Les causes de l'illettrisme

Sélection bibliographique commentée

INTRODUCTION

« Les 'potentialités', les 'capacités', les 'dons', ça n'existe pas. Ou très peu. Chacun devient avant tout ce que la société, la famille, le hasard des rencontres et des expériences vécues font de lui. Si les enfants d'origine populaire réussissent moins bien à l'école que les autres, ce n'est pas parce qu'ils sont moins malins, mais parce que nos sociétés capitalistes n'ont tout simplement pas envie d'investir dans l'éducation les moyens nécessaires. »
(G. de Selys, N. Hirtt, **Tableau noir)**

Les angles d'approche de l'illettrisme sont divers. Certains auteurs partent à la rencontre des illettrés pour les interroger sur leur parcours de vie. D'autres analysent différentes composantes de la société : aspects politiques et économiques, aspects culturels et sociaux, système scolaire. D'autres encore s'intéressent à l'entrée dans la langue écrite et aux difficultés spécifiques à en comprendre le fonctionnement. Ces différentes approches se rejoignent cependant, au moins partiellement, pour dire que le système scolaire reproduit les inégalités sociales, notamment parce qu'il s'appuie sur les pratiques culturelles des classes dominantes et requiert, dès l'entrée à l'école maternelle, un certain rapport au savoir et à l'écrit auquel une partie des enfants ont déjà été familiarisés dans leur milieu familial. Alors que les enfants de milieux populaires ne peuvent compter que sur l'école pour l'acquérir, l'école le considère, quant à elle, comme acquis. En conséquence, les difficultés d'apprentissage vont apparaître chez ces enfants dès les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture. Allant d'échec en échec, ils sortiront de l'école sans maîtriser les savoirs de base. En bout de course, l'école aura reproduit la hiérarchie sociale, légitimée par la hiérarchie des diplômes... et le système socioéconomique disposera du capital humain dont il a besoin.

BIBLIOGRAPHIE

Analyses partant de la parole des personnes illettrées

VINÉRIER Anne, **Combattre l'illettrisme : Permis de lire, permis de vivre…,** L'Harmattan, 1994, 335 p.

Guide technique et méthodologique, cet ouvrage développe une démarche qui s'appuie sur la connaissance du public et s'articule autour de témoignages d'apprenants. Il décrit différents profils et niveaux d'illettrisme, définit des pistes d'action, propose un dispositif de formation, met en avant une pédagogie de la communication et présente des exercices à partir de thèmes en lien avec la vie quotidienne des personnes illettrées.
Dans la première partie consacrée à la connaissance du public, l'auteure présente les différents critères qu'elle a retenus pour appréhender le vécu des personnes illettrées, critères qui ont eu ou ont encore une incidence sur leur apprentissage. A partir de ces critères, l'auteure a 'construit' trois profils de personnes illettrées : un profil A qui est un profil d'exclusion, un profil B qui est un profil de marginalité et un profil C qui est un profil d'insertion. Les deux parties suivantes présentent alors une stratégie d'action, une pédagogie et des outils pour la formation des personnes illettrées. Ce dispositif a été conçu en référence aux profils construits dans la première partie et prend appui sur les réalités de vie des personnes.

De la même auteure, **Des chemins de savoirs** développe et approfondit des éléments de cet ouvrage. L'article *Les interactions de différents paramètres pouvant générer des situations d'illettrisme* (p. 21 de ce numéro) est une présentation synthétique des guides pour le coordonnateur et le formateur qui, avec le guide pour l'apprenant, composent ce document.

GOFFINET Sylvie-Anne, LOONTJENS Anne, LOEBENSTEIN Annie, KESTELYN Catherine, **Les itinéraires d'analphabétisme**, Office des publications officielles des Communautés européennes, Lire et Ecrire, 1986, 374 p.

Comment des personnes a priori scolarisées arrivent-elles analphabètes à l'âge adulte ? Cette recherche, coordonnée par *Lire et Ecrire* pour le groupe de travail *Analphabétisme* de la Commission européenne, a été menée à partir d'un échantillon de personnes analphabètes ayant été scolarisées dans leur enfance. Elle a été menée conjointement dans cinq pays européens : l'Allemagne, la Belgique (francophone et néerlandophone), la France, la Grande-Bretagne et les Pays-Bas.
Un total de 747 personnes ont ainsi été interrogées par questionnaire et un nombre beaucoup plus restreint de personnes ont donné leur témoignage via une méthode de collecte de données par remémoration collective (les personnes ont évoqué en groupe leur 'itinéraire d'analphabétisme', en accordant une attention particulière à la scolarité, à l'appartenance à un milieu familial 'non acteur de son histoire' et aux représentations (images de soi, de l'école, de l'apprentissage, de la famille,...).
A partir des informations récoltées, une analyse quantitative et qualitative de ce qui s'est très vite révélé être la 'face visible de l'analphabétisme', le décrochage scolaire, a ensuite été réalisée. Ainsi, certains facteurs apparus comme 'déclencheurs' de l'analphabétisme (problèmes de santé, événements familiaux, changements de régime linguistique, etc.) n'avaient pu jouer que conjugués à d'autres facteurs. Il s'agissait, d'une part, d'une pratique discriminante (et parfois répressive) de l'école, discrimination qui était à la fois scolaire (située au niveau des apprentissages) et sociale (rejet des enfants issus des milieux populaires les plus pauvres). Il s'agissait, d'autre part, d'une rupture entre les valeurs, règles et comportements en vigueur à l'école et ceux en vigueur dans l'univers familial. L'école demande aux enfants de milieu populaire de renier leur propre culture pour en assimiler une autre, celle des classes dominantes. Conséquence : l'enfant de milieu populaire qui ne rentre pas dans ce moule que lui impose l'école va être - et se sentir au plus profond de lui-même - relégué, infériorisé, humilié, et va en réaction développer soit un repli sur lui-même et sur son milieu, soit des attitudes de rejet et d'agressivité, qui marqueront bien souvent la rupture définitive avec l'école.

JAEHN Ute, **L'analphabétisme : uniquement un problème d'éducation ?**, in *ALPHA 92. Recherches en alphabétisation***,** Institut de l'UNESCO pour l'Education / Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, 1992, pp. 243-271

Dans l'analyse de l'origine de l'analphabétisme fonctionnel, l'auteur, qui travaille à partir du paradigme de la 'théorie des systèmes', met en évidence la situation familiale comme cause des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, non pas qu'il affirme que ce soit l'unique cause mais parce qu'il estime que connaître l'univers relationnel permet de réaliser un travail différencié d'alphabétisation qui tienne compte du vécu de la personne. C'est ainsi que sur base de trois cas choisis (vécus de trois personnes considérés comme 'modèles', c'est-à-dire comme représentatifs du vécu d'autres personnes, en raison de leur fréquence), l'auteur s'est intéressé en particulier à la situation familiale, à la classe sociale et au rôle de ces facteurs dans l'apparition des difficultés d'apprentissage. Dans un premier modèle, l'adulte analphabète a grandi dans une famille où les parents avaient peu de temps à consacrer à leur enfant et s'occupaient uniquement de lui lorsqu'il était incapable de faire quelque chose par lui-même. L'enfant, comprenant cela, a multiplié les situations où il se trouvait en difficulté. Cela s'est traduit au niveau scolaire par une orientation vers l'échec. Un deuxième modèle est celui où l'enfant exprimait de l'attachement par l'identification à un membre de la famille, souvent le plus faible, et par une distanciation vis-à-vis d'un autre de ses membres, souvent une personne violente. Si la personne à laquelle l'enfant s'identifiait était elle-même analphabète, il y avait de fortes chances pour que l'enfant, pour rester à son niveau, le devienne aussi. Enfin, le troisième modèle est celui dans lequel l'enfant était le lien qui unissait les parents, il assumait la cohésion et le bon fonctionnement de la famille. Cet enfant, soumis à de grandes exigences dont celle de réussir, n'a pu dès lors mettre de la distance entre lui et ses parents qu'en adoptant des comportements en rupture par rapport à leurs attentes. A l'école, il refusait de se conformer à ce qui était demandé ; il était un élément perturbateur dans la classe et/ou a évolué vers l'échec au niveau des apprentissages.

