

École et analphabétisme



3^e TRIMESTRE 2014

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

BUREAU DE DÉPÔT
BRUXELLES X

N° D'AGRÉATION : P201024

ÉDITEUR : LIRE ET ÉCRIRE
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12
1210 BRUXELLES



École et analphabétisme

Reproduction des inégalités
sociales



Le **JOURNAL DE L'ALPHA** est le périodique de Lire et Ecrire.

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

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

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

RÉDACTION Lire et Ecrire Communauté française asbl

Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles - tél. 02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be - www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION Nadia BARAGIOLA, Catherine BASTYNS, Frédérique LEMÂÎTRE, Cécilia LOCMANT, Véronique MARISSAL, Christian PIRLET, Catherine STERCO, Huguette VLAEMINCK

ÉDITRICE RESPONSABLE Sylvie PINCHART

ABONNEMENTS Belgique : 30 € - Étranger : 40 € (frais de port compris)

COMMANDE AU NUMÉRO 10 € (+ frais de port)

À verser à Lire et Ecrire asbl - IBAN : BE59 0011 6266 4026 - BIC : GEBABEBB

DÉPÔT LÉGAL : D/2014/10901/05 - ISBN : 978-2-930654-27-0

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

Sauf demande de l'auteur, le Journal de l'alpha est écrit en nouvelle orthographe avec l'aide du logiciel *Recto-Verso* développé par le CENTAL/UCL (www.uclouvain.be/recto-verso) et de l'ouvrage *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée* (Chantal CONTANT, De Champlain S.F., 2009).

Sommaire

ÉDITO

En finir avec la production de l'illettrisme 5

Sylvie PINCHART - Lire et Ecrire Communauté française

Récit d'une action de sensibilisation dans un collège huppé de la Région bruxelloise 8

Quels objectifs et quels impacts ?

Aurélié AKERMAN - Lire et Ecrire Bruxelles

Deux cents ans d'école capitaliste 18

Un regard historique sur la scolarisation du peuple

Nico HIRTT - Aped (Appel pour une école démocratique)

La production de l'illettrisme : à l'école, dans les classes 29

Anne GODENIR - Lire et Ecrire Wallonie

Comprendre et analyser le système scolaire avec les apprenants 40

Cécile BULENS - Lire et Ecrire Communauté française

Magali JOSEPH - Lire et Ecrire Bruxelles

Quand des apprenants tracent le profil de l'enseignant idéal... 57

Pascale LASSABLIÈRE - Lire et Ecrire Communauté française

Former les enseignants pour lutter contre les inégalités 65

La formation des enseignants en tensions

Intervention de Jacques CORNET - CGé

Présentation et mise en perspective par

Sylvie-Anne GOFFINET - Lire et Ecrire Communauté française

Sensibiliser les enseignants aux causes et conséquences de l'illettrisme	78
Entretien avec Hanife CATALKAYA et Isabelle DEMORTIER - Lire et Ecrire Verviers	
Les voies multiples de la ségrégation scolaire	87
Fragments de l'étude de l'Aped réalisée par Nico HIRTT	
L'école peut-elle sortir de la logique marchande ?	101
Anne GODENIR - Lire et Ecrire Wallonie	
La reproduction des inégalités sociales par l'école	115
<i>50 ans de constats pour si peu d'actions...</i>	
Catherine BASTYNS - Lire et Ecrire Communauté française	
Sélection bibliographique	129
Eduardo CARNEVALE - Centre de documentation du Collectif Alpha	

PROCHAIN NUMÉRO
**Débat et
argumentation**
Questions philosophiques
et questions de société

ÉDITO

En finir avec la production de l'illettrisme

Par Sylvie PINCHART

,

COMME NOUS LE RAPPELLE Catherine Bastyns dans son article *La reproduction des inégalités sociales par l'école*, nous savons depuis 50 ans que l'école au mieux reproduit les inégalités sociales, au pire renforce les écarts entre les enfants des classes populaires et ceux des classes moyennes et supérieures. La persistance de l'illettrisme chez des adultes qui ont été scolarisés en est une des résultantes.

Ce constat est amer pour celles et ceux, en nombre, qui ont partagé et partagent encore aujourd'hui le combat pour un enseignement démocratique et émancipateur. Pour ne pas sombrer dans le fatalisme, mais aussi parce que nous pensons que nous sommes arrivés à un moment-clé dans le processus de marchandisation de l'enseignement, nous avons fait le choix dans ce *Journal de l'alpha* de rassembler des contributions qui tracent des chemins pour l'action, à différents niveaux – de la classe d'école aux politiques publiques.

Les résultats des études PISA¹ ont mis en évidence que l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles est non seulement peu performant mais qu'il est aussi particulièrement inefficace en termes de lutte contre les inégalités sociales. Inégalités et contreperformances se voient donc ainsi liées. Voilà qui donne un nouvel argument pour combattre l'idée persistante que lutter contre les inégalités reviendrait à un nivèlement par le bas.

¹ Les tests PISA, Programme International de l'OCDE pour le Suivi des Acquis des élèves, sont chargés d'évaluer les compétences des jeunes âgés de 15 ans (quelle que soit leur année d'études) dans les domaines suivants : compréhension de l'écrit, mathématiques, sciences et résolution de problèmes.

Le débat sur l'école semble s'être réinstallé dans l'espace public, que ce soit au travers du décret *Inscriptions*, contesté et plusieurs fois remanié, des suites à donner aux enquêtes PISA, ou des réactions sur le taux de réussite au CEB, jugé trop élevé par certains (en 2013) et trop faible par d'autres (en 2014). Les prises de position de certains parents, pédagogues ou médias sont parfois surprenantes pour les acteurs de l'alpha. Pourquoi par exemple ne pas viser à ce que la totalité des enfants atteignent les compétences de base certifiées par le CEB ? Est-ce que la réussite professionnelle à l'âge adulte des uns doit passer par l'illettrisme des autres ?

Au niveau politique, Lire et Ecrire a fait le choix du partenariat en participant activement à la *Plateforme de lutte contre l'échec scolaire*, rassemblant largement – associations, syndicats et personnes académiques –, et à la rédaction de l'*Appel au débat en vue d'une refondation de l'école*².

Les contributions de Nico Hirtt étayent ce positionnement par une analyse des liens entre enseignement et économie de marché, ainsi que des mécanismes de ségrégation à l'œuvre dans notre système scolaire. Dans son article *L'école peut-elle sortir de la logique marchande ?*, Anne Godenir met en évidence l'écart important entre le projet politique d'une école de la réussite pour tous et le fonctionnement réel du marché scolaire et de ses acteurs.

Comment les inégalités sociales s'installent-elles dans les classes et dans les pratiques pédagogiques ? Plusieurs contributions permettent d'en affiner la compréhension, par l'apport de chercheurs ou d'apprenants en alphabétisation impliqués dans un travail d'analyse et de réflexion sur l'enseignement. Des ruptures importantes sont à opérer dans la manière même de considérer et les savoirs et les actes d'apprentissage.

La sensibilisation des acteurs de l'enseignement et des élèves est, quant à elle, un axe de travail que Lire et Ecrire développe depuis de nombreuses années. Avec quels publics ? quels outils ? et quelles réactions ? Des chargées de sensibilisation nous font part de leurs pratiques et de leurs réflexions...

2 Voir : <http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/content/view/275/152>

À l'aube d'une nouvelle législature, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a décidé de faire de l'enseignement **sa priorité** et de proposer un *Pacte pour un enseignement d'excellence* pour les 10 prochaines années.³ Visiblement sensible aux analyses des résultats de notre Communauté aux tests PISA et à l'*Appel pour une refondation de l'école*, ce gouvernement s'engage à améliorer les performances de notre système éducatif et à réduire les inégalités scolaires. Bien que la lutte contre la production de l'illettrisme par l'école ne soit pas identifiée en tant que telle comme l'un des enjeux, plusieurs mesures avancées pourraient avoir un impact sur une meilleure acquisition des compétences de base par **tous les enfants**, ainsi qu'une plus grande égalité dans l'orientation professionnelle des jeunes.

La mise en œuvre du Pacte sera précédée d'une large consultation et d'une réflexion participative des acteurs concernés (pouvoirs organisateurs, équipes pédagogiques, élèves/étudiants, parents, syndicats, secteur associatif, monde économique...). Souhaitons que les questions qui nous préoccupent seront partie prenante de ce processus de consultation et que des moyens politiques, institutionnels, organisationnels et pédagogiques seront alloués pour y remédier.

À Lire et Ecrire, nous nous attacherons activement à suivre cette consultation pour y relayer nos préoccupations et nos propositions. À être ensuite vigilants à ce que son application soit effective – sans sacrifice sur l'autel de l'austérité ! – et rencontre les objectifs annoncés. Pour que, dans 10 ans, on puisse constater une réelle réduction de l'échec scolaire ainsi qu'une avancée vers un enseignement plus égalitaire et de meilleure qualité pour tous.

Sylvie PINCHART, directrice Lire et Ecrire Communauté française

³ Voir la présentation de la Déclaration de politique communautaire 2014-2019 par le ministre-président, Rudy Demotte, au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles : <http://rudymotte.info/b/wp-content/uploads/2014/07/14-07-23-presentation-de-la-dpc-au-pcf.pdf>

Récit d'une action de sensibilisation dans un collège huppé de la Région bruxelloise

Quels objectifs et quels impacts ?



« Lire et Ecrire s'est donné pour but d'attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme et sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions », causes qui sont « l'oppression et l'exclusion sociale, culturelle, politique et économique »¹.

Ce positionnement situe d'emblée la question de l'analphabétisme dans une perspective collective et sociétale. Or, dans l'enseignement formel, l'élève, puis plus tard l'étudiant, construit son parcours scolaire sur base de ses qualités ou talents individuels, ancrés dans une dynamique de méritocratie, en intériorisant avec plus ou moins de bonne volonté le fameux adage : « Si tu travailles, t'auras de bons points ! ».

Par Aurélie AKERMAN

¹ Extraits de la Charte de Lire et Ecrire, édition d'octobre 2011, téléchargeable à la page : <http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/content/view/224/77>

MENER DES ACTIONS de sensibilisation dans les écoles secondaires, et en particulier dans un collège huppé de la Région bruxelloise, n'est-ce pas l'occasion, dans un premier temps, de permettre aux élèves d'analyser et de comprendre où ils se situent socialement, individuellement et collectivement. Pour ensuite faire le lien avec leur réussite scolaire, par comparaison avec les itinéraires scolaires décausés et tumultueux des personnes en situation d'analphabétisme.

C'est l'un des objectifs que je me fixe en étant invitée, en 2011 puis en 2013, à présenter l'alphabetisation dans ce collège de la Région bruxelloise. Même si, bien sûr, dans ce contexte, il ne s'agit pas d'une action d'éducation populaire, je reste inspirée par une visée d'émancipation au sens où l'entend Christian Maurel : « *L'émancipation consiste à sortir, aussi modestement que cela soit (une première prise de parole, un premier engagement...), de la place qui nous a été assignée par les rapports sociaux (...)* »².

J'ai donc l'ambition, en arrivant dans ce collège, de m'appuyer sur la soif de justice, souvent aigüe chez les adolescents, pour déclencher une prise de conscience des inégalités sociales qui touchent les jeunes de notre société et de leurs conséquences, notamment sur leur parcours scolaire et plus tard sur leur parcours de vie.

