout à fait conscient – mais aussi et d'abord à l'objet-même de l'Enseignement obligatoire : à la mission sociétale qui lui est conférée et cela aura des conséquences sur tout le système scolaire qu'il faut comprendre et accepter.

## Le changement de Mission pour l'Enseignement obligatoire est-il suffisamment nommé, compris et accepté par toutes les composantes<sup>7</sup> de la société ?

Probablement pas, pour partie par inconscience de ces conséquences et probablement aussi par ambiguïté volontaire, pour éviter la confrontation de visions politiques différentes pour l'École. Les pilotes du Pacte pensent probablement que les réformes vont porter leurs effets malgré tout, même en évitant cette confrontation sur la visée. Nous sommes beaucoup plus réservés et franchement inquiets à ce propos : ce débat de société n'a pas eu lieu et les parents favorisés comme des écoles élitistes (et leurs P.O.) pensent encore qu'ils pourront répondre aux objectifs du Pacte tout en continuant dans la « lutte des places », à sélectionner et à transmettre des savoirs de distinction.

Et l'échec partiel de certaines réformes comme la refonte des référentiels<sup>8</sup> les renforce probablement dans cette croyance.

6 C'est à dire ceux dont les parents sont peu ou pas diplômés et n'ont pas les ressources culturelles et économiques pour soutenir la scolarité de leurs enfants.

7 Le monde politique, le monde de l'enseignement et les parents, la société.

8 Les référentiels sont le relevé de ce que les enfants devraient apprendre dans le futur tronc commun. Il fallait les mettre à jour mais aussi les resserrer autour des essentiels, penser leur transversalité pour faire du sens, pour articuler l'enseignement des matières tout en étant appréhendable par les enseignants « généralistes » que sont les instituteurs...



L'existence d'un mécanisme nommé « Remédiation – Consolidation – Dépassement » aussi puisqu'on y persiste dans la conception quantitative des savoirs qu'il faudrait accumuler plutôt qu'affirmer la nécessité de mettre l'énergie et les moyens de notre système éducatif sur un socle commun et resserré de savoirs et compétences dont la maîtrise par tous les enfants est non-négociable. Plus concrètement encore, il faudrait dire et assumer qu'on veut demain une école qui apprenne moins mais mieux et autrement, à tous les enfants ensemble, dans une perspective de développement des capacités citoyennes et solidaires plutôt que dans l'optimisation du futur placement dans la compétition universitaire.

## Du côté de l'amélioration des apprentissages

Il faut d'abord saluer la mise en place d'un tronc commun polytechnique qui concrétise cette volonté de retarder la filiarisation donc la séparation des élèves au profit de l'acquisition d'un socle commun d'apprentissages et d'un bagage technique citoyen pour tous. Du côté des bémols et inquiétudes par rapport à l'implémentation de ce tronc commun, on trouve :

- La nécessité, pour faire école commune et assurer la continuité, d'organiser le tronc commun de 3 à 15 ans dans les mêmes bâtiments scolaires et avec une équipe enseignante élargie et stable. Ça, c'est loin d'être gagné, pour des raisons tant matérielles que de concurrence entre établissements...
- La concrétisation tellement chaotique du renforcement du Français Langue d'Apprentissage<sup>9</sup> : nous avons salué la reconnaissance de la nécessité de maîtriser – non pas le français mais – le français<sup>10</sup> attendu par l'école et utilisé dans les énoncés scolaires. Ce niveau langagier qui est acquis dès le plus jeune âge dans les familles favorisées et que les autres enfants doivent acquérir très tôt à et par l'école sous peine de voir leur scolarité plombée. Notre problème ici est que les moyens importants mis à

9 Aussi dénommé FLScO: Français Langue de Scolarisation. À ne pas confondre avec le FLE : Français Langue Etrangère qui est enseigné aux primo-arrivants qui ne parlent pas le français.

10 Au sens de niveau langagier.

la disposition de cette indispensable réforme ont été préemptés par bon nombre d'écoles scolarisant des élèves favorisés, voire très favorisés. De plus, les moyens de cette réforme ont été investis en capital-période pour engager des enseignants du FLA alors qu'il s'agit plutôt selon nous de sensibiliser et former l'ensemble des équipes éducatives pour leur donner la compréhension de ce qui se joue et les mobiliser pour développer le niveau langagier des enfants à travers leur discipline d'entrée. Avec les mêmes moyens, on aurait pu diminuer la taille des classes dans les écoles défavorisées et former l'ensemble des équipes à mieux rencontrer les besoins langagiers des enfants.

Enfin, pour espérer améliorer significativement les apprentissages, il fallait évidemment investir fortement dans la formation initiale des futurs enseignants et dans la formation continue des enseignants en fonction. Nous saluons la réforme de la formation continue des enseignants qui nous paraît de qualité et en phase avec les défis qui attendent les équipes éducatives. Et nous déplorons ce qu'il est advenu de la réforme de la formation initiale des enseignants : prévue initialement en cinq ans, avec une vraie plus-value en termes de savoirs et de compétences et un salaire ad hoc, elle est passée à 4 ans dont un bloc de 4 mois de stage - sans garantie d'encadrement de qualité – sans revalorisation salariale, ce qui est vécu comme du mépris et est tout sauf attractif pour une profession déjà en pénurie. De plus, comme il n'y a pas de connexions étroites entre les changements du Pacte et la réforme<sup>11</sup>, des aspects importants comme le travail collaboratif ne sont pas vécus par les étudiants en formation. Peu de chances donc qu'ils se mettent à faire comme enseignants ce qu'on n'a pas fait avec eux quand ils étaient étudiants. Et cerise sur le gâteau, la réforme voulait allier les points forts de la formation des futurs enseignants en haute école et en université en les invitant à co-former et co-diplômer mais les conditions dans lesquelles cette collaboration est en train de se construire semblent générer plus de tensions et de concurrence que de bénéfices pédagogiques.

11 Des ministres différentes et appartenant à des partis différents...

## Du côté de la réforme de la gouvernance du système scolaire

La mise en place des Plans de pilotage est une mesure régulièrement controversée : taxée de passage à la gouvernance par les résultats, qui fixe des objectifs chiffrés qui risquent de se retourner contre les enseignants s'ils ne les atteignent pas. Le principe de base de ces Plans est que le Pouvoir régulateur (P.R.)<sup>12</sup> donne à la direction des indications chiffrées sur ce que produit son école<sup>13</sup> et lui demande de se mettre au travail avec son équipe pour tenter de comprendre les causes des difficultés rencontrées et proposer des actions pour améliorer les apprentissages et le climat scolaire. Ce plan est ensuite soumis à un délégué (D.C.O.)<sup>14</sup> qui représente le P.R. et qui l'analyse. S'il lui paraît pertinent, il l'avalise et ce plan se mue en contrat d'objectifs d'une durée de 6 ans qui sera évalué conjointement à mi-parcours.