DUCHÈNE Charles, STERCQ Catherine, **La place et la participation effective des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en Région bruxelloise**, Lire et Ecrire, 2007, 200 p.

Cette recherche-action a été réalisée dans le but de vérifier l'hypothèse selon laquelle les Belges d'origine sont peu présents dans les actions d'alphabétisation à Bruxelles, de recueillir les avis des associations et des apprenants par rapport à cette problématique et de définir les moyens nécessaires pour que ce public trouve effectivement sa place dans ces actions.
En ce qui concerne les causes de l'illettrisme, ce qui ressort des témoignages des apprenants, c'est la notion de rupture : rupture sociale (conditions de vies difficiles, marginalité), ruptures familiales (placements, deuils, séparations, immigration, mais aussi rupture linguistique entre la langue de la maison et la langue de l'école), rupture scolaire (parcours chaotique et douloureux) et rupture identitaire (identification à un modèle négatif - « je suis bête » - remplaçant toute identité propre). Les témoignages mettent aussi en évidence la difficulté à oser, non seulement franchir la porte d'un centre d'alphabétisation mais aussi sortir de sa condition d'analphabète. Ainsi que la lutte permanente entre une attitude d'infériorisation sociale, entraînant les personnes dans une spirale négative et une attitude de résistance et de combat, permettant de s'engager dans une spirale positive.

Illettrisme et société : aspects politiques et économiques

DE SELYS Gérard, HIRTT Nico, **Tableau noir : Résister à la privatisation de l'enseignement**, EPO, 1998, 119 p.

« L'OCDE ayant évalué à 5.800 milliards de francs les dépenses annuelles d'enseignement de ses 29 états membres, les industriels devaient logiquement convoiter la source de profits que représente le système éducatif. Leur stratégie est dévoilée dans ce livre, où figurent les extraits de nombreux rapports relatifs à l'éducation, élaborés au niveau supranational par la Table ronde des industriels, la Commission européenne ou l'OCDE. A lire ces rapports, les enseignants ne seraient pas assez proches des réalités économiques, et il faudrait donc confier l'organisation de l'éducation aux entreprises. L'enseignement à distance, grâce au multimédia, est le fer de lance de ce projet. Il y a là non seulement de nouveaux débouchés en matériel et logiciels éducatifs (les didacticiels), mais aussi des possibilités de réduction des coûts de formation (chez soi, sur le temps libre...). De nouvelles formes de travail à domicile apparaissent, plus atomisées, et par conséquent moins propices à l'organisation de résistances collectives. En définitive, les deux auteurs nous révèlent à quel point le discours sur la révolution technologique, grâce auquel on veut promouvoir un apprentissage tout au long de la vie, a aussi pour fonction de mettre en œuvre, puis de légitimer, la privatisation de l'enseignement. » (Franck Poupeau, in Le Monde diplomatique, décembre 1998, p. 31).

On est loin ici de la société de la connaissance pour tous !

EBRAHIMI Mehran (sous la direction de), TODD Emmanuel (avec la collaboration spéciale de), **La mondialisation de l'ignorance : Comment l'économisme oriente notre avenir commun**, IQ Collectif, 2000, 158 p.

Cet ouvrage fait suite au colloque Education et avenir commun : les enjeux du prochain millénaire, tenu à Montréal en 1999 et organisé par la Fondation québécoise pour l'alphabétisation.

Dans l'avant propos de l'ouvrage, Mehran Ebrahimi défend la thèse selon laquelle la mondialisation de l'ignorance est la nouvelle arme du capitalisme pour augmenter rentabilité et profits. En augmentant le niveau d'éducation de l'ensemble de la population, les sociétés démocratiques ont connu au cours de la deuxième moitié du siècle dernier un essor social et économique considérable. Mais nous assistons aujourd'hui à une sorte de confiscation très subtile de la démocratie à travers le processus de la mondialisation des marchés. Cette confiscation se manifeste au niveau de l'éducation soit par un retour à un faible niveau d'éducation, soit par une éducation très utilitariste qui ne cherche qu'à former de bons techniciens n'ayant que très peu de jugement en dehors de leur champ de spécialisation, ceci dans le but de faire des citoyens des sujets dociles et de simples exécutants. L'éducation publique n'échappe pas à cette règle et les grandes entreprises, profitant du sous-financement des écoles et des universités, n'ont d'autre objectif que de soumettre l'éducation publique à la logique du marché, ce qui se traduit par un démantèlement déguisé et progressif du système d'enseignement public pour recentrer les budgets sur l'éducation des élites.

C'est avec cette analyse en toile de fond que l'ouvrage propose une réflexion approfondie des liens entre l'éducation et la mondialisation de l'économie en donnant la parole à de grands spécialistes pour couvrir toutes les dimensions de la question.

Ce livre est entièrement téléchargeable : www.fondationalphabetisation.org/pdf/mondial.pdf

MONDÉMÉ Gilles, BERCHADSKY Jacques, CHENOUF Yvanne, FOUCAMBERT Jean, BÉNICHOU Jean-Pierre, **Lecture et démocratie**, in *Les Actes de lecture*, n°88, décembre 2004, pp. 48-53

Cinq textes courts - mais incisifs - d'une ou deux pages chacun composent ce sous-dossier des *Actes de lecture*, le dossier complet étant présenté comme un voyage actualisé à travers les productions multiformes, passées et à venir, de l'AFL (*Association Français pour la Lecture*).

Dans *Ecole et pouvoir*, Gilles Mondémé cite Freinet qui écrivait en 1924 que *« l'école est fille et servante du capitalisme »* pour réaffirmer l'enjeu essentiel de l'apprentissage de la lecture : prendre du pouvoir sur les

choses - entendez les rapports de domination dans les différents champs de la société (économique, culturel...) - puisque la lecture permet de mieux les comprendre.
Dans *Ecole et lecture*, Jacques Berchadsky analyse les circulaires du Ministère français de l'Education nationale comme instruments de communication qui, sous le couvert de termes techniques (apprentissage, compétence, évaluation,...), sont en réalité des mots d'ordre à finalité politique. A ce titre, ces circulaires participent à une société de contrôle (dont Michel Foucault avait dessiné le profil), nouvelle forme idéologique de la domination capitaliste.
A travers le récit de *La revanche de Lili Prune*, album de Claude Ponti, Yvanne Chenouf montre, dans *Ecole et savoir*, que *« pour chaque individu, le savoir naît au moment où son action transforme objectivement le réel auquel il est confronté. Il n'existe pas avant ce moment et peu importe que des millions d'hommes l'aient déjà construit avant lui. »*
Dans *Ecole et inégalités*, Jean Foucambert dénonce *« le principe actif de l'école d'aujourd'hui qui tient dans le choix d'une éducation par simulation, c'est-à-dire d'une éducation qui prétend agir à travers un milieu artificiel qui échappe aux caractéristiques des rapports sociaux »*. Il prône, au contraire, une éducation qui permette à l'enfant de se développer au contact même de la vie réelle et des expériences sociales, à travers les actions dans le milieu. Car le jeune enfant n'étant qu'une somme de déterminismes biologiques et sociaux, seul ce qui se construit en prise réelle avec le monde est susceptible de le transformer, de le désaliéner.
Selon Jean-Pierre Bénichou dans *Ecole et familles*, la pédagogie traditionnelle, qui s'inscrit dans un projet de perpétuation des rapports de domination, est faite d'inertie et suit, grosso modo, la même pente que le modèle social. Et puisque l'état de dépendance des enfants obéit aux mêmes attentes que l'infantilisation des ouvriers et des employés dans les entreprises, il est impératif de défendre un projet d'école qui soit un lieu possible de résistance.
Le numéro des Actes de Lecture dans lequel ces textes ont été publiés est téléchargeable sur le site de l'AFL : www.lecture.org

Illettrisme et société : aspects culturels et sociaux

JOHANNOT Yvonne, **Tourner la page. Livres, rites et symboles**, Ed. Jérôme Millon, 1994, 240 p.

