

L'école en question[s]

Analyses des débats sur l'école dans le cadre des actions d'alphabétisation

Sous la direction de Magali Joseph, chargée d'études à Lire et Ecrire Bruxelles



Une initiative de la Plate-forme
de lutte contre l'échec scolaire



Lire et Ecrire

Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l.

12 rue Charles VI - 1210 Bruxelles

T. +32(0)2 502 72 01

F. +32(0)2 502 85 56

lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be

Editeur responsable :

Catherine Stercq, Lire et Ecrire Communauté française.

Suivi d'édition :

Caroline Heller et Els De Clercq, Lire et Ecrire Bruxelles.

Mise en page :

Initial Production.

Décembre 2010.

Ces analyses sont le fruit de l'apport des apprenant(e)s qui ont activement participé à ces débats sur l'école et du travail de nombreuses personnes du secteur de l'alphabétisation :

Animation des débats :

- *Véronique Bonner* et *Fatima Bouhout* de la Locale Sud de Lire et Ecrire Bruxelles ;
- *Nathalie Rozza* de Lire et Ecrire Centre Mons Borinage ;
- *Martine Vermeulen* et *Camille Henrard* de la section alphabétisation de la Maison des enfants d'Anderlecht ;
- *Nabila El Housni* et *Hélène Pillet* de la Maison de Quartier Modèle à Laeken ;
- *Anne Loontjens* et *Joëlle Dugailly* du Collectif Alpha de Saint-Gilles ;
- *Fatma Boukhari* de Lire et Ecrire Centre Mons Borinage ;
- *Rose Bekaert* de la Locale Ouest de Lire et Ecrire Bruxelles ;
- *Evelyne Delocht* de Lire et Ecrire Verviers ;
- *Sabine Denghien* et *Anne Godenir* de Lire et Ecrire Hainaut occidental.

Retranscription des débats :

- *Jacques Thibaut* de la Locale Sud de Lire et Ecrire Bruxelles ;
- *Yolande Boulanger* et *Similia Térésa* de Lire et Ecrire Centre Mons Borinage ;
- *Christiane Deweze* de la Maison de Quartier Modèle ;
- *Nathalie Rozza* de Lire et Ecrire Centre Mons Borinage ;
- *Geneviève Meurisse* de Lire et Ecrire Verviers ;
- *Sabine Denghien* et *Anne Godenir* de Lire et Ecrire Hainaut occidental ;
- les apprenants de certains groupes.

Les méthodes d'animations ont été proposées par Changement pour l'égalité (Cgé).

Par ailleurs, nous tenons à remercier :

Anne Godenir de Lire et Ecrire Hainaut occidental qui a rédigé la conclusion.

Les personnes qui ont participé à la relecture de ces analyses : *Aurélie Akerman*, *Hélène Marcelle* et

Karyne Wattiaux, de Lire et Ecrire Bruxelles ; *Frédérique Lemaître* et *Catherine Stercq* de Lire et Ecrire en Communauté française ; *Christof Carlier*, coordinateur de l'Espace Citoyen Porte Ouest, Actions de quartier du CPAS de Charleroi.

PRÉAMBULE

Lire et Ecrire se mobilise au quotidien pour défendre le droit à l'alphabétisation pour tous mais rêve aussi d'un avenir où l'alphabétisation des adultes ne serait plus nécessaire. Pour qu'un jour ce rêve devienne réalité, pour qu'un jour il n'y ait plus d'illettrés, il est aussi indispensable de lutter contre les causes de l'analphabétisme, de se battre pour une société qui ne se construise plus sur l'exclusion. Se battre aussi pour une école qui permette à tous les enfants d'acquérir les savoirs et les compétences de base... à l'école ! Il est inacceptable qu'aujourd'hui des jeunes sortent de l'école analphabètes ou illettrés et inacceptable que notre société ne permette pas à tous de vivre dans la dignité.

C'est dans ce cadre que Lire et Ecrire lutte avec d'autres, et notamment au sein de la Plate-forme de lutte contre l'échec scolaire, pour une autre Ecole, une Ecole de la réussite pour tous.

Fondée en 2004 par la Ligue des Droits de l'Enfant, la Plate-forme de lutte contre l'échec scolaire est composée de différents représentants des milieux associatifs, des syndicats de l'enseignement, de personnalités du monde académique et de fédérations d'associations de parents et d'enseignants¹. Tous les mois, ses membres se réunissent

¹ Liste des membres : l'APED (Appel Pour une Ecole Démocratique), l'APEPA (Association de Parents pour l'Epanouissement des Personnes avec Autisme), CGé (Changement pour l'Egalité - mouvement socio-pédagogique), la CEDD (Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles), la FAPEO (Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel), la FFEDD (Fédération francophone des écoles de devoirs), Infors-Jeunes, la Ligue des Droits de l'Enfant, la Ligue des Familles, Lire-et-Ecrire, Le MOC (Mouvement Ouvrier Chrétien), Vincent Carette (ULB), Marcel Crahay (ULG et Genève), Vincent Dupriez et Bernard Delvaux (Girsef-UCL), Benoît Galand (UCL), la CSC secteur enseignement, la CGSP secteur enseignement, le SEL-SÉTCA.

et discutent de l'amélioration de notre système scolaire pour plus d'égalité².

Aujourd'hui, l'Ecole est remise en questions, surtout depuis les études PISA³ et Les Indicateurs de l'enseignement qui montrent que notre système scolaire est particulièrement inégalitaire. Et pourtant, rien ne bouge (ou si peu). Que faire face à ces inégalités scolaires ? Qu'en pensent les parents, les enseignants, les travailleurs, les travailleurs sans emploi, les jeunes, les plus âgés... ? Quelle Ecole voulons-nous ? C'est pour cela que la Plate-forme de lutte contre l'échec scolaire a décidé de lancer la campagne « L'école en questions » en 2010 afin d'aller à la rencontre des citoyens et de débattre avec eux, sans tabous, des questions sur l'école d'aujourd'hui et de demain.

Pour mener ces débats, cinq questions ont été mises en avant :

- Le sens : faut-il continuer d'apprendre les mêmes choses à l'école ?
- La réussite : faut-il continuer d'investir dans la lutte contre l'échec scolaire ?
- Le choix : faut-il continuer de choisir la compétition entre les écoles et les réseaux ?
- Le temps : école, garderie, vacances + métro, boulot, dodo ?
- L'équipe : des enseignants mieux formés travaillant en équipe ?

² Cette Plate-forme a notamment rédigé un Mémoire et quelques cartes blanches dans le Soir sur des sujets d'actualité liés à l'enseignement. Pour plus d'infos : www.liguedesdroitsdelenfant.be.

³ PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires.

Pour mettre en place des débats, l'association Changement pour l'égalité (Cgé)⁴ a proposé un guide méthodologique⁵ visant à outiller les personnes chargées de les animer. En six mois, de février à juillet 2010, plus d'une centaine de débats ont eu lieu en Wallonie et à Bruxelles et quelques 1400 personnes y ont participé.

Pour les associations d'alphabétisation, l'enjeu était de faire vivre ces débats dans les groupes et de recueillir les représentations et les avis des apprenants, souvent particulièrement touchés par la question de l'échec scolaire, que ce soit en tant qu'ancien élève ou en tant que parent. Comment les personnes analphabètes ou illettrées perçoivent-elles notre système scolaire ? Est-il inégali-

taire ? Est-il efficace ? Quelles expériences en ont-elles ? Quel est son rôle et quel est le rôle des parents ? Quelle école veulent-elles ? Le moins que l'on puisse dire c'est que les apprenants sont intarissables sur le sujet et extrêmement demandeurs de travailler ces questions. Ce qui coupe l'herbe sous le pied à la croyance selon laquelle les parents de milieux populaires ne s'intéressent pas à l'école.

Cet ouvrage présente, dans une première partie, quatre analyses des débats tenus au sein des groupes d'alphabétisation dans le cadre de la campagne « L'école en questions » ainsi que les comptes-rendus de ces échanges dans une seconde partie.

⁴ Voir le site de la Cgé à l'adresse suivante : <http://www.changement-egalite.be>.

⁵ On peut le trouver sur le site : <http://www.ecoleenquestions.be>.

PARTIE | 1

**Analyses
des débats organisés
dans les groupes
d'alphabétisation**

INTRODUCTION

La première analyse fait référence à l'expérience scolaire parfois difficile et traumatisante des apprenants (d'origine belge majoritairement) qui ont fréquenté l'école en Communauté française. Certains évoquent un vécu extrêmement douloureux que l'on peut comparer à un vécu de violence : violence de la part des autres élèves mais aussi, et surtout, violence de l'École (en tant qu'institution) et du personnel éducatif. De cette expérience scolaire peuvent ressortir des individus brisés, vivant au jour le jour avec le sentiment d'être « idiots ». Les jugements négatifs de l'école à leur égard ont été intériorisés dès le plus jeune âge et sont profondément ancrés dans leur vision d'eux-mêmes : « je suis idiot puisque l'école me l'a dit ! ».

La seconde analyse aborde la thématique, largement débattue, du rôle et de l'implication des parents dans la scolarité des enfants, thème qui a éveillé un vif intérêt chez les personnes suivant des cours d'alphabétisation. Les propos recueillis auprès des apprenants nous ont donc permis de répondre à la question suivante : quelle est l'implication des personnes analphabètes ou illettrées dans la scolarité de leurs enfants ? Cette implication a-t-elle un impact sur le parcours scolaire de ces derniers ? Interpellée par les résultats d'une récente étude sur le sujet menée par M. Ichou, nous nous sommes aussi questionnée sur l'idéologie partagée par tous actuellement qui exige à tout crin la collaboration entre familles et école. N'est-ce pas là une manière détournée de dire aux parents : « on ne vous voit jamais ! », « vous ne faites pas bien votre boulot de parent » ? Ce qui permet à l'École de « garder le beau rôle » et d'ainsi responsabiliser d'autant plus les parents « démissionnaires ».

Dans la troisième analyse, nous nous sommes penchée sur le témoignage de Samantha⁶, apprenante au Collectif Alpha qui dit notamment : « *dans l'enseignement spécialisé, je n'ai rien appris* ». Elle nous raconte son histoire, ses blessures et ses rêves. Et Samantha n'est pas la seule à avoir vécu cette situation. Bon nombre de personnes suivant des cours d'alphabétisation sont passées par l'enseignement spécialisé sans obtenir le Certificat d'Etudes de Base (CEB) ou les compétences équivalentes et le regrettent amèrement aujourd'hui. Certains participants rencontrés dans le cadre de cette campagne ont aussi été confrontés à ce problème en tant que parents d'enfants orientés dans l'enseignement spécialisé. Les animations et les débats ont donc également porté sur cette problématique. Nous en verrons les tenants et aboutissants.

Dans la quatrième analyse seront mises en avant les pistes de solution évoquées par les participants aux actions d'alphabétisation. Les apprenants se sont penchés largement sur les changements à opérer au niveau du système scolaire pour que leurs enfants ne vivent pas la même chose qu'eux !

En guise de conclusion, Anne Godenir nous fera part de son point de vue, de son analyse sur les (dys)fonctionnements du système scolaire et le rôle du politique dans les changements à opérer. Pour que l'on pense l'École autrement...

⁶ Prénom fictif.

1. Violences à l'école et école violente

Les apprenants racontent...

Lors des débats et des animations avec les apprenants dans le cadre de la campagne « L'école en questions », ce qui ressort le plus fréquemment, et avec le plus d'acuité, c'est l'expression d'un vécu particulièrement douloureux avec l'école. Quand les participants s'expriment au sujet de leur propre expérience de l'école en tant qu'élève, de leur relation avec l'école en tant que parent ou du vécu de leurs enfants, les mots qui reviennent le plus souvent sont : « la tristesse », « les problèmes », « la peur », « l'injustice », etc. Il n'est pas rare, en effet, d'entendre des faits qui se rapprochent de près ou de loin à de la violence, celle-ci pouvant être physique ou verbale, entre élèves ou entre professeurs et élèves.

Comme d'autres études l'ont montré⁷, il semblerait qu'une expérience entachée de violence à l'école ait pu jouer un rôle déterminant dans leur parcours scolaire et dans l'apprentissage des savoirs de base. Selon C. Duchène et C. Stercq⁸, un passé scolaire chaotique et douloureux est sans conteste l'une des principales causes de l'illettrisme. Comment apprendre lorsque l'on a peur d'aller à l'école ? Ou lorsque l'on est sur la défensive et que l'on pense principalement à se protéger ? Comment avoir envie d'apprendre lorsque son estime

de soi est entachée par les insultes et l'exclusion de la part de ses pairs ou des enseignants ?

Elle m'attendait à la sortie de l'école pour me frapper : violences physiques et exclusion sociale

Selon M. Verhoeven⁹, il y aurait quatre types de violence :

- les atteintes physiques regroupant les coups, le racket, les menaces avec des objets ou des armes, les attouchements ou les actes sexuels non désirés ;
- les atteintes verbales : les rumeurs, les insultes racistes, les moqueries, les intimidations verbales ;
- les atteintes aux biens : les vols, la dégradation volontaire de matériel ;
- la proposition de drogue, considérée comme une catégorie spécifique.

De nombreux apprenants ont exprimé leur désarroi et leur douleur d'avoir été victimes de violences physiques de la part de leurs congénères. Atteintes physiques, racket ou menaces faisaient partie du vécu scolaire de certain(e)s. Comment apprendre dans ces conditions ?

C'était un vrai calvaire, je me faisais frapper tous les jours par une fille qui était caractérielle et à la sortie de

⁷ C. Duchène et C. Stercq, *La place et la participation effectives des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en région bruxelloise*, Lire et Ecrire Bruxelles, 2007-2008.

⁸ C. Duchène et C. Stercq, *Op. cit.*, p. 71.

⁹ M. Verhoeven, « L'école à l'épreuve de la violence. Modèles d'intelligibilité, recherche et action publique en Communauté française de Belgique », *International Journal of Violence and School*, 10, Décembre 2009, p 41.

l'école, elle m'attendait pour me frapper avec d'autres filles. Une fois, j'ai parlé au prof et elle m'a dit que je n'avais qu'à pas les regarder. Je ne voulais plus aller à l'école. Je m'inventais des maladies jusqu'au jour où j'en ai parlé à mes parents. Et ils m'ont changé d'école.

Je sais contrôler mon caractère, mais si on passe la limite, si on me dit quelque chose qui me fait mal, c'est la colère. Avant, je me faisais racketter, j'étais frappée par les autres. Alors, j'ai commencé à me bagarrer comme un garçon.

Dans l'exemple ci-dessous, une apprenante parle des insultes et des moqueries qu'elle a subies de la part des autres élèves. Sa maladie lui a valu d'être stigmatisée et mise à l'écart. Mais où étaient les enseignants ? Qu'ont-ils fait pour gérer la situation ?

Quand j'en parlais aux profs, ils disaient que je ne devais pas provoquer les autres élèves de ma classe, que je ne devais pas faire attention, ne pas les regarder. Ce qui a été dur pour moi, c'était de me sentir rejetée par les autres. J'étais insultée, on me traitait d'handicapée, car j'ai eu une maladie aux jambes.

Les personnes participant aux actions d'alphabétisation évoquent les violences physiques ou verbales qu'elles ont subies de la part des autres élèves, mais ces derniers ne sont pas les seuls en cause : l'institution scolaire et le personnel enseignant peuvent eux aussi être considérés comme violents à l'égard de certains élèves.

Chronique de l'Ecole violente

Comme pour tout phénomène social, le terme de « violence » a évolué dans sa définition avec le temps. Un acte est « violent » lorsqu'il est reconnu comme tel par la société. Certains faits qui n'étaient pas considérés comme « violents » ou « déviants » auparavant, le sont devenus.

La définition d'« auteur » ou de « victime » de violence scolaire a donc elle aussi évolué dans les mentalités. Alors qu'auparavant, on pensait les actes de violence comme le fait des élèves entre eux ou comme le fait de l'élève à l'encontre d'un enseignant, aujourd'hui le personnel enseignant et l'Ecole – en tant qu'institution – peuvent aussi être considérés comme violents. Par exemple, avant, il était « normal » d'infliger des punitions corporelles aux élèves. Aujourd'hui, nous ne pourrions plus imaginer que nos enfants vivent de tels sévices, nous irions porter plainte illico !

C'est dans « Chronique de l'école caserne » de Fernand Oury et Jacques Pain¹⁰ que l'on commence à penser l'école comme exerçant une certaine violence. Les auteurs y dénoncent le caractère coercitif de l'école. Celle-ci impose aux élèves le silence dans les classes, l'obligation pour les élèves de se mettre en rangs dans la cour, le respect de l'autorité absolue et légitime des enseignants et la restitution passive des savoirs enseignés de manière traditionnelle. Outre cela, le dialogue avec les enseignants y est inexistant et les punitions corporelles fréquentes. L'un des apprenants en témoigne : *je devais me mettre à genoux sur deux briques ou une latte de fer ; j'ai dû porter un dictionnaire à bout de bras pendant une heure.*

Mais c'est surtout depuis les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron qu'un véritable changement de point de vue s'est opéré mettant en exergue la violence faite par l'institution scolaire qu'ils ont appelée « violence symbolique ».

La violence symbolique c'est « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports

¹⁰ J. Pain et F. Oury, *Chronique de l'école-caserne*, Paris, Maspéro, 1972.

de force qui sont au fondement de sa force »¹¹. Il y a violence symbolique lorsque l'un des protagonistes, de par sa position dominante, impose sa culture et sa grille de lecture du monde à l'autre, non par la force, mais avec le consentement implicite du dominé, ce dernier ayant intériorisé les modes de pensée du dominant. Les victimes les plus touchées par ces violences symboliques sont les élèves issus majoritairement de milieux populaires, plus souvent touchés par l'échec scolaire.

Le modèle scolaire dominant a tendance à nier l'altérité culturelle. Les normes scolaires étant considérées comme universelles, elles sont censées être connues de tous. Le rapport au savoir et la relation pédagogique valorisés à l'école ne font donc l'objet ni d'apprentissage ni de négociation : ils sont tout simplement pré-requis. La violence symbolique est d'autant plus forte que ces codes dominants sont présentés par l'école comme naturels et évidents. Ils ne font l'objet d'aucune explicitation de la part de l'institution scolaire.