Ce qui nous paraît intéressant dans ce mécanisme, c'est qu'il est une tentative unique de recréer un lien et un dialogue directs entre le Pouvoir régulateur et toutes les écoles qui sont financées avec les deniers publics sans passer par l'intermédiaire des réseaux. Cela redonne une possibilité de s'assurer que l'ensemble des établissements scolaires s'emparent des objectifs fixés par le pouvoir régulateur et rend le système plus « pilotable » pour y impulser des changements ambitieux.

Mais cette démarche de confection des plans de pilotage, conduite par les directions et les conseillers pédagogiques des réseaux, aura ou non réellement impliqué l'ensemble de l'équipe éducative selon les conceptions locales des réseaux, des P.O., des directions, ...

12 Le « Pouvoir régulateur », c'est la Fédération Wallonie-Bruxelles lorsqu'elle fixe les règles applicables en matière d'enseignement quel que soit le pouvoir organisateur.

13 Résultats aux épreuves externes en lien avec l'indice socio-économique des familles des élèves et comparé à la moyenne des autres écoles scolarisant le même public, taux de redoublement externe et interne, absentéisme des élèves et des enseignants, climat scolaire etc...

14 Ce délégué est plus exactement nommé « délégué au contrat d'objectifs ».

Cette démarche n'aura donc fait du sens que là où elle n'aura pas été (trop) instrumentalisée et réduite à une formalité administrative de plus... Là-dessus, la FWB n'a pas réussi à agir alors que cela conditionne totalement la perception que les enseignants ont gardé de cette démarche. D'où le fait que certaines équipes éducatives saluent cette invitation à la réflexion et à l'action collective quand d'autres dénoncent l'aberration du dispositif, sans avoir conscience que c'est moins le dispositif qui est en cause que le fonctionnement de leur réseau, de leur direction ou de tel conseiller pédagogique. Et ce qui sera décisif, c'est la façon dont les D.C.O. vont ou pas oser ouvrir un vrai espace de débat avec tous les protagonistes des écoles et faire place, là où c'est nécessaire, aux confrontations qui vont certainement crisper des P.O./Fédérations de P.O. mais qui sont indispensables pour redonner du sens aux Plans de pilotage dans tous les établissements.

Mais en échange des plans de pilotage, les réseaux ont obtenu davantage de pouvoir sur les enseignants via un dispositif décrétal qui prévoit un entretien d'évaluation formative avec chaque enseignant, pour dire ses difficultés éventuelles et diagnostiquer avec lui ses besoins pédagogiques. Ce qui a mobilisé les syndicats, c'est la possibilité que cet entretien d'évaluation formative se solde par une sanction, voire un licenciement en cas de mauvaise volonté manifeste. Nous avons pris position sur cette question<sup>15</sup> et pensons qu'il ne faut pas mêler évaluation formative et sanction, sans quoi les enseignants en difficultés se garderont bien de s'en ouvrir à leur direction. L'amélioration des pratiques enseignantes est un vrai enjeu mais il ne se règlera pas par ce chemin, à notre avis, sachant que les possibilités d'interpeler et de suspendre des enseignants qui posent des actes graves existent évidemment.

15 Lire la carte blanche publiée dans le Soir : <https://www.changement-egalite.be/Pour-une-ecole-democratique-ne>

## Le Pacte ne touche pas ou si peu à la très faible régulation des inscriptions...

La liberté de choisir son école et, pour l'école, de choisir ses élèves<sup>16</sup> crée la concurrence entre écoles et génère un quasi-marché scolaire qui incite les écoles à se distinguer pour attirer des familles et des élèves-clients. C'est une réalité de notre système scolaire, pas une fatalité<sup>17</sup>.

La recherche montre que cette double liberté produit des écoles ghettos - ghettos de riches et ghettos de pauvres – soit des écoles dont le public est nettement plus ségrégué que le quartier dans lequel elles se trouvent. Comme cette question est sensible pour certains réseaux et pour les parents favorisés, la politique mise sur le fait que la production de plus de (tronc) commun et l'amélioration des écoles devrait atténuer l'enjeu de choix d'école, générer moins de concurrence et plus de mixité sociale. Nous pensons que la coopération entre écoles sur un même territoire et la mixité sociale font partie des conditions nécessaires pour la réduction des inégalités scolaires. Les seules mesures du Pacte qui pourraient toucher à ce problème sont à venir : la mise en place d'initiatives locales d'inscription arrimées à la construction d'instances zonales de pilotage de l'enseignement. A voir donc, mais pointons déjà deux bémols par rapport à ce dispositif lourd et à venir. Bruxelles sera une seule zone... Est-il possible de mener une concertation confrontante et de qualité avec un aussi grand nombre d'écoles ? Nous ne le croyons pas. Autre bémol : aucun prescrit n'existe à ce stade pour obliger à coopérer et à créer plus de mixité sociale, juste l'autorité et le charisme dont le directeur de zone (DZ)<sup>18</sup> sera capable de faire preuve ?

16 Liberté de choix régulée à la marge, à l'entrée en secondaire, par le décret inscriptions qui intervient dans les seules écoles où il y a plus de demandes que de places, à concurrence de 20% de la cohorte.

17 Voir sur cette question l'article d'Olivier Mottint, pp.

18 Le DZ représente le pouvoir régulateur.

## Du côté du bien-être et de la démocratie scolaire

La gratuité scolaire avance à petits pas... pas sûr qu'elle ira assez loin, vu l'état des finances de la FWB et les tensions entre partis sur l'affectation de ses maigres ressources. C'est pourtant une condition indispensable pour la dignité des familles pauvres, comme les parents de la Coalition<sup>19</sup> l'ont rappelé à la ministre de l'époque. Quant aux Conseils de participation, il y a deux choses à dire<sup>20</sup> :

- Ils existent dans la loi scolaire et ont des missions décrétales mais sur le terrain, le bilan est assez unanime : dans un grand nombre d'écoles<sup>21</sup>, ils ne sont pas mis en place ou le prescrit n'est pas respecté parce que les conditions de leur implémentation n'ont pas été pensées ni mises en place. Et aussi parce qu'ils font peur.
- Nous portons également l'idée qu'au-delà du prescrit légal, le Conseil de participation peut être un outil puissant pour améliorer la vie et le fonctionnement de chaque école si tous les groupes d'acteurs de l'école l'investissent comme le levier indispensable pour commencer à se parler vraiment de ce qui va bien et de ce qui ne va pas dans l'école. Selon nous, seule cette confrontation, fortement encadrée sur le plan éthique et pilotée de main sûre et non partisane, menée pour la recherche d'un meilleur fonctionnement de ce lieu de vie qu'est l'école au service des apprentissages des élèves, peut permettre d'avancer de façon juste et respectueuse et d'empêcher la prise de pouvoir et les règlements de comptes, pour se concentrer sur l'essentiel : faire apprendre et grandir les élèves dans un cadre bienveillant, exigeant et respectueux.