Dans cet ouvrage, Yvonne Johannot s'interroge sur l'objet-livre dans sa dimension sacrée et fantasmatique. Elle y développe la thèse selon laquelle cet objet a joué un rôle considérable dans l'orientation et l'évolution de notre pensée. *« Par la multiplicité des discours qu'il peut contenir, le livre se présente comme une totalité où l'univers va être mis en ordre et, du coup, il se présente comme se portant garant de cet Ordre. »* C'est parce qu'un système idéologique, le christianisme, empruntant au judaïsme la sacralité du livre, a donné plus d'importance au mot écrit qu'au mot dit et parce qu'il a affirmé que le livre est la Vérité que les hiérarchies sociales ont pu asseoir leur pouvoir en donnant sens à la vie, et par là-même, à l'espèce humaine. Pour Yvonne Johannot, le fait que le mode de communication qui fut particulièrement valorisé dans notre culture repose sur des mots écrits dans la linéarité de l'espace rigoureux de la page ne fut pas sans conséquence. *« Tout se passe comme si la foi dans le livre avait permis de dissimuler l'arbitraire qui avait présidé à son choix en tant que lieu privilégié du discours culturel. »*

OUAKNIN Marc-Alain, **Les mystères de l'alphabet**, Ed. Assouline, 1997, 380 p.

Comme le dit l'auteur, la thèse centrale de ce livre est la suivante : « sous chacune des lettres que nous connaissons se cache une histoire, des métamorphoses, des mutations à partir d'une ou de plusieurs formes originaires, à partir de lettres qui ont eu une forme d'images, de dessins plus ou moins élaborés représentant des catégories essentielles de l'existence. [...] Ces dessins n'appartiennent pas seulement au passé, à une civilisation, morte et périmée ; ils sont vivants et vivaces inconsciemment au fond de notre manière de penser, de parler et d'investir le monde de significations. Chaque mot que nous utilisons [...] possède au moins trois horizons culturels différents, et le sens du mot est la résultante d'un jeu dialectique entre ces horizons. Le premier horizon est étymologique ; rapport externe à une autre langue plus ancienne [...]. Le

deuxième horizon est interne à la langue, son évolution, ses habitudes phonétiques et sa façon tout à fait originale de penser et de structurer l'existence. Le troisième horizon est celui qui est mémorisé dans la forme graphique, le nom et le sens qu'elles portent depuis leur invention [...]. »

WAGNER Serge, **La lecture, l'écriture et l'alphabétisation**, in *Alpha 84*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'éducation des adultes, 1984, pp. 83-114

Partant des résultats d'une enquête menée auprès de participants québécois à des ateliers d'alphabétisation, l'auteur tente de comprendre pourquoi les pratiques de lecture et d'écriture de ces personnes sont 'rudimentaires' et 'peu développées'. Avançant l'hypothèse que *« les activités de lecture et d'écriture des analphabètes (fonctionnels) ne sont pas sensiblement différentes de celles des milieux populaires en général »*, Serge Wagner resitue ces activités dans le contexte plus global de la communication entre les milieux populaires et les autres groupes sociaux. Pour ce faire, il commence par analyser l'écriture en tant que produit historique et social (conditions sociales d'accès à l'écriture, fonctions administratives et économiques qu'assume principalement l'écriture en milieux populaires). Il s'attache ensuite à l'analyse de l'oralité (prédominance de la culture orale en milieux populaires, mais aussi évolution vers une réduction du contenu de la transmission orale) ainsi qu'aux pratiques sociales de la parole et de l'écriture. Analysant les représentations sociales de l'analphabétisme, Serge Wagner distingue une représentation dominante (les 'analpha-bêtes') qui, à travers une péjoration du mot, induit une péjoration, une marginalisation des personnes, des groupes sociaux - et une représentation minoritaire relevant d'une fascination pour les 'analphabètes purs', sorte de mythe du 'bon sauvage', qui fait l'économie de l'analyse des conditions sociales et historiques produisant l'analphabétisme. Et l'auteur de plaider ensuite pour une alphabétisation qui s'inscrive dans une perspective de développement culturel des analphabètes et des milieux populaires auxquels ils appartiennent.

HAUTECOEUR Jean-Paul, **Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation**, in *ALPHA 90. Recherches en alphabétisation*, Institut de l'UNESCO pour l'Education / Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, 1990, pp. 121-137

Ce n'est pas parce que la possibilité de s'alphabétiser est offerte aux adultes illettrés que ceux-ci vont nécessairement entreprendre une démarche en ce sens. En d'autres termes, la demande ne suit pas l'offre. Une enquête menée en 1986 auprès des organismes engagés dans l'alphabétisation au Québec a fourni l'occasion d'investiguer la question. Cette enquête a montré que c'est au niveau du recrutement des apprenants qu'un problème important se pose. S'il n'est déjà pas facile de recruter ceux et celles *« qui s'identifient à la partie submergée de l'iceberg »*, il s'avère que la *« partie immergée, énormément plus volumineuse, demeure intouchée »*, ce qui traduit un phénomène involontaire 'd'écrémage' ou 'd'exclusion des plus démunis' de la part des politiques d'alphabétisation. S'éloignant des explications mettant en cause l'inadéquation de l'offre[i], Jean-Paul Hautecoeur se place délibérément du point de vue de la 'clientèle' pour expliquer cette difficulté de recrutement : comment l'analphabétisme est-il vécu par ceux que l'on désigne comme des 'victimes' ? *« On peut avoir apprivoisé l'exclusion jusqu'à s'y sentir chez soi »*, dit-il. Et de citer Jean-Pierre Vélis[ii] : *« L'illettrisme et l'échec finissent pas être constitutifs du statut social et du caractère d'une personne ». « On peut aussi avoir adopté la délinquance comme un mode de vie où l'analphabétisme est non seulement normal, mais signe de distinction »*, la valorisation se faisant via d'autres modes de communication (parler populaire, musique...). Mais il y a aussi et surtout un grand nombre de personnes 'moins typées' qui ne valorisent pas les objets écrits et la communication graphique, qui ne se reconnaissent pas comme analphabètes et qui ne valorisent pas l'écrit comme outil de promotion sociale.

ANDRIEUX Francis, BESSE Jean-Marie, FALAIZE Benoît (coordonné par), **Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?**, Actes de l'université d'été organisée par le ministère du Travail et des Affaires sociales, Université de Lyon 2, AG3i et Centre INFFO du 8 au 12 juillet 1996, Magnard, Coll. Les guides Magnard, 1997, 360 p.

Les travaux de l'université d'été dont ce recueil se fait l'écho émanent de multiples disciplines universitaires, d'optiques extrêmement diverses, mais tous convergent vers la nécessité de comprendre en profondeur la difficulté à écrire et à lire. Or, on ne le peut qu'en mettant tout d'abord à jour ce qu'est l'écriture en tant que telle, c'est-à-dire en tant que code linguistique, distinct du code oral et que chacun a eu à apprendre au début de sa scolarité. Le fil d'Ariane de cette compilation pourrait donc être l'analyse du passage complexe de l'oralité à l'écriture et les personnes illettrées seraient celles qui ont raté ce passage. *« On croit que l'écriture copie la parole, elle ne copie rien du tout »*, dit Bernard Lahire. On n'écrit pas comme on parle, le phrasé n'est pas le même ; à trop le faire, l'écrit sera mal compris.
Cet ouvrage, qui s'adresse à un large public, pousse les lecteurs à se poser quelques questions : un texte écrit de façon malhabile est-il un bêtisier ? un entrepreneur ne peut-il pas reconnaître la compétence d'un employé illettré ? le fait qu'une entreprise considère comme illettrés ceux de ses salariés *« qui ne sont pas capables de maîtriser les nouvelles technologies et les modes de pensée qu'elles supposent »* ne montre-t-il pas que l'on fabrique perpétuellement de l'illettrisme (et de nouvelles définitions) ? etc.
Le Journal de l'alpha (n°99, juillet-août 1997) a également publié un petit dossier 'Illettrisme, où en sommes-nous ?' compilant des rapports d'exposés et ateliers auxquels ont assisté et participé quelques Belges s'étant rendus à l'Université d'été de Lyon.