Comment cette violence symbolique prend-elle forme dans le rapport entre les enseignants et les élèves ? Dans leurs classes, les enseignants sont souvent confrontés à des enfants de cultures différentes de la leur comme, entre autres, celle des milieux populaires. Selon D. Crutzen¹², certains professeurs peuvent se sentir « agressés » par des comportements, des attitudes ou des manières de

voir le monde qui diffèrent de leur propre manière de voir et qu'ils ne comprennent pas. Répondant à ces « agressions », certains d'entre eux développent alors des réactions défensives qui peuvent s'avérer agressives envers les élèves. Nombre d'apprenants évoquent en effet les agressions verbales, les humiliations ou les jugements dévalorisants de la part d'enseignants. Mais c'est l'indifférence et l'abandon qui reviennent le plus fréquemment. *Quand j'étais à l'école, on me laissait au fond de la classe. On ne m'aidait pas. Je dessinais. Je faisais n'importe quoi pour passer mon temps.* Selon D. Crutzen, l'indifférence est aussi un type de violence en ce qu'elle revient à nier l'autre : « restez ce que vous êtes, nous sommes ce que nous sommes ». Les paroles qui suivent illustrent bien ce propos :

J'avais un professeur de math. Elle me disait : tu ne sais pas lire, je te laisse sur le côté. Je n'apprenais pas les maths et je dormais au cours. C'est un mauvais souvenir car tous les profs m'ont laissée sur le côté, même la logopède. Elle me donnait des feuilles et ne m'expliquait pas. Elle regardait le paysage. J'étais toujours à part des autres. Moi j'étais sur le côté, je faisais que des mots croisés. C'est pour cela que j'ai en marre maintenant des mots croisés. C'est pour cela que je dis que mon diplôme, je l'ai eu dans une boîte à Bonux.

Je suis idiot puisque l'école me l'a dit !

Les conséquences de cette violence peuvent être désastreuses pour ceux qui en sont victimes. Selon D. Crutzen, la violence symbolique touche à l'identité – le plus souvent inconsciemment – et, comme elle touche à l'ego, elle peut provoquer des comportements de survie identitaire. Pour préserver leur estime d'eux-mêmes, certains

¹¹ P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz, 1972, p.18.

¹² D. Crutzen, M. Orban et D. Sensi, *Intervention systématique dans les écoles en discrimination positive. Prévention de la violence symbolique chez les jeunes et chez les enseignants*, Rapport, Liège, Ulg, Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs de l'Université de Liège/Ministère de la Communauté française, AGERS, 2001.

élèves peuvent y réagir par la violence physique ou verbale par exemple. D'autres s'identifient entièrement au regard que les enseignants portent sur eux, se traitant eux-mêmes d'idiots ou de fainéants.

Ainsi, la violence symbolique peut être à l'origine d'un sentiment d'infériorité. Dans son travail pour obtenir le Certificat d'Etudes de Base (CEB)¹³ intitulé « Comment le système scolaire perturbe les enfants », Alice Laye Dimla parle de son fils qui a été orienté dans l'enseignement qualifiant : *mon fils m'a souvent dit qu'on l'a mis dehors parce qu'il était bête.*

Les personnes touchées par cette violence symbolique ont intériorisé les termes et les références propres aux dominants pour identifier ce qui est « bien » ou « mal », « bon » ou « mauvais ». Selon cette grille de lecture dominante, on réussit donc à l'école parce qu'on est « intelligent » et qu'on « travaille dur ». On est « relégué dans l'enseignement qualifiant » parce que l'on est « fainéant » ou « idiot ». Les dires des apprenants à cet égard sont assez révélateurs :

On a mis mon fils en technique, c'est parce qu'il n'est pas intelligent ?

Si les enfants ne réussissent pas, c'est parce qu'ils n'étudient pas assez, qu'ils sont fainéants.

Il y a des enfants qui travaillent à l'école mais qui ne sont pas vraiment intelligents.

Mon ex-mari dit que je ne suis pas assez intelligente.

¹³ Pour obtenir le Certificat d'Etudes de Base (CEB) à l'école de Promotion Sociale de Saint-Gilles, les apprenants doivent réussir deux modules : un module « français-mathématique » et un module « citoyenneté ». Dans le cadre d'un partenariat entre l'Université Populaire (U.P.) de Bruxelles et l'école de Promotion sociale de Saint-Gilles, c'est l'U.P. et le Collectif Alpha qui se chargent d'organiser les cours de « citoyenneté » via les « ateliers du mardi ». A la fin de l'année, les apprenants sont invités à remettre un travail sur un sujet de société.

Ce n'est donc pas qu'aux yeux de l'école ou de la société que certains parents sont perçus comme « déficitaires » ou « idiots », c'est aussi parfois à leurs propres yeux. Ayant intériorisé depuis l'enfance la pensée dominante individualiste et méritocratique instituant l'individu comme unique maître de son destin (et donc unique responsable de ses échecs ou ses réussites) et les mythes tels que l'importance de l'ardeur au travail (versus la fainéantise), ils se voient eux-mêmes avec les yeux des dominants et se jugent négativement.

Inversement, lorsqu'on réussit à l'école, c'est parce que l'on a bien travaillé ou qu'on a eu de la chance de rencontrer les « bonnes personnes » : *ma fille est tombée sur quelqu'un de bien et maintenant, elle travaille dans une agence d'assurance, dans le marketing.*

Les apprenants considèrent que les problèmes survenus – que ce soient leurs propres difficultés avec l'école ou celles vécues par leurs enfants – sont arrivés par manque de chance, par accident ou par leur faute. Il y a peu de conscience du rôle fondamental que joue l'école sur la réussite ou l'échec scolaire des élèves. C'est ce que P. Freire décrit comme étant le stade de « conscience naïve »¹⁴ qui correspond à une prise de conscience du problème sans pour autant qu'il y ait une analyse structurale de celui-ci. Le problème est individualisé.

Selon P. Bourdieu, les dominés participent donc à leur propre domination en incorporant – à leur manière – les codes et les catégories des dominants comme références pour juger et penser la réalité. Pour J. Patry, « la personne analphabète est celle chez qui l'identification a pris le pas sur

¹⁴ P. Freire, *Pédagogie des opprimés*, François Maspero, 1974.

l'identité. Elle n'est pas d'abord un être malheureux, marginal, exploité, mais un être aliéné, car privé de certains éléments essentiels de son identité »¹⁵. Selon cet auteur, l'individu se soumet aveuglément au regard que les institutions (comme l'École) portent sur lui et est ainsi détourné de la conscience de ses vrais problèmes. « Les analphabètes ne sont pas à l'abri de l'image dominante négative et dévalorisante d'eux-mêmes que la société leur envoie – qu'il faut avant tout cacher au regard d'autrui. Aussi, se cachent-ils parfois pour ne pas se trouver d'avantage exclus qu'ils ne le sont déjà et ne pas s'enfoncer (plus encore) dans la pauvreté. »¹⁶

Dans ce processus, l'école remplit alors un rôle fondamental : une fonction idéologique de légitimation de l'ordre établi, une fonction de maintien des rapports de classes en état.

Passer du « Je suis idiot » à la critique du système scolaire : un enjeu pour l'alphabétisation

Suite à plusieurs animations traitant des inégalités sociales à l'école dans certains groupes, nous avons pu constater qu'émergeait progressivement une autre pensée : et si finalement, ce n'était pas entièrement de ma faute ou de la faute de mon enfant ? Et si je n'étais pas seul(e) à avoir vécu des difficultés à l'école ?

Lorsque l'on évoque des phénomènes de relégation massifs des enfants issus de milieux défavorisés vers l'enseignement spécialisé ou l'enseignement qualifiant, les apprenants sont souvent déstabilisés. De l'apport théorique mais surtout de l'échange des expériences de chacun naît alors une nouvelle vision, accompagnée en général d'un certain soulagement. Un lien se crée entre « mes problèmes personnels » et les problèmes des autres : « je ne suis pas tout seul à vivre ça ».

Plus que l'apprentissage des savoirs de base, les actions d'alphabétisation peuvent permettre le passage du « je suis bête » au « je ne sais pas », selon C. Stercq et C. Duchène. Elles peuvent aussi permettre aux apprenants de dépasser le stade de la « conscience naïve » pour adopter une conscience critique du rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales.

Lorsque les participants adoptent un autre regard sur l'école, lorsque leurs problèmes ne sont plus appréhendés comme des problèmes uniques et individuels mais comme le résultat de la domination d'une classe sociale sur une autre, cela veut dire qu'ils n'ont pas fait qu'« acquérir des savoirs » mais ont adopté une autre « grille de lecture de la réalité », une grille de lecture différente de celle de la classe dominante, intégrant les fondements des inégalités et empreinte de questionnements différents.

¹⁵ J. Patry, *L'approche instrumentale-fonctionnelle – Un modèle d'intervention en alphabétisation*, éd. Commission scolaire régionale de Chambly, Québec, 1984, cité dans C. Duchène et C. Stercq, *La place et la participation effectives des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en région bruxelloise*, Lire et Ecrire Bruxelles, 2007-2008, p. 106.

¹⁶ C. Duchène et C. Stercq, *La place et la participation effectives des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en région bruxelloise*, Lire et Ecrire Bruxelles, 2007-2008, p. 103.

2. Quelle implication des parents analphabètes dans la scolarité de leurs enfants ?

On entend souvent dire, surtout du côté des enseignants, que les parents sont démissionnaires, qu'ils ne s'occupent pas de leurs enfants et ne s'intéressent pas à l'école. Ce sont en général les familles de milieux populaires qui font les frais de ces jugements négatifs. Or, comme bien d'études l'ont montré, c'est tout le contraire que nous avons pu constater lors de la Campagne « L'École en questions » ! Dans tous les groupes d'alphabétisation, les participants étaient particulièrement intéressés par la thématique de l'école.

De récentes études ont démontré qu'il y a plusieurs manières de s'impliquer dans la scolarité des enfants et que tous les types d'implication ne sont pas efficaces¹⁷. Ce qui nous amène à nous poser la question suivante : quel est le type d'implication des parents suivant des cours d'alphabétisation dans la scolarité de leurs enfants ? Et cette implication a-t-elle un impact positif sur le parcours scolaire de ces derniers ?

La place des parents à l'école : de la distance à la collaboration

Pour C. Montandon et Ph. Perrenoud¹⁸, la place faite aux parents à l'école a évolué : dans les an-

nées 60, on demandait aux parents d'apporter un encouragement aux apprentissages scolaires ; dans les années 70, il était question d'une complémentarité réciproque ; aujourd'hui, et depuis les années 80, il s'agit d'établir une collaboration étroite entre les parents et l'école. L'idéologie de la participation et de la collaboration est un phénomène lié à l'élévation du niveau d'instruction de la population en général, à la massification de l'enseignement et à la grande diffusion de discours spécialisés sur l'éducation des enfants. Cette conception fait en sorte que, plus qu'avant, l'école attend des parents une participation accrue dans la sphère scolaire. Les parents ont aussi davantage leur mot à dire, que ce soit concernant les méthodes éducatives ou les évaluations (ils peuvent faire un recours en cas d'échec scolaire) ou via les conseils de participation¹⁹.

Cependant, encore aujourd'hui, l'école bénéficie d'un différentiel de légitimité. Autrement dit, le personnel éducatif a conscience qu'il a un certain pouvoir qu'il défend et revendique, pouvoir qui est par ailleurs largement accepté par les familles et surtout, par les familles de milieux populaires. Les enseignants savent « que c'est comme ça qu'il

¹⁷ M. Ichou, *Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse sociologique d'un lieu commun*, Dossiers d'études n°125, 2^{ème} prix Cnaf 2009, Février 2010, p. 14.

¹⁸ C. Montandon, Ph. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, P. Lang, Berne, 1987, pp. 31-32.

¹⁹ Le décret de 1997 (décret "Missions") prévoit qu'un conseil de participation soit créé dans tous les établissements scolaires organisés ou subventionnés par la Communauté française (article 69). Des représentants des parents sont amenés à y siéger et à débattre entre autres du projet d'établissement ou des rapports d'activités.

faut éduquer un enfant et pas autrement ». Et les parents acceptent cette légitimité considérant que les enseignants ont « étudié pour savoir ce qu'ils doivent faire ».

La relation famille-école peut donc être conçue comme un rapport de force en faveur de l'École dans la mesure où le pouvoir des enseignants est peu compensé par le « pouvoir » des parents, qui reste très limité. En effet, la participation de ceux-ci n'est légitime (et, dans ce cas, n'est requise) que dans le cadre formalisé des réunions de parents, des convocations par l'enseignant ou lors des diverses activités scolaires. En outre, les parents sont rarement considérés comme légitimes pour discuter de certains thèmes tels que la pédagogie par exemple. Leur participation doit aussi prendre une certaine « forme » : pas question de venir à l'école n'importe comment et à n'importe quelle heure !

Si le pouvoir des parents d'intervenir dans la sphère scolaire est assez limité, les enseignants, par contre, ont leur mot à dire sur le rôle des parents dans la scolarité de leurs enfants (jusqu'à parfois s'immiscer dans la sphère privée). A. Christen souligne ainsi : « en tant qu'enseignants, nous sommes tous, malgré nous, à tort ou à raison, perçus comme des gens de pouvoir qui inspirent la peur. Nous avons, entre autres, le pouvoir de suggérer le placement de l'enfant ou de mettre en route tout un encadrement qu'ils ne peuvent que ressentir comme menace d'un autre monde intervenant dans le leur »²⁰. Dans la même ligne d'idées, selon C. Montandon et Ph. Perrenoud²¹, il y a de nos jours un contrôle des fa-

milles effectué par l'école, même s'il ne s'exerce plus de la même façon qu'au siècle dernier. L'école garde un rôle de prévention et de repérage de certaines déviances dans le domaine de la protection de l'enfance, par exemple en ce qui concerne les enfants battus ou livrés à eux-mêmes. L'enseignant est souvent au courant des difficultés financières de la famille, des situations familiales complexes, des problèmes de santé, de certaines déviances et plus généralement du mode de vie des familles. L'école pèse donc sur la définition du rôle social de « bon parent » et contribue de facto à définir leur identité sociale.

Les « devoirs » des parents

Quel est le rôle de « parent » attendu par l'école ? Dans sa typologie, Epstein²² distingue six types d'implication parentale²³. L'intérêt de celle-ci est qu'elle intègre les zones où l'implication est valorisée par l'école.

- *Les compétences éducatives parentales*, c'est-à-dire la capacité des parents d'établir un environnement propice à l'apprentissage. Cela fait référence à l'influence de la famille sur le rendement scolaire, influence garantie notamment par les conditions matérielles. Il s'agit par exemple de la responsabilité des parents à prodiguer les soins de santé nécessaires à l'enfant mais aussi à la responsabilité qu'ils ont de développer certaines aptitudes utiles

²⁰ A. Christen, « La famille du Quart Monde et l'école », *Revue Quart Monde*, n° 146, Paris, 1993, cité par C. Pair, *L'école devant la grande pauvreté. Changer de regard sur le Quart Monde*, Ed. Hachette, 1998, p. 106.

²¹ C. Montandon, Ph. Perrenoud, *Op.cit.*, pp. 141-143.

²² J.-L. Epstein, « School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools », *Boulder, CO, Westview Press*, 2001, cité dans M. Ichou, *Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse sociologique d'un lieu commun*, Dossiers d'études n°125, 2ème prix Cnaf 2009, Février 2010, p. 12.

²³ M. Paquin, M. Drolet, *La violence au préscolaire et au primaire. Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*, Presses de l'Université du Québec, 2006, pp. 30-31.

pour le monde scolaire. Ces compétences éducatives parentales sont d'ailleurs valorisées et promues par l'école.

- *La communication avec l'école* à propos des programmes éducatifs et des progrès de l'élève. Cette communication est régulière, bidirectionnelle et significative.
- *La participation et le volontariat au sein d'activités à l'école*. Il peut s'agir par exemple de participation à des récoltes de fonds ou à l'accompagnement des enfants lors de sorties scolaires.
- *La participation à l'apprentissage de l'élève à la maison*. Les parents aident leurs enfants à faire les devoirs et discutent avec eux de sujets liés aux apprentissages scolaires.
- *L'implication dans l'administration et les prises de décision à l'école*. Dans ce type d'implication, les parents sont de réels partenaires de l'école et sont amenés à prendre des décisions touchant l'institution scolaire comme dans le cadre des conseils de participation par exemple.
- *La collaboration avec la « communauté » en général*, c'est-à-dire la volonté de l'école de s'intégrer dans une communauté notamment en offrant des services comme par exemple la mise à disposition de locaux en soirée.

Lorsque l'on voit cette typologie, la première chose qui frappe c'est le nombre de compétences et aptitudes « nécessaires » attendues par l'école. Il faut connaître le système scolaire pour pouvoir prendre des décisions concernant l'école ou la scolarité de son enfant. Il faut pouvoir aider les enfants à faire les devoirs, etc. Selon C. Montandon et Ph. Perrenoud « être parent d'élève, c'est avant tout faire son devoir, satisfaire aux attentes de

l'école »²⁴. Bref, les modes d'éducation de l'enfant prônés actuellement déterminent le travail qui doit être effectué de manière continue, dans le cadre scolaire mais aussi à la maison.

Et, comme si ce n'était pas suffisant, certaines compétences de négociation et de prises de paroles en public sont requises, notamment dans le cadre des conseils de participation ou lors d'une éventuelle participation aux activités de l'école.

Outre les diverses compétences et aptitudes à développer, le « bon parent » (celui qui a les compétences éducatives adaptées aux attentes scolaires) doit aussi avoir suffisamment de ressources financières pour pouvoir subvenir aux besoins de son enfant et payer les différentes activités et les autres frais scolaires.

Autant dire que les exigences de l'école sont extrêmement élevées et inatteignables pour des parents en difficultés avec le français écrit et/ou oral. Du coup, une grande majorité d'entre eux sont considérés par l'école comme étant en faute ou « déficients ».

Quelle implication des parents analphabètes ou illettrés ?

« On ne les voit jamais » disent les enseignants. Et effectivement, certains parents de milieux populaires optent pour des stratégies d'évitement des réunions de parents ou autres activités où ils sont sollicités.

²⁴ C. Montandon, Ph. Perrenoud, *Op.cit.*, p. 153.

1) L'évitement des rencontres avec le personnel éducatif

Les parents de milieux défavorisés (et surtout s'ils sont peu scolarisés) ont parfois tendance à éviter ces réunions entre autres parce qu'ils s'y sentent peu à l'aise. Certains d'entre eux peuvent avoir des difficultés à comprendre et à s'exprimer en français, ce qui peut les mettre dans une situation inconfortable voire déstabilisante lorsqu'ils doivent discuter avec les professeurs ou la direction. D'autres évitent de se présenter parce que l'école leur rappelle des souvenirs difficiles ou violents comme on a pu le voir précédemment. Sans doute aussi qu'ils adoptent une stratégie d'évitement parce qu'ils peuvent s'entendre dire qu'ils ne font pas assez, qu'ils ne font pas bien ou que leur enfant a des problèmes.

Cet évitement peut aussi s'expliquer par le fait qu'ils s'estiment peu compétents pour aider leurs enfants dans leur scolarité. Le « sentiment de compétence éducative » est la croyance qu'a un parent d'exercer une influence positive sur son enfant²⁵. Les parents auront tendance à s'investir d'avantage s'ils ont l'impression qu'ils sont de « bons éducateurs ». Il ne s'agit donc pas d'un déficit ou d'une démission mais d'une forme de délégation positive des compétences éducatives aux enseignants et aux directeurs d'école.