19 La coalition des parents de milieux populaires et des organisations qui les soutiennent pour changer l'école – action de mars 2019 au cabinet Schyns.

20 Fédération des Parents et des Association de Parents, ChanGements pour l'égalité, Les Conseils de participation, coquille vide ou structures habitées, Comment et à quelles conditions ? Acte de la Journée d'étude du 23 novembre 2022, <https://www.changement-egalite.be/Journee-Conseils-de-participation>.

21 Non quantifiées à ce jour mais tous les états des lieux des groupes d'acteurs qui ont participé à la journée d'étude sur les Conseils de participation co-organisée par CGé et la FAPEO le 23 novembre 2022 convergent.

## Deux réformes importantes font l'objet de beaucoup de tensions : la réforme du qualifiant et la réforme de l'orientation vers l'enseignement spécialisé

Parce qu'elles touchent à deux zones du système scolaire qui ont été utilisées comme lieux de relégation<sup>22</sup> massive des élèves de milieux populaires dont les écoles pensent qu'ils n'ont pas leur place dans l'enseignement ordinaire et puis dans l'enseignement ordinaire général. On pourrait dire aussi : des élèves dont l'école est inconsciente du fait qu'ils arrivent avec d'autres codes et qu'il lui revient de construire le chemin et de leur enseigner les prérequis pour les faire entrer dans les apprentissages.

Cette réalité telle que décodée publiquement est très violente pour les enseignants de ces deux formes d'enseignement qui ont le sentiment d'être attaqués dans leur identité professionnelle et fragilisés dans leur statut puisque ces deux formes d'enseignement sont appelées à changer en profondeur. Et elle est très violente aussi pour les familles concernées puisque maintenant que le problème est enfin reconnu, elles veulent s'assurer que le Pacte va bien mettre tout en place pour que ça cesse et que le problème soit nommé et pris en considération jusqu'au bout. Or, comme les textes et projets de décrets euphémisent cette réalité, ils craignent qu'on ne continue comme avant, que les enseignants soient juste sommés de justifier davantage les raisons pour lesquelles ils envoient un enfant dans l'enseignement spécialisé, alors qu'il faudrait surtout les amener à questionner le regard qu'ils portent sur ces enfants et la façon dont ils leur enseignent.

Le Pacte parle du fait que l'école doit être « inclusive pour les enfants à besoins spécifiques » et CGé se demande : « le fait d'être issu de milieux populaires entraîne-t-il des besoins spécifiques pour être et rester « inclus » dans l'enseignement ordinaire ou doit-on

22 Les chiffres montrent qui sont les enfants qui se trouvent majoritairement dans l'enseignement spécialisé de type 8,3,1 et dans l'enseignement professionnel. Voir : Les indicateurs de l'enseignement, Fédération Wallonie-Bruxelles, <http://www.enseignement.be/index.php?page=28610&navi=4936>.

considérer plutôt que l'enfant de milieu populaire est l'élève lambda en fonction duquel l'enseignement doit être organisé ? ».

## On continue !

Au regard de toutes ces considérations, vous mesurerez tout ce qui est en jeu et pas gagné mais pas perdu non plus à ce stade. Notre conviction est qu'il n'y a hélas pas de voie royale pour transformer notre enseignement et que malgré toutes ses imperfections et incertitudes restantes, ce Pacte ouvre des possibles dont il faut se saisir. Que les dizaines de milliers d'heures de travail déjà investies par les différents acteurs ne soient pas mises à la poubelle, que les enseignants – qui ont été bien interpellés et secoués par ces premières années de Pacte – ne perdent pas toute confiance en les autorités et que justice et dignité soient enfin rendues aux familles de milieux populaires.







© Tchoukball Geneva Indoors (CC BY 2.0)



Depuis l'organisation des premières enquêtes PISA<sup>1</sup> il y a une vingtaine d'années, notre enseignement semble se débattre en vain avec son inextricable iniquité, tel le capitaine Haddock en prise avec son sparadrap. Il y a en la matière une bonne et une mauvaise nouvelle. La bonne, c'est que l'on cerne de mieux en mieux les facteurs fondamentaux qui expliquent pourquoi notre enseignement est si caractéristiquement inégalitaire. La mauvaise, c'est que l'on s'abstient toujours d'agir résolument sur ces causes qui sont à l'origine de notre « enseignement à plusieurs vitesses ». Et le Pacte d'Excellence ne fait malheureusement pas exception à la règle...

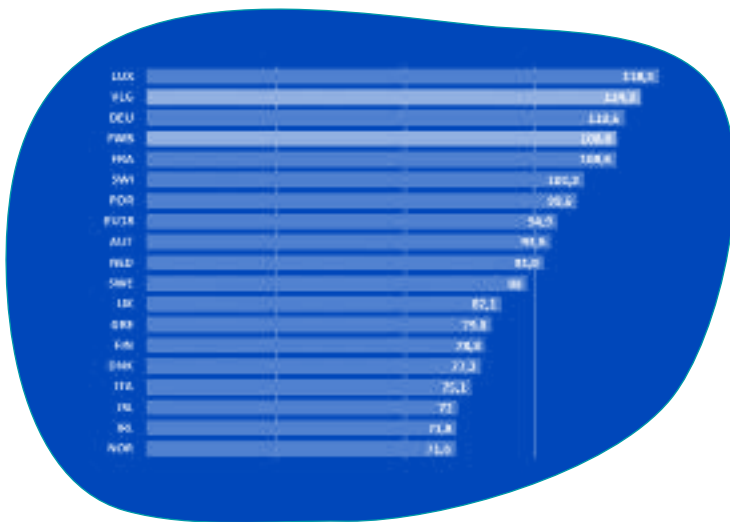
## Sans remise en cause radicale du marché scolaire, l'École égalitaire restera un mirage

Olivier Mottint, Appel pour une école démocratique

### La Belgique, championne de l'iniquité scolaire

C'est devenu une triste banalité de le rappeler : nos systèmes scolaires belges – francophone comme néerlandophone – figurent parmi les plus inéquitables des pays industrialisés. Comparativement

1 L'étude internationale PISA (*Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves*) évalue tous les 3 ans les acquis des élèves en lecture, maths et sciences. Critiquable à certains points de vue, cette étude n'en demeure pas moins un outil fiable pour évaluer l'équité des systèmes éducatifs. Voir : Olivier MOTTINT, PISA, TIMSS, PIRLS, ICCS, etc. : une déclinaison de l'evidence-based education au-dessus de tout soupçon ? in *L'École démocratique*, n°91, Septembre 2022, pp. 9-12.