LECLERCQ Véronique, **Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes**, ESF, 1999, 199 p.

Après une première partie consacrée au contexte institutionnel et pédagogique des dispositifs de formation et à l'édification de l'illettrisme comme problème social, Véronique Leclercq s'attache, dans une seconde partie, à la connaissance du public illettré à travers son rapport à l'écrit. Et de compiler pour ce faire un certain nombre de résultats de travaux de sociologie, sociolinguistique, anthropologie, ethnologie d'une part, et linguistique, psycholinguistique et psychologie cognitive d'autre part. Apparaissent ainsi deux axes d'analyse. Le premier traite du rapport à l'écrit des populations à faible capital scolaire : pratiques sociales de communication (sont-elles spécifiques, éloignées des pratiques légitimes et socialement reconnues ?), représentations, rapports au langage, valeurs culturelles. Le second traite des activités de lecture et d'écriture des personnes en difficulté face à l'écrit et investigue de manière assez pointue ce que cache exactement cette non ou faible maîtrise et ce qui pose problème chez ces personnes dans la réception ou la production de discours écrits. Les deux parties suivantes concernent l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux adultes.

VILLECHAISE-DUPONT Agnès, ZAFFRAN Joël, **Illettrisme : les fausses évidences**, L'Harmattan, 2004, 234 p.

Cet ouvrage a été présenté dans le *Journal de l'alpha*, n°154, septembre 2006, pp. 37-43.

COUILLARD-DE SMEDT Monique, **Alphabétisation et grande pauvreté. Une question de sens**, ATD Quart Monde Wallonie-Bruxelles, 2007, 17 p.

Plus une personne porte un passé de misère et d'exclusion, plus elle doit franchir d'obstacles pour entrer dans une démarche d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces obstacles ne sont pas seulement liés au fait de ne plus être dans une démarche d'apprentissage depuis bien des années, mais résultent, d'une manière globale, de l'exclusion de toute une communauté. Ainsi, si les personnes très pauvres tentent de résister pour refuser la misère et l'exclusion pour elles-mêmes et pour leurs enfants, il n'en demeure pas moins que la privation de moyens rend généralement ces efforts inefficaces. S'il en était autrement, la grande pauvreté - et l'illettrisme qui très souvent l'accompagne - seraient éliminés depuis longtemps. C'est

donc à un rassemblement pour lutter ensemble contre les conditions qui produisent l'exclusion que nous invite l'auteure de ce texte.
Ce texte a été publié dans le Journal de l'alpha, n°162, février 2008, pp. 7-14. Il est aussi téléchargeable à la page : www.atd-quartmonde.be/Alphabetisation-et-grande-pauvrete.html

WAGNER Serge, **Alphabétisation et assimilation des minorités : le cas des francophones du Canada**, in *ALPHA 90. Recherches en alphabétisation*, Institut de l'UNESCO pour l'Education / Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, 1990, pp. 53-84

Cet article traite de la place qui est faite à la minorité francophone du Canada dans les politiques et les pratiques d'alphabétisation. Partant du constat qu'on retrouve, dans l'ensemble du Canada et particulièrement en Ontario, une minorité francophone au sein de laquelle le pourcentage d'analphabétisme est proportionnellement plus élevé qu'au sein du groupe anglophone majoritaire, l'auteur analyse dans un premier temps les raisons de cette discrimination. Selon lui, cette réalité ne peut s'expliquer par un seul facteur. Parmi ceux-ci, un facteur historique important est l'infériorité économique des Canadiens francophones. Mais à l'intérieur même de la minorité francophone existait une polarisation entre une élite cléricale et bourgeoise instruite et une majorité fortement illettrée. Un autre facteur historique est la politique éducative du gouvernement qui a longtemps imposé l'anglais comme langue d'enseignement, obligeant la population francophone à être scolarisée en anglais et la conduisant vers l'assimilation. Cette politique a eu pour conséquence qu'un certain nombre de francophones ont préféré garder leurs enfants à la maison plutôt que de les envoyer à l'école anglophone, manifestant par là une opposition et un rejet de la culture dominante. A la lumière de cette analyse, l'auteur défend l'idée qu'une alphabétisation des adultes en français constitue, en complément du développement de l'éducation primaire et secondaire en français (droit acquis, mais non entièrement développé, en 1982), une priorité en Ontario. Il défend à cet effet un modèle d'alphabétisation qui tienne compte de la situation objective des communautés francophones minoritaires et dont les activités seraient largement définies par ces communautés.

WAGNER Serge avec la collaboration de GRENIER Pierre, **Analphabétisme de minorité et alphabétisation de résistance nationale à propos de l'Ontario français**, Toronto, Ministère de l'Education de l'Ontario, 1991, 506 p.

Dans cet ouvrage, Serge Wagner développe beaucoup plus largement les propos tenus dans l'article qui précède.

Illettrisme et société : le système scolaire

HIRTT Nico, **L'école de l'inégalité. Les discours et les faits**, Labor/Espace de libertés, 2004, 98 p.

Celle ou celui qui cherche une synthèse intéressante et engagée sur la production de l'inégalité par l'école pourra assurément la trouver dans ce petit livre facile à lire et qui ne tire pas en longueur. L'analyse et l'argumentation de Nico Hirtt y sont alimentées par de nombreuses données statistiques qui n'embarrassent cependant jamais la lecture. L'auteur compare ainsi des données émanant de plusieurs pays industrialisés, dont la Belgique. Cette dernière étant très pauvre en statistiques mesurant l'inégalité des chances à l'école, particulièrement en Communauté française où il n'y a plus rien depuis la fin des années 70, Nico Hirtt s'appuie largement sur l'enquête qu'il a réalisée en Hainaut avec Jean-Pierre Kerckhofs *(voir ci-dessous)*.
Dans une première partie de l'ouvrage, *Le poids des chiffres*, l'auteur montre combien les résultats scolaires des élèves se différencient selon l'origine sociale. Déjà présente à l'école primaire, l'inégalité va se renforcer dans le secondaire. C'est en effet à ce niveau du cursus scolaire que les mécanismes de sélection vont se déployer pleinement avec la répartition des élèves en filières hiérarchisées reflétant largement la hiérarchie sociale.

Dans une seconde partie, *Pourquoi l'école divise*, l'auteur brosse un historique de l'enseignement pour montrer que l'école n'a pas toujours été un appareil de sélection, encore moins de sélection sociale puisqu'antérieurement la sélection sociale s'effectuait en dehors d'elle. Ce n'est qu'à partir du début du XX^{ème} siècle qu'on assiste à une massification de l'enseignement secondaire, la sélection ne s'opérant plus à l'entrée mais à l'intérieur de l'école. Nico Hirtt se garde cependant bien de dire qu'il s'agit d'une démocratisation car cette évolution s'accompagne d'une dévalorisation sociale du diplôme, ayant pour conséquence de maintenir intacte la hiérarchie sociale. Aujourd'hui, l'évolution du système économique (dualisation et flexibilisation) entraine un retour vers des mécanismes sociaux de sélection, notamment par le développement de l'enseignement privé *(voir à ce propos son ouvrage 'Tableau noir : Résister à la privatisation de l'enseignement', présenté pp.116-117)*. Cette évolution induit aussi des comportements différenciés dans le chef des élèves : tandis que les uns surinvestissent l'enseignement, les autres, conscients de leur non-avenir sur le marché du travail, décrochent bien avant la fin de leur scolarité. In fine, pour Nico Hirtt, il n'y a aucun doute : *« la sélection scolaire et, en particulier la sélection sur base de l'origine sociale n'apparaissent pas, historiquement, comme des dysfonctionnements des systèmes éducatifs, mais comme des fonctions objectives de l'école capitaliste »*.