« Dans la réflexion sur la présence des parents à l'école, on sous-estime trop souvent le coût émotionnel et relationnel que cela représente pour certains d'entre eux. En poussant les parents à vivre des situations au cours desquelles se trou-

vent confirmées leur situation difficile ou une identité sociale de « mauvais parents », la présence des parents peut ainsi avoir des effets opposés à ses intentions ».²⁶

2) Une implication « scolaire »

S'ils ne se présentent pas toujours aux portes de l'école, cela ne veut pas dire pour autant que ces parents ne « s'impliquent » pas dans la vie de leur enfant ou ne s'intéressent pas à l'école.

En effet, les apprenants évoquent spontanément leur implication dans le suivi de l'élève à la maison mais celle-ci prend d'autres formes que celle des parents de milieux socioculturellement plus favorisés. Il s'agit moins de travailler avec l'enfant que de le « surveiller pour voir s'il fait bien ses devoirs », ce qui est assez logique lorsque l'on a des difficultés en lecture et écriture. Il faut les motiver, les punir s'ils ne font pas bien leurs devoirs, les récompenser s'ils travaillent bien, etc.

Il faut bien éduquer ses enfants, bien travailler avec les enfants, les récompenser, les soutenir. Les enfants ne savent pas se concentrer correctement. Nous devons être derrière eux afin d'assurer leur réussite.

Selon les apprenants, les parents doivent aussi répondre aux attentes « formelles » et explicites de l'école.

Lire le journal de classe tous les jours, regarder les cahiers tous les jours, aller aux réunions de parents, téléphoner à l'école, signer le bulletin.

Les parents peu ou pas scolarisés adoptent donc des attitudes « scolaires », c'est-à-dire des attitudes

²⁵ M. Paquin, M. Drolet, *La violence au préscolaire et au primaire. Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 45.

²⁶ C. Montandon, Ph. Perrenoud, *Op. cit.*, p. 154.

conformes aux attentes clairement exprimées par l'école. Or, celle-ci attend plus que cela des parents ! Comme par exemple, le fait d'éveiller son enfant à d'autres savoirs que les savoirs scolaires ou d'éteindre la TV quand ils font les devoirs. Pour les enseignants, ces attitudes vont de soi et ils présupposent que celles-ci sont familières pour toutes les familles.

Alors que les parents ayant des difficultés avec le français motivent et surveillent leurs enfants dans leurs devoirs ou répondent de manière « scolaire » aux attentes de l'école, les familles disposant d'un capital culturel plus important vont plutôt soutenir davantage leurs enfants au niveau pédagogique, essayer de leur expliquer ce qu'ils ne comprennent pas et les éveiller à d'autres savoirs en leur lisant des histoires, en jouant avec les mots ou en les amenant au musée par exemple. Pour reprendre les termes de Bourdieu en l'adaptant à notre analyse, le parent « cultivé » – celui attendu par l'école – est celui qui sait des choses appartenant à la culture dominante, que l'école ne lui a pas expliquées, alors que le parent « scolaire » tente de se conformer au rôle de « bon parent » défini par l'école en « apprenant bien ses leçons ».

Il existe donc une inégalité entre les familles issues de milieux sociaux différents dans la maîtrise des attitudes attendues par l'école, les familles issues de milieux défavorisés n'étant pas toujours au fait de ces pré-requis.

3) De hautes aspirations pour leurs enfants

A la typologie d'Epstein, M. Ichou y ajoute une catégorie : les aspirations des parents. Si on prend en compte cette catégorie supplémentaire, les parents

rencontrés lors des animations sur l'école ne sont en aucun cas démissionnaires. Nombre d'entre eux ont évoqué la joie, le bonheur et la fierté de voir leurs enfants réussir à l'école et, à l'inverse, la tristesse, la colère et même la « honte » d'être confrontés à l'échec scolaire.

Au-delà des émotions, leurs aspirations d'un avenir meilleur pour leurs enfants passent par l'école. L'école est cruciale pour apprendre le vocabulaire, la grammaire, etc, et pour obtenir un diplôme. C'est l'école qui permet de *trouver un bon travail comme médecin par exemple, de devenir un savant*. Si on ne réussit pas à l'école, *on n'a pas de travail, on n'a pas une bonne vie, on est au CPAS ou à la gare du midi dans la rue*.

L'école ne sert pas seulement à obtenir un diplôme ou un « bon travail » mais elle aide aussi à apprendre des choses de la vie, être bien dans sa peau et dans sa vie : *mieux comprendre la vie, pour avoir une vie heureuse, être bien dans sa vie, ne pas souffrir, avoir de bons copains, etc.*

Comme beaucoup d'autres études l'ont montré, les familles de milieux populaires attendent beaucoup de l'école et ont de hautes aspirations pour leurs enfants et ce, pour qu'ils aient un meilleur avenir qu'eux.

Il y aurait même une différence entre les aspirations des autochtones et celles des personnes d'origine étrangère, selon Yaël Brinbaum²⁷. Les

²⁷ Y. Brinbaum, A. Kieffer, « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Éducation et formations*, n° 72, octobre 2005.

attentes des familles immigrées seraient souvent plus ambitieuses que celles des autochtones de milieu social identique malgré qu'elles peuvent être floues ou irréalistes. Sachant que les personnes immigrées subissent des discriminations à l'embauche, les familles immigrées plus que les familles autochtones espèrent que leurs enfants décrocheront un diplôme élevé nécessaire pour trouver un emploi.

Quel impact sur le parcours scolaire des enfants ?

Selon l'étude quantitative de M. Ichou²⁸ qui porte sur 1500 élèves en ZEP²⁹, la plupart des formes d'implication parentale s'avèrent n'avoir que très peu ou pas d'effet sur le niveau scolaire des enfants. Le fait d'aller aux réunions de parents ou de participer aux activités de l'école n'aurait pas d'impact positif sur le niveau académique de l'enfant. « L'effet de la participation aux réunions collectives à l'école, bien que statistiquement significatif et positif, est, quantitativement très faible. Les rencontres individuelles avec un professeur à l'initiative des parents n'ont pas d'effets significatifs sur le niveau scolaire. Lorsque c'est le professeur qui est à l'origine de telles rencontres, l'effet est même négatif »³⁰. Se présenter à l'école ne jouerait donc pas sur la réussite ou l'échec. « Exception faite de la participation au fonctionnement de l'école par la présence aux conseils de classe ou l'adhésion à une association de parents d'élèves qui, conjointement, ne concerne qu'un enfant sur dix en ZEP, aucune forme d'implication parentale visible du point de vue de l'école n'a d'effet positif sur les performances de l'enfant »³¹.

De nombreuses études le montrent, ce sont bien les « compétences invisibles » héritées du « capital scolaire »³² et culturel des familles qui jouent le plus sur les performances des élèves, c'est-à-dire les compétences que l'on développe en dehors de l'école, dans la sphère privée comme le soutien pédagogique aux devoirs ou le fait d'éveiller l'enfant culturellement. Et sur ce point, les parents en difficultés avec l'écrit sont donc d'emblée défavorisés puisqu'ils adoptent plus une logique de « surveillance » qu'une logique de soutien ou d'éveil culturel³³. L'étude de M. Ichou montre que la non familiarité des parents des milieux défavorisés avec les exigences scolaires ne permet pas d'aider les enfants comme l'école le demande. « Il est également intéressant de constater que, contrairement au lien qui est fait par les professionnels de l'éducation entre manque de règles dans la famille et difficultés scolaires, l'existence de limites concernant la télévision et les heures de coucher n'apparaît n'avoir aucun effet statistiquement significatif sur le niveau scolaire »³⁴.

Par contre, les hautes aspirations scolaires des parents auraient une influence positive sur les performances scolaires selon M. Ichou, même si la variable « capital scolaire » des parents reste la variable qui explique le plus les performances des enfants. « Ces aspirations scolaires parentales sont certes positivement liées aux résultats académiques antérieurs de l'enfant, mais aussi, quand ces résultats sont tenus constants, à la possession de capital scolaire par les parents, ainsi qu'à d'autres déterminants sociodémographiques, en particulier l'appartenance à une famille immigrée. »³⁵

²⁸ Dans cette étude, M. Ichou a travaillé sur la base de données de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'Éducation (Panel 1995).

²⁹ Zone d'Éducation Prioritaire : l'équivalent en France de la Discrimination positive en Communauté française de Belgique.

³⁰ M. Ichou, *Op. cit.*, p. 78.

³¹ M. Ichou, *Op. cit.*, p. 79.

³² Niveau d'étude des parents.

³³ M. Ichou, *Op. cit.*, p. 78.

³⁴ M. Ichou, *Op. cit.*, p. 78.

³⁵ M. Ichou, *Op. cit.*, p. 71.

Ce qui veut dire, en d'autres mots, que les aspirations scolaires des parents jouent un rôle important surtout lorsque ces derniers sont proches de la culture scolaire.

**Le partenariat familles-écoles :
un discours à double tranchant**

Ces études remettent largement en cause la volonté partagée par tous de rapprocher « physiquement » l'école et les familles. Un rapprochement entre familles et écoles ne serait pas forcément bénéfique à l'enfant. Dans quelle mesure le discours selon lequel il faut instaurer un partenariat, une collaboration entre familles et école n'est-il pas le produit de l'idéologie dominante ? Ce discours n'est-il pas une réponse à la critique enseignante qui considère que les familles de milieux populaires sont déficitaires et trop éloignées de l'école ?

« S'il faut rapprocher les familles de l'école, c'est qu'on les considère comme trop éloignées. Or, c'est toujours du point de vue de l'institution scolaire que ces discours sont prononcés. Par consé-

quent, pendant que les fondements des logiques scolaires restent non interrogés, c'est aux familles populaires qu'on enjoint de se rapprocher de l'école. »³⁶

Ce discours valorisant le partenariat familles-école pourrait être à double tranchant. Sous prétexte de bons sentiments, ce sont les familles qu'on incite à se rapprocher de l'école mais aussi à éduquer leurs enfants « correctement » et à les aider « comme il faut » dans leur scolarité. *Les parents sont de plus en plus sollicités dans la scolarité de leurs enfants. Mais jusqu'à quel point ?*, nous dit un apprenant très justement. Et quid du rapprochement de l'École vers les parents ?

En prônant le partenariat entre familles et école, n'évacue-t-on pas quelque part la responsabilité de l'école quant à la réussite et l'échec des élèves, ainsi que sa responsabilité vis-à-vis des familles ? N'est-on pas en train de légitimer le discours selon lequel les familles seraient déficitaires et devraient se conformer à ses attentes, à ses règles explicites et implicites ?

³⁶ M. Ichou, *Op. cit.*, p. 17.

3. Dans l'enseignement spécialisé, je n'ai rien appris ! Récit de Samantha, apprenante au Collectif Alpha

A 27 ans, Samantha³⁷ est une jeune femme pleine d'énergie. Elle suit actuellement des cours au Collectif Alpha de Saint-Gilles pour obtenir son CEB (Certificat d'Etudes de Base) et trouver un métier qui lui plait.

Née en Belgique, elle a suivi toute sa scolarité dans l'enseignement spécialisé et en est sortie sans avoir acquis les compétences de base. Elle nous raconte qu'elle a appris sur le tard, avec l'aide d'une amie. Samantha fait en effet partie de cette frange du public suivant des cours d'alphabétisation qui a fréquenté l'enseignement spécialisé et en est sorti sans avoir obtenu le CEB.

Voici son récit :

Ça a commencé quand j'étais en maternelle. J'avais des problèmes familiaux, j'étais perturbée. Mes parents travaillaient beaucoup et j'étais souvent seule à la maison, j'ai grandi toute seule. J'étais fort seule... Et quand ils étaient là, ils se disputaient tout le temps.

Dans cette école maternelle, la psy a fait des menaces à ma maman : « si vous ne mettez pas votre fille dans l'enseignement spécialisé, on vous la retirera ! ». Qu'est-ce qui n'allait pas ? Je n'en sais rien. Je ne me rappelle plus très bien de mon enfance. Sans doute que je n'étais pas assez attentive aux cours, je ne m'en souviens pas. On m'a donc mise dans l'enseignement spécialisé mais mes

parents n'y sont pour rien ! Ils y ont été obligés par cette psy.

Ensuite, à 7 ans, je suis allée dans un pensionnat. C'était un enseignement spécialisé de type 3³⁸. Mais à ce moment-là, je ne savais pas ce que ça voulait dire.

Ensuite, mes parents ont déménagé et j'ai changé d'école, toujours dans une école spécialisée. Et puis, je suis allée à l'école « A » qui était aussi une école spécialisée. J'y suis restée jusqu'à mes 18 ans. A cette époque, mes parents déménageaient souvent, j'ai donc dû souvent changer d'école.

Dans l'enseignement spécialisé, ce qu'ils vous donnent comme cours, c'est pour vous préparer à vous marier : la cuisine, la couture, la lessive, le nettoyage, etc. Mais ça, ce n'est pas un avenir. L'après-midi, on jouait, on dessinait ou on regardait la TV. Je n'ai rien appris, je n'ai pas de bagage et je n'ai pas le CEB. Les profs m'ont dit qu'ils ne comprenaient pas ce que je faisais dans l'enseignement spécialisé. Alors pourquoi ils ne m'ont pas aidée ? Si j'étais professeur, je ne laisserais pas les élèves dans l'ignorance.

Les autres enfants n'étaient pas comme moi. C'étaient des enfants handicapés, qui piquaient des crises. Des enfants pas normaux physiquement. Moi, je me demandais

³⁷) Prénom fictif.

³⁸) Enseignement spécialisé adapté aux besoins éducatifs des enfants et des adolescents atteints de troubles caractériels et/ou de troubles de la personnalité.

ce que je faisais là. Mon seul handicap, c'est que je n'ai pas eu d'école.

Après mes 18 ans, j'ai rencontré quelqu'un qui était plus âgée que moi et elle a changé ma vie ! Elle m'a appris à lire et écrire, à gérer mon budget. Ça m'a montré que je pouvais faire autre chose que rester chez mes parents. Avant, les ordinateurs, je n'y connaissais rien ! Maintenant, je sais envoyer des CV aux patrons, graver des films, envoyer des mails... J'apprends les choses par moi-même.

J'ai aussi tenu un commerce pendant un an, j'étais pizaiola. Mais ce n'était pas ce que je voulais faire de ma vie. Moi, je voudrais entrer dans la police. Ce que je veux, c'est reprendre les cours pour faire quelque chose que j'aime bien, pour pouvoir me sentir à l'aise en société, répondre correctement aux gens, etc. Si je n'avais pas été dans l'enseignement spécialisé, j'aurais pu être dans un autre monde et j'aurais pu montrer à ma famille ce que je vaudrais.

Aujourd'hui, je suis au Collectif Alpha pour avoir mon CEB. Puis, j'aimerais bien avoir mon diplôme du secondaire. Je suis aussi des cours de néerlandais pour être bilingue. Mon but c'est d'avoir un métier qui me plaît. J'ai toujours été attirée par la police. Mais si je n'ai pas le CEB, je ne sais pas avancer. Peut-être que la police, ça ne marchera pas, mais je vais essayer.

On m'a toujours rabaisée parce que j'étais de l'enseignement spécialisé. Ce n'est pas parce qu'on te met dans l'enseignement spécialisé que tu ne vauds rien ! Si j'avais eu la chance d'aller à l'école, je n'aurais peut-être pas été la première de la classe, mais aujourd'hui, j'aurais un bagage. Il ne faut plus que ça arrive à d'autres enfants.

Le cas de Samantha n'est pas unique. Plusieurs personnes que nous retrouvons dans les cours d'alphabétisation ont fréquenté l'enseignement

spécialisé. Avec amertume, elles évoquent les regrets d'y avoir séjourné et le fait qu'elles n'y ont rien appris :

J'ai été orientée dans l'enseignement spécial à deux ans et demi en même temps que mon frère qui est handicapé. Je ne marchais pas. J'ai seulement marché à six ans. Quand j'ai essayé de faire une année dans l'enseignement ordinaire (en quatrième primaire), je n'ai rien compris parce que je n'avais pas appris ce qu'il fallait. Et du coup, on m'a remis dans l'école spéciale.

Mes parents voulaient que je reste dans l'enseignement normal, mais ils n'avaient pas les moyens. On leur a dit que cela ne coûterait rien. Maintenant ils se rendent compte que ce n'était pas ce qu'il fallait faire. Ils m'ont dit qu'avec ma fille, je ne devais pas accepter qu'elle aille dans l'enseignement spécialisé.

Dans cette école, je me sentais inutile car on n'y apprenait rien. Je regrette d'avoir été dans l'enseignement spécial car on n'en avait rien à faire de ce que l'on faisait.

Samantha est reconnue comme étant handicapée et souhaiterait sortir de ce statut qui la pousse à travailler dans des ateliers protégés. Pour certains, c'est la seule source de revenu possible, mais Samantha voudrait « un vrai travail » car elle a l'impression qu'elle n'est pas à sa place dans un atelier protégé. Et de fait, bien que nous ne soyons pas spécialistes, les formatrices et moi-même ne comprenons pas pourquoi elle a été orientée vers l'enseignement spécialisé. Selon C. Duchène et C. Stercq³⁹, être passé par l'enseignement spécialisé ne signifie pas pour autant que l'on soit handicapé, ni que l'on soit toujours handicapé. Certains

³⁹ C. Duchène et C. Stercq, *La place et la participation effectives des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en région bruxelloise*, Lire et Ecrire Bruxelles, 2007-2008, p. 57.

enfants seraient en effet orientés de manière arbitraire ou trop rapidement selon D. Visée-Leporcq⁴⁰ d'ATD Quart-Monde. Et ce sont, dans leur grande majorité, des enfants de milieux défavorisés.

Loin de nous l'idée de remettre en questions la pertinence de l'enseignement spécialisé mais bien l'orientation de certains enfants vers cette filière. On constate en effet que ce type d'enseignement (et notamment le type 8⁴¹) recueille tout particulièrement des élèves de milieux défavorisés. Selon les Indicateurs de l'enseignement 2009, le niveau socioéconomique moyen des élèves de l'enseignement spécialisé est nettement plus bas que le niveau socioéconomique moyen des élèves de l'enseignement ordinaire puisque dans ce dernier, la valeur de l'indice est proche de zéro alors que dans l'enseignement spécialisé, l'indice est de -0,40⁴².

Une étude réalisée par le professeur P. Tremblay de l'ULB⁴³ va dans le même sens : 88% des élèves de l'enseignement spécialisé de type 8 en Wallonie proviennent des milieux socioéconomiques « ouvriers » et « sans-emploi ». C'est plus qu'à Bruxelles où environ 75% des élèves sont issus de ces milieux. En outre, toujours selon cette étude, seulement quatre élèves sur dix obtiennent leur

CEB après au moins dix années de scolarité primaire et secondaire dans l'enseignement spécialisé. Et une faible majorité (52,67%) des élèves réintègre l'enseignement ordinaire, or l'un des objectifs de cet enseignement est la réintégration des élèves dans l'enseignement ordinaire.