La préparation

Chaque année depuis 30 ans, à l'occasion du 8 septembre, Journée internationale de l'alphabetisation, Lire et Ecrire mène une campagne de sensibilisation et d'information des médias qui s'adresse au grand public et aux acteurs politiques. En 2011, les relais que les médias ont fait de cette campagne ont été travaillés sous forme d'actualité dans le cours de religion d'une classe de 5^e secondaire (option maths).

Dans un premier temps, je rencontre la professeure afin de comprendre le contexte plus large dans lequel elle souhaite inscrire mon intervention et

² Christian MAUREL, *Éducation populaire et transformation sociale*, Intervention à la Fondation Gabriel Péri, 23 mai 2012, www.gabrielperi.fr/IMG/pdf/cmaurel.pdf

ses attentes par rapport à celle-ci. Cette première rencontre – étape assez rare pour être soulignée car, la plupart du temps, les professeurs ne voient pas l'intérêt de ce travail préalable – se déroule sous la forme d'un échange puisque, de mon côté, cela me donne l'occasion d'explicitier l'ancrage de Lire et Ecrire (politique et pédagogique), les grands thèmes de mon intervention ainsi que les outils pressentis pour l'animation.

Cette préparation commune nous permet de concevoir une animation répartie sur deux périodes de 50 minutes, sur deux jours consécutifs, et de nous entendre sur les principaux objectifs : la première période sera consacrée à l'analyse des causes et la seconde aux conséquences. L'objectif général étant de faire connaître aux étudiants la réalité de l'analphabétisme, sa persistance en Belgique malgré l'enseignement obligatoire jusqu'à 18 ans, et plus généralement de changer leur regard sur cette réalité afin de les amener à sortir des préjugés classiques qui consistent à associer analphabétisme à bêtise.

La première période : les causes

Tout le monde prend place. La professeure rappelle, dans une courte introduction, la raison de ma venue.

Je commence par me présenter, en expliquant en quelques mots mon travail actuel chez Lire et Ecrire Bruxelles, ainsi que mon parcours antérieur dans l'asbl (formatrice, puis conseillère pédagogique) ; différents métiers et différents lieux qui m'ont nourrie de savoirs d'expérience sur lesquels je m'appuie pour animer ces séances de sensibilisation. Puis j'expose le déroulement et les objectifs de l'animation.

La séance débute par un travail sur les représentations. Chacun complète individuellement la phrase suivante : « *Pour moi, une personne analphabète c'est...* ». Cette définition n'est pas mise en commun ; elle permet à chacun de faire le point sur ses connaissances.

Comme il n'y a pas de mise en commun, il n'y a pas de peur du jugement de l'autre ; cela permet d'écrire sans complexe. Cette définition sera utilisée au moment de l'évaluation, à la fin de la seconde période, pour mesurer les changements ou les enrichissements apportés par l'animation.

Ensuite, nous travaillons sur la découverte de différentes causes de l'analphabétisme. Les étudiants, en sous-groupes, reçoivent chacun le récit d'un personnage issu de la bande dessinée *Les Rebelles de l'illettrisme*³. Chaque sous-groupe reçoit un récit différent qu'il devra présenter au grand groupe, en mettant en évidence les causes de l'analphabétisme du personnage que décrit son extrait.

La rejetée



6



7

Pour découvrir les différentes causes de l'analphabétisme, chaque sous-groupe reçoit le récit d'un personnage issu de la bande dessinée *Les Rebelles de l'illettrisme*.

³ Lilo GRECO et les membres de l'association 'L'illettrisme, osons en parler', *Les Rebelles de l'illettrisme*, Lire et Ecrire Communauté française, 2006.

Pendant cette séquence, comme à chaque fois que j'interviens dans des écoles, je mesure à quel point nos façons de travailler sont éloignées de celles de l'enseignement formel. Pas ou peu de discussion entre les élèves, tout le monde écrit la même chose dans son cahier et, de façon générale, une seule cause est proposée. Lorsque je passe dans les sous-groupes pour voir comment évolue le travail, on me demande : « *C'est bon ? C'est ça la cause qu'il fallait trouver ?* ».



Comme à chaque fois que j'interviens dans des écoles, je mesure à quel point nos façons de travailler sont éloignées de celles de l'enseignement formel. Photo de gauche : Lire et Ecrire Communauté française - Photo de droite : David AUBERT (licence CC BY-NC-ND 2.0)

À cette question, je réponds toujours « *Si vous l'avez trouvée, c'est qu'elle y est... Mais n'y en a-t-il qu'une seule ?* ». Je vois bien que ma réponse les déçoit et les surprend. Je les invite alors à aller plus loin que leur première lecture parce qu'il ne s'agit pas de 'trouver la bonne réponse' mais de réfléchir ensemble. Je leur demande de questionner l'histoire qu'ils ont lue, sa chronologie, son contexte historique, social ou géographique... Je les invite à faire des hypothèses aussi, à se poser des questions.

Ensuite, les représentants des sous-groupes se succèdent pour présenter l'histoire de leur personnage et les causes qui ont été repérées. Je prends note au tableau pour garder une trace des présentations. Après chaque intervention, le grand groupe est invité à poser des questions ou à faire de nouvelles hypothèses. Je leur demande également de vérifier si j'ai bien retranscrit leurs dires.

Deuxième moment de surprise pour les étudiants : d'habitude ils doivent copier ce qui est écrit par l'adulte au tableau. L'écrit au tableau est un savoir descendant, du professeur vers les élèves. Dans cette séquence, je me transforme en 'secrétaire', je prends note pour eux, par simple facilité ; à eux de valider car il s'agit de leur production et de leur savoir collectif. Le mouvement s'inverse, ce qui est noté au tableau remonte des élèves vers l'adulte.

Lorsque tous les représentants des sous-groupes se sont exprimés, nous avons une collection de six histoires écrites au tableau. Nous entamons alors un travail de classement des causes : nous cherchons les semblables, les raisons historiques, les raisons géographiques, etc. Petit à petit, nous cheminons depuis les causes liées aux histoires individuelles, telles que décrites dans les extraits qu'ils ont lus, vers les dimensions collective, sociale et politique. Une dynamique de travail interactive se met réellement en route pendant ce moment de travail : les questions fusent de façon désordonnée, les hypothèses se multiplient, la curiosité se manifeste.

J'accumule les questions au tableau, au fur et à mesure qu'elles sont posées, et j'y réponds lorsque nous avons terminé notre synthèse des causes : « *Combien sont-ils dans le monde, en Belgique ?* » « *Comment sort-on de l'école sans savoir lire et écrire ?* » « *Est-ce qu'il y a des gens qui ne savent rien ?* » « *Est-ce qu'on peut oublier ?* » « *Si j'allais vivre en Chine, est-ce que je serais moi-même analphabète ?* » Etc.

La première période touche à sa fin : je demande aux jeunes de lister par écrit, individuellement, ce qu'ils ont appris pendant ces cinquante minutes et de partager un de ces apprentissages, oralement, avec le groupe.

La seconde période : les conséquences

Nous commençons par un bref moment d'évocation de l'animation de la veille, puis je présente le déroulement et les objectifs de l'animation du jour en faisant le lien avec certaines questions, déjà posées, à propos des conséquences.

Je demande aux élèves de reconstituer les sous-groupes de la veille et leur distribue le tableau suivant :

CE QUE NOUS SAVIONS DÉJÀ	CE QUE NOUS AVONS APPRIS	LES QUESTIONS QUE NOUS NOUS POSONS

J'annonce que nous allons regarder un film de fiction qui décrit et rassemble, pendant un court moment de vie du personnage principal, certaines des conséquences de son analphabétisme. Je mets également les étudiants en projet en les informant sur le travail qu'ils auront à accomplir après avoir vu le film : individuellement, chacun listera ce qu'il savait déjà, ce qu'il a appris et les questions qu'il se pose ; puis le sous-groupe complètera son tableau que nous mettrons ensuite en commun.

Nous regardons le film *Sans toi*⁴. Il relate une tranche de vie de la maman de Matteo, au chômage, en difficulté avec l'écrit et qui doit accomplir des démarches pour répondre à une offre d'emploi. On découvre quelques moments de leur vie à la maison et à l'extérieur.

J'entends des commentaires et des ricanements moqueurs qui se calment au fur et à mesure que le film avance. Dès que je rallume la lumière, les premières réactions fusent : elles concernent essentiellement la relation entre le fils et sa mère que les étudiants trouvent inadéquate. Ces réactions me font douter du choix du film : les jeunes s'identifient à l'enfant d'une douzaine d'années qui est mis en scène, et cela me semble bien naturel. Mais ce n'est pas ce que j'avais prévu ! Nous devons donc partir de cette position de

4 Court métrage de Liria BÉGÉJA, France, 2003, réalisé dans le cadre d'une campagne d'information sur l'illettrisme organisée par le SPS (Syndicat de la Presse Sociale), www.youtube.com/watch?v=PJSD_45tQpQ

l'enfant dans le film pour envisager les conséquences de l'analphabétisme de sa maman...

Chaque rapporteur de sous-groupe présente son tableau complété au grand groupe. Comme la veille, je prends note au tableau pour accumuler l'ensemble des choses qui ont été apprises ainsi que les questions que les participants se posent. Petit à petit se dégage une vision assez triste de la vie de cet enfant, qui semble alourdie par l'aide constante qu'il doit apporter à sa mère, contrainte de se faire accompagner pour accomplir ce qu'un adulte est censé savoir faire seul. À partir de ces constats, nous envisageons la situation avec le point de vue de la mère.

À la fin de cette mise en commun, nous synthétisons les conséquences en les rangeant dans de grandes catégories de difficultés : suivi de la scolarité de l'enfant, recherche de travail, déplacements, stratégies pour cacher sa situation, gestion du budget, etc. Je réponds ensuite aux questions qui ont été posées. C'est à cette occasion notamment que je m'appuie sur mes diverses rencontres ou travaux avec les apprenants, et que j'ai l'opportunité de présenter l'organisation des formations à Lire et Ecrire, sa pédagogie et ses valeurs.

La fin de la seconde période est proche. Comme la veille, je demande aux participants de lister, par écrit, leurs apprentissages du jour, de relire la définition qu'ils avaient écrite au démarrage de la première période et de partager, oralement en grand groupe, un apprentissage réalisé et un changement de vision opéré par rapport à leur définition initiale.

La période se termine avec la distribution du matériel suivant : la bande dessinée *Les Rebelles de l'illettrisme*, *Questions sur l'alphabetisation - Réponses aux 61 questions les plus fréquentes*⁵ et le flyer présentant l'ensemble des implantations de Lire et Ecrire.

⁵ *Questions sur l'alphabetisation - Réponses aux 61 questions les plus fréquentes*, Lire et Ecrire Communauté française, août 2013 (6^e édition), http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/61_questions_sept2013.pdf

Les impacts

L'évaluation menée à la fin des deux périodes montre que les représentations de certains élèves peuvent changer rapidement, même après seulement deux séances. Même si la plupart du temps leurs définitions initiales restent inchangées - « *une personne analphabète est une personne qui ne sait ni lire ni écrire* » -, certains diront : « *une personne analphabète est une personne qui n'a pas eu la chance d'apprendre* ».