Dans une troisième partie, *Les mécanismes de la reproduction*, l'auteur commence par réfuter différentes thèses explicatives : celle du don selon laquelle l'hérédité, la génétique expliquerait les différences de réussite entre élèves, celle 'psychologisante' qui s'attache aux carences et traumatismes liés à l'environnement psycho-affectif de l'enfant, celle 'pédagogisante' qui s'attache aux pratiques des enseignants et celle du 'handicap socioculturel' selon laquelle c'est le milieu socioculturel de l'enfant qui serait déficitaire. Non ! Pour Nico Hirtt, il ne faut pas chercher pourquoi les fils et filles d'ouvriers ratent si souvent à l'école. Il faut, à l'inverse, chercher pourquoi les fils et les filles de cadres, de médecins réussissent et pourquoi ce sont les enfants d'enseignants qui réussissent le mieux. Et Nico Hirtt de parler de la capacité et du temps dont disposent les parents enseignants pour apporter une aide efficace à leurs enfants, des conditions matérielles d'existence des familles (possibilité de payer des cours particuliers en cas de difficulté scolaire, de payer des activités parascolaires...), mais aussi de la combinaison entre différents facteurs liés à la position sociale de la famille (lien entre l'usage de l'espace domestique et l'aide au travail, entre le travail des parents et la réussite scolaire des enfants...). Un autre facteur important dans la réussite scolaire, c'est la motivation. Or, le discours destiné à motiver les élèves n'est pas socialement neutre : *« Le système éducatif reproduit sur le mode individualiste le triple discours institutionnel sur les fonctions de l'école : reproduction économique, sociale et idéologique. On dit en substance à l'enfant : 'étudie pour apprendre un métier' ; 'étudie pour réussir dans la vie' ; 'étudie pour être un citoyen actif dans une société démocratique'. »* Ce triple discours 'parle' différemment aux jeunes selon leur origine sociale. En fonction de son vécu, le jeune se reconnaîtra ou ne se reconnaîtra pas dans ce discours que tient l'école. Autre facteur, le rapport au savoir. Si le savoir scolaire est un savoir détaché de tout objectif instrumental, cela va porter préjudice à l'enfant de milieu populaire qui ne comprendra pas le sens et l'utilité de ces savoirs, tandis que l'enfant de milieu aisé trouvera dans la relation que sa famille entretient avec le savoir intellectuel le sens que l'école néglige de donner.

Dans une quatrième partie, *Des structures ségrégatives*, Nico Hirtt analyse le caractère ségrégatif de l'orientation à travers la hiérarchisation des filières qui entérine non seulement les écarts entre élèves mais, qui plus est, les amplifie et sert de marquage des 'destins sociaux' : moins de maths pour ceux qui ont des difficultés en maths, orientation vers le professionnel des enfants d'ouvriers en difficulté / redoublement dans le général des enfants de la bourgeoisie en difficulté,... aboutissant à terme à la reproduction de la hiérarchie sociale sur le marché du travail. *« Ce n'est pas caricaturer d'affirmer que l'école des riches, c'est l'enseignement général et l'école des pauvres, l'enseignement professionnel. »*, dit Nico Hirtt. Autre facteur structurel contribuant à renforcer les phénomènes de ségrégation scolaire : le 'quasi-marché' scolaire qui entraîne une dualisation au niveau des écoles, entraînant elle-même une dualisation des résultats scolaires au point que le fait de fréquenter une école à profil social élevé ou à profil social faible aura une incidence plus importante que l'origine sociale de l'élève sur ses résultats. Cette dualisation se trouve en outre auto-alimentée par le libre choix des parents (il vaudrait mieux dire 'de certains parents') et joue à plein au profit des enfants de milieux favorisés. Dernier facteur et non des moindres : l'argent. Les analyses montrent en effet que les pays qui investissent davantage dans leur enseignement obtiennent des résultats moins différenciés du point de vue de l'origine sociale des élèves. Selon les calculs de l'auteur, l'effet conjugué de

ces caractéristiques structurelles de l'enseignement explique 81% des inégalités de performances scolaires entre élèves.
Enfin, dans une dernière partie, *Pour une école démocratique*, Nico Hirtt développe le modèle d'école qu'il défend : une école dont l'ambition devrait être *« l'institution d'un citoyen hautement instruit, capable de saisir dans toute leur complexité la nature et les enjeux des grands problèmes de société qui se posent à l'humanité, capable de devenir, demain, le citoyen d'un 'autre monde', réellement démocratique et solidaire »*.

GROOTAERS Dominique (sous la direction de), **Histoire de l'enseignement en Belgique**, CRISP, 1998, 608 p.

L'ouvrage retrace l'évolution de l'enseignement en Belgique tant du point de vue politique et institutionnel que du point de vue des contenus et des méthodes pédagogiques. A travers l'approche historique du système scolaire belge, les auteurs ont cherché à décrire et analyser non seulement les réalités institutionnelles et les événements du passé, mais aussi les dynamique et le jeu des acteurs qui les ont engendrés, jusqu'aux transformations actuelles (c'est-à-dire jusqu'il y a 10 ans, au moment de l'édition de l'ouvrage). Ils se sont également attachés à mettre en lumière les politiques scolaires en les envisageant d'une part sous l'angle de leurs enjeux sociaux (la question de la démocratisation de l'enseignement), et dans une moindre mesure, sous l'angle de leur dimension culturelle (la question de l'autonomie de l'enseignement).

HIRTT Nico, KERCKHOFS Jean-Pierre, **Inégaux devant l'école. Enquête en Hainaut sur les déterminants sociaux de l'échec et de la sélection scolaires**, Aped[iii], 1997, 104 p.

Dans cette recherche, les auteurs analysent les résultats d'une enquête qu'ils ont menée au printemps 1996 dans la province du Hainaut. Les résultats scolaires, le redoublement, l'orientation vers les différentes filières de l'enseignement secondaire sont analysés en fonction de l'appartenance sociale des élèves, définie selon différents paramètres (profession, revenus et diplôme des parents).
Ils analysent également l'influence de l'appartenance culturelle en faisant une comparaison des résultats scolaires entre enfants d'origine immigrée et enfants d'origine belge. Si les résultats de leur enquête confirment ce que tout le monde connaissait déjà, à savoir que globalement les premiers réussissent moins bien à l'école que les seconds, les auteurs remettent cependant en cause l'attribution de cette différence à l'origine culturelle. En comparant les résultats des enfants d'immigrés et des autochtones à classes sociales égales, les données montrent en effet que, tant au niveau du redoublement que de celui de l'orientation, les enfants issus de l'immigration s'en sortent mieux que leurs congénères belges.
Pour terminer, les auteurs dégagent de leur analyse des pistes d'action pour réduire les inégalités sociales à l'école.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, **La reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement**, Editions de Minuit, 1970, 279 p.

Ouvrage déjà ancien, c'est pourtant à lui que se réfèrent encore de nombreux auteurs aujourd'hui. Bourdieu et Passeron y démontrent comment l'école est un instrument de reproduction sociale au service des classes dominantes. Pour ces auteurs, la réussite scolaire des enfants de milieu favorisé s'explique par leur héritage culturel. En fonction du milieu social d'origine, les individus disposent en effet d'un capital culturel différent. Or, c'est précisément le capital culturel des classes dominantes que valorise l'école. Les enseignants sont les agents reproducteurs de la distribution sociale puisqu'ils valorisent les habitus culturels - c'est-à-dire les 'dispositions durables qui guident les perceptions, les représentations' - des classes dominantes, favorisant la réussite de leurs enfants et défavorisant celle des enfants de milieux populaires dont les habitus n'ont pas droit de cité à l'école. Qui plus est, l'école produit l'illusion de l'indépendance et de la neutralité scolaires, illusion qui contribue à l'efficacité de sa contribution à la reproduction de l'ordre établi. Elle exerce ainsi une violence symbolique sur les familles de milieu populaire en les soumettant au

verdict de l'échec et en leur faisant intérioriser leur responsabilité dans cet échec, légitimant ainsi leur place dans la structure sociale.