Face à ces données et aux témoignages des apprenants, on peut penser que l'orientation vers l'enseignement spécialisé de type 8 est une manière de mettre à l'écart les élèves qui ne s'adapteraient pas aux attentes et aux prescrits de l'école. En effet, selon D. Visée-Leporcq, « l'orientation massive d'enfants défavorisés dans l'enseignement spécialisé paraît être un effet pervers de ce système : il semble que l'enseignement spécialisé ordinaire ait tendance à assumer de moins en moins l'éducation d'enfants ayant de grosses difficultés ou « différents » de la norme pour toutes sortes de raisons. Le fait qu'il existe un enseignement pour eux amène l'enseignement ordinaire à devenir de moins en moins ouvert et tolérant »⁴⁴.

Le contexte économique et social de ces élèves ne serait pas évoqué par les spécialistes de l'orientation des CPMS⁴⁵. Ce sont toujours des arguments pédagogiques, psychologiques ou comportementaux qui sont mis en avant. Pourtant, le milieu social de l'enfant est important à prendre en compte dans l'évaluation d'un enfant : comment bien faire ses devoirs lorsque l'on vit dans un quarante mètres carrés ? Comment les parents peuvent-ils sui-

⁴⁰ D. Visée-Leporcq, *Le droit à l'éducation : l'orientation massive d'enfants précarisés en enseignement spécialisé*, Collection « Connaissance et engagement », ATD Quart-Monde, 2008. Téléchargeable sur le site <http://www.atd-quart-monde.be/Le-droit-a-l-education-1,360.html>

⁴¹ Enseignement destiné aux enfants présentant des troubles instrumentaux : dyslexie, dyscalculie, dysphasie, etc.

⁴² *Les Indicateurs de l'enseignement 2009*, Ministère de la Communauté française.

⁴³ P. Tremblay, *Enquête longitudinale sur le parcours scolaire d'enfants sortant du type 8 de l'enseignement spécial (Région wallonne)*, ULB, 2007.

⁴⁴ D. Visée-Leporcq, *Le droit à l'éducation : l'orientation massive d'enfants précarisés en enseignement spécialisé*, Collection « Connaissance et engagement », ATD Quart-Monde, 2008, p. 7.

⁴⁵ Centres Psycho-Médico-Sociaux.

vre la scolarité de leurs enfants s'ils doivent trouver un logement ou à manger ? Comment apprendre lorsque l'on vit de grosses difficultés à la maison ? D'autant plus que ces obstacles sont très souvent à l'origine de vives tensions dans la famille nous dit D. Visée-Leporcq.

« De très nombreux enfants, face à ces obstacles et aux réactions qu'ils suscitent, développent des attitudes de repli, de passivité ; d'autres se montrent agités ou agressifs et sont vite perçus comme des perturbateurs. Les difficultés, l'isolement, les retards s'accroissent, jusqu'à paraître insurmontables dans l'enseignement ordinaire. »⁴⁶ Ils sont donc parfois considérés arbitrairement comme « a-normaux » – c'est-à-dire en décalage par rapport à la norme scolaire, par rapport à ce qui est attendu d'eux – et ainsi relégués dans l'enseignement spécialisé de type 3 et de type 8 où les handicaps sont assez flous et légers. Une analyse plus fine de leur situation et une remédiation précoce et adaptée à leurs besoins pourraient pourtant s'avérer particulièrement efficaces.

D. Visée-Leporcq estime que les professionnels des CPMS sont peu formés à prendre en compte l'environnement social des enfants dans leurs évaluations ainsi que leurs possibilités de développement et d'apprentissage. Et pourtant, elles

peuvent s'avérer tout à fait « normales » lorsqu'ils sont placés dans un contexte favorable comme un contexte de respect, de confiance et de reconnaissance de leurs compétences, nous dit D. Visée-Leporcq.

Il semblerait donc que, pour certains enfants, l'enseignement spécialisé ne leur soit pas adapté. Ils n'y ont pas leur place et se retrouvent quelques années plus tard dans des formations en alphabétisation. Comme Samantha, ils en sortent sans les compétences de base, sans un métier qui leur plait et avec une amertume à peine cachée.

Il est donc temps que la Communauté française prenne cette problématique « à bras le corps ». Même si certains efforts ont déjà été initiés, ils ne sont pas suffisants. Le vrai problème se situe dans la difficulté de l'Ecole à s'ouvrir aux autres cultures et notamment à la culture populaire. Le temps d'un changement de « culture » est venu ; trop d'élèves et de familles ont été brisés par cette culture scolaire dominante. Il s'agit maintenant de penser la culture scolaire autrement et de l'adapter aux besoins et aux valeurs des élèves issus de milieux défavorisés et non de persévérer dans cette voie plus qu'inefficace qui consiste à tenter « à tout prix » d'adapter les élèves aux attentes de l'Ecole.

⁴⁶ D. Visée-Leporcq, *Op. cit.*, p. 9.

4. Quelques pistes de solution

Pour que nos enfants ne vivent pas la même chose que nous !

Nombreux sont les apprenants qui éprouvent de réelles difficultés avec le système scolaire tel qu'il est organisé en Communauté française. Que ce soit en tant qu'anciens élèves ou en tant que parents, les apprenants attendent de l'école qu'elle soit juste, équitable et qu'elle fasse réussir tous les enfants. La campagne « L'École en questions » a permis l'expression de ces difficultés mais aussi la formulation de propositions de changements.

1) L'école doit être gratuite !

École est chère ! Normalement, l'école devrait être gratuite mais c'est loin d'être le cas : 10 euros pour le dîner et 7 euros pour la piscine... Il y a aussi la garderie, l'étude, etc.

Selon l'article 24 de la Constitution, « l'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire ». Cela veut dire qu'une école n'a pas le droit de demander de l'argent aux parents pour inscrire leurs enfants. Par contre, l'école peut réclamer aux parents le paiement de toutes sortes de frais tels que la piscine, les excursions, les repas, les manuels scolaires ou les photocopies. Sans compter les cartables, les cahiers, les stylos et autres compas. La facture s'avère souvent salée, surtout pour les familles qui disposent de peu de moyens financiers.

L'Etat doit donner une aide financière plus grande pour les parents qui n'ont pas les moyens, pour permettre aux

enfants de suivre des études : il faut aider les parents qui ont des difficultés financières.

Notre enseignement prône le principe de l'égalité des chances : tout enfant doit pouvoir bénéficier des mêmes moyens pour réussir à l'école, quelle que soit son origine sociale. Les frais scolaires entravent donc ce principe. La discrimination se fait d'autant plus aiguë que toutes les écoles ne demandent pas la même participation aux parents. Certains établissements sont donc devenus inaccessibles aux familles les plus modestes.

2) Stop aux orientations trop rapides vers l'enseignement qualifiant !

Par rapport à d'autres systèmes européens, le système scolaire en Belgique francophone se divise très tôt en filières d'enseignement : la section de transition, qui regroupe l'enseignement général et certaines options techniques, et la section de qualification, qui comprend des options techniques et l'enseignement professionnel. Ces filières d'enseignement ne disposent pas de la même « réputation » auprès des familles. Celles-ci se rapportent à une « hiérarchie instituée »⁴⁷ qui les classe de la plus valorisée à la plus dévalorisée,

⁴⁷ B. Delvaux, « Indépassable hiérarchie des enseignements ? », in G. Liénard, Ed., *L'insertion : enjeux pour l'analyse et pour l'action*, Sprimont, Mardaga, 2001, pp. 77-89.

l'enseignement général étant situé en haut de la hiérarchie suivi par le technique de transition, le technique de qualification et l'enseignement professionnel. Or, cette hiérarchie porte aussi en elle les traces des deux principales formes de sanction scolaire : le redoublement et la réorientation, insistant les filières les moins valorisées comme sanction d'un échec dans les filières les plus valorisées. Ces deux sanctions peuvent être indépendantes l'une de l'autre mais, très souvent, lorsqu'un élève échoue, il est réorienté vers une autre filière et donc très souvent vers une autre école (puisque toutes les écoles n'offrent pas du qualifiant).⁴⁸

Or, les études le démontrent, les élèves issus de familles de milieux défavorisés se retrouvent bien plus nombreux dans l'enseignement qualifiant que ceux des classes sociales plus favorisées⁴⁹. C'est aussi sans compter le ressenti des élèves qui se trouvent relégués dans cet enseignement sans avoir eu réellement le choix. Le coût en termes d'estime de soi est extrêmement élevé pour certains de ces élèves.

Pour les participants, les choses doivent changer : *l'Etat doit aider tous les enfants à poursuivre leurs études et ne pas les orienter trop vite vers l'enseignement qualifiant (technique ou professionnel). Il faut organiser les études comme en Suède : tous les enfants font la même chose plus longtemps avant de choisir.*

3) Toutes les écoles doivent être de « bonnes » écoles !

Qu'il n'y ait plus de « bonnes » et de « mauvaises » écoles. Les élèves dissipés se retrouvent souvent dans les mêmes écoles. Qu'elles soient toutes bonnes ! Cette phrase prononcée par l'un des participants résume assez bien le constat selon lequel toutes les écoles n'ont pas la même réputation.

Ensemble, nous avons constaté qu'il y avait des écoles de bonne réputation (souvent des écoles offrant de l'enseignement général) qui réunissaient des élèves ayant peu de difficultés scolaires et des écoles peu réputées qui regroupaient un public en difficulté scolaire (souvent les écoles qualifiantes ou offrant du général et du qualifiant). A cette dualisation « académique » séparant les élèves « forts » des élèves « faibles », s'ajoute aussi une forte dualisation sociale entre les écoles : les élèves issus de milieux défavorisés se retrouvent « entre eux » alors que les écoles « élitistes » sont majoritairement fréquentées par des élèves issus de milieux favorisés⁵⁰.

Cette ségrégation sociale entre les écoles serait plus marquée à Bruxelles qu'en Wallonie puisqu'à Bruxelles, environ 30% des élèves inscrits dans l'enseignement obligatoire habitent dans un quartier défavorisé⁵¹. Outre cette dualisation sociale, l'enseignement bruxellois se caractérise aussi par une dualisation ethnique : les enfants défavorisés et d'origine étrangère se retrouvent majoritaire-

⁴⁸ M. Demeuse et B. Delvaux, « Mobilité des élèves dans le système éducatif belge francophone », *Relief*, n°4, Céreq, 2004, pp. 329-338.

⁴⁹ Voir : *Les Indicateurs de l'enseignement*, Ministère de la Communauté française.

⁵⁰ C. Maroy et B. Delvaux (2006), « Multirégulation et logique de quasi-marché : le bassin scolaire de Charleroi en Belgique », in C. Maroy (dir), *Ecole, régulation et marché. Comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, PUF, 315-351.

⁵¹ R. Janssens, D. Carlier, P. Van de Craen, « États généraux de Bruxelles. Note de synthèse. L'enseignement à Bruxelles », *Brussels Studies*, Note de synthèse n°5, 19 janvier 2009.

ment dans les écoles techniques ou professionnelles du croissant pauvre⁵².

Cette situation ne peut perdurer selon les apprenants : *il faudrait bannir les différences entre les écoles, je voudrais que tous les enfants puissent étudier dans une école qui est très bien pour chacun.*

Il est donc essentiel d'en arriver à une réelle mixité des publics dans toutes les écoles subventionnées par la Communauté française. *C'est bien que tous les élèves soient mélangés, qu'il y ait une mixité.*

4) Les inscriptions : non à la sélection des élèves !

Depuis le décret « Missions »⁵³, les directions sont tenues d'inscrire tout élève mineur dont les parents en font la demande. Les raisons pour lesquelles les élèves peuvent se voir refuser l'entrée de l'école sont les suivantes : si l'élève n'est pas un élève régulier⁵⁴, s'il n'y a pas assez de place dans l'école, si les parents n'acceptent pas le projet éducatif et pédagogique de l'établissement et si les parents inscrivent leurs enfants après le 30 septembre. En aucun cas, les directions ne peuvent refuser l'inscription d'un élève pour d'autres motifs.

⁵²⁾ Le croissant pauvre englobe des quartiers tout entiers, principalement sur le territoire de la ville de Bruxelles et des communes de Saint-Josse, Schaarbeek, Molenbeek, Saint-Gilles et Anderlecht.

⁵³⁾ Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

⁵⁴⁾ L'expression « élève régulier » désigne l'élève qui, répondant aux conditions d'admission de l'A.R. du 29 juin 1984, tel que modifié, est inscrit pour l'ensemble des cours d'un enseignement, d'une section ou d'une orientation d'études déterminées et en suit effectivement et assidûment les cours et exercices dans le but d'obtenir à la fin de l'année scolaire les effets de droit attachés à la sanction des études.

Or, il n'est pas rare d'entendre les parents dénoncer certaines pratiques des directions d'école qui ne respectent pas toujours les prescrits de ce décret. *Je n'aime pas l'école qui n'accepte pas les élèves qui n'ont pas la capacité des autres élèves de l'école.*

Dans la plupart des cas, les écoles découragent certains parents dont les enfants n'auraient « pas un assez bon niveau ». D'autres refusent l'inscription et invoquent un motif mensonger (le manque de places dans l'école par exemple).

Pour les apprenants, *les écoles doivent respecter les décisions, la loi, les règles d'inscription de la Communauté française. Il faut que tous les enfants aient la même chance pour être inscrits dans une école, qu'il n'y ait pas de sélection basée sur les bulletins, les résultats scolaires.*

5) Moins d'élèves par classe !

Les classes surpeuplées seraient à l'origine des nombreuses incivilités et des débordements des élèves, selon les apprenants. Et cela freinerait l'apprentissage des enfants. *S'il y a moins d'élèves dans la classe, l'institutrice pourrait mieux suivre les enfants, consacrer plus de temps à la remédiation et permettre le travail en sous-groupes (en mélangeant les plus forts et les enfants en difficulté) et ainsi favoriser l'entraide entre les enfants.*

Avoir moins d'élèves dans la classe faciliterait aussi la détection rapide des difficultés ainsi que la mise en place au plus tôt d'une remédiation adaptée aux problèmes de l'élève :

Diminuer le nombre d'élèves dans les classes et augmenter le nombre d'écoles. Que dans chaque école, il puisse y

avoir une classe de remédiation pour les élèves en difficulté.

6) Engager du personnel supplémentaire

L'école doit détecter les difficultés de l'enfant rapidement : ne pas laisser traîner les enfants en difficulté et les aider tout de suite. Pour ce faire, il faut engager plus de personnel compétent : des psychologues, des logopèdes, nous disent les participants :

- *Il faut des cours particuliers et du personnel supplémentaire.*
- *Des psychologues, logopèdes ou plusieurs profs dans la classe.*
- *Engager une psychologue par école qui agira comme médiateur pour favoriser le dialogue et l'écoute et qui fera le tour des classes et qui pourra suivre les enfants en difficulté.*

Certains parents rencontrés se plaignent aussi du non remplacement des enseignants lorsqu'ils sont malades (ou pour d'autres raisons) :

Trop de professeurs sont absents, l'école doit assurer les cours pour les enfants : il ne faut pas envoyer les enfants à la maison ou à l'étude quand le professeur est malade, l'école doit prévoir un autre professeur.

Actuellement, notre système scolaire fait face à un grave problème de pénurie d'enseignants. Les postes vacants ne sont pas toujours remplacés et quelques 50% des jeunes professeurs quittent définitivement leur classe avant leur huitième année. Crise oblige, va-t-on aller jusqu'à diminuer le nombre d'enseignants comme en France ? Ou valoriser le métier d'enseignant pour qu'il soit plus attractif ?

7) Lutter contre les discriminations

Certains apprenants dénoncent les différences de traitement entre les élèves belges et étrangers :

Ce qu'il s'est passé avec mon fils, ... un prof qui n'acceptait pas mon fils et mon fils c'est un étranger.

Les récentes enquêtes PISA⁵⁵ appuient ces propos puisqu'elles ont notamment démontré qu'en Communauté française, les niveaux de performance des élèves issus de l'immigration (ayant la nationalité belge ou non) étaient moins bons que les élèves autochtones. Ils sont aussi plus touchés par le retard scolaire que leurs congénères belges et plus fréquemment relégués dans l'enseignement qualifiant. Même si, à milieu socioéconomique égal, il y a plus de ressemblances que de différences entre élèves belges et étrangers, il reste une partie significative qui ne serait pas expliquée par l'origine sociale des élèves. Les déterminants sociaux jouent donc un rôle considérable dans les moins bonnes performances des élèves immigrés mais ne constitueraient pas l'unique facteur explicatif⁵⁶.

Dans son travail pour passer le CEB, Alice Laye Dimla n'est pas tendre avec les enseignants lorsqu'elle évoque les discriminations que son fils a vécues à l'école :

Pour moi, il y a aussi une inégalité entre un enfant noir et un enfant blanc. L'école fait la différence entre eux. Par exemple, un professeur demande : tu es né où ? L'enfant répond : à Lomel. Le professeur : tu es né ici ? Ce sont tes parents qui ont dit ça ou c'est toi qui penses ça ? Après, il

⁵⁵ PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires.

⁵⁶ A. Réa, *Les jeunes d'origine immigrée : intégrés et discriminés*, Rencontre du CEDEM, 7 mars 2002.

demande : et tu es sûr ? Et l'enfant répond : oui, je suis né ici... Si vous voulez, je vous apporte mon acte de naissance... Et l'enfant toute la journée se dit : pourquoi est-ce qu'on nous prend nous les noirs pour des menteurs, qu'on n'accepte pas tout de suite ce qu'on dit ? Puis, il me dit : maman, être noir, c'est être condamné... Je trouve aussi que c'est du racisme.

Les apprenants souhaitent *que les enseignants puissent approfondir leurs connaissances en psychologie de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte afin d'avoir des outils pour communiquer, dialoguer, échanger, comprendre les personnes qui sont en face d'eux. Axer sur l'importance d'instaurer un dialogue de façon permanente.*

8) Plus de moyens pour les infrastructures et les locaux

Ils sont aussi nombreux à constater le manque de matériel ou l'état délabré des infrastructures et des locaux : *plus de moyens pour les bâtiments, les infrastructures, le matériel : du gazon dans la cour de récréation par exemple.*

Et c'est sans compter les difficultés à venir quant à l'insuffisance de places dans les écoles bruxelloises : *il n'y a pas assez d'école, il faut plus d'écoles.* En effet, le nombre élevé d'élèves de la Région de Bruxelles-Capitale exige une attention particulière. D'ici 2020, les écoles bruxelloises devront faire face à une véritable explosion démographique : + 45% pour les enfants en âge de fréquenter l'école maternelle, + 35% pour les enfants fréquentant l'école primaire et + 27% pour les élèves du secondaire⁵⁷. Des investissements

supplémentaires notamment en matière d'infrastructure scolaire sont donc inévitables.