En revanche, même si l'on peut mesurer concrètement qu'il y a bien eu des apprentissages au cours des deux périodes, les commentaires moqueurs ou méprisants glanés çà et là, soit pendant la projection du film, soit pendant les moments de travail en sous-groupes, sont un bon indicateur des représentations, des préjugés, ou même des insultes qui sont associés à l'analphabétisme. L'analyse des dimensions collective, sociale et politique de la problématique, même si elle semble comprise, ne résiste finalement pas à la perspective individualiste dans laquelle les étudiants baignent.

Une des grandes surprises pour les participants est le fait que des jeunes puissent sortir de l'école sans avoir acquis les savoirs de base en lecture, écriture ou calcul. C'est sans doute parce que cette situation leur est fort abstraite - ils ne connaissent pas, dans leur entourage, de jeunes dans cette situation - qu'elle leur semble difficile à imaginer.

L'impact de ce type d'action sur les publics jeunes reste donc difficile à mesurer car il n'est pas évident de concevoir en quoi, précisément, cette sensibilisation est facteur de changements à leur niveau... Sans doute serait-il nécessaire, à l'avenir, de construire ce type de démarche en s'appuyant davantage sur ce que les jeunes connaissent déjà, mais cette façon de faire, qui demande du temps, semble difficile à envisager. Les interventions dans les écoles secondaires se font en effet généralement dans un laps de temps très court, à savoir une ou deux plages horaires de 50 minutes, qui se réduisent régulièrement à 40 minutes (le temps que tous les élèves arrivent, s'installent et se mettent effectivement au travail).

Ce cours, dans lequel j'ai été invitée, est conçu par la professeure comme une 'fenêtre ouverte sur le monde', avec comme objectif d'informer, de faire réfléchir et d'attirer l'attention des jeunes sur des problématiques sociales souvent éloignées de leur propre quotidien. La fenêtre s'est de fait un peu ouverte pendant deux (courtes) périodes. Mais est-ce suffisant ? Et depuis, a-t-elle été soigneusement refermée et le rideau tiré ?

Aurélié AKERMAN Lire et Ecrire Bruxelles

Deux cents ans d'école capitaliste

Un regard historique sur la scolarisation du peuple



L'institution scolaire existe depuis des milliers d'années. Mais les enfants des classes populaires ne la fréquentent, en masse, que depuis environ deux cents ans. Une plongée dans ces deux siècles d'histoire permet de mieux comprendre l'évolution des fonctions de l'école qui sont en perpétuelle adaptation aux besoins du marché depuis l'aube du capitalisme moderne.

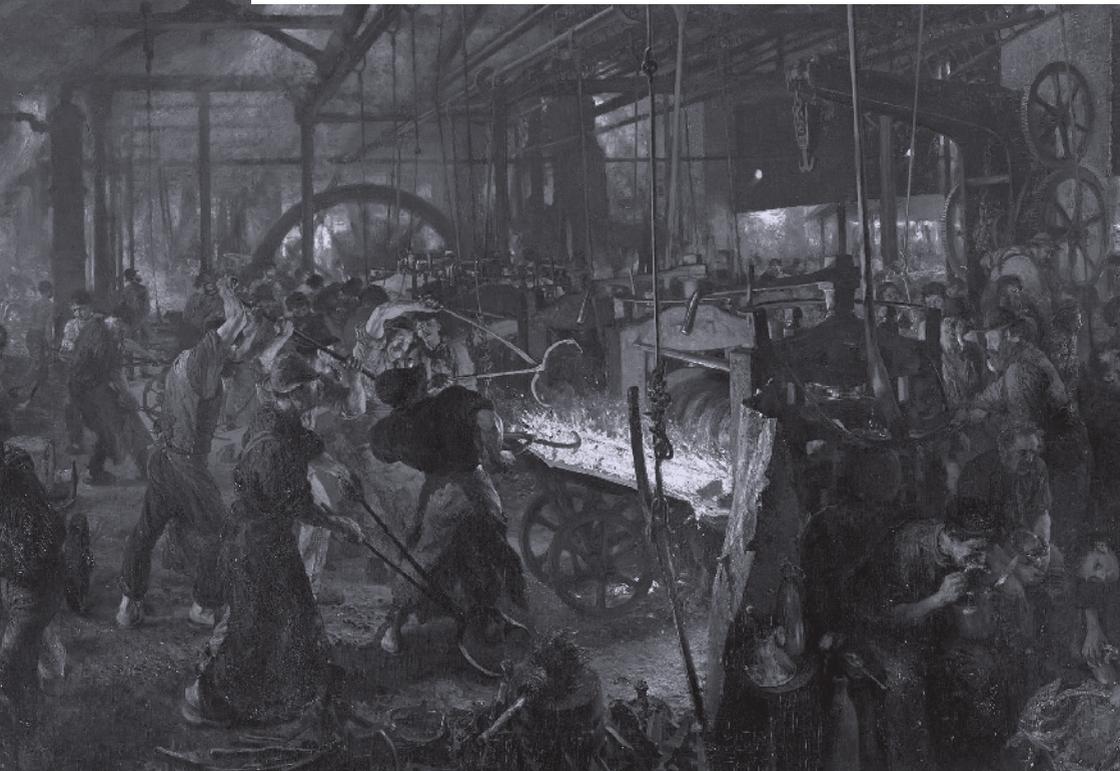
Par Nico HIRTT

EN EUROPE ET EN AMÉRIQUE DU NORD, la scolarisation des enfants du peuple remonte au XIX^e siècle. Elle est donc contemporaine de la révolution industrielle. On pourrait croire que cette industrialisation a réclamé une élévation des niveaux de qualification et donc une demande de scolarité. Mais rien n'est moins vrai.

Industrialisation et socialisation

Le machinisme, c'est la décomposition du travail complexe qu'effectuait jadis un seul ouvrier dans l'atelier ou la manufacture, son remplacement par une multitude d'ouvriers enchaînés aux nouveaux outils de production et chargés de répéter chacun une tâche simple, parcellaire, au rythme imposé par la machine. La non-qualification de cet ouvrier, son ignorance, devient la condition même de son 'employabilité' dans les nouveaux processus de production.

Le machinisme, c'est la décomposition du travail complexe qu'effectuait jadis un seul ouvrier...
Illustration : Le travail en usine vers la fin du XIX^e siècle représenté par Adolph von Menzel (1872-1875)



Dans un premier temps, la révolution industrielle n'induisit donc aucun développement de l'enseignement scolaire. En Angleterre, première nation à s'engager dans cette révolution, deux tiers des hommes et 40% des femmes savaient lire au milieu du XVIII^e siècle. Près d'un siècle plus tard, en 1840, ces taux sont à peu près identiques¹.

En revanche, on notait fort logiquement un recul du mode de formation ancien : l'apprentissage déclinait rapidement dans les métiers conquis par le machinisme. En même temps, l'ancienne grande famille rurale se trouvait désarticulée et remplacée par un petit noyau familial urbain, lui-même mis à mal par l'avancée du travail des femmes et des enfants.

L'aliénation intellectuelle², la perte brutale des repères culturels pour une population arrachée de la vie rurale et plongée dans la misère urbaine, la désagrégation des lieux traditionnels d'éducation et de socialisation..., tout cela finit par plonger une partie du prolétariat dans le vice, l'alcoolisme, la violence, la criminalité, la prostitution. Ce faisant, la classe ouvrière ne faisait que refléter la brutalité qu'elle subissait au travail et dans ses conditions de vie, mais elle devint aussi une menace pour 'l'ordre public' et rétive à la nécessaire discipline du travail en fabrique.

À défaut de vouloir s'attaquer aux causes réelles de cette déchéance, à savoir l'exploitation et les conditions de vie sordides, la bourgeoisie du XIX^e siècle envisagea de résoudre le problème par l'éducation. « *L'éducation est la meilleure branche de la police sociale* », déclarait John Wade en 1833, « *parce qu'elle s'attaque aux principaux germes du crime, de l'envie et de l'ignorance (...). Lâcher un enfant non éduqué dans la vie ne vaut guère mieux que de lâcher un chien enragé ou une bête sauvage dans la rue* »³. Et Victor Hugo eut cette belle phrase : « *Ouvrir une école c'est fermer une prison.* »

1 MORE Charles, *Understanding the Industrial Revolution*, Routledge, 2000.

2 Soit la perte de la maîtrise intellectuelle du processus de production, l'ouvrier n'étant plus qu'un auxiliaire de la machine.

3 WADE John, *History of the Middle and Working Classes*, Wilson, 1833, p. 496.

En ligne : <https://archive.org/stream/historymiddlean02wadegoog#page/n4/mode/2up>



Qu'y enseignait-on ? De la morale et de la religion, lire et écrire, calculer, le système des poids et mesures (sur le tableau au centre, un précepte de morale : « *La propreté est à l'homme ce que le parfum est à la fleur* », 13 mars 1893).

Photo : abac077 (licence CC BY-NC-SA 2.0)

Socialiser et éduquer les enfants du peuple : telle fut, historiquement, la première fonction de l'école de masse. Qu'y enseignait-on ? De la morale et de la religion, lire et écrire, calculer, le système des poids et mesures. C'est tout. Pas d'histoire, de sciences naturelles ou de géographie. « *Lire écrire compter, voilà ce qu'il faut apprendre* », déclarait Adolphe Thiers, « *quant au reste, cela est superflu. Il faut bien se garder surtout d'aborder à l'école les doctrines sociales, qui doivent être imposées aux masses.* »⁴

L'école est née, non parce que le capitalisme triomphant avait besoin de travailleurs instruits, mais précisément pour la raison contraire : parce qu'il avait besoin d'ouvriers non qualifiés et dociles.

Appareil idéologique d'État

Dans le dernier tiers du XIX^e siècle, la mission d'éducation de l'école prend un contenu de plus en plus marqué sur le plan idéologique. L'origine profonde de ces changements doit être cherchée dans de puissantes avancées technologiques.

⁴ Cité par : TERRAL Hervé, *Les Savoirs Du Maître*, Éditions L'Harmattan, 1998.

Les nouveaux procédés de la sidérurgie et de la chimie nécessitent des installations industrielles gigantesques. La production et la productivité explosent : un haut fourneau Thyssen du début du XX^e siècle produit en une trentaine d'heures ce qu'un haut fourneau silésien produisait en une année cent ans plus tôt⁵. Le phénomène de concentration est général. De 1866 à 1896, malgré l'extraordinaire croissance de la production, le nombre des établissements métallurgiques en Europe est tombé de 1.786 à seulement 171 unités. Dans la même période, le nombre des établissements textiles a diminué de 75%. Mais alors que le nombre des entreprises diminue, leur production et leurs effectifs gonflent démesurément. Les entreprises métallurgiques françaises du groupe Schneider employaient 2.500 personnes en 1845, 6.000 en 1860, 10.000 en 1870⁶.

Voilà qui finit par donner une dangereuse consistance au 'spectre' qui, depuis plusieurs décennies, hantait la vieille Europe : une classe ouvrière nombreuse, disciplinée par l'industrie, de mieux en mieux organisée, et qui se dote d'une idéologie dangereuse pour le pouvoir... le socialisme. La Commune de Paris (1871) avait déjà résonné comme un coup de tonnerre. Mais, entre 1880 et 1910, les partis socialistes révolutionnaires voient grandir sans arrêt leurs effectifs (et leurs voix, là où ils sont autorisés à se présenter aux suffrages).