MAURIN Eric, **La nouvelle question scolaire : Les bénéfices de la démocratisation**, Seuil, 2007, 268 p.

L'auteur de cet ouvrage démontre méthodiquement, avec toute la rigueur propre à l'économie empirique, les bénéfices de la démocratisation scolaire, en France comme dans l'ensemble des sociétés d'après-guerre qui se sont lancées dans des réformes visant à ouvrir l'enseignement au plus grand nombre. Non, estime-t-il, la création du collège unique en France n'a pas fait baisser le niveau général des élèves ; non, elle n'a pas conduit à la dévalorisation des diplômes ; et non, le marché de l'emploi n'est pas arrivé à saturation pour les personnes qualifiées, bien au contraire. A cet égard d'ailleurs, bien plus qu'en France, le bilan tiré des expériences anglaise, irlandaise et surtout scandinaves - qui sont allées plus loin dans les réformes et se sont donné les moyens de les évaluer - apparaît clairement positif. Ce qui est également intéressant dans l'analyse d'Eric Maurin, c'est qu'il compare le niveau général de l'ensemble d'une classe d'âge avant les réformes, à celui des 'cohortes' qui en ont bénéficié. Le constat est clair : il y a bien augmentation du niveau de qualification de l'ensemble de la population et l'insertion professionnelle s'en trouve améliorée, en particulier quand il s'agit des classes les plus populaires de la société.

Exclusions/Inclusions. Le nez dans le ruisseau, *Traces de changements*, n°188, CGé, novembre-décembre 2008, 10 p.

Dans ce numéro de *Traces de changements*, il est question de l'école, de l'école qui inclut ou exclut. Qui en inclut certains et en exclut d'autres. Mais pas n'importe qui et sûrement pas par hasard !
Comme le dit l'édito : *« Dans ce numéro, vous verrez que le latin et les maths excluent. On y voit aussi que c'est quand même un peu plus compliqué : cela dépend de comment on fait du latin ou des maths et surtout cela dépend des conditions sociales de l'exercice du latin et des maths. Ni le latin, ni les maths ne sont intrinsèquement instructifs ou élitistes. Tout dépend de qui choisit d'en faire, comment, et surtout avec et sans qui. Il est vrai que la Juge de la jeunesse qui est interviewée par Miguel Lloreda reçoit rarement des petits latinistes dans son bureau. Elle et les SAS (Services d'accrochage scolaire), SAJ (Services de l'aide à la jeunesse), AMO (Services d'aide en milieu ouvert), et autres SAIE (Services d'aide et d'intervention éducative) dont on vous parle dans ce dossier, n'ont guère l'occasion de travailler qu'avec l'enseignement spécial et l'enseignement technique et professionnel. La relégation scolaire est trop souvent conséquence et cause de désaffiliation sociale. Il est utile de le rappeler de temps en temps aux profs de latin et de maths (et à tous les enseignants). La sélection scolaire qui opère de la maternelle à l'université suppose nécessairement la relégation et l'exclusion vers des classes où on apprend peu et vers des services d'insertion qui intègrent mal. Ces classes et ces services ne sont finalement que le signe de l'exclusion de ceux qui, dès trois ans, ont plus besoin de l'école que les autres, et à qui l'école donne moins au nom de l'intérêt collectif. »*
Suivons par exemple le cas des maths (exemple qui n'est donc pas choisi au hasard). Dans un article court et incisif, intitulé *Math power,* Benoît Jadin répond à la question : quelles explications donner au phénomène d'écrémage par les mathématiques à toutes les étapes de la vie scolaire ?
Il y a d'abord, selon lui, les explications sociologiques. Et, parmi celles-ci, il y a d'une part la mathématisation croissante de la société (tyrannie du nombre, omniprésence de l'informatique...), et d'autre part le fait que les sections math forte sont les plus valorisées socialement et les plus prometteuses en matière d'emploi. Et, se référant à Pierre Bourdieu, Benoît Jadin poursuit : *« Si on considère l'ensemble des disciplines enseignées en secondaire comme un champ de lutte pour la conquête du pouvoir, les mathématiques représentent toute l'Excellence scolaire et les valeurs de notre système. »*
Il y a ensuite les explications pédagogiques. Ces dernières tiennent d'une part à l'équilibre difficile à réaliser entre théorie et pratique : si antérieurement, l'enseignement des maths souffrait d'un surdosage de théories, capitalisation intensive de connaissances et d'outils, le coup de balancier des années 70 et 80 pour faire entrer le concret et l'expérimental dans l'enseignement des maths a souvent privé les élèves d'une solide

structuration théorique. D'autre part, et nous rejoignons ici le rôle de l'école dans la reproduction d'une société inégalitaire, *« l'écrémeuse mathématique sert bien les acteurs de l'enseignement et le système éducatif tout entier. Qu'ils soient parents, instituteurs, profs de maths, inspecteurs, décideurs ou Etat, ils n'ont pas à se poser la question de leur responsabilité dans l'orientation de la vie d'un élève dans une direction donnée »* puisque les maths (par le biais de la soi-disant objectivité de l'évaluation chiffrée) endossent cette responsabilité d'autant mieux qu'on croit cette évaluation incontestable et servant avec neutralité l'intérêt de tous.
L'édito de ce dossier ce dossier se conclut par : *« Agir devient indispensable »*.
Rudy Wattiez, dans son article *Une machine à exclure*, expose la position de *ChanGements pour l'égalité* (CGé). Bien que, pour ce mouvement socio-pédagogique, la cause principale de l'exclusion produite structurellement par le système scolaire est l'existence d'un marché scolaire, conséquence de la liberté de choix des parents, le mouvement refuse d'envisager la lutte contre les inégalités scolaires uniquement par des mesures structurelles. *« Toute mesure structurelle prise isolément est de nature à se retourner contre les meilleures intentions en termes de lutte contre les inégalités »*, affirme Rudy Wattiez. CGé refuse ainsi toute position dogmatique sur les mesures à envisager et privilégie une approche systémique, articulée de différentes mesures en lien avec d'autres acteurs de la lutte contre l'exclusion scolaire **et** sociale, en lien aussi avec les enseignants. Car *« on peut souhaiter toutes les mesures structurelles que l'on veut, si les acteurs de terrain n'adhèrent pas, c'est peine perdue »* et *« c'est aussi la formation, la transformation des acteurs là où ils sont qui sont à même de changer le système »*.
En lisant ce dossier de *Traces de changements*, on ne peut que se dire qu'un certain nombre d'élèves aujourd'hui exclus du système scolaire seront, si rien ne change, les illettrés de demain. A moins que ne se constitue un mouvement fort œuvrant à ce que l'école ne soit plus l'outil de reproduction sociale qu'elle est aujourd'hui mais un levier pour que demain la société soit plus égalitaire.

Illettrisme et apprentissage

FIJALKOW Jacques, **Mauvais lecteurs pourquoi ?**, PUF, 1986, 200 p.