Graphique n°1 - Différences de scores PISA entre les quartiles socio-économiques extrêmes (Hirtt, 2020). NB : VLG = Flandre (Vlaamse Gemeenschap), FWB = Fédération Wallonie-Bruxelles.

aux autres pays européens, les inégalités en termes de « performances scolaires » sont particulièrement importantes chez nous, de même que le niveau des élèves dépend davantage qu'ailleurs de leur origine sociale. Pour le dire autrement, les élèves des classes populaires ont en Belgique nettement moins de « chance » qu'ailleurs d'échapper à la *Reproduction*, et le retard qu'ils accusent en termes d'acquis scolaires vis-à-vis des enfants issus des classes supérieures est également plus grand que dans d'autres pays. Depuis une vingtaine d'années, c'est ce miroir implacable qui nous est invariablement tendu par les enquêtes PISA successives. Les résultats de la dernière édition de l'étude (PISA-2018) ne dérogent pas à la règle : à 15 ans, l'écart de performances entre les quartiles extrêmes (les 25% d'élèves les plus riches versus les 25% d'élèves les plus pauvres) est en Belgique de 113 points... ce qui équivaut à près de 3 années scolaires<sup>2</sup>. En Europe occidentale, seul le Luxembourg fait pire, et il n'y a que l'Allemagne et la France

2 Dans l'étude PISA, un écart de 40 points équivaut approximativement à un différentiel d'acquis correspondant à une année scolaire.

pour faire aussi mal (cf. graphique n°1). Cette situation n'a pourtant rien d'une fatalité, puisque d'autres pays, comme la Norvège, font nettement mieux en termes d'équité.

Si l'on veut s'attaquer sérieusement à ce mal scolaire belge, il importe d'en identifier les causes principales. C'est justement ce que l'Aped (*Appel pour une école démocratique*) a tenté de faire, à travers l'analyse statistique des données PISA-2018 réalisée par Nico Hirtt<sup>3</sup>.

## L'iniquité scolaire, reflet du taux d'immigration ou des inégalités de revenus ?

L'étude statistique de Hirtt (2020) permet en premier lieu de tordre le cou à certaines hypothèses explicatives de cette iniquité scolaire. L'une d'entre elles consiste à affirmer que le taux d'immigration serait à l'origine de l'iniquité de notre enseignement. S'il est exact que la Fédération Wallonie-Bruxelles compte un nombre plutôt élevé d'enfants issus de l'immigration, l'analyse statistique montre en revanche qu'au sein de l'espace européen, le pourcentage d'élèves immigrés est en réalité très peu corrélé à l'iniquité scolaire, et n'explique qu'à peine 3% des variations intra-européennes en termes d'équité scolaire. On peut illustrer cette réalité statistique en comparant les performances de la Norvège et de la Flandre : si les deux entités politiques présentent des taux d'élèves issus de l'immigration tout à fait comparables (autour des 16%), les performances des deux systèmes éducatifs en termes d'équité sont pourtant diamétralement opposées.

Une autre hypothèse consiste à avancer que l'iniquité scolaire n'est que le reflet des inégalités économiques qui existent au sein d'une société : selon cette hypothèse, les pays les plus égalitaires en termes de revenus engendreraient mécaniquement les systèmes scolaires les plus équitables. Cette hypothèse est également largement relativisée par l'analyse statistique : dans l'espace européen, la corrélation entre les inégalités des revenus au sein des

3 Nico HIRTT, L'inégalité scolaire, ultime vestige de la Belgique unitaire ? Aped, 2020, <https://www.skolo.org/2020/02/25/l-inegalite-scolaire-ultime-vestige-de-la-belgique-unitaire/>.



scolaires à concentrer dans des établissements scolaires distincts des élèves aux origines sociales opposées. Dans un système scolaire fortement ségrégué, une grande proportion d'élèves fréquentent ainsi des « écoles-ghettos », les uns rassemblant des élèves particulièrement favorisés (« ghettos de riches »), les autres des élèves particulièrement défavorisés (« ghettos de pauvres »). Notons que cette ségrégation sociale se double de ségrégations « académique » (certaines écoles regroupent les élèves « forts », d'autres les élèves « faibles ») et « ethnique » (certains établissements concentrant les élèves issus de l'immigration). Comme on peut s'en apercevoir sur le graphique n°2, la corrélation entre ségrégation (axe horizontal) et iniquité scolaire (axe vertical) est tout à fait évidente : là où il y a davantage de ségrégation scolaire, on observe aussi davantage d'inégalité sociale des performances scolaires<sup>4</sup>. Précisons qu'on ne peut pas encore parler à ce stade de causalité : on pourrait par exemple faire l'hypothèse que la relation entre les deux variables « joue en partie dans l'autre sens », et que c'est l'iniquité des systèmes scolaires qui provoque des stratégies ségrégatives. Ce même graphique n°2 nous permet par ailleurs de constater que les systèmes scolaires belges sont parmi les plus ségrégués d'Europe.

Des recherches complémentaires sur les écoles ségréguées permettent néanmoins de mettre en évidence une certaine causalité entre ségrégation et iniquité. Synthétisant les conclusions de ces recherches, Christian Laval et ses collègues<sup>5</sup>, expliquent en effet que « *la ségrégation sociale et ethnique a des effets négatifs sur les performances des élèves les plus faibles ; mettre les plus faibles ensemble les rend encore plus faibles.* » En effet, dans les établissements scolaires concentrant les élèves les plus fragiles, « *les apprentissages se font dans de plus mauvaises conditions du fait du poids des élèves faibles (...). Quant aux professeurs, ils s'adaptent aux élèves, leurs cours sont moins denses, moins*

4 Ajoutons à cela que la mixité scolaire n'entraîne pas le moindre « nivellement par le bas » : une plus forte ségrégation scolaire s'accompagne statistiquement d'une baisse des performances moyennes (Hirtt, 2020).

5 Christian LAVAL, Francis VERGNE, Pierre CLEMENT, Guy DREUX, *La nouvelle école capitaliste*, La Découverte, 2012, 240 p.