À cette menace interne vient s'ajouter une menace extérieure : la concentration industrielle des années 1870 à 1914 a fait entrer le capitalisme dans l'ère des grandes puissances impérialistes. À l'aube du XX^e siècle, l'économiste allemand Rudolf Hilferding écrivait : « *Les vieux libre-échangistes croyaient que la liberté du commerce était non seulement le meilleur des systèmes économiques, mais aussi le début d'une ère de paix. Mais le capital financier a abandonné cette croyance depuis longtemps. Il n'a aucune confiance dans l'harmonie des intérêts capitalistes ; il ne sait que trop bien que la compétition est devenue une question de lutte de pouvoir politique. L'idéal de paix a perdu*

5 HILFERDING Rudolf, *Le capital financier*, 1910, p. 120 de la version en ligne : www.marxists.org/francais/hilferding/1910/lcp/hilf_lcp.pdf

6 DUPEUX G., *French Society : 1789-1970*, Taylor & Francis, 1976.

de son lustre et en lieu et place de l'idéal humaniste nous voyons l'émergence d'une glorification de la grandeur et du pouvoir de l'État. »⁷

Il ne suffisait plus, dans ces conditions, que l'école apprenne à lire, à écrire et à respecter les préceptes moraux ou religieux. Désormais, elle devait enseigner l'amour de la patrie et des institutions. L'histoire et la géographie font leur entrée dans les programmes. En Allemagne, l'empereur Guillaume II déclare vouloir « *utiliser l'École pour contrecarrer la propagation des idées socialistes et communistes (...) en instillant la crainte de Dieu et l'amour de la patrie* »⁸.

Le Roi des Belges, Léopold II, plaide la cause de l'enseignement obligatoire en ces termes : « *L'enseignement donné aux frais de l'État aura pour mission, à tous les degrés, d'inspirer aux jeunes générations l'amour et le respect des principes sur lesquels reposent nos libres institutions.* »⁹

Les charniers de 14-18 portent devant l'Histoire le témoignage de l'efficacité dramatique qu'eut l'école dans sa nouvelle fonction, celle d'un appareil idéologique d'État.

Sélectionner et former l'élite ouvrière

Au cours du XX^e siècle, l'école se transforme petit à petit en instrument de sélection et de formation au service direct de l'économie.

Dès avant la Première Guerre mondiale, les progrès des technologies industrielles, la croissance des administrations publiques et le développement des emplois commerciaux firent renaître une demande de main-d'œuvre qualifiée. Certes, pour la majorité des travailleurs, une socialisation de base suffisait toujours, mais un nombre croissant d'entre eux devaient désormais

⁷ Cité par : BREWER Anthony, *Marxist Theories of Imperialism*, Routledge, 1990.

⁸ Erlaß Kaiser Wilhelms II. vom 1.5.1889, in *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts*, Berlin, 4bis-17, Dezember 1890, Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Berlin, 1891, S. 3-5.

⁹ *Discours du trône*, 12 novembre 1878, cité par DE CLERCK Karel, *Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs*, De Sikkel, 1975, p. 50.

acquérir un savoir-faire spécialisé : mécaniciens, électriciens, dactylos, opérateurs de TSF...

Cela pourrait surprendre. N'est-on pas en plein 'fordisme'¹⁰, la forme la plus poussée de découpage parcellaire des tâches et donc de déqualification ouvrière ? Certes, mais en 1948, sur 315.000 travailleurs de l'industrie automobile en France, 110.000 seulement sont actifs dans la production, 25.000 fabriquent des accessoires, 30.000 sont carrossiers et 150.000 sont employés dans les entreprises de réparation¹¹. Or, le réparateur automobile ou le travailleur d'une entreprise d'installation électrique doivent être qualifiés.

Dans la production, « *le réglage et l'utilisation des machines, le contrôle et la finition des produits réclament également des ouvriers habiles manuellement et sachant manipuler des instruments de mesure précis, lire des croquis et des gammes d'usinage conçus par les bureaux d'études* »¹².

La demande était telle qu'un retour aux vieilles formes de l'apprentissage traditionnel n'aurait pu suffire. D'ailleurs, les exigences théoriques de ces nouvelles qualifications ne pouvaient se satisfaire d'une formation exclusivement pratique. Le système éducatif s'ouvrit alors à des sections 'modernes', techniques ou professionnelles. On y recruta la 'crème' des fils et des filles de la classe ouvrière, afin d'en faire les ouvriers spécialisés, les techniciens, les employés et les fonctionnaires que réclamait la société. Ce fut l'ère de la 'promotion sociale' par l'école.

Entre les deux guerres mondiales, l'école devint ainsi un instrument essentiel dans la production des forces de travail qualifiées. Mais également dans leur sélection et leur hiérarchisation, sur une base méritocratique.

¹⁰ Le fordisme, d'après Henry Ford (1863-1947), fondateur de l'entreprise automobile du même nom, est un mode de production basé sur la succession de tâches élémentaires aboutissant à la réalisation du produit. C'est le prototype du 'travail à la chaîne'.

¹¹ LEFRANC Georges, *Histoire du travail et des travailleurs*, Flammarion, 1957.

¹² COMPAGNON Béatrice et THÉVENIN Anne, *L'école et la société française*, Éditions Complexe, 1995.

Reproduire les inégalités sociales

Au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, le capitalisme connaît une période de croissance économique extraordinaire, résultat des reconstructions d'après-guerre ainsi que du progrès social arraché par la classe ouvrière après cinq années de conflit. Mais elle résulte également d'innovations technologiques lourdes et de long terme - électrification des chemins de fer, infrastructures portuaires et aéroportuaires, autoroutes, nucléaire, téléphonie, pétrochimie. L'emploi non qualifié est en recul constant par suite de la mécanisation de l'agriculture et de l'automatisation croissante des tâches répétitives en industrie, mais on crée des postes d'employés dans l'administration et dans les services, le développement technologique exige des ouvriers toujours plus qualifiés pour la construction navale, l'aéronautique, l'énergie...

Le succès économique et l'évolution de la structure du marché du travail exigeaient donc d'élever rapidement le niveau de formation des travailleurs. Dans l'urgence, l'enseignement secondaire général, qui avait été jadis l'école de l'élite, ouvrit ses portes - du moins celles de ses premières années - aux enfants d'extraction populaire.

Après la Seconde Guerre mondiale, le capitalisme connaît une période de croissance économique qui résulte notamment d'innovations technologiques lourdes. Illustration : Locomotives électriques utilisées dans le Nord de la France juste après l'électrification des lignes de chemin de fer. Photo : Peter RABJNS (licence CC BY 2.0)



L'époque est propice à un généreux discours sur la démocratisation de l'enseignement. Pour Léo Collard, ministre belge de l'Éducation en 1957, « *il s'agit de faire en sorte que l'enfant du peuple, au sortir de la voie unique de l'école primaire, trouve un milieu scolaire tel qu'il puisse y poursuivre sans contrainte et sans embarras d'aucune sorte n'importe quelle section d'études qu'il trouve conforme à ses goûts et en changer éventuellement sans grande difficulté* »¹³.

Mais ces rêves ne résisteront pas à la réalité. La sélection qui disparaît à l'entrée du secondaire, il faudra bien l'effectuer plus tard. Cela signifiera la mise en place d'une sélection négative, d'une sélection basée sur l'échec scolaire. On n'oriente plus vers l'enseignement qualifiant 'les meilleurs éléments' des classes populaires, mais 'les moins bons élèves' de l'enseignement général. Or, par un miracle pédagogique remarquable, cette sélection continue d'être basée sur l'origine sociale. La sociologie - Bourdieu, Passeron - découvre soudain que l'école est devenue, au même titre que l'héritage et le mariage, une instance de la reproduction, d'une génération à l'autre, des inégalités sociales¹⁴.

Compétences de base et soutien des marchés

Depuis la fin des années 1980, avec l'entrée du capitalisme mondial dans l'ère de la globalisation et des cycles de crises à répétition, les demandes du monde économique par rapport au système d'enseignement connaissent de nouvelles mutations. L'école est sommée de changer, afin de mieux s'adapter aux attentes des employeurs.

Trois éléments essentiels marquent cette rupture.

Premièrement, la mondialisation a induit une compétition entre les États pour attirer les investisseurs, donc pour diminuer la charge fiscale sur les capitaux, les revenus mobiliers, les hauts salaires et les bénéfices des

¹³ COLLARD Léo, *Un programme d'éducation nationale démocratique*, cité par VAN HAECHT Anne, *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, Éditions de l'ULB, Bruxelles, 1985, p. 172.

¹⁴ Voir : *La reproduction des inégalités sociales par l'école. 50 ans de constats pour si peu d'actions...*, pp. 115 et suivantes.

entreprises. Ainsi, les marges de manœuvre budgétaires de l'État diminuent, ce qui soumet les politiques d'enseignement à une forte contrainte d'austérité.

Deuxièmement, l'instabilité économique ainsi que le rythme effréné de l'innovation technologique, mais surtout le caractère anarchique de l'économie capitaliste, rendent impossible toute politique prévisionnelle en matière de formation et de qualification.

Enfin, troisièmement, le glissement des emplois de l'industrie vers les services ainsi que le développement technologique induisent, dans les économies 'avancées', une polarisation du marché du travail. « *Les plus fortes créations d'emplois doivent être attendues, d'une part, dans les postes de management et les emplois professionnels et techniques de très haut niveau, mais, d'autre part, également dans les emplois du secteur des services exigeant une qualification moyenne ou faible* »¹⁵.

Dans ce contexte, la majorité des employeurs sont moins demandeurs de qualifications précises et pointues que d'une vague 'employabilité' que doivent garantir les 'compétences de base' et la flexibilité des travailleurs. Nous avons montré ailleurs comment l'OCDE et son enquête PISA servent précisément à pousser les systèmes éducatifs sur cette voie¹⁶. Nous comprenons mieux aussi, dans ce cadre, l'engouement officiel pour la conception éducative fondée sur 'l'approche par les compétences' (APC)¹⁷.

Cette mise en adéquation de l'enseignement avec les attentes des employeurs constitue l'une des formes de la 'marchandisation' de l'école, à savoir sa mise au service des marchés. Ce mouvement englobe de multiples aspects : la privatisation marchande de l'enseignement, l'investissement

¹⁵ SELS Luc et al., *Inzetten op competentieontwikkeling. Discussietekst gericht op de ontwikkeling van een Competentieagenda, opgemaakt in opdracht van Vlaams minister van Werk Frank Vandenbroucke*, 2006.

¹⁶ Nico HIRTT, *Éduquer et former, sous la dictature du marché du travail*, in *L'Ecole démocratique*, n°55, septembre 2013, www.skolo.org/spip.php?article1631

¹⁷ Nous disons 'conception éducative' et non 'pédagogie' parce que la plupart des partisans de l'APC eux-mêmes se défendent d'être les porte-paroles d'une pédagogie. Et en effet, l'APC ne dit nullement comment il convient d'enseigner mais apporte une réponse à la question « *que faut-il enseigner ?* ».

privé dans des activités de soutien scolaire, la mise en concurrence des établissements, leur gestion managériale sur le mode de l'entreprise privée, la conquête de l'école par les annonceurs publicitaires et autres spécialistes du marketing, etc.¹⁸

Cette mise en adéquation avec la polarisation du marché du travail constitue aussi probablement l'explication la plus fondamentale de l'augmentation des inégalités dans l'enseignement, observée depuis plus de dix ans. L'échec scolaire et la ségrégation sociale ne sont alors plus des signes de dysfonctionnement du système éducatif mais constituent, au contraire, la forme même de sa mise en adéquation avec les attentes de l'environnement économique.