9) Confiance et communication entre école et familles

La communication entre les parents maîtrisant peu le français et les enseignants pose problème, ce qui crée des malentendus et parfois, des conflits. Il arrive que les parents subissent de nombreux jugements et des dévalorisations de la part du personnel éducatif ou de la direction. Communication et confiance sont des termes qui sont ressortis fréquemment : *les professeurs doivent croire les élèves et croire aussi qu'ils sont capables de faire leurs devoirs tout seuls.*

Pour les participants – qui ne tarissent pas d'idées sur ce sujet –, il faudrait :

- *rétablir la communication à tous les niveaux : entre parents et enfants, entre enseignants et enfants, entre parents et enseignants ;*
- *utiliser un cahier de communication ou le journal de classe, notamment quand sont organisées les réunions de parents (pour que les parents puissent signaler leur présence ou leur absence) et lorsque de graves problèmes surviennent au sein de l'école ;*
- *inviter les parents dans les classes pour montrer comment travaillent les enfants ;*
- *des parents relais dans chaque classe qui pourraient servir d'interprètes ;*
- *créer un endroit dans l'école où les parents et les enseignants se rencontrent (autre les réunions de parents) ;*
- *que l'école organise plus de réunions de parents : l'école doit expliquer aux parents comment ça va avec les enfants et proposer des solutions ;*

⁵⁷ Bureau Fédéral du Plan, 2007.

- *que les professeurs et le directeur soient accessibles : les parents devraient pouvoir rencontrer facilement les professeurs et le directeur.*

Il est aussi important pour les participants que les enseignants respectent les élèves et les encouragent plutôt que de les dévaloriser :

les professeurs ne peuvent pas donner des punitions dégradantes ou humiliantes aux enfants : ne pas punir un enfant de troisième primaire en le mettant avec des enfants de maternelle pour faire ses devoirs, par exemple.

Les professeurs ne peuvent pas décourager un enfant ni ses parents au risque de le dégoûter de l'école, ou que l'enfant ne veuille plus aller à l'école.

En guise de conclusion

Echec à l'école, échec de l'école ?

Anne Godenir, Lire et Ecrire Hainaut occidental

Question sans cesse reposée, retournée, refilee, avec des positions qui se radicalisent, certains n'hésitant pas à allonger la liste des dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, dysphasie, responsables de tous les manquements des enfants (voir l'article de La Libre Belgique du 10 août 2010). D'autres, dont je suis, incriminent les dysfonctionnements du système qui, dans ses rapports avec le marché de l'emploi, crée toutes les conditions de la compétition et donc de la sélection, au point que la réussite / l'échec deviennent l'enjeu de la scolarité, en lieu et place du savoir ou de l'éducation, sans parler de la culture. Dans ce contexte, le dernier décret relatif à la mixité sociale apparaît comme la nième tentative de contenir la compétition, après le décret sur les devoirs, le décret sur la réussite pour tous, etc. Le pouvoir politique tente de limiter les conséquences néfastes de la compétition induite par le marché scolaire, lui-même induit par la pression économique et le marché du travail.

C'est vrai que notre système scolaire est l'un des plus sélectifs en Europe, c'est vrai que nos écoles offrent des niveaux d'enseignement très divers. Mais que veut-on exactement ? Pourquoi, dans ses tentatives de contenir la compétition entre parents, élèves, écoles, le pouvoir politique s'attaque-t-il seulement à un seul des aspects du problème : le choix d'une école ? Pourquoi n'y a-t-il pas de ré-

flexion sur l'autre pilier du marché scolaire : le financement des écoles ? Et là, je n'entends pas les mécanismes de compensation pour écoles en difficulté (la discrimination positive), mais bien le fondement du système de financement per capita (un élève = un montant) qui transforme la relation entre les chefs d'établissement et les parents, en une relation commerçant – clients. D'autres modes de financement existent qui pourraient offrir plus d'inertie au système et rendre aux équipes un réel pouvoir éducatif.

Par ailleurs, les apprentissages de base tels que la lecture et l'écriture sont des outils qui conditionnent toute la suite de la scolarité des enfants, mais aussi la participation citoyenne des adultes. Ces outils ne sont pas garantis pour tous. On estime aujourd'hui que 10% des adultes sont en situation d'illettrisme, c'est-à-dire qu'ils ont des difficultés à participer à la vie sociale, économique, culturelle et politique parce qu'ils ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture. On sait aussi que l'orthographe pose des problèmes dans l'enseignement secondaire et supérieur. L'illettrisme, entendu comme la non-maîtrise de la langue, est à l'évidence une facette de l'échec scolaire.

Pourquoi ne soutient-on pas davantage les élèves dans les premières années du primaire ? Pourquoi applique-t-on sans ciller le non redoublement tel qu'il est pratiqué dans les pays nordiques, sans mettre en œuvre les nécessaires dispositions qui

accompagnent cette mesure : enseignants spécialisés en lecture, taille des classes réduite dans les premières années et remédiations sur site (et non dans des écoles spécialisées) ?

Et quand les difficultés des élèves rencontrent les mécanismes de sélection/compétition, que se passe-t-il ? ATD Quart Monde Wallonie – Bruxelles, qui publie régulièrement sur la question des liens entre pauvreté et éducation, a mis en évidence que les enfants de milieux précarisés risquent dix fois plus que les autres de se retrouver dans l'enseignement spécialisé⁵⁸. Sont-ils dix fois plus souvent dyslexiques, dysphasiques, etc. ? Non, bien entendu, ils sont seulement ... disqualifiés, car les mécanismes de maintien dans l'enseignement ordinaire n'existent pas pour ces enfants (soutien des parents, recours à des logopèdes, orthophonistes, psychologues, ... tiens, il n'y a pas encore d'orthographologues). Dans le cadre de la campagne « L'École en questions », des personnes en formation d'alphabétisation rassemblées autour des questions d'école ont témoigné de leur passage dans l'enseignement spécialisé.

Et ces personnes, qui ont vécu l'orientation dans l'enseignement spécialisé comme une exclusion et non comme un soutien, proposent des pistes concrètes pour améliorer l'éducation. Il faudrait :

- soit deux professeurs par classe qui s'occupent de tout le monde en fonction du niveau des

élèves / soit une répartition des élèves telle que, en première primaire, les classes soient de petite taille (dix élèves environ) ;

- que les parents aient un mot à dire, qu'ils puissent modifier la représentation (négative) que l'enseignant a de leur enfant ;
- que les professeurs cessent de dire aux élèves qu'ils sont incapables, qu'ils n'y arriveront pas.

Alors, pourquoi n'avance-t-on pas sur ces questions ? Peut-être parce que les voix ne se sont pas encore assez levées pour réclamer plus d'équité. Il ne s'agit plus de trouver de nouvelles parades, les solutions existent. Il s'agit de répondre au discours dominant valorisant l'élitisme, la nécessaire compétition, etc par un autre discours, plus solidaire, visant, non pas la réussite – qui dit réussite, dit échec –, mais l'éducation pour tous.

La campagne « L'École en questions » s'est donnée pour but de relancer le débat sur l'école de manière participative et ouverte, d'oser dire le malaise et les difficultés de chacun, celles des jeunes, des parents, des enseignants et des partenaires associatifs, afin de construire des propositions et de les porter auprès des décideurs politiques. Aujourd'hui, il est nécessaire que davantage de citoyens participent au débat, prennent conscience de sa complexité et de la nécessité d'une mobilisation. Peut-être alors découvrira-t-on une autre manière de voir ... l'école.

⁵⁸) Voir aussi le site d'ATD Quart monde : <http://www.atd-quartmonde.be/Connaissance-et-engagement-.html>.

Bibliographie

P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz, 1972.

D. Crutzen, M. Orban et D. Sensi, *Intervention systématique dans les écoles en discrimination positive. Prévention de la violence symbolique chez les jeunes et chez les enseignants*, Rapport, Liège, Ulg, Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs de l'Université de Liège/Ministère de la Communauté française, AGERS, 2001.

Y. Brinbaum, A. Kieffer, « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Éducation et formations*, n° 72, octobre 2005.

B. Delvaux, « Indépassable hiérarchie des enseignements ? », in G. Liénard, *L'insertion : enjeux pour l'analyse et pour l'action*, Sprimont, Mardaga, 2001.

M. Demeuse et B. Delvaux, « Mobilité des élèves dans le système éducatif belge francophone », *Relief*, n°4, Céreq, 2004, pp.329-338.

C. Duchène et C. Stercq, *La place et la participation effectives des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en région bruxelloise*, Lire et Ecrire Bruxelles, 2007-2008.

P. Freire, *Pédagogie des opprimés*, François Maspero, 1974.

M. Ichou, *Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse sociologique d'un lieu commun*, Dossiers d'études n°125, 2^{ème} prix Cnaf 2009, Février 2010.

R. Janssens, D. Carlier et P. Van de Craen, « États généraux de Bruxelles. Note de synthèse. L'enseignement à Bruxelles », *Brussels Studies*, Note de synthèse n°5, 19 janvier 2009.

Les Indicateurs de l'enseignement 2009, Ministère de la Communauté française.

C. Maroy et B. Delvaux, « Multirégulation et logique de quasi-marché : le bassin scolaire de Charleroi en Belgique », in C. Maroy (dir), *Ecole, régulation et marché. Comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, PUF, 2006, pp. 315-351.

C. Montandon et Ph. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, P. Lang, Berne, 1987.

J. Pain et F. Oury, *Chronique de l'école-caserne*, Paris, Maspéro, 1972.

C. Pair, *L'école de la grande pauvreté. Changer de regard sur le Quart Monde*, éd. Hachette, 1998.

M. Paquin et M. Drolet, *La violence au préscolaire et au primaire. Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*, Presses de l'Université du Québec, 2006.

J. Patry, *L'approche instrumentale-fonctionnelle – Un modèle d'intervention en alphabétisation*, éd. Commission scolaire régionale de Chambly, Québec, 1984.

Rapport général sur la pauvreté réalisé à la demande du Ministre de l'Insertion Sociale par la Fondation Roi Baudouin en collaboration avec ATD Quart-Monde et l'Union des villes et des communes-CPAS, 2005.

A. Réa, *Les jeunes d'origine immigrée : intégrés et discriminés*, Rencontre du CEDEM, 7 mars 2002.

P. Tremblay, *Enquête longitudinale sur le parcours scolaire d'enfants sortant du type 8 de l'enseignement spécial (Région wallonne)*, ULB, 2007.

M. Verhoeven, *L'école à l'épreuve de la violence. Modèles d'intelligibilité, recherche et action publique en Communauté française de Belgique*, International Journal of Violence and School, 10, Décembre 2009.

D. Visée-Leporcq, *Le droit à l'éducation : l'orientation massive d'enfants précarisés en enseignement spécialisé*, Collection « Connaissance et engagement », ATD Quart-Monde, 2008.

PARTIE | 2

**Comptes-rendus
des débats organisés
dans les groupes
d'alphabétisation**

1. « La crise de l'école » : ateliers et débats avec des adultes issus des cours d'alphabétisation et préparant leur Certificat d'Etudes de Base

L'Université Populaire de Bruxelles et le Collectif Alpha

Septembre - octobre 2009

1. Contexte d'animation

Durée de l'animation : 4 demi-journées.

- Local : Université Populaire de Bruxelles
- Adresse : Rue de la Victoire, 26
- Code postal : 1060 Bruxelles

Nom des animatrices : Anne Loontjens et Joëlle Dugailly (Collectif Alpha), Magali Joseph - intervenante extérieure (Lire et Ecrire Bruxelles).

Nom des secrétaires : Joëlle Dugailly et les participants eux-mêmes.

Nombre de participant(e)s : environ dix-sept personnes suivant des cours d'alphabétisation et une dizaine parmi elles préparant leur Certificat d'Etudes de Base dans le cadre d'un partenariat entre l'école de Promotion sociale de Saint-Gilles, le Collectif Alpha et l'Université Populaire de Bruxelles.

2. Présentation de l'animation

Contexte

Depuis septembre 2009, tous les mardis après-midi, des adultes ayant suivi des cours d'alphabétisation et préparant leur Certificat d'Etudes de Base (CEB) se retrouvent au sein de l'Université Populaire de Bruxelles pour un cycle « Comprendre les grandes crises de notre société » : crise de régime (institutionnel), crise économique, crise fi-

nancière, crise de l'emploi, crise de l'école, crise de foi (philosophie), crise mondiale (mondialisation), quartiers en crise, crise du logement, etc. Anne Loontjens et Joëlle Dugailly animent ces ateliers avec des intervenants spécialisés selon le thème abordé.

En septembre - octobre 2009, quatre séances ont porté sur le thème de l'école avec Magali Joseph comme intervenante spécialisée.

Méthode d'animation

Chaque groupe de quatre séances suit le même canevas-type : un savant équilibre entre auto-socio-construction des savoirs et apports théoriques externes ; entre représentations, analyse et débriefing ; entre écoute et expression ; entre aspects théoriques, débats et réflexions sur « ce qu'on peut faire de ce qu'on a appris en pratique ».

3. Contenu de la rencontre

Les points communs dans nos difficultés avec l'école

- *La tristesse au niveau de la pauvreté dans la famille (vécue dans l'enfance).*
- *La peur du regard des autres (enfance/adolescence) : quand quelque chose s'est mal passé, cela crée des blocages pendant très longtemps.*
- *La tristesse ressentie lorsqu'on était petits parce que nos pères ne nous ont pas mis à l'école assez tôt. Nous avons été à l'école coranique avant.*

- *Les problèmes familiaux. Pas l'envie d'aller à l'école. Pas assez de soutien. Le changement de langue à l'école brusque.*
- *Les difficultés familiales qui ont freiné l'envie d'apprendre.*
- *La difficulté d'adaptation mais la force de la persévérance.*
- *La peur de passer des tests d'entrée, peur de ne pas réussir le CEB (Certificat d'Etudes de Base).*

Contenu du débat suite à la présentation de Magali Joseph sur le rôle de l'École dans la reproduction des inégalités sociales

Ce qui a été présenté par l'intervenante tournait autour du rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales :

- *Analyse des enjeux autour des inscriptions dans le 1er degré secondaire (à la demande des apprenants).*
- *Quelques résultats des études PISA et des Indicateurs de l'enseignement attestant des inégalités sociales.*
- *Comment comprendre ces dérives ? Analyse des mécanismes en œuvre (concurrence entre écoles, libre choix des parents, hiérarchisation des écoles selon la filière d'enseignement, relégation des élèves vers l'enseignement qualifiant, écoles ghettos, etc).*
- *La théorie des capitaux de P. Bourdieu.*

Suite à cette présentation, les apprenants reviennent sur ce qui a été dit avec Joëlle Dugailly. « Qu'a-t-on compris de ce que Magali nous a dit ? Comment comprendre l'échec scolaire des élèves de milieux défavorisés ? » Sans intervenir sur le fond ou sur l'exactitude des propos, la formatrice encadre les apprenants dans le débat qui a mené à la rédaction d'une synthèse par les apprenants eux-mêmes :

- *Il y a des différences sociales dans le système scolaire : les enfants riches réussissent mieux que les enfants pauvres.*
- *Un enfant de professeur a plus souvent de chance de réussir à l'école qu'un enfant d'ouvrier.*
- *Tous les enfants n'ont pas la même chance pour réussir à l'école.*
- *Trop d'enfants pauvres ratent, redoublent et sont orientés dans l'enseignement professionnel ou technique.*
- *Les enfants plus pauvres ont moins de chance d'avoir leur diplôme.*
- *Ils peuvent aller à l'université mais ils ont moins d'heures, de matières dans l'enseignement qualifiant (technique ou professionnel). Un enfant pauvre a moins de possibilité de réussir à l'université.*
- *Les enfants riches ont plus de chance de réussir parce qu'ils sont suivis par des professeurs particuliers quand ils en ont besoin, ce qui n'est pas dans les moyens de toutes les familles.*
- *La mission de l'école, c'est de faire réussir tous les élèves d'où qu'ils viennent.*
- *Il y a un décret qui est sorti pour faire la mixité sociale, économique dans les écoles.*
- *Quand les professeurs orientent un enfant vers le professionnel ou technique alors qu'ils ne l'ont pas choisi, les parents peuvent ne pas être d'accord et introduire un recours. Ce n'est pas toujours facile d'être entendu pour les parents de milieu populaire.*
- *Ce n'est pas une fatalité d'avoir des parents pauvres pour réussir sa scolarité.*

4. Convergences et divergences

Quelques propositions de solutions ont émergé du débat. Les formatrices écrivent les propositions des apprenants sur trois grandes affiches intitulées : « pistes collectives », « pistes avec les professeurs, le directeur, l'école » et « pistes individuelles ».