*rapides, leurs objectifs sont moins ambitieux.* » Concrètement, dès l'enseignement fondamental, les enseignants travaillant dans les écoles « ghettos de pauvres » sont dépassés par le nombre d'élèves en difficulté, à ce point nombreux qu'il devient difficile d'apporter une aide pédagogique efficace à chacun. Dans l'enseignement secondaire peut par ailleurs s'installer parmi les élèves fréquentant ces écoles ségréguées une « *norme collective déviante* » : certains de ces adolescents réagissent alors à leur condition d'« *exclus de l'intérieur* » en cherchant à « *imposer une norme de conduite a- ou anti-scolaire aux élèves les plus mobilisés par l'étude pour les pousser à abandonner tout effort.* »

## Derrière les ségrégations, le marché scolaire

Si la ségrégation scolaire est regrettable, on pourrait néanmoins penser qu'elle est inévitable : elle ne serait finalement que la translation pure et simple de la ségrégation résidentielle. De l'existence de quartiers riches et de quartiers pauvres découlerait naturellement l'apparition d'écoles « de riches » et d'écoles « de pauvres ». Bien entendu, la ségrégation résidentielle joue un rôle en matière de ségrégation scolaire, mais des chercheurs de l'UCLouvain<sup>6</sup> ont montré que la ségrégation résidentielle n'expliquait pas tout, et que la ségrégation scolaire était en réalité plus prononcée que la ségrégation résidentielle. En d'autres termes, il y a moins de mixité sociale dans les écoles que dans les quartiers. Ceci n'est absolument pas spécifique à notre pays : de nombreuses études réalisées dans d'autres contextes aboutissent à la même conclusion<sup>7</sup> : plus on laisse une large marge de manœuvre aux « acteurs scolaires » (parents, établissements scolaires, réseaux d'enseignement), et plus la ségrégation scolaire tend à surpasser la ségrégation résidentielle.

- 6 Bernard DELVAUX & Eliz SERHADLIOGLU, La ségrégation scolaire, reflet déformé de la ségrégation urbaine, Différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois, in *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°100, Octobre 2014, 113 p., <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53963>.
- 7 Vincent DUPRIEZ & Xavier DUMAY, Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui ? in *Revue française de pédagogie*, n°176, Juillet-Septembre 2011, pp. 83-100, <https://journals.openedition.org/rfp/3201>. Voir aussi : Adrian ZANCAIO & Xavier BONAL, Education markets and school segregation : a mechanism-based explanation, in *A Journal of Comparative and International Education*, volume 52, issue 8, 2020, pp. 1241-1258.

Comment cela se produit-il ? Eh bien, on observe d'abord un effet ségrégatif des réseaux. En Belgique francophone, on constate en effet que 63% des élèves les plus pauvres fréquentent l'enseignement officiel, tandis que 63% des élèves les plus riches fréquentent l'enseignement catholique<sup>8</sup>. Les établissements scolaires ont pour leur part tendance — par les projets qu'ils développent, par les frais scolaires qu'ils réclament, par la « tradition » à laquelle ils sont affiliés, par leur réputation, etc. — à « recruter » des élèves issus d'une « niche sociale » particulière. De même, des études<sup>9</sup> montrent que les parents des classes moyennes et supérieures choisissent un établissement scolaire avant tout en fonction du public que celui-ci accueille, de manière à assurer à leurs enfants de « bonnes fréquentations », vectrices de réussite scolaire et de vie scolaire sereine. Quand on leur laisse le champ libre, réseaux, stratégies parentales et stratégies des établissements se conjuguent donc pour produire une ségrégation scolaire massive, qui favorise à son tour l'iniquité scolaire.

Dans le jargon de la recherche en éducation, les pays qui octroient cette grande marge de manœuvre aux acteurs scolaires sont qualifiés de « marchés scolaires ». Comme le note Nico Hirtt, le marché scolaire est justement « *l'une des caractéristiques les plus distinctives de l'enseignement belge, qu'il soit flamand ou francophone. Dans la plupart des pays, les parents se voient d'abord proposer une école. Ils ont ensuite une plus ou moins grande liberté d'accepter ou de refuser cette proposition et, éventuellement, d'en choisir une autre. En Belgique, ce sont toujours les parents qui ont la main : il leur appartient de trouver une école. Ça n'est plus de la liberté mais de l'obligation de choisir. (...) Du côté de l'offre, notre pays se caractérise par une forte concurrence entre réseaux publics (« officiel») et privés (« libre») »<sup>10</sup>. » Notons qu'en Belgique, le*

8 Nico HIRTT & Bernard DELVAUX, Peut-on concilier proximité et mixité sociale ? Simulation d'une procédure numérique d'affectation des élèves aux écoles primaires bruxelloises, in *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°107, Février 2017, <https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/107.pdf>.

9 Pour une synthèse, voir Christian LAVAL, Francis VERGNE, Pierre CLEMENT, Guy DREUX, *La nouvelle école capitaliste*, op.cit.

10 Nico HIRTT, L'inégalité scolaire, ultime vestige de la Belgique unitaire ? op.cit., p.10.



marché scolaire est hérité des tensions historiques entre catholiques et anticléricaux. Dans d'autres pays comme le Chili ou la Suède, ces logiques de marché ont été introduites dans l'éducation plus récemment, par adhésion au mythe libéral selon lequel l'introduction d'une plus grande liberté de choix, de davantage de concurrence et d'opérateurs privés dans le champ de l'éducation contribuerait à améliorer l'enseignement, ce qui est contredit par les faits<sup>11</sup>. En Suède, l'introduction de ces logiques de marché durant les trois dernières décennies a d'ailleurs abouti à une véritable déconfiture scolaire : autrefois modèle en termes de mixité sociale et d'équité, le système scolaire suédois est progressivement devenu de plus en plus ségrégué et inégalitaire<sup>12</sup>.

## Réformer le marché, condition nécessaire de l'équité scolaire

Nous l'avons vu : le marché scolaire joue donc un rôle en matière d'iniquité scolaire. Mais à quel point cette variable est-elle déterminante ? L'analyse statistique de Hirtt (2020) permet d'apporter un éclairage quantitatif à cette question. Cette étude montre en effet que les facteurs de marché<sup>13</sup> expliquent à eux seuls 48,6 % des différences intra-européennes en matière d'iniquité. Et l'on peut ici plus franchement parler de causalité : c'est bien le marché scolaire qui provoque l'iniquité et non l'inverse, puisque la structuration des systèmes éducatifs en marché précède chronologiquement les inégalités scolaires. Dans l'espace européen,

- 11 Olivier MOTTINT, En finir avec les mystifications du marché scolaire, in *L'École démocratique*, n°89, Mars 2022, pp.8-17.
- 12 Nico HIRTT, Suède, Finlande : quand les modèles éducatifs s'embourbent dans le marché scolaire, Aped, 29 mars 2019, <https://www.skolo.org/2019/03/29/suede-finlande-quand-les-modeles-educatifs-sembourbent-dans-le-marche-scolaire/>. Voir aussi : Anne-Françoise HIVERT, L'école suédoise, dégradée par une logique de marché, est devenue un contre-modèle, in *Le Monde*, 9 septembre 2022, [https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/09/09/l-ecole-suedoise-degradee-par-une-logique-de-marche-est-devenue-un-contre-modele\\_6140851\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/09/09/l-ecole-suedoise-degradee-par-une-logique-de-marche-est-devenue-un-contre-modele_6140851_3232.html).
- 13 Dans l'analyse statistique de Hirtt (2020), trois facteurs de marché scolaire sont combinés pour produire un indice statistique composite. Ces trois facteurs sont le degré de liberté du choix d'école pour les parents, l'importance de la polarisation en réseaux d'enseignement public et privé, et la liberté laissée aux chefs d'établissements d'accepter ou refuser des inscriptions.

le marché scolaire se révèle ainsi comme la principale cause explicative de l'iniquité scolaire, avant les facteurs pédagogiques par exemple. On ne peut en conséquence qu'être très dubitatif sur les ambitions du *Pacte pour un Enseignement d'Excellence* en matière d'équité scolaire, puisque le *Pacte* évite soigneusement de s'attaquer aux logiques de marché caractéristiques de notre système éducatif.