Dans le débat sur les difficultés d'apprentissage de la lecture rencontrées par certains enfants plusieurs thèses s'affrontent. Il y a d'abord la conception organiciste, historiquement la plus ancienne, attribuant ces difficultés à des causes neurologiques (atteinte cérébrale ou retard de maturation du système nerveux central) ou à des causes héréditaires. Il y a ensuite la conception qui en attribue la cause à des déficits instrumentaux et cognitifs au niveau de la perception, de la mémoire, du langage ou de la pensée de l'enfant. Un troisième courant pose l'existence de troubles affectifs ou de caractéristiques de personnalité comme facteur déterminant l'apparition de difficultés dans l'apprentissage de la lecture. En quatrième cause explicative, arrive la thèse du déficit du milieu socio-familial, bien connue sous l'appellation de 'handicap socioculturel'. Selon cette thèse, un milieu familial déficitaire (privations matérielles, insuffisance éducative, carences culturelles, etc.) serait à l'origine des difficultés des enfants des classes populaires. Vient enfin la cinquième et dernière thèse qui met, quant à elle, la responsabilité sur l'école, et notamment sur les méthodes d'apprentissage de la lecture, mais aussi, plus largement, sur les méthodes pédagogiques et les comportements des enseignants.
Pour Jacques Fijalkow, les quatre premières thèses qui s'orientent toutes vers la détermination d'un déficit chez l'enfant posent problème car, *« dans la majorité des cas, les difficultés d'apprentissage de la lecture ne sont pas imputables uniquement à l'enfant »*. Mais attribuer uniquement à l'école la responsabilité du problème ne lui semble pas non plus la voix à suivre car « *tout comme pour l'enfant, dans la plupart des cas, l'école ne peut être tenue pour seule responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture »*. Et de plaider alors pour l'adoption d'une structure causale dans laquelle interviennent les contradictions enfant-école : *« le plus souvent les difficultés d'apprentissage se produisent quand il y a conflit entre l'enfant et l'école, ou, plus précisément, entre telle caractéristique de l'enfant et telle caractéristique de l'école »*.

CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, **A l'école des banlieues**, ESF, 1995, 173 p.

Dans cet ouvrage, les auteurs s'attachent à montrer à quelles conditions les établissements scolaires situés dans les 'zones défavorisées', les ZEP (Zones d'Education Prioritaire) françaises, peuvent être des écoles de la réussite pour tous et l'action scolaire être un outil de promotion pour les élèves et pour les banlieues.
Le premier chapitre concerne plus particulièrement la question de la spécificité de l'acquisition du 'lire-écrire-calculer' et de la construction des savoirs dans les quartiers populaires ou dans les groupes sociaux défavorisés. Pour Gérard et Eliane Chauveau, il convient de dépasser l'alternative entre les deux types classiques d'analyse du contexte social d'apprentissage : d'une part la thèse du handicap socioculturel qui attribue les difficultés d'apprentissage aux insuffisances et carences du milieu socio-familial de l'enfant, et d'autre part l'approche culturaliste qui met l'accent sur la distance entre la culture d'origine de l'enfant et la culture de l'école. C'est l'approche sociocognitive qui, pour eux, permet ce dépassement. *« Celle-ci s'intéresse aux aspects sociaux des acquisitions scolaires et à la relation appartenance sociale/ appropriation des savoirs scolaires en privilégiant des concepts tels que le temps d'apprentissage, le réseau d'apprentissage, l'espace d'apprentissage, le rapport social au savoir… ».*

BAUTIER Élisabeth (sous la direction de), **Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle**, Chronique sociale, 2006, 256 p.

Cet ouvrage étudie les pratiques scolaires en maternelle afin de comprendre comment peuvent, ou non, se construire, dès les débuts de l'école, les habitudes de travail et la socialisation intellectuelle nécessaires à la construction des savoirs et à la poursuite d'une scolarité. Ces observations mettent en évidence les sources de difficultés rencontrées par les élèves, notamment ceux de milieu populaire, dans leur confrontation avec les activités et les situations d'apprentissage mises en œuvre par les enseignants. Ces situations, ces activités ne sont pas toujours appréhendées par les élèves sur le registre des apprentissages. Leurs habitudes langagières et cognitives, les connaissances familières ne correspondent pas aux attentes et aux présupposés des enseignants. Fort de ces constats, l'ouvrage propose une analyse détaillée des pratiques et donne à percevoir les chemins à renforcer pour favoriser la mise en réussite de chacun et de tous dès le début de la scolarisation.

LENTIN Laurence, **Ces enfants qui veulent apprendre : L'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté**, Editions de l'Atelier - Editions Quart Monde, Des livres contre la misère, 1995, 201 p.

Pour lire et écrire, il faut d'abord apprendre à parler. Or, les enfants qui vivent dans l'extrême pauvreté, n'apprennent pas suffisamment à parler pour pouvoir lire, écrire et devenir, plus tard, des citoyens à part entière. Ces enfants éprouvent pourtant un immense désir d'apprendre que l'école a parfois du mal à satisfaire. Durant plusieurs années, des volontaires du *Mouvement ATD Quart Monde* et une équipe de praticiennes-chercheuses de l'*Association de Formation et de Recherche sur le Langage* (AsForel), dirigée par Laurence Lentin, ont mené une recherche sur l'acquisition du langage avec la participation des enfants du quart monde et de leurs familles. Les actions relatées et analysées dans cet ouvrage révèlent les difficiles conditions d'existence et la profondeur des aspirations des familles exclues par notre société. Décrivant avec précision les modalités de l'aide que l'école devrait offrir aux enfants afin qu'ils apprennent à parler et à penser dès la maternelle, les chercheuses aboutissent à la conclusion que pour lutter contre l'échec scolaire, l'apprentissage du langage doit nécessairement impliquer les familles.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth et ROCHEX Jean-Yves, **Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs**, Armand Colin, 1992, 253 p.

Comment l'école est-elle vécue par les enfants des banlieues ? Pourquoi certains d'entre eux réussissent-ils leur scolarité alors que d'autres sont en échec scolaire ? Cette vaste enquête, faite auprès d'adolescents de Saint-Denis et de La Courneuve (banlieue parisienne), met l'accent sur l'importance du rapport au savoir. Il y apparaît que les élèves qui réussissent sont dans une logique d'apprentissage et de transformation de soi, animée par un projet de vie ('apprendre c'est grandir'), un projet professionnel ou un goût pour certaines disciplines... L'enquête montre qu'ils s'approprient les savoirs pour développer à partir d'eux un point de vue personnel et construire leur rapport au monde. Au contraire, pour ceux qui sont en échec, les tâches à accomplir se succèdent de façon parcellaire, cumulative et hétéroclite. Ils se limitent à faire leur 'métier d'élève' sans pouvoir donner sens aux activités scolaires qui deviennent alors fastidieuses et ennuyeuses.

GALAND Benoît et BOURGEOIS Etienne (sous la direction de), **(Se) Motiver à apprendre**, PUF, 2006, 234 p.

Cet ouvrage propose une analyse du comportement des apprenants durant leur parcours d'apprentissage afin de mieux comprendre le(s) phénomène(s) couramment désigné(s) sous l'appellation quelque peu fourre-tout de 'motivation'. Les chercheurs réunis dans le cadre de cette étude ne manquent pas de prendre en considération le rôle joué par les parents, les enseignants et l'influence du milieu social de l'apprenant.
Concernant ce dernier point, Benoît Galand, lors d'un entretien avec François Jarraud (in *Le café pédagogique*[iv]), dit qu'il n'y a, a priori, pas de différence entre milieu sociaux quant à la motivation, mais que par contre un travail sur la motivation permet d'échapper à l'ensemble des déterminismes qui font de notre système scolaire un système discriminant. *« Des études menées auprès d'enfants de la maternelle ne montrent aucune différence suivant l'origine sociale en ce qui concerne la motivation à apprendre. Elles pointent par contre certaines différences dans l'acquisition de savoirs et d'attitudes (par exemple dans le rapport aux savoirs) valorisées par l'Ecole. Par conséquent, on ne peut pas expliquer le maintien ou le renforcement des inégalités sociales que produit l'Ecole par des différences de départ en termes de motivation. Dans nos systèmes scolaires, le tri social s'opère principalement via une combinaison du choix des établissements, du doublement et de l'orientation dans des options ou filières différenciées. Par conséquent, les différences de motivation sont davantage un reflet de ce processus qu'un déclencheur, mais elles vont contribuer à l'alimenter, avec les risques de cercle vicieux que cela suppose... Inversement, un travail sur la motivation peut parfois permettre d'échapper à cet enchaînement. »*

REY Bernard, **Les compétences transversales en question**, ESF, 1996, 216 p.