1) Les pistes collectives

Convergences :

- *L'Etat doit contrôler l'école pour que les enfants en difficulté ne restent pas en arrière.*
- *L'Etat doit organiser dans toutes les écoles une information pour les parents étrangers qui ne savent pas comment fonctionne l'école, ni quels types d'écoles existent.*
- *L'Etat doit donner une aide financière plus grande pour les parents qui n'ont pas les moyens pour permettre aux enfants de suivre des études : il faut aider les parents qui ont des difficultés financières.*
- *L'Etat doit organiser plus de cours gratuits pour remédier aux difficultés de l'enfant : plus d'écoles de devoirs, par exemple.*
- *L'Etat doit aider tous les enfants à poursuivre leurs études et ne pas les orienter trop vite vers l'enseignement qualifiant (technique ou professionnel).*
- *L'Etat doit organiser les études comme en Suède : tous les enfants font la même chose plus longtemps avant de choisir (= tronc commun).*
- *Ce que le ministre dit ne se passe pas dans l'école. Les écoles doivent respecter les décisions, la loi, les règles que donne le Ministère. Exemple : les directeurs ne peuvent pas demander le bulletin lors de l'inscription.*
- *L'école doit être gratuite.*
- *Il faut instaurer dans toutes les écoles une classe pour aider les enfants à faire leurs devoirs. Cette classe serait gratuite.*
- *L'école doit détecter les difficultés de l'enfant rapidement : ne pas laisser traîner les enfants en difficulté et les aider tout de suite (= remédiation).*
- *L'école doit organiser plus de réunions de parents : l'école doit expliquer aux parents comment ça va avec les enfants et proposer des solutions.*

- *Trop de professeurs sont absents, l'école doit assurer les cours pour les enfants : il ne faut pas envoyer les enfants à la maison ou à l'étude quand le professeur est malade, l'école doit prévoir un autre professeur.*
- *L'école doit informer aussi sur ce qui existe pour les enfants pendant les vacances, ou sur les écoles de devoirs.*

Divergences :

Certain(e)s participant(e)s proposent que les enfants portent l'uniforme, *comme ça ils sont tous mis sur un même pied d'égalité, il n'y a plus de différence sociale entre eux.*

2) Les pistes avec les enseignants, le directeur

Convergences :

- *Les professeurs doivent être plus présents pour suivre les enfants qui ont des difficultés.*
- *Dans les réunions de parents, les professeurs doivent expliquer aux parents la situation de l'enfant et trouver des solutions.*
- *Les professeurs doivent croire les élèves et croire aussi qu'ils sont capables de faire leurs devoirs tous seuls.*
- *Les professeurs et le directeur doivent être accessibles : les parents devraient pouvoir rencontrer facilement les professeurs et le directeur.*
- *Les professeurs ne peuvent pas donner des punitions dégradantes ou humiliantes aux enfants : ne pas punir un enfant de troisième primaire en le mettant avec des enfants de maternelle pour faire ses devoirs, par exemple.*
- *Les professeurs ne peuvent pas décourager un enfant ni ses parents au risque de le dégoûter de l'école, ou que l'enfant ne veuille plus aller à l'école.*
- *Les parents doivent exiger que les enfants puissent poursuivre le cycle d'études : même quand il y a deux élèves dans une classe, les cours doivent se donner.*

- *Non aux punitions collectives : parce que trois élèves font des bêtises, toute la classe est punie.*
- *Le choix de l'élève n'est pas respecté. Par exemple, l'élève veut aller en socioéconomique et le professeur veut qu'il reste en scientifique, sans explication, sans information, cela ne va pas.*

3) Les pistes individuelles

Convergences :

- *L'école fait une proposition pour mon enfant. Je prends le temps de réfléchir : je réfléchis et j'accepte ou je réfléchis et je ne suis pas d'accord.*

- *En tant que parent, j'accorde de l'importance aux premières années primaires vécues par mon enfant : je fais très attention à ce que tout se passe bien.*
- *En tant que parent, je m'informe auprès des écoles de devoirs pour avoir des conseils : j'inscris mon enfant à l'école de devoirs, s'il en a besoin. Je demande à son institutrice ce qu'elle en pense.*
- *En tant que parent, j'ose aller trouver le professeur ou le directeur/la directrice de l'école pour discuter, pour demander conseil.*

2. Débat autour du film « Entre les murs » de L. Cantet : qu'en pensent les femmes suivant des cours d'alphabétisation ?

Locale Ouest de Lire et Ecrire Bruxelles et la section alphabétisation de la Maison des Enfants d'Anderlecht

Le 26 février 2010

1. Contexte d'animation

Durée de l'animation : environ 3 heures.

- Local : La Maison des Enfants d'Anderlecht
- Adresse : Rue Van Lint, 18
- Code postal : 1070 Bruxelles

Nom de l'animatrice : Rose Bekaert (Locale Ouest de Lire et Ecrire Bruxelles).

Nom de la secrétaire : Magali Joseph (Lire et Ecrire Bruxelles).

Nombre de participants : une dizaine de femmes d'origine étrangère qui apprennent à parler le français (niveau oral 3-4, lecture-écriture 2 en alphabétisation).

2. Présentation de l'animation

Méthode d'animation

Débat faisant suite au visionnage du film « Entre les murs » de L. Cantet dans le cadre des Jeudis du cinéma organisés par Lire et Ecrire Bruxelles.

Matériau

Film « Entre les murs ».

Quelles sont les questions posées ou les consignes données par l'animateur ?

Après un travail préparatoire, les apprenantes sont allées voir le film « Entre les murs » aux Jeudis du

cinéma. De retour à la Maison des Enfants d'Anderlecht le lendemain, elles ont revu quelques séquences du film (notamment celle où la mère de Souleman et son frère sont convoqués par le professeur pour discuter des problèmes scolaires de celui-ci) et ont été invitées à exprimer ce qu'elles avaient compris. Ensuite, la formatrice leur a proposé de faire des scénettes sur le thème des réunions de parents. Une apprenante jouait la maman et une autre le professeur : celui-ci a convoqué la maman pour lui dire que son fils ne travaillait pas bien. Autre scénette : que se disent le papa et la maman après la réunion de parents ? Suite à ce travail, les apprenantes ont été amenées à s'exprimer sur leur vécu, sur ce qu'elles pensent des difficultés à l'école (et notamment en classe) et ce qu'il faudrait faire pour y remédier.

3. Contenu de la rencontre

- Les scénettes ont montré que les papas étaient absents du monde scolaire. Ce sont surtout les mamans qui sont chargées de l'éducation des enfants et de traiter avec l'école.
- Certaines apprenantes évoquent les différences de traitement entre élèves belges et étrangers : *ce qu'il s'est passé avec mon fils, ... un prof qui n'acceptait pas mon fils et mon fils c'est un étranger.*

- Les enfants sont difficiles et ils ne se tiennent pas bien dans les classes ! Pourquoi les professeurs laissent-ils faire ? Pourquoi le prof laisse les enfants s'asseoir pas bien, pourquoi il ne les fait pas sortir ? Même les enfants gentils bougent, ils font comme ça comme ça. Après le prof il ne dit rien quand il voit un garçon faire ça.
- Le problème de la langue de l'enseignement est soulevé : comment comprendre ce que veut le professeur lors d'une réunion de parents par exemple lorsque l'on ne parle pas bien le français ?
- Certaines parlent des difficultés qu'éprouvent leurs enfants.

Trois exemples :

1) Mon fils était jeune, à 14 ans il partait à l'école sans ses affaires et un jour le prof m'a convoquée et il a dit : ton fils vient sans stylo, sans cartable, sans livre et le prof était fâché. Si vous n'avez pas votre casserole comment faire à manger ? Même chose avec ton fils. Beaucoup de semaines comme ça et il n'a pas envie de travailler. Après il a continué dans cette école, mais il n'était pas bien. Il est resté mais il a fait des problèmes et un jour il a étudié la carrosserie. Je ne sais pas ce qu'il fait et tous les jeunes jetaient les pièces dehors et les voitures étaient cassées. Et mon fils était là. Le prof a dit : toute la classe a été punie. Il a dit tout le monde va payer les voitures cassées. Un jour, mon fils, il est parti à l'école, il n'était pas bien et il a trouvé la porte fermée. On ne veut pas ouvrir la porte et il a tapé la porte et a cassé le carreau de la porte. Voilà ton fils a cassé un carreau, on a payé beaucoup : 3000 FB.

2) Ma fille, quand elle était à l'école. En secondaire, elle s'est inscrite pour formation en informatique, je ne sais pas. Ma fille a trouvé trop difficile. Elle n'a pas aimé. Elle a dit à sa sœur je ne peux pas continuer. Sa sœur a dit, tu vas aller à l'école C. Elle a été s'inscrire en pâtisserie-boulangerie. Quand elle est rentrée, c'est une arabe et il y a beaucoup de Belges. Il y a 12 ans. Elle est ren-

trée là et il y a beaucoup de Belges. Quelqu'un a attaqué Nadia. Elle est belle, cheveux noirs lisses. Mes filles sont bien. Mais une Belge n'aimait pas Nadia. Elle est restée dans son coin. Après, les parents de la fille n'aimaient pas les étrangers. Nadia est devenue amie avec elle même si elle ne l'aimait pas au début. Elle a souffert. Elle la ramène à l'heure du midi. Interdit de faire rentrer Nadia à la maison (Nadia est allée chez les parents de la fille). La fille lui a dit : je vais te donner un bol de soupe en cachette. Nadia était triste dans cette école car beaucoup de gens contre les étrangers. Nadia a fait connaissance avec un garçon dans un cours de boucherie. Il était gentil avec elle. Elle est mariée avec lui. C'est ça le problème. Beaucoup de parents difficiles. Nadia a fini sa sixième là. Parce qu'elle était triste. Beaucoup de problèmes chez nous. Quand elle a rencontré un garçon, il la défendait, il était gentil. Il a fini sa sixième et puis il travaille. Ma fille a réussi malgré qu'elle a souffert. Tu dois apprendre même si les gens pas gentils.

3) Avant, mon fils, il était à l'école N en cinquième et il revient à la maison et il fait de l'hypertension. J'ai dit qu'est-ce qu'il se passe ? Il n'est pas venu à un cours parce que c'était très sale. On l'a puni dans un endroit très sale. Le prof de néerlandais, c'est un algérien. Je suis allée à l'école, et là-bas il y a des souris. A l'école, j'ai vu le directeur. Je veux vous parler. Madame le prof de néerlandais a enfermé mon fils dans le jardin, là où il y a les poubelles. Vous avez donné la permission ? Il m'a dit : c'est pas possible. Tu vas voir, je vais te montrer. Il a pris la clé et il a ouvert la porte mais il n'y a personne. Après il est venu avec mon fils. J'ai crié. Le directeur a dit qu'est-ce que tu fais là (à l'enfant). Pourquoi mon fils il est là ? Madame ne criez pas. Viens madame, je peux déposer où Michaël. Le directeur s'est excusé. Mon fils a dit pourquoi tu as été voir le directeur ? Il a changé d'école.

4. Convergences et divergences

Quelques pistes de solutions ont émergé du débat.

Convergences :

- Il faudrait des *professeurs qui comprennent les autres, qui parlent congolais.*
- Plus de sport pour les enfants pour qu'ils se défoulent plus et soient moins nerveux.
- En secondaire, les élèves devraient rester dans la même classe et ne pas changer de classe à chaque cours.
- Les professeurs devraient être plus « psychologues » avec les enfants : *il faut un prof spécial, qui a étudié la « tête », le cerveau des gens.*
- Des cours de religion à l'école : *les religions sont importantes. A l'école, le professeur donne bien cours*

pour l'argent, le métier mais pas la religion. Chez nous les arabes, ce n'est pas bon. Il faut avoir une certaine croyance pour aider l'enfant. Quand il n'y a pas de religion, on a la tête vide.

Divergences :

Pour l'une des apprenantes, il faudrait des caméras dans les classes : *c'est difficile de plus en plus pour le prof. Il est dans une classe avec garçons et filles mélangés. Ils manquent d'argent de poche, ils s'habillent mal. Les élèves sont perdus. Ce n'est pas toujours la faute aux profs. Faire en sorte que les enfants soient moins difficiles. Laisse dans cette classe une caméra. Pour bien travailler. Ça va enlever dans leurs têtes qu'ils sont méchants.*

3. Lorsque des apprenantes en alphabétisation débattent avec des futur(e)s instituteur(trice)s primaires. Une démarche en deux temps

Section alphabétisation de la Maison des Enfants d'Anderlecht et l'ISPG Galilée

Février - mars 2010

1. Contexte d'animation

Temps 1

- Débat dans deux groupes d'alphabétisation
- Local : La Maison des Enfants d'Anderlecht
- Adresse : Rue Van Lint, 18
- Code postal : 1070 Bruxelles

Temps 2

- Débat entre les groupes d'alphabétisation et des étudiant(e)s – futur(e)s instituteur(trice)s
- Local : Institut Supérieur de Pédagogie Galilée
- Adresse : Rue Vergote, 40
- Code postal : 1200 Bruxelles

Nom des animatrices : Martine Vermeulen (formatrice de la section alphabétisation de la Maison des Enfants d'Anderlecht), Camille Henrard (coordinatrice de la section alphabétisation de la Maison des Enfants d'Anderlecht) et Caroline Hanciaux (enseignante à l'ISPG Galilée).

Nom des secrétaires : Martine Vermeulen, les apprenant(e)s des cours d'alphabétisation et Magali Joseph (Lire et Ecrire Bruxelles).

Nombre de participants : environ cinquante dont :

- un groupe de treize femmes peu ou pas scolarisées dans leur langue d'origine apprenant à parler le français (groupe d'oral 1) ;
- un autre groupe de treize femmes peu ou pas scolarisées dans leur langue d'origine apprenant à lire et écrire en français (groupe de lecture-écriture 1) ;
- et une vingtaine d'étudiant(e)s – futurs instituteur(trice)s primaires de l'ISPG Galilée.

2. Présentation de l'animation

Méthode d'animation

Recueil de représentations sur le rôle de l'école et des parents.

Quelles sont les questions posées ou les consignes données par l'animateur ?

Le débat a eu lieu en deux temps :

- 1) Tout d'abord, une animation a eu lieu dans les deux groupes d'alphabétisation de la Maison des Enfants d'Anderlecht (section alphabétisation). Après un travail préparatoire, les apprenantes sont allées voir le film « Entre les murs » aux Jeudis du cinéma de Lire et Ecrire Bruxelles puis ont débattu. Elles ont ensuite été invitées à exprimer leur vécu et leurs représentations sur base de questions posées par la formatrice :
 - L'école c'est ?
 - Ce que j'aime dans l'école de mes enfants ?
 - Ce que je n'aime pas dans l'école de mes enfants ?
 - Comment suivre le parcours scolaire des enfants ?
 - Comment les parents peuvent aider les enfants pendant leurs études ?
 - Comment l'école peut mieux aider les enfants à réussir ?
- 2) Ensuite, une rencontre a été organisée à l'ISPG Galilée entre ces apprenantes et les futur(e)s instituteur(trice)s de l'Institut Supérieur de Pédagogie.

3. Contenu de la rencontre

1) L'animation dans les groupes d'alphabétisation

Ce qui est ressorti des animations dans les deux groupes :

L'école c'est...

Apprendre, connaître, étudier, examens, avoir un diplôme, discipline, respecter, avoir des amis, trouver un travail, trouver un amoureux, faire un voyage, être plus intelligent, jouer, etc.

Ce que j'aime dans l'école de mes enfant...

Les institutrices et les institutrices.

La sécurité.

Les professeurs.

Les enfants peuvent faire leurs devoirs à l'école.

L'institutrice écrit dans le journal de classe ce que les enfants ont fait.

Les cours de sport, la gymnastique, la piscine.

La nourriture.

Ce que je n'aime pas dans l'école de mes enfants...

Il n'y a pas de cantine, pas de cour.

Il n'y a pas de jouets.

Il n'y a pas de gazon, pas d'arbre.

Les toilettes sont sales.

Il n'y a pas de logopède, pas de psychologue.

Dans l'école de mes enfants, beaucoup de parents ne parlent pas le français, ne lisent pas le français, il n'y a personne pour les aider.

Il n'y a pas d'endroit où les parents se rencontrent.

Comment suivre le parcours scolaire des enfants ?

Parler avec les enfants.

Parler avec l'instituteur.

Répondre aux convocations de l'école.

Lire le journal de classe tous les jours.

Regarder les cahiers tous les jours.

Aller aux réunions de parents.

Téléphoner à l'école.

Signer le bulletin.

Comment les parents peuvent aider les enfants pendant leurs études ?

Les encourager.

Apprendre à parler et à écrire le français.

Rappeler qu'il est important d'étudier.

S'intéresser à ce qu'ils apprennent.

Leur donner une dernière chance.

Aider les enfants grâce à des cours particuliers.

Comment l'école peut mieux aider les enfants à réussir ?

Des classes plus petites, maximum quinze enfants par classe.

Des cours particuliers pour les enfants en difficultés.

Avoir une logopède dans l'école.

Aller avec les enfants à la bibliothèque, au cinéma, au théâtre, au musée, à la ferme, etc.

Inviter des personnes pour parler de leur métier, un ou une médecin, un ou une pilote d'avion, un ou une infirmière, un pompier, un clown, un électricien, un ou une dentiste, etc.

Inviter les parents dans les classes pour montrer comment travaillent les enfants.

2) Rencontre avec les futur(e)s instituteurs(trice)s à l'ISPG Galilée

Après avoir lu le texte qu'elles avaient rédigé préalablement (voir ci-dessus), certaines apprenantes ont exprimé leur vécu et leur expérience par rapport à l'école :

- Elles ont évoqué leur parcours de vie et leur vécu scolaire dans leur pays d'origine. Pour la plupart, elles n'ont jamais été à l'école ou elles ont arrêté leur scolarité assez tôt, l'école n'étant pas obligatoire dans leur pays d'origine.

- La communication entre les parents maîtrisant peu le français et les enseignants pose problème, ce qui crée des malentendus et parfois, des conflits.
- Les parents subissent des jugements et des dévalorisations de la part du personnel éducatif ou de la direction.
- Les difficultés scolaires de leurs enfants ont aussi été abordées : des enfants renvoyés de l'école ou relégués dans l'enseignement spécial.
- Elles évoquent aussi la réussite scolaire, universitaire ou professionnelle de leurs enfants et la fierté que l'on voit lorsqu'elles en parlent.

Les étudiant(e)s ont montré beaucoup d'empathie quant au vécu de ces mamans et ont exprimé une meilleure compréhension des difficultés vécues.

Mais comment faire pour communiquer avec les parents qui ne parlent pas le français ? Dans certaines écoles, on rencontre plus d'une trentaine de nationalités différentes.

Pistes de solutions :

- Des parents relais dans chaque classe pourraient servir d'interprètes.
- Créer un réseau de solidarité entre parents.
- Créer un endroit dans l'école où les parents et les enseignants se rencontrent (outre les réunions de parents).
- Faire sauter les stéréotypes dans le chef des enseignants et des directions : ce n'est pas parce qu'un parent ne travaille pas qu'il ne fait rien (par ex. : cours d'alphabétisation).
- L'école doit permettre aux élèves d'avoir confiance en eux et éviter de les dévaloriser.

4. Le choix

Lire et Ecrire Verviers

Le 11 mars 2010

1. Contexte d'animation

Durée de l'animation : environ 30 minutes.

- Local : Lire et Ecrire
- Adresse : Rue Gerardchamps, 4
- Code postal : 4800 Verviers

Nom de l'organisatrice : Christiane Demelenne.

Nom de l'animatrice : Evelyne Delocht.

Nom de la secrétaire : Geneviève Meurisse.

Nombre de participants : environ dix-sept personnes (public mélangé).

2. Présentation de l'animation

Méthode d'animation

Jeu des quatre coins.

Matériau

Courts-métrages et phrases.

Quelles sont les questions posées ou les consignes données par l'animateur ?

- Présentation du DVD l'Ecole en questions.
- Choix : séquence vélo du DVD. Choisit-on une école comme un vélo ?
- Quatre phrases à quatre coins. Chacun se place sous un coin et argumente.
- Discussion en groupe : arguments positifs et négatifs.
- Chaque groupe relit la proposition et donne le positif et le négatif.

3. Contenu de la rencontre

- Une grosse majorité des gens choisit la proposition « Pour une école de l'égalité ».
- Il faudrait bannir les différences entre les écoles.
- Le choix n'existe pas vraiment entre école catholique et école communale. On doit choisir entre religion et savoir.
- Un moment d'apprentissage de la langue maternelle serait important.
- L'information sur l'école est importante avant le choix.
- Il n'y a plus d'option philosophique qui influence le choix.
- Il y a un problème de discrimination à la base (racisme,...).