Les plus optimistes soutiendront que le *Pacte* s'attaque néanmoins au deuxième grand facteur d'iniquité, à savoir la filiarisation précoce de notre enseignement. En effet, l'un des mérites de l'actuelle réforme de notre système éducatif est de procéder à l'allongement du tronc commun jusqu'à 15 ans. Bien que favorable à l'allongement du tronc commun, nous ne partageons pas cet optimisme. L'étude de Hirtt montre en effet que pour qu'un système éducatif soit équitable, il doit impérativement combiner régulation du marché scolaire ET tronc commun allongé, mais qu'agir sur un seul de ces deux facteurs mène inmanquablement à l'échec. Comme l'indique Hirtt, « *ce constat est logique. Une forte régulation du marché scolaire est une condition pour réduire les inégalités dès l'école maternelle. Et cette réduction des inégalités est elle-même la condition de faisabilité d'un tronc commun de longue durée qui, à son tour, évite de creuser les écarts vers l'âge de 12-15 ans.*<sup>14</sup> »

## Que faire ?

À l'Aped, nous appelons donc toutes les organisations attachées à l'égalité scolaire à faire front autour d'une priorité absolue : la régulation du marché scolaire. Pas par obsession monomaniaque pour ce seul levier, mais parce qu'il s'agit d'une condition *sine qua none* pour faire advenir ce système scolaire équitable que nous appelons de nos vœux. Bien sûr, il sera ensuite nécessaire d'agir sur d'autres paramètres structurels et pédagogiques de notre enseignement, mais sans remise en cause des logiques de marché qui fondent la ségrégation scolaire, les chances sont quasi inexistantes de voir l'avènement d'une École ambitieuse pour tous les élèves.

14 Nico HIRTT, L'inégalité scolaire, ultime vestige de la Belgique unitaire ? op.cit., p.13.

Mais à quoi ressemblerait concrètement cette régulation du marché scolaire ? La proposition de l'Aped en la matière est la même depuis quelques années ; nous pouvons ici en esquisser les grandes lignes. Il s'agirait, dès l'enseignement fondamental, de réguler l'affectation des élèves aux établissements en commençant par proposer, sans obligation, une école aux parents. Ce levier serait utilisé pour garantir la mixité sociale dans tous les établissements, en tenant bien évidemment compte de la distance domicile-école. Mais cela fonctionnerait-il ? La ségrégation résidentielle ne serait-elle pas à ce point marquée qu'elle empêcherait toute possibilité de mixité scolaire ? Pour le savoir, Nico Hirtt et Bernard Delvaux<sup>15</sup> ont simulé cette procédure pour l'enseignement primaire bruxellois à l'aide d'un algorithme informatique... et ça marche ! À Bruxelles, notre procédure permettrait de passer d'un enseignement très ségrégué (43% des élèves fréquentant actuellement des « écoles-ghettos ») à un enseignement très mixte socialement (il n'y aurait plus que 6% d'élèves fréquentant des « écoles-ghettos de riches », les « écoles-ghettos de pauvres » disparaissant totalement pour leur part). Indispensable et efficace, cette régulation du marché n'attend donc plus que deux choses pour se voir concrétisée : la mobilisation des organisations progressistes... et cinq minutes de courage politique dans le chef des décideurs politiques.



15 Nico HIRTT, Les réseaux : un facteur de division sociale, Aped, 7 août 2017, <https://www.skolo.org/2017/08/07/reseaux-facteur-de-division-sociale/>.



© U.S Army Corps of Engineers Savannah District (CC BY 2.0)

# Sélection bibliographique

Aurélie Audemar, Centre de documentation pour  
l'alphabétisation et l'éducation populaire du Collectif Alpha

Le secteur de l'alphabétisation pour adultes est traversé par les expériences avec le monde de l'école de ses travailleurs et des participants à ses formations. Il est courant d'y situer pratiques et finalités en relation avec celles de l'institution scolaire. L'échec des approches dites « scolaires » est dénoncé, « ne pas vouloir reproduire l'école » revendiqué. Cependant le rôle de l'alphabétisation est aussi considéré comme celui de « combler ce manque d'école ». Exercices structuraux, listes de vocabulaire décontextualisés, peuvent pourtant parfois être appelés à la rescousse de pratiques associatives d'éducation populaire qui se cherchent.

## Alors, l'école : modèle ou contre-exemple ?

Certains lieux de formation sont organisés en groupes de niveaux, peut-être avec des programmes préétablis, des tests de fin d'année, des formes de redoublements (une personne peut rester dans le même niveau, parfois plusieurs années), jusqu'à parfois attribuer des notes, avec l'illusion d'une objectivité. Dans d'autres espaces, on déconstruit au point d'en perdre le fil, on réagit aux aspirations, aux envies du moment, aux ressentis, la subjectivité et le moment présent sont alors les seules boussoles.

De l'approche traditionnelle, avec une norme dominante imposée par quelques-uns à tous et de son envers, l'approche psychologisante, avec sa tyrannie des individus, il ne sera pas question ici. Cette sélection bibliographique propose de sortir de ces deux facettes d'une même médaille, reproductrices l'une comme l'autre d'inégalités pour se ressourcer auprès d'une école et d'une alphabétisation émancipatrice.

Les documents mentionnés ont été choisis pour tenter de donner des pistes de réponses à la question suivante : quelle documentation issue du secteur de l'alphabétisation et du monde de l'école, peut mettre au travail réflexions et pratiques pédagogiques de tous, (enseignants et formateurs) pour tous (enfants-élèves et adultes-apprenants) dans une visée émancipatrice ? Cette sélection se penche également sur un sujet brûlant et incontournable : les outils numériques dans les salles de classe et le travail collaboratif entre enseignants rendu obligatoire par la réforme de l'enseignement francophone en cours.

DETRET Bernadette, FAURE Charlotte, NAIM Christelle, LENDORMY Chantal et VAST Isabelle, sous la direction de LENOIR Hugues, Coup de Pouce, une recherche-action coopérative avec des personnes concernées par l'illettrisme pour améliorer la communication entre l'école et les familles, 2018, 141 p.