Les enseignants savent bien que l'immense majorité des élèves, devenus adultes, n'auront jamais à définir le romantisme, ni à étudier une fonction exponentielle, ni à se servir de la formule chimique de l'éthylène, ni à expliquer les causes de la guerre de Cent Ans. Mais ils pensent qu'à travers ces compétences scolaires se construisent des compétences plus générales qui leur seront utiles dans la vie. Ce mythe fondateur de l'Ecole s'exprime aujourd'hui dans l'idée de 'compétences transversales'. On cherche ainsi 'un au-delà' des disciplines scolaires, mais aussi 'un en deçà', car l'on sent bien que les élèves en échec sont souvent ceux auxquels il manque des façons de faire et d'être préalables aux disciplines, mais requises par elles.
Après avoir analysé l'idée même de compétence transversale et son usage en pédagogie, Bernard Rey examine en détail ce qui peut accréditer l'existence de telles compétences. Il passe en revue les résultats de la psychologie cognitive et aborde à cette occasion le délicat problème du transfert. Il examine les tentatives pour faire 'apprendre à apprendre' et traite de la question des compétences méthodologiques à l'école. Les difficultés rencontrées l'amènent à souligner ce qui, dans le fonctionnement cognitif d'une personne, est véritablement transversal. Il montre que cette transversalité est de l'ordre de 'l'intention' : il ne suffit pas qu'un élève possède une compétence particulière pour qu'il l'utilise à bon escient dans une situation donnée. Il faut surtout que le sens qu'il attribue à cette situation lui permette d'envisager de mettre en œuvre cette compétence.

Sur le thème des compétences transversales, voir aussi : **Des compétences négligées par l'école** et **Des compétences pour la vie** de Gérard FOUREZ. Ces livres ont été présentés dans le *Journal de l'alpha* n° 159, p.97 pour le premier et n°163, pp. 73-74 pour le second.

LAHIRE Bernard, **Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire**, Presses Universitaires de Lyon, 1993, 309 p.

Que signifie 'échouer' ou 'réussir' à l'école primaire ? Comment comprendre les 'difficultés' éprouvées par des élèves d'origine populaire en lecture-écriture, grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire, expression orale et expression écrite ? Comment se construisent, jour après jour, les processus d'échec scolaire en classe ?
Ce livre tente de répondre à ces questions, en procédant à l'étude détaillée des pratiques et des productions scolaires d'élèves en français. L'auteur explique qu'il y a une différence énorme, pour des enfants de milieu populaire, entre le fait de prononcer des sons, des mots, des phrases lorsqu'ils sont pris dans une situation d'interaction 'naturelle' et le fait de se concentrer sur les combinaisons de lettres, de syllabes, les forçant à analyser les différents éléments du langage qu'ils utilisent sans en être conscients : ces enfants n'arrivent pas à prendre le langage comme objet d'analyse et à entrer dans la 'conscience phonologique'. Lorsque l'on constate, au contraire, que des élèves déchiffrent mais ne comprennent pas, c'est aussi le rapport entre le lecteur et le texte écrit qui fait problème : il n'est pas évident d'arriver à se détacher du contexte langagier immédiat et à se poser les questions sur la situation (qui, pourquoi, comment...) permettant d'entrer dans le sens du texte. Ces compétences sont développées dans les familles à fort capital culturel par des *« démarches discursives adéquates qui permettent de s'approprier les récits écrits »*. Mais elles ne le sont pas dans les milieux populaires où le langage habituel est un langage oral, composé d'énoncés-réponses dont le sens est immédiat - car l'interlocuteur est présent et que les échanges sont régulés par des mimiques, des attitudes... - alors que le langage écrit relève d'un autre fonctionnement qui nécessite de pouvoir relier les différents éléments d'un texte (syllabes-mots-phrases-paragraphes-texte) pour refabriquer un sens absent.

BERNARDIN Jacques, **Comment les enfants entrent dans la culture écrite**, Retz, 1997, 228 p.

Entrer dans la culture écrite, ce n'est pas seulement apprendre à lire et à écrire, c'est aussi modifier son rapport au langage et au monde. Quelles difficultés les enfants rencontrent-ils ? D'où proviennent les différences face à la culture écrite ? L'activité peut-elle développer l'envie d'apprendre ? L'auteur répond à ces questions en retraçant la découverte collective des usages et du maniement de l'écrit par les élèves d'une classe, depuis les premiers jours de la rentrée au CP (1ère primaire) jusqu'au CE1 (2ème primaire). L'originalité de ce livre provient de ce que son auteur est lui-même l'enseignant de la classe observée. En véritable chercheur, il note tout des progressions, des difficultés, des parcours individuels. En même temps qu'il met en place des séquences et des outils d'apprentissage, il cherche à comprendre les obstacles de tous ordres qui jalonnent l'entrée dans l'écrit. Chemin faisant, il propose des repères pour analyser l'activité des enfants, en s'appuyant sur de nombreux travaux inspirés de Vygotski, de Bruner, de Piaget, de Leontiev et de Wallon.

Et encore...

Pratiques de Savoir en banlieue, *Dialogue*, n°96-97, GFEN, printemps-été 2000

Un numéro très riche où l'on peut notamment lire les articles suivants :

- *La 'théorie' du handicap socioculturel, une explication ethnocentriste qui n'explique rien* (Jean-Yves ROCHEX)
- *Rapport au savoir, lutte contre les inégalités scolaires et politiques éducatives : comment penser les rapports entre devenir collectif et histoire singulière* (Bernard CHARLOT)
- *Quel regard sur les familles populaires ?* (Daniel THIN)

L'échec scolaire, une fatalité ?, *Journal de l'alpha*, n°148, septembre 2005

A lire sur l'échec scolaire et ses causes :

- *Contre l'échec et les inégalités scolaires. Pour une réelle démocratisation de l'école* (Philippe SCHMETZ)
- *L'échec scolaire en Communauté française : un problème de culture* (Vincent CARETTE)
- *Le libre choix dans un système scolaire inégalitaire* (Magali JOSEPH)

Relations familles-école, *Journal de l'alpha*, n°157, mai 2007

Dans ce numéro, on peut lire notamment :

- *Le rapport à l'écrit. Quand les attentes scolaires sont en rupture avec l'expérience familiale* (Magali JOSEPH)
- *Echec scolaire des enfants vivant dans la grande pauvreté. Une situation injuste et inacceptable* (Dominique Visée et Gustave BRUYNDONCK)
- *Autour des rapports sociaux liés à l'apprentissage* (Sylvie-Anne GOFFINET)
- *Recension d'ouvrages analysant les relations familles école* (François DUBET, **Ecoles, familles : le malentendu** ; Bernard LAHIRE, **Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires** ; Etienne MANGEZ, Magali JOSEPH, Bernard DELVAUX, **Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciations** ; Claude PAIR, **L'Ecole devant la grande pauvreté. Changer le regard sur le Quart Monde** ; ...)

---

[i] Comme le disent Jean-François LAE et Patrice NOISETTE (in **Je, tu, il, elle apprend. Etude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme**, La Documentation française, 1985), « ce qui est fait et dit en matière de lutte contre l'illettrisme nous apprend bien plus de choses sur ceux qui agissent ou parlent que sur un objet qu'aucun d'entre eux ne parvient à saisir ».

[ii] Jean-Pierre VÉLIS, **La France illettrée**, Seuil, 1988.

[iii] D'autres textes de l'Aped peuvent être reliés à la problématique des causes de l'illettrisme : Lise BRUNEEL, **En marges des résultats de PISA. Organisation et politique de l'enseignement finlandais**, 25/07/08 ; Jean-Marc BAIBANT et François-Marie GÉRARD, **Influence des méthodes d'enseignement de la lecture sur le niveau d'acquisition des élèves en 2ème année primaire**, 14/03/08 ; Nico HIRTT, **Pauvreté, immigration, sélection, programmes d'étude, financement... Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes ?**, 28/02/08 ; Nico HIRTT, **Adapter l'enseignement aux besoins du marché du travail. Emploi dual, école inégale**, 12/11/04, etc. Ces textes sont téléchargeables sur le site de l'Aped (rubriques : 'Eduquer et instruire' et 'Systèmes éducatifs') : www.ecoledemocratique.org

[iv] www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/81_Semotiver.aspx