4. Convergences et divergences

Convergences :

- Les apprenants souhaitent un niveau scolaire élevé pour toutes les écoles.
- Difficultés de soutien parental à cause de la barrière de la langue (abandon de communication de part et d'autre).
- Les réseaux imposent un choix philosophique qui pose problème.
- La langue maternelle est importante pour traduire aux parents.

Divergences :

Désaccord sur les objectifs premiers de l'école.

5. « La réussite/l'échec scolaire » : qu'en pensent les femmes suivant des cours d'alphabétisation ?

Locale Sud de Lire et Ecrire Bruxelles

Le 20 avril 2010

1. Contexte d'animation

Durée de l'animation : environ 1h30.

- Local : Ecole Fondamentale Sainte-Alène
- Adresse : Av. Kersbeek, 7
- Code postal : 1190 Bruxelles

Nom des animatrices : Véronique Bonner et Fatima Bouhout (Locale Sud de Lire et Ecrire Bruxelles).

Nom des secrétaires : Magali Joseph (Lire et Ecrire Bruxelles) et Jacques Thibaut (Locale Sud de Lire et Ecrire Bruxelles).

Nombre de participants : douze femmes d'origine étrangère qui apprennent à parler le français (niveau oral débutant – oral 1 en alphabétisation), toutes des mamans d'un ou plusieurs enfants des écoles fondamentales Sainte-Alène, Saint-Denis et Saint-Curé-d'Ars.

2. Présentation de l'animation

Contexte

Depuis septembre 2009, un formateur de la Locale Sud de Lire et Ecrire Bruxelles donne des cours d'alphabétisation à douze mamans parlant peu le français et n'ayant peu ou pas été à l'école dans leur pays d'origine. Ces cours ont lieu dans les locaux de l'école Sainte-Alène. Outre l'apprentissage du français, la Locale Sud propose une fois par mois des séances de découvertes, de réflexions, d'analyses et de débats sur le système scolaire, le rôle de l'école et des parents, etc.

Lors de ces séances, les mamans ont découvert :

- Les différents réseaux .
- L'importance de l'obtention du Certificat d'Etudes de Base (C.E.B.) pour la poursuite des études.
- Le premier degré.
- Les différentes filières d'enseignement dans le secondaire.
- Les valeurs portées par les écoles libres catholiques.
- Le rôle du Centre Psycho-Médico-Social (CPMS).
- Le journal de classe et le bulletin.
- Etc.

Le 20 avril, suite à un travail de lecture globale du bulletin, les participantes ont été amenées à débattre de la réussite et de l'échec à l'école.

Méthode d'animation

Représentations de l'échec et de la réussite scolaire : le jeu des post-its.

Matériau

Court-métrage sur la réussite.

Quelles sont les questions posées ou les consignes données par l'animateur ?

Le court-métrage sur la réussite est montré trois fois (un premier passage pour la compréhension globale, le deuxième centré sur les enfants, et le troisième centré sur les parents). Après chaque projection, les participantes ont été invitées à s'exprimer librement. Elles ont ensuite été réparties en deux groupes. Les deux animatrices ont noté

sur des post-its jaunes les mots des apprenantes qui représentent la réussite et sur des post-its roses des mots qui représentent l'échec.

Pour la mise en commun, les animatrices lisent les post-its et les collent sur une affiche selon des regroupements que les participantes proposent. Enfin, l'animatrice a posé la question suivante : que faudrait-il faire pour que les enfants réussissent mieux à l'école ? Qu'y aurait-il à faire pour que les enfants réussissent mieux à l'école (reformulation) ?

3. Contenu de la rencontre

A la vue du court-métrage sur la « réussite », les participantes réagissent et évoquent :

- Le stress des parents : les enfants vont-ils réussir ?
- Le stress des enfants : les parents encouragent les enfants, les soutiennent mais les stressent aussi : il faut réussir pour avoir de bons points, réussir pour que papa et maman soient contents, qu'ils ne soient pas fâchés. Les élèves pensent aux parents lorsqu'ils font leurs examens.
- Le sentiment de honte et de tristesse pour les enfants qui ne réussissent pas.
- La tristesse des parents lorsque leurs enfants ne réussissent pas.
- La concurrence entre élèves : certains élèves sont contents que d'autres ratent.
- Il faut mieux soutenir les enfants, les encourager tout au long de l'année. Au moment de l'examen, c'est trop tard : les jeux sont faits !

La réussite, c'est... ?

- *La joie, les enfants et les parents sont heureux, la fierté des parents.*

- *Avoir un beau bulletin, de bons résultats, être un bon élève.*
- *Réussir son avenir professionnel : trouver un bon travail comme médecin par exemple, devenir un savant.*
- *La réussite, c'est aussi avoir le choix plus tard : l'enfant pourra faire ce qu'il veut, faire ce qu'il a envie.*
- *Les participantes évoquent le rôle des parents dans la réussite : bien éduquer ses enfants, bien travailler avec leurs enfants, les récompenser.*
- *Le comportement et le travail scolaire de l'enfant est important : les enfants écoutent bien l'instituteur, les enfants travaillent bien, ils ne font pas de bêtises, les enfants doivent beaucoup travailler.*
- *Ce n'est pas que le diplôme ou les résultats qui comptent, c'est aussi apprendre des choses de la vie, mieux comprendre la vie, pour avoir une vie heureuse, être bien dans sa vie, ne pas souffrir, avoir de bons copains.*

L'échec, c'est... ?

- *La honte pour l'enfant et les parents, je stresse et je pleure, c'est la tristesse, en colère, on n'est pas content.*
- *L'échec est tout particulièrement mis en relation avec l'attitude de l'enfant que ce soit vis-à-vis du travail scolaire ou du comportement à l'école : des bêtises à l'école, mauvais comportements, l'enfant n'écrit pas bien, il ne respecte pas les copains, ils ne respectent pas les grands, les professeurs, ils parlent trop en classe, ils traînent trop dehors avec des mauvaises fréquentations, manque de respect, matériel pas en ordre, ils n'étudient pas pour les contrôles, ils ne font pas leurs devoirs.*
- *Si on ne réussit pas à l'école, on n'a pas de travail, on n'a pas une bonne vie, on est au CPAS ou à la gare du midi dans la rue.*

- Le rôle des parents est mis en avant par certaines : *les parents ne soutiennent pas leurs enfants.*
- Des raisons d'ordre personnel, de problèmes à la maison ou de santé : *les parents ont des gros problèmes à la maison, un décès dans la famille, à cause de sa santé, il est fatigué.*
- Certaines d'entre elles évoquent la responsabilité de l'école : *c'est à cause de l'école, l'institutrice n'explique pas bien.*

6. Rencontre-débat avec un groupe de personnes adultes (en majorité d'origine étrangère) en difficulté de lecture et écriture

Lire et Ecrire Centre Mons Borinage

Le 5 mai 2010

1. Contexte d'animation

Durée de l'animation : environ 150 minutes.

- Local : Ecole Communale Fondamentale Mixte
- Adresse : rue Delval
- Code postal : 7170 Manage

Nom de l'animatrice : Nathalie Rozza.

Nom de la secrétaire : Térésa Similia.

Nombre de participants : environ quatorze personnes (groupe Manage – Les Formidames), parents et membres d'associations.

2. Présentation de l'animation

Méthode d'animation

Récits d'école.

Matériau

Les souvenirs positifs ou négatifs de l'école vécus par les adultes eux-mêmes ou par leurs enfants.

Quelles sont les questions posées ou les consignes données par l'animateur ?

- Brainstorming autour du mot école pour faire émerger les représentations (qu'est ce qui vous vient à l'esprit quand je vous dis le mot « école » ?, quelles associations faites-vous avec le mot « école » ? + exemple « tableau »).

- Réfléchissez à un souvenir d'école positif ou négatif d'un de vos enfants ou d'un souvenir que vous avez vécu.
- Sélection des situations les plus « dramatiques », choix d'une ou deux situation(s) pour réfléchir à des solutions.
- Evaluation : tour de table sur le ressenti de la matinée et les suites à donner.

3. Contenu de la rencontre

- Améliorer la formation des enseignants : qu'ils puissent approfondir leurs connaissances en psychologie de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte afin d'avoir des outils pour communiquer, dialoguer, échanger, comprendre les personnes qui sont face à eux. Axer sur l'importance d'instaurer un dialogue de façon permanente.
- Diminuer le nombre d'élèves dans les classes et augmenter le nombre d'écoles. Que dans chaque école, il puisse y avoir une classe de médiation pour les élèves en difficulté.
- Les parents doivent prendre leurs responsabilités : aller aux réunions de parents et dès qu'il y a une difficulté, prendre contact avec les enseignants. Il nous semble très important de rétablir la communication entre l'école et les parents, de prendre le temps nécessaire pour établir un dialogue permanent entre les enfants, les enseignants et les parents.

- Le renvoi définitif d'un élève de son école ne devrait pas être permis (sauf dans des cas extrêmes). On devrait lui donner une punition, le renvoyer une semaine... Mais surtout réinstaurer le dialogue, lui expliquer les raisons de son renvoi, de sa punition. Il est important de lui donner une seconde chance.
- Communication et confiance sont les termes les plus importants qui sont ressortis de nos échanges. C'est sur ces bases qu'on peut avancer, progresser, évoluer.

4. Convergences et divergences

Convergences :

- Rétablir la communication à tous les niveaux : entre parents et enfants, entre enseignants et enfants, entre parents et enseignants.
- Augmenter le nombre d'écoles pour diminuer le nombre d'élèves dans les classes.
- Refus du licenciement définitif d'un élève (sauf dans des cas extrêmes) et refus des châtiments corporels par les enseignants.

Divergences :

- Supprimer les allocations familiales en cas d'absence d'un mois des élèves.
- Construire une école pour les enfants qui ont des difficultés (le groupe a préféré la solution d'une classe de remédiation au sein des écoles).
- Les punitions corporelles (la fessée) données par les parents.

Pistes de solution

Convergences :

- Les enfants ont trop de travail à domicile, il faut diminuer leur temps de travail.

- Il faut parfois changer son enfant d'école.
- Moins d'élèves dans la classe ! S'il y a moins d'élèves, l'institutrice peut mieux suivre les enfants.
- Qu'il n'y ait plus de « bonnes » et de « mauvaises » écoles. Les élèves dissipés se retrouvent souvent dans les mêmes écoles. Qu'elles soient toutes bonnes !
- Plus de moyens pour les bâtiments, les infrastructures, le matériel : du gazon dans la cour de récréation par exemple.
- Manque d'hygiène dans les écoles.
- L'école est chère ! Normalement, l'école devrait être gratuite mais c'est loin d'être le cas : 10 euros pour le dîner et 7 euros pour la piscine... Il y a aussi la garderie et l'étude, etc. Au Maroc, c'est gratuit.

Divergences :

- Dans une des écoles, certaines classes regroupent des élèves d'âges différents (1^{ère} – 2^{ème} / 3^{ème} – 4^{ème} / 5^{ème} – 6^{ème} primaires). Certaines mamans sont favorables à ce regroupement : les enfants se préparent mieux, ils revoient des choses qu'ils ont déjà vues. D'autres sont contre : les enfants voient parfois des choses trop difficiles pour eux.
- Pour certaines, la sécurité laisse à désirer dans l'école de leurs enfants : les enfants peuvent sortir trop facilement de l'école. Mais d'autres sont satisfaites de l'école à cet égard.

7. L'école, c'est quoi ? Film et débat

La Maison de Quartier Modèle

Le 6 mai 2010

1. Contexte d'animation

Durée de l'animation : environ 140 minutes.

- Local : Maison de Quartier Modèle
- Adresse : Cité Modèle annexe bloc 3
- Code postal : 1020 Bruxelles (Laeken)

Nom des animatrices : Nabila El Housni, Hélène Pillet.

Nom de la secrétaire : Christiane Deweze.

Nombre de participants : douze personnes (groupe alpha).

2. Présentation de l'animation

Méthode d'animation

Arrêt sur image.

Matériau

Support vidéo.

Quelles sont les questions posées ou les consignes données par l'animateur ?

Afin de préparer au mieux cette rencontre, nous avons travaillé sur le thème de l'école lors d'une leçon précédente : « c'est quoi l'école ? ». *Mille et une idées pour se parler.*

- Nous allons visualiser un court métrage autour du thème l'école. Observez et essayez de comprendre.
- Pouvez-vous me dire ce que vous avez compris ?

- Nous allons visualiser une seconde fois en marquant une pause après chaque séquence pour vous permettre de lire les informations (lecture à haute voix). Après chaque séquence, nous discutons sur les représentations et la compréhension générale.
- Nous allons visualiser une dernière fois, ensuite je vais vous demander de choisir parmi les quatre séquences, celle qui vous semble la plus interpellante (la plus discutable).
- Par groupe, vous allez justifier votre choix et essayer de dégager les questions prioritaires par rapport à l'école d'aujourd'hui. (Le niveau d'abstraction de la séquence dédiée au sens étant trop élevé, aucun choix n'a été porté pour celle-ci).

3. Contenu de la rencontre

La réussite (groupe constitué de deux personnes) :

- L'enfant a peur d'être puni ou grondé par ses parents s'il ne travaille pas bien à l'école. Les enfants ne savent pas se concentrer correctement. Nous devons être derrière eux afin d'assurer leur réussite. Faut-il toujours forcer les enfants ?
- Les parents sont de plus en plus sollicités dans la scolarité de leurs enfants. Jusqu'à quel point ?
- Faut-il être le meilleur pour réussir à l'école ?
- Les parents heureux = obtenir un diplôme, c'est lui permettre de réussir dans la vie, c'est l'assurance d'un bon avenir.

- Pour être le meilleur, il faut travailler ensemble, participer à la vie scolaire de l'enfant (parents, enfants et professeurs).

Le temps (groupe constitué de trois personnes) :

- Les enfants sont trop chargés (trop de travail à l'école), ils n'ont pas le temps de faire d'autres choses.
- La masse de travail à faire à la maison est trop importante.
- Pourquoi ne pas organiser plus d'activités culturelles à l'école ?

Le choix (groupe constitué de sept personnes) :

- Souvent, il n'y a pas de place dans les écoles.
- Peut-on avoir le choix ?
- Qu'est-ce qu'une bonne école ?
- Où obtenir l'information ?

4. Convergences et divergences

Convergences :

- Difficulté de choisir une école (l'obstacle de la langue).
- Difficulté pour les devoirs et les leçons.

- Si toutes les écoles étaient bonnes, il n'y aurait pas de choix à faire.
- L'important dans une école, c'est l'égalité pour tous, le choix philosophique, permettre à tous d'avoir une chance de réussir même quand on a raté.
- L'école n'est pas gratuite, elle coûte de plus en plus cher.
- Trop d'élèves dans la classe, l'enseignant ne peut pas s'occuper de trente élèves.
- L'importance du suivi des parents et du soutien dans la scolarité.
- Le manque d'informations claires au sujet de l'enseignement en général.

Divergences :

- Trop de devoirs à la maison / pas assez de devoirs à la maison.
- Pas assez de divertissement (théâtre, danse, etc) / trop d'activités occupationnelles.
- Pas assez de temps à l'école / trop de temps à l'école / le temps passé à l'école est bien adapté.

8. Rencontre-débat avec un groupe de personnes adultes qui suivent une formation qualifiante à l'extérieur et poursuivent leurs apprentissages de base

Lire et Ecrire Centre Mons Borinage

Le 12 mai 2010

1. Contexte d'animation

Durée de l'animation : environ 150 minutes.

- Local : Ancienne gare d'haine St Pierre
- Adresse : Rue de la Station
- Code postal : 7100 La Louvière

Nom de l'animatrice : Nathalie Rozza.

Nom de la secrétaire : Yolande Boulanger.

Nombre de participants : environ onze personnes (parents et membres d'associations).

2. Présentation de l'animation

Méthode d'animation

Récits d'école.

Matériau

Les souvenirs positifs ou négatifs vécus par les adultes eux-mêmes ou par leurs enfants.

Quelles sont les questions posées ou les consignes données par l'animateur ?

- Brainstorming autour du mot « école » pour faire émerger les représentations.
- Réfléchissez à un souvenir d'école positif ou négatif d'un de vos enfants ou d'un souvenir que vous avez vécu.
- Choix d'une situation pour réfléchir à des solutions.

- Evaluation : tour de table sur le ressenti de la matinée et les suites à donner.

3. Contenu de la rencontre

Situation choisie : « Comment limiter le favoritisme dans l'école ? »

- Moins d'élèves dans les classes pour donner plus de chance (de réussite) à chaque enfant. Créer plus d'écoles.
- Mieux « surveiller » les enseignants afin d'établir le pourquoi de certains comportements.
- Etablir une loi pour considérer l'égalité face à l'apprentissage. (Comment la faire appliquer ?).
- Nommer des directeurs à l'écoute des parents, des enseignants, des enfants. Que la direction ait une vue sur toutes les classes.
- Ne pas permettre aux enfants d'enseignants d'être dans la classe de leurs parents.
- Alternier les enseignants dans la classe (trois par classe). Que les contrôles et examens soient surveillés par des enseignants autres que par ceux des enfants.
- Instaurer une équipe de délégués par classe qui se réunirait 1x/semaine.
- Organiser plus de réunions de parents (1x/mois). Favoriser la responsabilité des enfants au niveau de leur apprentissage en leur

permettant de rencontrer seuls les enseignants lors de ces réunions.

- Changer régulièrement les enfants de place pour favoriser les contacts entre eux.
- Nommer un psychologue dans l'école comme médiateur.

4. Convergences et divergences

Convergences :

- Mettre moins d'élèves dans les classes, consacrer plus de temps à la remédiation, permettre le travail en sous-groupes (en mélangeant les plus forts et les enfants en difficulté) pour favoriser l'entraide entre les enfants.
- Engager une psychologue par école qui agira comme médiateur pour favoriser le dialogue

et l'écoute, qui fera le tour des classes et qui pourra suivre les enfants en difficulté.

- Intégrer les personnes différentes, les personnes handicapées au sein des classes avec du personnel supplémentaire dans la classe.

Divergences :

- Ce n'est pas parce qu'on échoue à l'école qu'on ne réussit pas sa vie / Une « base » est indispensable pour réussir.
- Sortir avec un diplôme sert-il pour un métier manuel ? Avoir les savoirs (de base) empêche de retourner à la case départ.
- L'éducation donnée par les parents est indispensable / L'école peut apporter un plus aux enfants quand les parents ne remplissent pas leurs « missions parentales ».

9. Rencontre – débat

Lire et Ecrire Hainaut occidental

Les 31 mars, 26 avril, 31 mai et 23 juin 2010

1. Contexte d'animation

Durée de l'animation : 3 heures à chaque séance.

- Local : Lire et Ecrire Hainaut occidental
- Adresse : Quai Sakharov, 31
- Code postal : 7500 Tournai

Nom des animatrices : Sabine Denghien, Anne Godenir.

Nom des secrétaires : idem.

Nombre de participants : dix personnes.

2. Présentation de l'animation

Première séance

Objectif : comprendre l'enjeu, poser les jalons, premiers récits.