L'association Par Chemins est un des 13 maillons de la Chaîne des Savoirs qui se définit ainsi : « *mouvement d'adultes en situation d'illettrisme qui s'organisent pour aller à la rencontre de ceux qui, comme eux, ont des difficultés avec les savoirs de base.* » Aujourd'hui 12 maillons existent en France et un en Belgique, l'asbl Osons en parler. Cette publication fait le récit d'un projet « Coup de Pouce » mené pendant trois ans par les membres de Par Chemins et un chercheur en sciences de l'éducation, Hugues Lenoir. Il y est relaté comment la recherche-action participative a été menée. Le processus de création de Par Chemins à partir de questions soulevées par les parcours scolaires de ses membres y est raconté, suivi de l'histoire des rencontres avec le monde de l'école, leurs effets, jusqu'aux réalisations du groupe qui sont autant de propositions pour transformer le rapport entre l'école et les familles des milieux populaires. Ce travail invite à penser et à agir pour un réel dialogue entre milieux qui peuvent s'ignorer, se juger, se faire peur. Il fait le pari, à l'échelle locale, de la capacité de transformation d'une institution centenaire.



Six animations en complément de la mallette pédagogique *Enseignement*, collection *Bienvenue en Belgique*, Lire et Écrire Communauté Française, 2018-2019, <https://lire-et-ecrire.be/Animations-pour-la-mallette-pedagogique-Enseignement>

La mallette pédagogique *Enseignement* (de la collection *Bienvenue en Belgique*) bénéficie de six animations complémentaires pour comprendre et analyser le système scolaire avec des apprenants en alphabétisation. Il s'agit de, notamment, à partir des parcours scolaires du groupe de mener une réflexion sur comment fonctionne le système scolaire et d'analyser les principales causes des inégalités à l'école. Un travail d'analyse des outils de communication entre familles et école est proposé ainsi que des animations pour aborder les questions relatives au redoublement, au décrochage scolaire ainsi qu'au tronc commun mis en place avec le Pacte pour un enseignement d'Excellence.



HIRTT Nico, KERCKOFS Jean-Pierre et SCHMETZ Philippe, *Qu'as-tu appris à l'école ?*, Essai sur les conditions éducatives d'une citoyenneté critique, Aden, 2015, 223 p.

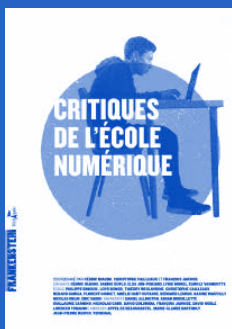
*« Chacun a sa manière, Gramsci et Hitler avaient compris que la si décriée « culture générale » peut devenir une arme redoutable lorsque le peuple s'en saisit. C'est précisément pour cette raison que notre vision d'une éducation à la citoyenneté critique ne peut se contenter ni d'une étroite formation professionnelle, ni de quelques compétences de base », ni d'une « éducation par le jeu ». L'homme doit maîtriser ses outils. L'homme-citoyen doit apprendre à manier les « outils intellectuels » qui furent trop longtemps réservés aux classes dites « dirigeantes » et qui permettent d'agir sur le monde en commençant par le comprendre, dans toutes ses dimensions (...) »* Cet extrait du chapitre 5, intitulé « savoir et comprendre pour agir » replace la question des savoirs au centre du débat pédagogique. Après les premières parties faisant état des effets négatifs de l'institution scolaire dans son fonctionnement actuel et des contradictions entre les intentions des textes et les effets réels, les savoirs enseignés sont remis en lien avec les finalités de l'école, c'est-à-dire le modèle de société visé, ce qui est résumé ainsi : *« L'école commune doit (...) développer toutes les intelligences, c'est-à-dire apporter des capacités de compréhension et d'action dans tous les domaines, de la littérature à l'électronique et de la physique à l'agriculture. Cela relève de l'humanisme le plus élémentaire. Mais cela devient crucial dans l'optique de former des citoyens capables de penser et de transformer le monde, avec leurs mains et avec leurs têtes. »*





BIAGINI Cédric, CAILLEAUX Christophe, JARRIGE François, (coord. par), *Critiques de l'école numérique*, Editions L'Echappée, 2019, 442 p.

Les outils numériques et les possibles qu'ils offrent participent à alimenter toutes sortes de confusions : confusion entre progrès techniques et nouveautés pédagogiques, entre la quantité d'informations accessibles et le processus d'acquisition des savoirs, entre la communication et la coconstruction. Ordinateurs, GSM, partout, dans les poches, dans les têtes, dans les salles de formation, quelle place pour l'esprit critique, l'intelligence des individus en présence et la construction des savoirs ? Comment s'émanciper de l'obsession contemporaine d'une soumission imposée à des machines dites intelligentes ? Dans ce livre, « *enseignants, intellectuels, soignants, parents, syndicalistes, ...développent une critique des soubassements théoriques et des arrière-plans économiques de la numérisation de l'éducation, de la petite enfance à l'université. Autant de contrepoints qui expriment un refus de se laisser gouverner par des technocrates et autres startuiseurs qui entendent révolutionner nos vies.* »



WAAUB Pierre, *Le collectif à Penser*, supplément à TRACeS de ChanGements, n°250, ChanGements pour l'Égalité, mars et avril 2021, pp.19-20.

Pierre Waaub a écrit différents articles publiés dans *TRACeS de ChanGements* qui éclairent des enjeux de la réforme du système scolaire francophone, nommé Pacte pour un Enseignement d'excellence. Nous en avons choisi trois qui peuvent alimenter tout autant des réflexions d'équipes d'enseignants que celles de formateurs en alphabétisation. Nous n'évoquerons que très brièvement les deux premiers : **Piloter le Plan** publié dans le numéro 244, présente les attendus quant au Plan de Pilotage que doit fournir chaque école pour ensuite faire un relevé et une analyse des différents rapports de force en jeu dans les écoles entre les différents acteurs concernés.