Nico HIRTT Appel pour une école démocratique (Aped)

Pour approfondir l'analyse présentée dans cet article :
Nico HIRTT, **L'École et le Capital : deux cents ans de bouleversements et de contradictions**, in *L'école démocratique*, n°53, mars 2013, 22 p.,
www.skolo.org/spip.php?article1558

¹⁸ Pour une analyse globale de la marchandisation de l'enseignement, on lira notamment : Nico HIRTT, **Les nouveaux maîtres de l'école**, Éditions Aden, Bruxelles, 2005. Et pour une critique de la conquête commerciale de l'école : Nico HIRTT et Bernard LEGROS, **L'école et la peste publicitaire**, Éditions Aden, Bruxelles, 2007.

La production de l'illettrisme : à l'école, dans les classes



La corrélation entre le niveau de compétences en lecture-écriture des parents et celui de leurs enfants est bien connue. Elle est notamment à l'origine des politiques d'alphabétisation familiale qui tentent de soutenir l'apprentissage en travaillant dans les familles, avec les parents, les enfants et leur entourage. Il convient toutefois d'interpréter cette corrélation en tenant compte de toutes les variables en jeu, notamment celles qui relèvent de l'école. Corrélation n'est pas causalité. Toute explication linéaire, et somme toute lapidaire, du type « *Les parents transmettent l'illettrisme à leur enfant* » apparaît comme un singulier raccourci de la pensée.

Par Anne GODENIR

TRANSMETTRE L'ILLETTRISME à son enfant reviendrait à l'empêcher d'apprendre un savoir normalement dispensé à l'école. Pourquoi les parents feraient-ils cela ? Quelle serait leur intention ? Peut-être la formule doit-elle être inversée pour être mieux comprise : les parents analphabètes ou illettrés ne transmettent pas la littératie à leur enfant. Mais comment pourraient-ils le faire, puisqu'ils sont eux-mêmes en difficulté ? Il leur est souvent reproché de ne pas créer un climat motivant et favorable à l'apprentissage et dès lors d'augmenter les risques que leur enfant soit illettré. Cela signifie donc que l'école compte sur les parents pour réaliser ses objectifs. La production de l'illettrisme se réalise d'abord à l'école. Et elle touche davantage les enfants de milieux sociaux défavorisés. Cet article tente de reposer la question de la reproduction sociale (au sens de Bourdieu)¹ en examinant quel rôle joue l'école.



L'école compte sur les parents pour réaliser ses objectifs. Photo : Lire et Ecrire Communauté française

¹ Voir : La reproduction des inégalités sociales par l'école. 50 ans de constats pour si peu d'actions..., pp. 115-128.

Que nous dit la recherche ?

Les travaux de recherche les plus anciens sur la question des inégalités scolaires² datent des années 60 et 70 et ont été produits par des sociologues. Ils expliquent la reproduction des inégalités sociales via le système scolaire en s'appuyant sur trois facteurs : le capital culturel des familles (Bourdieu et Passeron, 1964), les revenus économiques (Boudon, 1973) et les compétences linguistiques des parents (Bernstein, 1975). Ces trois facteurs sont liés : les revenus économiques faibles sont en relation avec un certain capital culturel et celui-ci est en relation avec les compétences langagières.

Années 60 et 70

1962, observations : les inégalités sociales à l'école sont importantes (INED, 1962). La profession du père influence le taux de passage en sixième.

1964, explication en termes culturels : l'école est une institution qui reproduit les rapports de dominance. Elle reprend les valeurs et la langue des classes supérieures et favorise donc les enfants issus de celles-ci (Bourdieu et Passeron, 1964). Le capital culturel des familles est différent. La culture de l'école correspond à la culture des familles aisées, pas à celle des familles pauvres.

1973, explication en termes économiques : les inégalités résultent de la diversité des anticipations des familles et du gain ou du retour qu'elles espèrent d'une scolarité longue. Les contraintes de revenus expliquent l'investissement ou non dans la scolarité (Boudon, 1973).

1975, explication en termes de compétences linguistiques : les différences linguistiques entre classes sociales expliquent les différences de réussite scolaire (Bernstein, 1975).

² Fabrice Murat, chef du bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire à la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance - France), a fait une belle synthèse des résultats de recherches menées en Wallonie et en France : MURAT Fabrice, *Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents*, in *Économie et Statistique*, n° 424-425, pp. 103-124, février 2010, www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ES424-425F.pdf

Dans les années 90, les chercheurs en éducation, notamment de l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Éducation de l'Université de Bourgogne) et de l'Université de Liège, affinent l'analyse en examinant les liens entre les différences socioéconomiques des familles et les parcours scolaires des enfants. Apparaissent les concepts de stratégie (notamment dans le choix d'école), d'orientation (notamment au niveau du redoublement), ainsi qu'une différence de compétences au départ de la scolarité (Jeantheau et Murat, 1998). Tous ces facteurs se renforcent les uns les autres et l'orientation en termes de redoublement ou d'orientation vers l'enseignement spécial s'impose plus fréquemment pour les enfants de milieu populaire. Leurs parents développent moins de stratégies au moment du choix d'un établissement scolaire, contrairement aux parents de la classe moyenne et supérieure qui vont davantage rechercher une 'bonne école' (Grisay, 1997). Ce mouvement génère des effets de stratification scolaire et le rassemblement dans certains établissements des enfants ayant moins de compétences (et issus de milieux disposant de moins de ressources socioéconomiques).

Années 90

1993 : les inégalités sociales se construisent progressivement au fil de la scolarité (Duru-Bellat et Minguat, 1993).

1996 : le redoublement n'est pas efficace (Crahay, 1996). Les écarts de réussite entre les élèves en retard et les autres demeurent importants tout au long du cursus.

1997 : les familles les plus scolarisées tendent à scolariser leurs enfants dans des établissements proposant des conditions plus favorables (Grisay, 1997).

1998 : dès l'entrée à l'école primaire, les enfants de milieu populaire sont en moyenne moins compétents par rapport aux savoirs scolaires que les enfants de milieux favorisés (Jeantheau et Murat, 1998).

Dans les années 2000, les recherches se poursuivent, confirment les résultats des précédentes ou les prolongent. Ces recherches explorent à nouveau la dimension économique à travers divers indicateurs : familles pauvres (Cerc, 2004) ou de grande taille (Goux et Maurin, 2003 ; Merllié et Monso, 2007). Il est à noter qu'on passe parfois du concept de 'milieu populaire' à ceux de 'pauvres' ou 'défavorisés', qui sont plus connotés du point de vue économique et peut-être moins du point de vue culturel.

La question linguistique est à nouveau mise en avant pour expliquer le retard scolaire (Murat, 2009). Approfondissons cette dernière recherche, qui nous rapproche de l'illettrisme puisqu'elle se fonde sur les résultats de l'enquête de l'INSEE *Information et vie quotidienne*, menée en France en 2004³. Pratiquement la moitié des enfants dont les parents se trouvent au bas de l'échelle en lecture sont en situation de retard scolaire, tandis qu'un cinquième des enfants dont les parents se trouvent en haut de l'échelle sont dans cette situation. Les résultats sont les mêmes en ce qui concerne les mathématiques : les enfants des parents moins compétents sont plus fréquemment en situation d'échec scolaire. Par contre, les différences entre les deux groupes sont un peu moins nettes en langue orale. L'auteur attire l'attention sur le fait qu'il s'agit là d'une compétence moins scolaire, qui peut se développer en dehors de l'école. **Conclusion : plus la compétence est scolaire, plus l'effet du milieu socioéconomique sur les résultats est important. Logiquement, cela devrait être l'inverse. On en perd son latin, sauf à considérer que c'est bien l'école qui est productrice d'inégalités.**

Autre étude dont les résultats sont particulièrement intéressants, celle de Caille et Rosenwald (2006). Cette recherche met en effet en évidence des différences en termes d'orientation et de redoublement entre les enfants de milieux socioéconomiques différents, et ce à compétences égales au début

³ Cette enquête, menée auprès de 10.000 ménages vivant en France, a permis d'identifier le niveau de lecture et d'écriture de la population et d'évaluer à 9% le pourcentage de personnes illettrées parmi les celles ayant été scolarisées en France (voir : ANLCl, *Illettrisme : les chiffres. Exploitation par l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme de l'enquête Information et Vie Quotidienne conduite en 2004-2005 par l'INSEE, 2010, canope.ac-rennes.fr/sites/default/files/ckfinder/files/les-chiffres-de-l-illettrisme.pdf*). La même enquête, reproduite en 2011 auprès de 14.000 ménages, a établi que ce pourcentage était de 7% (voir : ANLCl, *L'évolution de l'illettrisme en France, 2013, www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Niveau-national/L-enquete-Information-et-Vie-Quotidienne*).

de la scolarité. Les enfants de milieu populaire ont tendance à moins vite progresser : à compétences égales (avec des enfants de milieux plus élevés), ils sont moins bien orientés et redoublent plus souvent. **Non seulement les inégalités ne se résorbent pas avec le temps, mais elles croissent, principalement par les choix d'orientation qui, pour rappel, sont généralement posés par l'institution scolaire lorsqu'il est question de redoublement.**⁴

Années 2000

2004 : les enfants pauvres sont nettement plus nombreux à être en retard en sixième primaire (Cerc, 2004).

2003 : le surpeuplement (familles de grande taille dans des logements exigu) influence la réussite scolaire (Goux et Maurin, 2003).

2006 : les enfants de milieu populaire ont tendance à moins vite progresser ; à compétences égales (avec des enfants de milieux plus élevés), ils sont moins bien orientés et redoublent plus souvent (Caille et Rosenwald, 2006).

2007 : la taille de la famille influence la réussite scolaire ; les grandes familles connaissent davantage l'échec scolaire (Merllié et Monso, 2007).

2009 : les compétences linguistiques des parents influencent le retard scolaire (Murat, 2009).

Alors héréditaire, l'illettrisme ?⁵ Certes il y a corrélation et elle est statistiquement significative. Mais la question est bien trop complexe pour en tirer une causalité linéaire en termes de transmission de l'illettrisme des familles vers leurs enfants.

⁴ Parmi les 10% d'écouliers les plus faibles à l'entrée au cours préparatoire (CP - 1^{re} année primaire), les enfants de cadres ou de professions intermédiaires se retrouvent plus fréquemment que les enfants d'ouvriers dans la moitié des élèves qui réussit le mieux en sixième (respectivement 27% et 7%). À l'inverse, parmi les 10% d'élèves les plus forts à l'entrée du CP, les élèves de familles ouvrières se retrouvent plus fréquemment que les enfants de familles de cadres ou de professions intermédiaires dans la moitié des élèves qui réussit le moins bien en sixième (respectivement 18% et 3%).

⁵ Ce n'est évidemment pas d'hérédité génétique dont il est question ici mais d'hérédité sociale.

L'alphabétisation familiale : un moyen de lutter contre la production de l'illettrisme ?

Les projets d'alphabétisation familiale (*voir encadré*), qui fondent leur intervention sur cette affirmation d'une transmission de l'illettrisme, travaillent à doter les familles de milieu populaire de compétences permettant de lutter (très partiellement) contre un mal de l'école, la production d'inégalités. Ce que nous démontrons en proposant un découpage de la production de l'inégalité scolaire en trois grandes étapes.