Brainstorming : l'école, à quoi je pense ? + lire des récits d'autres personnes (panneaux de Péruwelz).

Recueil d'éléments

- Un bon souvenir, un mauvais souvenir d'école : chaque personne réfléchit un peu et note des mots ou des phrases qui décrivent le souvenir.

Variante (pas fait)

- Un personnage marquant, soit positivement, soit négativement : chaque personne réfléchit un peu et note des mots ou des phrases qui décrivent le souvenir.

Seconde séance

Objectif : relance pour compléter les récits.

Relecture du compte-rendu et des textes pour ceux qui le veulent.

Travail en sous groupe : quand ? Où ? Comment ? Avec qui ? Comment les choses ont évolué ? Qu'est-ce que vous avez ressenti à cette époque là ? Et maintenant ?

Prise de note des compléments aux récits.

Troisième séance

Objectifs :

- écouter, raconter aux autres (Est-ce que cela a été vécu par les autres ? Est ce que tu connais d'autres personnes qui ont vécu la même chose ?) ;
- formuler le tort subi : quel est le conflit ? Entre qui et qui ? Qu'est-ce qui est inégal, pas juste ?

Relecture du compte-rendu et des textes pour ceux qui le veulent.

Travail en sous-groupe : qu'est-ce qui est acceptable, inacceptable ?

Chaque fois que quelque chose est inacceptable, on arrête la lecture et quelqu'un note ce qui est inacceptable en remontant vers du plus général. Les conclusions sont écrites sur des grandes feuilles.

Mise en commun sur la base de ce qui a été noté (similitudes/différences).

Réactions à propos de quelques phrases choc relatives à la scolarisation des filles et par rapport à l'enseignement spécial.

Quatrième séance

Relecture du compte-rendu et de la synthèse sur les éléments inacceptables par ceux qui le souhaitent + travail en grand groupe : pour chaque élément de la synthèse, répondre aux questions :

- comment aurait-on pu éviter cela ?
- qu'est-ce qui aurait pu être mis en place pour que cela ne se passe pas ?

3. Synthèse des quatre séances de réflexion

A. Infrastructure – scolarisation dans certains pays étrangers

Constats

Certains élèves ne vont pas à l'école. Ce sont principalement des filles. Les parents ont peur pour leurs filles car les trajets sont longs et dangereux. Il n'y a pas de surveillance.

Les maîtres sont parfois très sévères.

NB : la non fréquentation de l'école ne concerne pas seulement les pays étrangers.

Témoignages

Pour aller à l'école, il fallait marcher longtemps car il n'y avait pas de transport. Ma mère devait me conduire à 7h puis venir me chercher à 12h30 car il n'y avait pas de cantine.

L'école était éloignée de la maison du village. Maintenant, ce n'est plus comme cela, il y a des écoles partout.

Je n'ai pas eu la chance d'aller à l'école.

J'ai fait un mois d'école peut-être. Je n'ai plus de souvenir de l'école. Je ne sais pas pourquoi je ne suis jamais allée à l'école.

On a dû rester toute la journée au soleil parce qu'on ne connaissait pas nos tables. Chacun a du sortir. Il ne restait qu'un élève en classe.

Moi, mes parents ne me permettaient pas d'aller à l'école le vendredi après midi, parce qu'il fallait porter les gazettes.

Conclusions

Il faudrait :

- plus de transport scolaire, avec un chauffeur et un accompagnateur/ convoyeur ;
- construire des routes ;
- une cantine dans l'école avec une surveillance ;
- l'obligation scolaire ;
- développer des formations pour adultes.

B. La violence dans l'école en Belgique

Constats

On constate qu'il y a beaucoup de violence partout, dans l'école mais aussi dans la société.

Cette violence est plus présente chez les adolescents qui suivent parfois les plus grands que pour les enfants à l'école primaire.

Mais aussi chez les plus jeunes lorsqu'ils sont nés dans un contexte familial violent : ils apprennent à le devenir. Il y a alors beaucoup de violence dans l'école. Certains élèves ne respectent pas les professeurs.

Dans les écoles, les élèves font ce qu'ils veulent. Les profs démissionnent, ils ont parfois peur. Ils

ne réagissent pas à la violence. Les élèves doivent se débrouiller entre eux.

Certains professeurs sont violents avec les élèves. Le directeur ne fait rien.

Un enseignant qui punit injustement, aveuglément, sans savoir, qui attrape l'élève leader.

Un enseignant qui punit tout le monde.

Un enseignant qui impose à un élève de venir chez lui pour faire ses devoirs.

Témoignages

A ma troisième année en vente, c'était un vrai calvaire, je me faisais frapper tous les jours par une fille qui était caractérielle et à la sortie de l'école, elle m'attendait pour me frapper avec d'autres filles. Une fois, j'ai parlé au prof et elle m'a dit que je n'avais qu'à pas les regarder. Je ne voulais plus aller à l'école. Je m'inventais des maladies jusqu'au jour où j'en ai parlé à mes parents. Et ils m'ont changé d'école.

Je sais contrôler mon caractère, mais si on passe la limite, si on me dit quelque chose qui me fait mal, c'est la colère. Avant je me faisais racketter, j'étais frappée par les autres. Alors j'ai commencé à me bagarrer comme un garçon.

La seule personne que je regrette, c'était mon ancien directeur, monsieur V. J'étais souvent appelée au bureau. J'étais une grande bagarreuse et il me disait : s'il te plait, quand est-ce que tu vas te calmer ? Il devait remplir des papiers et les envoyer, et ma punition, c'était de coller des enveloppes avec lui, ou alors on jouait aux cartes.

On devait aller séparer les élèves qui se battent.

Quand j'en parlais aux professeurs, ils disaient que je n'avais pas à les provoquer.

Un professeur a percé le tympan d'un copain. Il y avait un autre prof qui était aussi méchant. On est allé le dire au directeur mais il s'en foutait. J'en ai parlé à mes parents mais ils ne m'ont pas cru, de toute façon mes parents ne s'occupaient pas de moi.

Je devais me mettre à genoux sur deux briques ou une latte de fer ; j'ai dû porter un dictionnaire à bout de bras pendant une heure.

Je devais copier les punitions en même temps que les autres !

Conclusions

Il faudrait que :

- le professeur parle calmement même si un élève est difficile et doit parler avec les parents ;
- l'école tienne compte des difficultés d'apprentissage de l'élève, ce qui limitera la violence pour une partie des élèves ;
- des intervenants extérieurs soient présents pour intervenir lors d'une bagarre ou une dispute (directeurs, éducateurs).

Actuellement, il n'y a plus de violence corporelle. Les punitions prennent la forme de feuilles à copier, de retenues. De ce point de vue, c'est une bonne évolution.

C. La non prise en compte des élèves en difficulté

Constats

Lorsqu'il y a trop d'élèves dans la classe pour un seul enseignant (trente élèves par exemple), celui-ci ne peut pas s'occuper de tout le monde. Certains élèves n'arrivent pas à suivre et se sentent écartés, exclus, rejetés, voire abandonnés. Ils sont perdus, et ne savent pas ce qu'ils doivent faire.

Ils voudraient être au même niveau que les autres, faire les mêmes travaux que les autres élèves. Pour certains, cela entraîne des difficultés à communiquer avec les autres élèves et les professeurs.

Certains professeurs refusent d'expliquer quand l'élève leur demande, disent à l'élève qu'il est trop bête pour comprendre, pensent que l'élève est incapable. Un autre constat est que certains professeurs ont des images fausses des capacités d'un enfant parce que celui-ci ne montre pas à l'école ce qu'il sait faire à la maison.

Certains élèves n'ont pas de soutien de la part de leurs parents ou leurs proches – certains enseignants n'en tiennent pas compte, s'en fichent.

NB : Il est possible de s'occuper des enfants même lorsqu'on ne sait pas lire soi-même.

Témoignages

Quand j'étais à l'école, on me laissait au fond de la classe. On ne m'aidait pas. Je dessinais. Je faisais n'importe quoi pour passer mon temps.

J'avais un professeur de math. Elle me disait : « tu ne sais pas lire, je te laisse sur le côté ». Je n'apprenais pas les maths et je dormais au cours. C'est un mauvais sou-

venir car tous les profs m'ont laissée sur le côté, même la logopède. Elle me donnait des feuilles et ne m'expliquait pas. Elle regardait le paysage. J'étais toujours à part des autres. Moi j'étais sur le côté, je faisais que des mots croisés. C'est pour cela que j'ai en marre maintenant des mots croisés. C'est pour cela que je dis que mon diplôme, je l'ai eu dans une boîte à Bonux.

Conclusions

Il faudrait :

- soit deux professeurs par classe qui s'occupent de tout le monde en fonction du niveau des élèves ;
- soit, comme cela se fait dans l'école du château, une répartition des élèves telles que en première primaire, les classes sont de petite taille (dix élèves environ).

Il faudrait :

- que les parents aient un mot à dire, qu'ils puissent modifier la représentation que l'enseignant a de leur enfant ;
- que les professeurs cessent de dire aux élèves qu'ils sont incapables, qu'ils n'y arriveront pas.

En ce qui concerne le manque de soutien des élèves par les parents, une solution réside dans les écoles de devoirs. Deux centres sont cités : celui de la résidence Carbonnelle et celui de la rue Saint Piat. Certains apprenants y conduisent déjà leurs enfants. Il faudrait plus d'information à ce sujet.

D. Le rejet, l'exclusion

Constats

Un tri est fait entre les élèves « normaux » et les « pas normaux ».

On fait des différences entre les élèves. Quand on a un handicap, on est rejeté.

L'orientation dans l'enseignement spécial se fait parfois très tôt et ce n'est pas toujours justifié.

Le travail dans l'enseignement spécial laisse à désirer.

Témoignages

J'étais toujours frappée car je ne disais rien et je voulais apprendre alors que les autres élèves de ma classe étaient caractériels et ne voulaient pas apprendre.

Quand j'en parlais aux profs ils disaient que je ne devais pas provoquer les autres élèves de ma classe, que je ne devais pas faire attention, ne pas les regarder. Ce qui a été dur pour moi c'était de me sentir rejetée par les autres. J'étais insultée, on me traitait d'handicapée, car j'ai eu une maladie aux jambes.

J'ai été orientée dans l'enseignement spécial à 2 ans 1/2 en même temps que mon frère qui est handicapé. Je ne marchais pas. J'ai seulement marché à 6 ans.

Quand j'ai essayé de faire une année dans l'enseignement ordinaire (en quatrième primaire), je n'ai rien compris parce que je n'avais pas appris ce qu'il fallait. Et du coup, on m'a remise dans l'école spéciale.

J'ai été orientée dans l'enseignement spécial à 8 ans. J'ai changé pour l'enseignement spécial parce que j'avais des problèmes de hanches. C'est celle qui m'a mise au monde qui m'a salie en racontant que j'étais handicapée. C'était pour des questions d'argent. Personne n'a réagi. Mes grands-parents, qui sont comme mes parents, ne pou-

vaient rien dire. L'enseignant a réagi en disant que si je restais, j'apprendrais à lire et écrire.

Mes parents voulaient que je reste dans l'enseignement normal, mais ils n'avaient pas les moyens. On leur a dit que l'enseignement spécial ne coûterait rien. Maintenant ils se rendent compte que ce n'était pas ce qu'il fallait faire. Ils m'ont dit qu'avec ma fille, je ne devais pas accepter qu'elle aille dans l'enseignement spécialisé.

Dans cette école, je me sentais inutile car on n'y apprenait rien. Je regrette d'avoir été dans l'enseignement spécial car on en avait rien à faire de ce que l'on faisait.

Dans l'enseignement spécial, c'est bien car c'est le club med, on est peïnard dans le fond de la classe, le prof boit sa bière et les élèves jouent à la play-station, de temps en temps quelqu'un rentre et nous appelle pour aller séparer des élèves qui se bagarrent. L'enseignement spécial c'est bien pour ceux qui ne savent pas apprendre, ils ont un diplôme à la fin de leurs études et comme ça ils peuvent toucher des allocations de chômage.

Conclusions

Le débat part sur la question du mélange des personnes handicapées avec les autres personnes.

Il faudrait que tous les enfants soient ensemble.

Face à la question de l'intégration d'un maximum d'enfants dans l'enseignement ordinaire, et d'une diminution des orientations vers l'enseignement spécial, toutes les personnes en formation pensent que c'est la direction à suivre.

10. Rencontre-débat

Lire et Ecrire Centre Mons Borinage

Les 20 mai et 14 juin 2010

1. Contexte d'animation

Durée de l'animation : environ 150 minutes.

- Local : Maison de la Convivialité
- Adresse : Avenue du Coq, 82
- Code postal : 7012 Jemappes

Nom de l'animatrice : Fatma Boukhari.

Nom de la secrétaire : Nathalie Rozza.

Nombre de participants : environ neuf personnes (parents et membres d'associations).

2. Présentation de l'animation

Méthode d'animation

Récits d'école.

Matériau

Les souvenirs positifs ou négatifs de l'école vécus par les adultes eux-mêmes ou par leurs enfants.

Quelles sont les questions posées ou les consignes données par l'animateur ?

- Brainstorming autour du mot école pour faire émerger les représentations (qu'est ce qui vous vient à l'esprit quand je vous dis le mot « école », quelles associations faites-vous avec le mot « école » ? + exemple « tableau »).
- Réfléchissez à un souvenir d'école positif ou négatif d'un de vos enfants ou d'un souvenir que vous avez vécu.
- Sélection des situations les plus « dramatiques », choix d'une ou deux situations pour réfléchir à des solutions.

3. Contenu de la rencontre

De nombreux thèmes ont été abordés. Les professeurs qui ne peuvent pas frapper les élèves. Le renvoi de l'école. Les côtés positifs de l'internat : j'ai appris à faire un lit, la vaisselle, le nettoyage du réfectoire. L'école buissonnière. Les discussions lors des cours de religion, la prière et la messe. Deux thèmes ont été choisis. L'importance des réunions de parents et les inquiétudes provoquées par les jeux mortels : le jeu du foulard et le jeu de boule (les enfants mettent du papier dans leur bouche).

Les réunions de parents devraient être obligatoires. Y inviter les deux parents (c'est souvent les mamans qui s'y collent !). Nécessité de trouver un système pour s'inscrire (inscription formelle des deux parents dans le journal de classe pour leur participation à la réunion ou via le cahier de communication). L'objectif de ces réunions est de suivre l'enfant, de voir s'il évolue bien, d'expliquer aux parents les difficultés que l'enfant éprouve pour y remédier à la maison et à l'école. Parler aussi du comportement de l'enfant au sein de la classe, du respect qu'il a pour les autres, pour le professeur, etc. Les réunions devraient avoir lieu le vendredi en soirée de 15 à 18h, une fois par trimestre (trois réunions par an sont suffisantes). Pouvoir avoir la possibilité de prendre rendez-vous avec le professeur si le moment ne convient pas et en cas de difficulté avec l'enfant, prendre contact avec les deux parents. Importance que les parents suivent leurs enfants, les surveillent.

Par rapport aux jeux mortels : nécessité d'instaurer une plus grande surveillance dans les cours d'école, aux entrées et sorties des écoles. Prévoir des moments différents pour les récréations des maternelles et des primaires. Ne pas mélanger les deux niveaux. Surveiller les tenues vestimentaires pour ne pas attiser la violence (interdire les T-shirt de catch). Mettre un uniforme comme en Angleterre. Prévoir des emplacements pour les jeux de balles dans les cours de récréation. Interdire ce qui est dangereux (foulards, écharpes). Occuper les enfants pour qu'ils s'embêtent moins.

4. Convergences et divergences

Convergences :

- Informer dans les écoles sur les conséquences du jeu du foulard. Organiser une séance de cinéma ou de théâtre sur ce thème. Les parents doivent prendre leurs responsabilités. Utiliser un cahier de communication pour que les pa-

rents puissent être informés et ensuite en parler avec leurs enfants.

- Organiser les récréations des maternelles et des primaires à des moments différents afin que les deux niveaux ne soient pas présents en même temps.
- Utiliser un cahier de communication ou le journal de classe notamment quand sont organisées les réunions de parents (pour que les parents puissent signaler leur présence ou leur absence) et lorsque de graves problèmes surviennent au sein de l'école.

Divergences :

- Pour éviter les violences : interdire les t-shirts avec les photos de catcheur – porter un uniforme.
- Pour que les enfants restent concentrés sur leur travail : interdire les jeux de cartes de catch à l'école.

TABLE DES MATIÈRES

Préambule	5
1. Analyses des débats organisés dans les groupes d’alphabétisation	7
Introduction	9
1. Violences à l’école et école violente Les apprenants racontent...	11
2. Quelle implication des parents analphabètes dans la scolarité de leurs enfants ?	17
3. « Dans l’enseignement spécialisé, je n’ai rien appris ! » Récit de Samantha, apprenante au Collectif Alpha	25
4. Quelques pistes de solution Pour que nos enfants ne vivent pas la même chose que nous !	29
En guise de conclusion	
Echec à l’école, échec de l’école ? Anne Godenir, Lire et Ecrire Hainaut occidental	35
Bibliographie	37
2. Comptes-rendus des débats organisés dans les groupes d’alphabétisation	39
1. « La crise de l’école » : ateliers et débats avec des adultes issus des cours d’alphabétisation et préparant leur Certificat d’Etudes de Base L’Université Populaire de Bruxelles et le Collectif Alpha	41
2. Débat autour du film « Entre les murs » de L. Cantet : qu’en pensent les femmes suivant des cours d’alphabétisation ? Locale Ouest de Lire et Ecrire Bruxelles et la section alphabétisation de la Maison des Enfants d’Anderlecht	45
3. Lorsque des apprenantes en alphabétisation débattent avec des futur(e)s instituteur(trice)s primaires. Une démarche en deux temps Section alphabétisation de la Maison des Enfants d’Anderlecht et l’ISPG Galilée	48
4. Le choix Lire et Ecrire Verviers	51

5. « La réussite/l'échec scolaire » : qu'en pensent les femmes suivant des cours d'alphabétisation ? Locale Sud de Lire et Ecrire Bruxelles	52
6. Rencontre-débat avec un groupe de personnes adultes (en majorité d'origine étrangère) en difficulté de lecture et écriture Lire et Ecrire Centre Mons Borinage	55
7. L'école, c'est quoi ? Film et débat La Maison de Quartier Modèle	57
8. Rencontre-débat avec un groupe de personnes adultes qui suivent une formation qualifiante à l'extérieur et poursuivent leurs apprentissages de base Lire et Ecrire Centre Mons Borinage	59
9. Rencontre-débat Lire et Ecrire Hainaut occidental	61
10. Rencontre-débat Lire et Ecrire Centre Mons Borinage	66

NOTES

A series of 20 horizontal dotted lines for writing notes.

NOTES

A series of 20 horizontal dotted lines for writing notes.