**Que faire de l'accompagnement personnalisé** est un article du numéro 251 qui donne des grilles d'analyse et des pistes de réflexion sur ce que peut être un dispositif d'accompagnement personnalisé à l'intérieur du tronc commun. Nous nous attarderons un peu plus sur l'article **Le collectif à Penser** en commençant par citer une partie de l'introduction « (...) *J'ai compris que j'étais, pour l'essentiel, seul, professionnellement parlant. Mes collègues pouvaient être sympathiques, assurer une convivialité de groupe suffisante pour que globalement la cohabitation sur les lieux du travail soit agréable, mais professionnellement, chacun était seul. Je ne m'y suis jamais résigné.* » Partant de ce constat de la solitude de l'enseignant, Pierre Waaub montre en quoi le travail collaboratif entre pédagogues imposé par le Pacte est une occasion de travailler autrement et d'« *améliorer les conditions d'apprentissage des élèves tout autant que leur bien-être au travail.* »



URBAIN Stéphanie, *Pratiques d’alphabétisation populaire*, in *TRACeS de ChanGements*, n° 252, numéro spécial 100% démarches, ChanGements pour l’Egalité, septembre et octobre 2021, 62 p. <https://www.changement-egalite.be/Demarches>

Après une introduction pour clarifier ce qui est entendu par le terme « démarche », le tout fait part d’un grand nombre de récits de pratiques rapportés par des pédagogues exerçant dans divers types d’enseignement formel et auprès de différents niveaux scolaires. On y retrouve également des démarches issues de formations auprès d’adultes au sein du monde associatif dont celles de Stéphanie Urbain avec pour titre « **Pratiques d’alphabétisation populaire** ». Comme l’édito le mentionne, tous ces récits s’inscrivent dans une volonté de « changer la classe, l’école, la société au quotidien. » Ils peuvent autant servir de ressources aux formateurs-enseignants en recherche d’inspiration que donner envie de mettre par écrit ses démarches pour les partager avec des collègues de tous horizons.



### Lire et Écrire Communauté française

42a bte4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles 02 502 72 01  
lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Bruxelles 14 rue de la Borne 1080 Bruxelles  
02 412 56 10 info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie 7 rue Artoisenet 5000 Namur  
081 24 25 00 coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

### Lire et Écrire Brabant wallon

21 boulevard des Archers 1400 Nivelles 067 84 09 46  
brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

### Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

2a place communale 7100 La Louvière 064 31 18 80  
centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

### Lire et Écrire Charleroi-Sud Hainaut

42 rue de Marcinelle 6000 Charleroi 071 30 36 19  
charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

### Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme

37b rue Wiertz 4000 Liège 04 226 91 86  
liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Luxembourg 1 rue du Village 6800 Libramont  
061 41 44 92 luxembourg@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Namur 1 rue Relis Namurwès 5000 Namur  
081 74 10 04 namur@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Verviers 4 bd de Gérardchamps 4800 Verviers  
087 35 05 85 verviers@lire-et-ecrire.be

### Lire et Écrire Wallonie picarde

15 rue des Sœurs de Charité 7500 Tournai 069 22 30 09  
hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien de  
la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Abonnement 4 n°/an Belgique 30€ Étranger 40€  
Au n° Belgique 10€ Étranger 12€ (frais de port compris)  
Contact [journal.alpha@lire-et-ecrire.be](mailto:journal.alpha@lire-et-ecrire.be)



© Centre d'action Laïque de la Province de Liège (CC BY-NC 2.0)

# Le Journal de l'alpha se renouvelle !

Ancré dans les valeurs de l'alphabétisation populaire et de l'Éducation permanente, le Journal de l'alpha constitue un vecteur important des débats, réflexions et pratiques qui traversent le secteur de l'alphabétisation. Depuis son lancement en 1983, plus de 230 numéros ont été publiés, ce qui constitue une formidable bibliothèque de savoirs et d'expériences pour tou-te-s celles et ceux qui s'intéressent à la formation des adultes et plus spécifiquement à l'alphabétisation.

Pour mieux coller aux nouvelles habitudes de lecture, le Journal de l'alpha évolue et s'allège ! C'est pourquoi, à partir de septembre 2023, vous pourrez le lire gratuitement, sur le nouveau site, dès sa sortie : <https://journaldelalpha.be>. Une version papier restera disponible mais uniquement sous forme payante (abonnement ou commande au numéro).

Le nouveau site dédié au Journal de l'alpha vous permettra d'accéder plus facilement à ses contenus et à ses nouvelles fonctionnalités. Il apportera un confort de lecture grâce à un mode liseuse à ceux et celles qui souhaitent le lire sur leur smartphone, tablette, laptop, etc.

Tous nos anciens numéros restent accessibles sur notre site à l'adresse : <https://lire-et-ecrire.be/Publications>.



Une tournée itinérante près de chez vous. Venez nombreux, c'est gratuit !

12 représentations :

- 14** **NIVELLES** Grand Place, Nivelles Village | 13h
- 15** **BASTOGNE** Espace Maitreix, rue Gustave Dependange | 13h30 + 16h
- 16** **ATH** Maison culturelle, 4 rue de Brongnieux | 13h30
- 19** **LA LOUVIÈRE** Place Marsart | 12h + 14h
- 20** **NAMUR** Place d'Armes | 12h30 + 15h
- 21** **FONTAINE L'EVÊQUE** Place de Wallonie | 10h30
- 22** **VERVIERS** Place Verte | 11h30 + 14h
- 23** **LIÈGE** Place Jehan Le Bel, brocante de Saint-Pholien | 11h30

# NUMÉRIQUE. MON AMOUR...



Lire et Écrire

Un spectacle tragico-comique à ne pas rater ! Durée : 30 min.

Toutes les dérives d'une société hyper digitalisée jouées et racontées par des hommes et des femmes qui ne savent ni lire et écrire. C'est cru, sans chichi et plein d'émotion.

[lire-et-ecrire.be/  
numerique-mon-amour](http://lire-et-ecrire.be/numerique-mon-amour)

**TOP  
THÉÂTRE**


**LE MONTY**



**F3  
FÉDÉRATION**

**6 loterie nationale**  
NON PLUS MAIS TOUJOURS

Une campagne de Lire et Écrire en collaboration avec le TOP Théâtre | Écrit et mis en scène par le TOP Théâtre (écriture collective) | Interprété par des apprenant-e-s de Lire et Écrire et les comédiens Jean-Luc Piraux et Nicolas Laine.



La persistance de l'illettrisme chez des adultes qui ont pourtant bénéficié d'un enseignement obligatoire conséquent - près de 15 ans en Fédération Wallonie Bruxelles - est longtemps resté un tabou. Le fardeau des échecs scolaires endossé par ces enfants devenus adultes pèse sur l'ensemble de leur vie personnelle, familiale et sociale. Au-delà de l'indignation (de la colère parfois), comprendre plus pour agir mieux est le fil conducteur de ce numéro du Journal de l'alpha. Comprendre l'illettrisme, sa persistance, nécessite de prendre acte du lien entre inégalités sociales et inégalités scolaires. Et c'est bien le système d'enseignement qui transforme les inégalités sociales en inégalités de « diplômes, savoirs et compétences ». Pour que les acteurs de l'enseignement puissent agir en faveur d'une réduction des inégalités scolaires, il faut un cap politique et institutionnel clair et cohérent. La maîtrise des compétences de base par chaque enfant nous semble être une exigence politique et pédagogique raisonnable et incontournable dans un état démocratique.... mais pourquoi n'est-ce pas la priorité de tous ?