L'alphabétisation familiale est un concept relativement nouveau qui prend de plus en plus d'ampleur, notamment au Québec pour le monde francophone. S'il n'existe pas de définition universellement acceptée de l'alphabétisation familiale, il semble que chercheurs et praticiens s'entendent tous pour reconnaître l'importance centrale de la famille dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les actions en alphabétisation familiale sont propres à chaque groupe ou milieu selon leurs besoins, cultures et pratiques. Les interventions peuvent se dérouler à la maison, dans le milieu scolaire et/ou communautaire. Un des principes de base de l'alphabétisation familiale est qu'elle ne touche pas uniquement la famille mais concerne toute la communauté. Ainsi nombre d'interventions sont fondées sur la collaboration avec des organismes partenaires telles que les écoles, bibliothèques publiques, services sociaux, services de santé, etc.

> Pour plus d'info, voir : **Alphabétisation familiale : sélection bibliographique commentée**, 2006, www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/Alpha_familiale.pdf

On sait que les élèves commencent leur parcours scolaire primaire avec des différences de compétences, notamment linguistiques, en partie liées au milieu social (elles résultent de leur expérience à l'école maternelle et dans leur milieu d'origine). C'est **le temps A de l'inégalité** : un moment crucial qui a des conséquences sur tout l'avenir scolaire de l'enfant. À cette étape, les approches d'alphabétisation familiale visent à limiter les écarts en soutenant

les pratiques linguistiques à la maison. Il s'agit bien d'éducation compensatoire.

On sait aujourd'hui qu'à compétences égales à l'entrée à l'école primaire, les élèves de milieux socioéconomiques plus défavorisés risquent de se retrouver plus fréquemment en situation d'échec que les autres. C'est **le temps B de l'inégalité**. Les approches d'alphabétisation familiale visent à limiter les écarts en dotant les parents de compétences utiles pour le suivi scolaire.

On sait que les élèves qui n'ont pas acquis les compétences en lecture et écriture, correspondant à celles requises à la fin de la deuxième année primaire, ne seront plus pris en charge en ce qui concerne ces compétences. C'est **le temps C de l'inégalité**. Même en redoublant, il est peu probable que l'élève s'améliore si ses difficultés de lecture et d'écriture ne sont pas prises en charge⁶. Les approches d'alphabétisation familiale sont, à cette étape, impuissantes à compenser quoi que ce soit.

Les pratiques d'alphabétisation familiale peuvent-elles, dans ce contexte, avoir un réel impact sur la progression des enfants ? Certes, mais à condition que l'école évolue de son côté.

Que se passe-t-il à l'école ? Un coup d'œil dans la boîte noire

Il s'agit de questionner le rôle de l'école dans la construction des savoirs de base en pointant particulièrement le moment des études où l'illettrisme 'se construit' : l'enseignement maternel et les premières années de l'enseignement primaire. Qu'observe-t-on ?

La reproduction des inégalités scolaires a profondément marqué les esprits. Le constat que, face aux difficultés rencontrées, les enfants de milieux défavorisés sont plus facilement amenés à redoubler ou à être orientés vers des structures d'enseignement spécialisé, ou encore des écoles ghettos, peut s'expliquer par l'intégration de cette 'évidence' dans les représentations des

⁶ Ceci peut expliquer que le redoublement échoue à faire évoluer l'élève.



Il s'agit de questionner le rôle de l'école dans la construction des savoirs de base en pointant particulièrement le moment des études où l'illettrisme 'se construit' : l'enseignement maternel et les premières années de l'enseignement primaire.
 Photo de gauche : CAL de la Province de Liège (licence CC BY-NC 2.0) - Photo de droite : Institut Escola Les Vinyes (licence CC BY-NC-SA 2.0)

acteurs de l'éducation. On passe de la dénonciation d'une inégalité à son acceptation. Quand un enfant éprouve des difficultés d'apprentissage et qu'on peut supposer qu'il ne sera pas soutenu par sa famille, **la tendance à la démission et au fatalisme** augmente d'un cran. C'est l'effet Rosenthal, appelé souvent 'effet Pygmalion'⁷ : mus par leurs représentations des liens entre milieu social et réussite scolaire, les enseignants ont tendance à se comporter de telle sorte qu'ils renforcent la corrélation. « *Avec la famille que cet enfant a, c'est normal qu'il soit en difficulté !* ».

L'autre **tendance**, souvent adoptée par les enseignants, est **de réduire leurs exigences en termes d'apprentissage**. Les élèves qui sont considérés comme étant les plus en difficulté font l'objet d'un **surajustement didactique**. Jugés incapables de réussir certains exercices, ils se voient le plus souvent proposer

⁷ L'effet Rosenthal (ou Pygmalion) est une prophétie autoréalisatrice qui consiste à influencer l'évolution d'un élève en émettant une hypothèse sur son devenir scolaire en début de parcours. On observe que les résultats des élèves en fin de parcours sont conformes aux prédictions de l'enseignant.

des exercices alternatifs ou un guidage plus serré des enchaînements des actions à réaliser. Ces ajustements peuvent aboutir à des réussites superficielles (Joigneaux, 2009)⁸. Il s'agit, par exemple, d'un exercice de lecture silencieuse pour lequel l'enseignant dresse la liste des questions en respectant l'ordre d'apparition des réponses dans le texte. Il s'arrange en outre pour que les questions reprennent une partie de la phrase du texte où se trouve la réponse. L'élève est ainsi guidé par la reconnaissance formelle des mots et sa réussite de l'exercice s'en trouve facilitée. Cette réussite peut être qualifiée de 'superficielle' puisque l'élève ne doit pas procéder à une analyse en profondeur du texte.

Joigneaux synthétise les deux tendances en une formule éloquente : *De l'effet Pygmalion aux surajustements didactiques*. Et Bautier et Goigoux (2004)⁹ enfoncent le clou : « *Un tel surajustement est particulièrement propice aux effets de leurre chez les élèves faibles et leurs familles, et conduit à considérer que 'tout va bien' dès lors que les élèves parviennent à réussir les tâches proposées, mais demeurent peu conscients du faible niveau de productivité intellectuelle de celles-ci.* »

Cette dernière affirmation nous ramène à la question posée en début d'article : pourquoi les parents de familles défavorisées s'alarmeraient-ils de l'évolution de leurs enfants et mettraient-ils en place 'un climat favorable et motivant' ou des stratégies de lutte contre la reproduction sociale¹⁰, si l'école leur envoie longtemps un message positif, avant de leur annoncer qu'il faut redoubler ou qu'avec le niveau d'études proposé dans l'école, il est impossible de poursuivre dans un cycle général ?

8 JOIGNEAUX Christophe, *La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle*, in *Revue française de pédagogie*, n°169, octobre-décembre 2009, pp. 17-28, <http://rfp.revues.org/1301>

9 BAUTIER Elisabeth, GOIGOUX Roland, *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*, in *Revue française de pédagogie*, n°148, juillet-août-septembre 2004, pp. 89-100, http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF148_8.pdf

10 Les différentes dimensions qui seraient nécessaires aux familles pour faire face à la reproduction sociale sont résumées par Murat (2009) : capacité d'aider les enfants au moment des devoirs, capacité de communiquer avec l'école, pratiques culturelles utilisant l'écrit, dimensions stratégiques (choix d'une école, partage des valeurs scolaires, sentiment qu'il faut investir dans l'éducation pour des questions économiques).

Conclusions

Poser le problème de la prévention de l'illettrisme en pointant les familles, c'est d'une certaine façon accepter que l'école soit fondamentalement productrice d'inégalités. C'est chercher une solution à ce phénomène, mais une solution qui peut rapidement devenir un problème en soi, car elle pose des questions à la fois d'éthique (degré d'intrusion dans la vie des familles) et d'efficacité (résultats pas toujours probants). Ces approches semblent trop souvent ne constituer qu'un pis-aller.

Cet article est une invitation à continuer à questionner l'école, non pas via des recherches statistiques, non pas en référence aux prescrits légaux dans le décret définissant les missions de l'enseignement obligatoire (la question de l'égalité y est très présente, mais quel impact a-t-il ?). C'est plutôt une invitation à questionner l'école dans ses intentions au quotidien, dans ces petits événements de tous les jours qui conduisent les élèves à décrocher un peu et les adultes à les faire décrocher un peu plus. Une réflexion sur ces mécanismes via des entretiens de groupes avec des professionnels de l'éducation, et plus précisément des professionnels de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, serait plus que souhaitable.

Anne GODENIR Lire et Ecrire Wallonie

Comprendre et analyser le système scolaire avec les apprenants



L'école est un thème qui intéresse énormément les apprenants, et ce pour différents motifs. Les apprenants qui ont fait leur scolarité en Belgique ont souvent vécu l'école comme une souffrance et comme une des causes de leur illettrisme. Les apprenants étrangers qui n'ont pas été à l'école la voient comme une chance, comme un ascenseur social. Tous souhaitent comprendre comment le système fonctionne et comprendre les causes de l'échec scolaire et de la persistance de l'illettrisme. Enfin, la plupart d'entre eux sont parents et, en tant que tels, ils rencontrent souvent des difficultés dans leur relation avec l'école de leurs enfants.

Par Cécile BULENS et Magali JOSEPH

LA FORMATION intitulée *L'école : l'échec scolaire et les inégalités sociales* montre qu'il est tout à fait possible de parler de l'école, thème complexe, avec des apprenants qui ont des niveaux très différents de langue, de lecture et d'écriture.

Cette formation, mise sur pied à l'initiative de Lire et Ecrire Communauté française, réunissait un groupe d'apprenants volontaires et quelques formateurs pendant les vacances scolaires. Trois modules de trois jours en résidentiel (avril 2011, novembre 2011 et février 2012) ont ainsi été organisés. S'y sont retrouvés des apprenants belges et étrangers, vivant en Wallonie et à Bruxelles, avec, pour l'animation, une équipe comptant des formatrices, une coordinatrice en sensibilisation, une coordinatrice pédagogique et une chercheuse spécialisée sur la thématique de l'école. Ce qui est présenté ci-dessous a été réalisé lors des deux premiers modules de formation¹.

Les trajectoires scolaires des apprenants

Pour démarrer la formation, après une activité de présentation², il est important de partir de la réalité de chacun et de ses représentations. Pour ce faire, chacun reçoit une grande flèche divisée en cases, cases qui correspondent aux âges : la flèche commence à 3 ans et se termine 2 ans après la scolarité obligatoire (fixée à 18 ans en Belgique). Les participants doivent remplir leur flèche avec des papiers de couleurs et des symboles (*voir page suivante*).

¹ Certaines de ces animations ont été créées par Anne Loontjens et Joëlle Dugailly du Collectif Alpha, avec la contribution de Magali Joseph de Lire et Ecrire Bruxelles, dans le cadre des 'ateliers du mardi' coorganisés par l'Université Populaire de Bruxelles, le Collectif Alpha et l'école de Promotion sociale de Saint-Gilles.

² Voir l'article de Pascale Lassablière, p. 58.

FUCHSIA	MATERNELLE	<p>* L'enseignement spécialisé s'adresse aux enfants en difficultés spécifiques. Il est subdivisé en 8 types selon la nature de ces difficultés : retard mental plus ou moins important, déficiences physiques (motrices, visuelles, auditives...), troubles du comportement ou de l'apprentissage.</p>
JAUNE	PRIMAIRE	
BLEU	SECONDAIRE GÉNÉRAL	
ROSE	SECONDAIRE QUALIFIANT	
ORANGE	SPÉCIALISÉ*	
 CEB	ONT OBTENU UN DIPLOME	
	ONT DOUBLÉ	
	ONT ARRÊTÉ LEURS ÉTUDES	

Chacun compose sa flèche de manière à ce qu'elle représente son parcours scolaire et les participants se retrouvent ensuite en sous-groupes. Dans un premier temps, chaque personne explique sa flèche et lorsque tous ont présenté leur parcours scolaire, ils collent les flèches les unes à côté des autres, observent le résultat, en tirent de premières observations et questions. La réalité est que les histoires qui se racontent à partir des flèches sont dans la plupart des cas, des histoires d'échec, de mise à l'écart, de marginalisation, de souffrance. Lorsque les flèches sont collées les unes à côté des autres, tout de suite l'orange de l'enseignement spécialisé saute aux yeux, le peu de diplômes obtenus aussi.

Voici quelques-unes des remarques des apprenants :

- Beaucoup d'entre nous n'ont pas de diplôme.
- Beaucoup se sont retrouvés dans l'enseignement spécialisé sans l'avoir choisi.
- Quand il y a un problème, à la place de le résoudre, on met dans l'enseignement spécial.
- Certains ont perdu leur temps à l'école.
- On a appris notre métier sur le tas.
- Beaucoup ont vécu le redoublement. Il y a un véritable forcing sur le redoublement !

- Certains ont vécu le passage automatique dans l'enseignement secondaire (surtout l'enseignement qualifiant) à cause de leur âge, sans avoir le CEB.
- Une personne en Guinée a appris à lire avec seulement le Coran.
- Au Maroc, on apprend l'arabe.

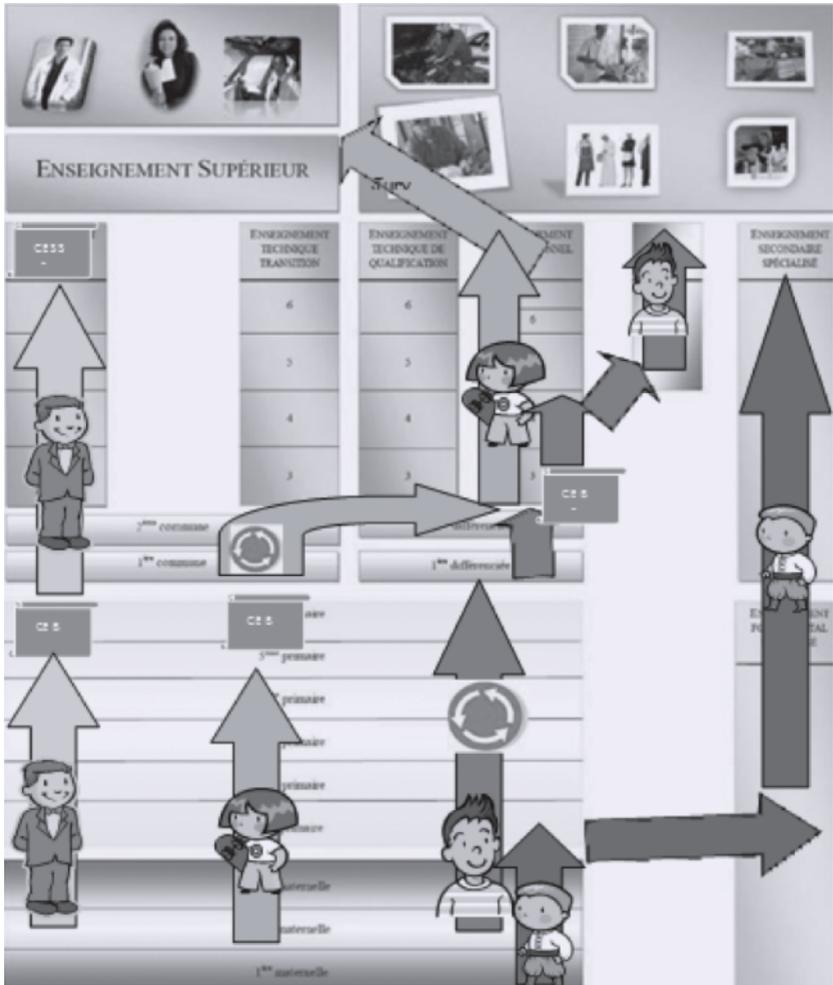
Et des questions qui ont émergé lors du travail en sous-groupes :

- Qu'est-ce qui détermine le parcours scolaire ?
- Pourquoi l'école a-t-elle autant d'influence ? d'autorité ? « Au lieu de t'apprendre, ils te désapprennent ! »
- Pourquoi si peu de CEB ?
- Quels sont les critères pour guider l'élève vers tel ou tel type d'enseignement ?
- Pourquoi tant de différences dans les écoles ?
- Qui décide de l'orientation d'un élève ?
- Sur quoi se base-t-on pour orienter un élève ?
- Comment motiver les profs ?
- Et les élèves ?
- Et les parents, dans tout ça ?

La plénière permet d'élargir le débat, mais aussi de se rendre compte que le système est complexe et qu'on ne le connaît pas bien.

À la découverte du système scolaire

Une deuxième activité permet de découvrir le système scolaire. En sous-groupes, les participants reçoivent le schéma du système scolaire sous forme de puzzle qu'ils doivent reconstituer. La chercheuse passe de groupe en groupe et répond aux questions d'éclaircissement. Ensuite, un très grand schéma du système scolaire est affiché et accompagnera le groupe tout au long des trois modules. Avoir un support visuel de grande taille auquel on pourra se référer, qu'on va compléter ou sur lequel on va ajouter des éléments tout au long de la formation est un élément important. Il symbolise la construction commune de notre savoir.



Les participants reçoivent le schéma du système scolaire sous forme de puzzle qu'ils doivent reconstituer...
Schéma qui servira ensuite à présenter le parcours de quatre enfants...

En plénière, la chercheuse présente les parcours de quatre enfants (*placés dans le schéma présentant le système scolaire ci-dessus*). Ces parcours types permettent de comprendre la complexité du système scolaire et de voir que si l'on se dirige vers la droite du tableau, vers l'enseignement qualifiant

(technique de qualification, professionnel et CEFA) et l'enseignement spécialisé, il est très compliqué, voire impossible, de revenir vers la gauche, vers l'enseignement ordinaire ou général. La description de chacun de ces parcours permet aussi de comprendre que plus on va vers la filière qualifiante, plus le nombre d'heures de cours consacrées aux matières générales diminue. Et que, bien souvent, l'orientation vers l'enseignement qualifiant n'est pas un choix ou une vocation du jeune mais bien une **relégation** : quand on rate dans l'enseignement général, on est renvoyé dans l'enseignement qualifiant, celui-ci devenant une sanction d'échec. On constate d'ailleurs que dans les CEFA (formation en alternance), plus de 50% des élèves n'ont pas le CEB (certificat délivré normalement en fin de 6^e primaire). Beaucoup d'autres constatations et analyses ont été faites suite à cette animation avec les apprenants³.

Passer du 'je' au 'nous' : les causes de l'échec scolaire

Après avoir franchi la première étape - partir de sa réalité, la comparer et la confronter avec celle des autres - on peut aborder le passage du 'je' au 'nous'. Ce passage est compliqué pour nous tous : arriver à sortir de sa propre histoire, de sa propre réalité pour évoluer vers une position d'analyse. On a du mal à accepter que certaines 'généralités' ne correspondent pas à ce qui nous est arrivé personnellement. Il faut donc revenir régulièrement sur cet exercice. On entendra souvent au cours des trois modules : « *oui, mais pour moi, c'était différent* », « *mais je connais quelqu'un qui.....* ».

Un travail en sous-groupes permet d'opérer une première fois ce passage. Les sous-groupes reçoivent deux affiches, l'une intitulée *On réussit à l'école si...*, l'autre *On échoue à l'école si...* Chaque sous-groupe a le droit de coller 7 bandelettes sur chacune de ses affiches et d'écrire sur chaque bandelette une raison pour laquelle soit on réussit, soit on échoue. La première étape consiste en un brainstorming : toutes les idées sortent ; on regroupe celles qui se ressemblent ; on tente de généraliser ; et finalement on va choisir celles qu'on va écrire sur les bandelettes et comment on va les rédiger.

³ À consulter dans le compte rendu du 1^{er} module de formation que l'on peut obtenir à Lire et Ecrire Communauté française (contact : cecile.bulens@lire-et-ecrire.be).

Voici quelques phrases qui sont souvent revenues :

On réussit si ...

- L'école et les enseignants n'acceptent pas que des enfants n'avancent pas. Donc, ils s'occupent de tous et plus spécialement de ceux qui ont des difficultés.
- Il n'y a pas trop d'enfants dans les classes.
- Les enfants peuvent apprendre à leur rythme.
- Les profs prennent du temps pour expliquer, réexpliquer.
- On a un bon encadrement, on est encouragé.
- Les parents comprennent ce que veut l'école.
- Une relation de confiance est possible : enfants/profs, famille/école.

On échoue si ...

- Les parents n'ont pas les moyens.
- On est abandonné, rejeté, mal aimé par un prof, un élève, un directeur,... (aussi pour des raisons physiques).
- On ne parle pas bien la langue de l'école.
- On ne comprend pas.
- On a la honte de soi.
- Le prof met de côté, a des préjugés.
- On n'a pas de soutien.
- On se fait rabaisser.
- On est mal orienté.

Comme on le voit, l'animation permet de cerner les causes, de se rendre compte que les trajectoires ne sont pas si individuelles que cela, que si 'les accidents de parcours' (souvent évoqués lorsqu'on parle de l'illettrisme) se répètent et se ressemblent, c'est qu'au-delà des apparences, il y a des causes communes, qui ne sont pas individuelles.

Les causes de l'échec scolaire : le jeu des capitaux

Afin de mieux cerner les causes de l'échec scolaire et de poursuivre notre passage du 'je' au 'nous', une autre animation est mise en place. Quatre sous-groupes sont formés ; chaque sous-groupe représente un enfant et reçoit trois papiers de couleurs différentes sur lesquels sont écrites les caractéristiques de sa famille.

CHARLES-EDOUARD	Les parents ont un salaire élevé. Ils sont propriétaires d'une grande maison. Ils viennent d'acheter une voiture neuve.	Les parents connaissent ou ont comme amis des personnes qu'on appelle importantes, comme un bourgmestre, un avocat, un directeur d'école.	Les deux parents ont fait des études supérieures. La famille lit beaucoup. Ils partent en vacances et visitent des musées.
JACQUELINE	Les parents ont un salaire élevé. Ils sont propriétaires d'un grand appartement à Uccle. Ils ont une grande TV et une voiture neuve.	Le père va boire des verres avec ses collègues le vendredi soir. Il connaît peu de personnes en dehors de ce cercle-là.	Le père a un diplôme technique. La famille lit peu. Ils regardent la télé tous les soirs.
NORA	Le père travaille dans le nettoyage et a un petit salaire, la mère est au chômage. Ils louent un petit appartement. Ils ont une voiture d'occasion.	Les parents ou les enfants ont rencontré des personnes qui les ont beaucoup aidés : une prof à l'école, une personne de l'école des devoirs. Les parents participent aux réunions à l'école, à des activités et à des réunions dans leur quartier.	Les parents n'ont pas de diplôme. La mère suit une formation. Les parents ont transmis l'histoire de la famille et des luttes sociales auxquelles ils ont participé.
JAMES	Les parents sont au CPAS. Ils louent un petit appartement. Ils ont du mal à boucler les fins de mois.	Les parents sont assez isolés, ils connaissent peu de personnes qui ont un diplôme élevé ou qui sont haut placées.	Les deux parents ont quitté l'école sans avoir de diplôme. Les membres de la famille lisent peu. La télé est leur loisir principal.

Chaque sous-groupe réalise deux grandes affiches - notamment à partir d'images provenant de revues diverses - qui serviront à construire un 'enfant sandwich' illustrant les caractéristiques de sa famille. Il présente ensuite son enfant à l'ensemble des participants.



Chaque sous-groupe réalise deux grandes affiches, notamment à partir d'images provenant de revues diverses, qui serviront à construire un 'enfant sandwich'... Photos : Lire et Ecrire Communauté française

Ensuite, les quatre sous-groupes s'assoient aux quatre coins de la salle et les quatre enfants viennent se placer sur une ligne de départ située au milieu de la salle. Ce sont les animatrices qui jouent le rôle des enfants sandwichs afin d'éviter qu'une personne ne puisse s'identifier de trop près avec un des enfants.

Ensuite, les enfants reçoivent une situation-problème, la même pour tous (*les différentes situations-problèmes qui ont été envisagées sont énumérées dans le tableau ci-contre*). Les enfants retournent avec leur situation-problème dans leur groupe et le groupe se met d'accord : l'enfant va-t-il réussir à surmonter le problème qui se présente ? et pourquoi ?

Après quelques minutes de discussion, les enfants se remettent sur la ligne : si l'enfant réussit à dépasser la situation-problème, il avance ; s'il n'arrive pas à la dépasser, il recule. Quatre situations-problèmes sont ainsi soumises aux enfants. À chaque fois, un porte-parole du groupe donne les arguments expliquant la décision prise par le groupe. L'animation permet de visualiser directement l'écart entre James et Charles-Edouard.

Les quatre enfants qui se situent sur une même ligne de départ avancent ou reculent à chaque fois qu'ils ont réussi/échoué à dépasser une situation-problème, ce qui permet de visualiser les écarts entre les enfants. Photos : Lire et Ecrire Communauté française



Comment les apprenants ont-ils réagi face aux situations ? Et avec quels arguments ?

	CHARLES-EDOUARD	JACQUELINE	NORA	JAMES
L'ENFANT A DE GROS PROBLÈMES EN MATHS EN 3 ^E PRIMAIRE.	L'enfant avance : les parents ont de l'argent et des contacts, ils vont payer des cours particuliers.	L'enfant avance avec le même argument que pour Charles-Edouard.	L'enfant avance : les parents n'ont pas d'argent, mais ils connaissent des professeurs qui vont aider l'enfant.	L'enfant recule : les parents n'ont pas d'argent, ils ne peuvent pas aider l'enfant et ne connaissent personne qui pourrait le faire.
L'ENFANT A SANS DOUTE LES POSSIBILITÉS DE RÉUSSIR DANS L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL. L'ÉCOLE LUI CONSEILLE LE TECHNIQUE.	L'enfant avance : les parents ont de l'argent et des contacts, le père a un diplôme universitaire. Il veut la même chose pour son fils.	L'enfant avance : les parents ont hésité un peu car le père a un diplôme de technicien et gagne très bien sa vie. Mais ils veulent le meilleur pour leur fille.	L'enfant fait du sur place. Les parents aimeraient que Nora aille dans l'enseignement général mais ils ont peur qu'elle ait des problèmes.	L'enfant recule : pour les parents, avoir un diplôme technique, c'est très bien et ils savent qu'ils ne pourront pas aider James s'il va dans l'enseignement général.
L'ENFANT A OBTENU 78% EN PRIMAIRE. L'ÉCOLE CHOISIE POUR LE SECONDAIRE DIT QU'IL FAUT 80% POUR L'INSCRIRE.	L'enfant avance : les parents ont de l'argent et des contacts, ils n'auront pas de problème à convaincre le directeur ou à trouver une autre bonne école.	L'enfant avance : les parents ont de l'argent, ils ne vont pas se laisser faire, ils connaissent la loi.	L'enfant avance d'un tout petit pas : ce sera difficile mais les parents ne vont pas se laisser faire.	Ici le groupe a laissé exploser sa colère face à une telle injustice. L'enfant avance : les parents vont discuter avec le directeur ou changer l'enfant d'école.
L'ENFANT A ENVIE DE FAIRE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES.	L'enfant avance : les parents ont de l'argent et des contacts, l'enfant pourra s'inscrire dans une bonne université et aura tout ce dont il a besoin pour réussir.	L'enfant avance : les parents ont de l'argent, ils vont inscrire leur enfant dans une bonne université et l'appuyer même si ce sera difficile car on n'a pas l'habitude de lire à la maison.	L'enfant avance : les gens que les parents connaissent vont aider à obtenir une bourse et aider dans les études.	L'enfant fait du sur place : c'est possible mais ce sera très, très compliqué (obtenir la bourse, étudier,...).

Cette animation permet de parler de sociologie et notamment de l'analyse de Pierre Bourdieu qui définit trois capitaux⁴ :

- **Le capital économique** : c'est la richesse de la famille. Celle de Charles-Edouard est riche, celle de James est pauvre. Le capital économique joue beaucoup dans la réussite scolaire. Par exemple, Jacqueline peut se payer des professeurs particuliers. Les parents riches ont plus de pouvoir que les autres.

- **Le capital culturel** : c'est ce capital qui joue le plus sur la réussite scolaire. Le fait que les parents ont des diplômes influence beaucoup. Ayant eux-mêmes réussi à l'école, ils ont intégré les 'codes' et les attentes de celle-ci par rapport aux élèves et peuvent donc les transmettre à leurs enfants. On a vu les difficultés de James : ce n'est pas que ses parents soient moins intelligents mais, ayant eu un parcours scolaire semé d'échecs, ils n'ont pas acquis les codes et attentes de l'école, attentes qui ne sont jamais explicitées aux parents (elles vont de soi), ce qui reproduit les inégalités.

- **Le capital social** : les parents de James ne connaissent pas de gens importants qui peuvent être utiles dans le parcours scolaire de leur enfant, tandis que les parents de Charles-Edouard ont des relations. Ils ont donc plus d'informations et connaissent mieux le système scolaire. Les parents de Nora ont des amis, elle a du soutien, ça l'aide.

L'école reproduit les inégalités sociales ; elle n'arrive pas à compenser les inégalités de départ : un fils d'ouvrier a moins de chance de devenir médecin qu'un fils de médecin ! L'école permet aux élèves de milieux favorisés de réussir plus facilement : la culture de l'école fait comme si tous les enfants avaient les mêmes prérequis au début de leur scolarité. Or James n'a pas les mêmes acquis que Charles-Edouard en arrivant en maternelle. Et Charles-Edouard sera mieux préparé que James pour l'école primaire. L'école devrait donc agir de façon différenciée avec James et Charles-Edouard, mais ce n'est pas ce qu'elle fait : elle favorise Charles-Edouard. Pourtant, dans le décret *Missions*, il est écrit que l'école doit faire réussir tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale et culturelle.

4 Pierre BOURDIEU, *Raisons pratiques*, Seuil, Coll. Points, 1966.

L'analyse de quelques statistiques sur l'enseignement

Le passage du 'je' au 'nous', de l'expérience individuelle à l'expérience collective trouve un écho dans l'analyse de données statistiques. Celles-ci nous renseignent sur la réalité, non plus à partir de l'expérience vécue par quelques-uns, mais à partir de données collectées sur des grands groupes.



L'analyse de données statistiques met en évidence des mécanismes qui permettent de passer du 'je' au 'nous' (ici l'orientation vers l'enseignement spécialisé). Photo : Lire et Ecrire Communauté française

Deux grands types de statistiques ont été examinés : les statistiques du redoublement et celles de l'orientation vers l'enseignement spécialisé ou vers les différentes filières de l'enseignement secondaire, en Fédération Wallonie-Bruxelles⁵. Ces statistiques montrent le lien entre l'origine socioéconomique

⁵ Les statistiques utilisées sont reprises dans le compte rendu du 2^e module de formation

(contact : cécile.bulens@lire-et-ecrire.be). Des données plus récentes peuvent être trouvées dans :

- Françoise CRÉPIN et al., *Les Indicateurs de l'enseignement 2013*, Fédération Wallonie-Bruxelles, Enseignement et Recherche scientifique, www.enseignement.be/index.php?page=26981&navi=3569

- les résultats de l'enquête PISA 2012, téléchargeables à la page :

<http://ses.ens-lyon.fr/les-resultats-de-l-enquete-pisa-2012-ocde-decembre-2013--214399.kjsp>

- l'analyse réalisée par l'Aped à partir des données de PISA 2012 : Nico HIRTT, *Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions de l'inégalité sociale ? PISA 2012 sans fard et sans voile*, in *L'école démocratique*, Aped, n°57, février 2014, www.skolo.org/spip.php?article1656

des familles et la réussite (ou l'échec) scolaire des enfants : plus les familles sont défavorisées, plus leurs enfants risquent de redoubler ou d'être orientés dans l'enseignement spécialisé ou l'enseignement qualifiant. Ces chiffres ont été travaillés avec les apprenants, en petits groupes, sur base de dessins et de graphiques statistiques. C'est la conscience des mécanismes de reproduction des inégalités sociales qui se joue dans l'examen de ce type de statistiques.⁶

Parmi les réactions des apprenants suite au travail de lecture et d'interprétation des données, on relèvera quelques questions ou commentaires importants :

- *Les chiffres renforcent ce que nous vivons. Ce qu'on pensait est vrai.*
- *C'est clair qu'il y a une discrimination sociale à l'école.*
- *Il y a trop d'orientations en fonction des classes sociales.*
- *On laissera toujours l'avantage à ceux dont les parents sont riches.*
- *Le problème, c'est que c'est les autres qui décident de ton orientation.*
- *On aimerait savoir combien d'élèves du spécialisé s'en sortent après...*
- *Le changement vient toujours des gens qui sont dans des positions difficiles et qui revendiquent des choses ; ce ne sont pas les classes privilégiées qui vont bouger.*

Les pistes d'action

La troisième étape, après la confrontation avec la réalité et la prise de recul qui permet la vision globale et l'analyse, est celle de la réflexion sur les pistes d'action.

Pour l'action, il faut d'abord réfléchir à tout ce à quoi il faut penser quand on veut agir, comme par exemple : trouver de bons outils, trouver une manière de faire, savoir à qui s'adresser, savoir de quoi on parle, connaître le

⁶ Travailler des thématiques telles que celle-ci permet en outre d'articuler de nombreux apprentissages de base : parler, lire, écrire, conjuguer, calculer, rédiger, chercher et apprendre de nouveaux mots.

sujet, identifier les problèmes et avoir des propositions de solutions, choisir le moment, penser avec qui agir, avons-nous des partenaires ?, de quelles ressources avons-nous besoin ?, que faut-il préparer ? (où ? quand ? comment ?), que veut-on obtenir ? Cette liste s'élabore en plénière et on l'affiche pour qu'elle puisse nous servir plus tard.

Ensuite, le groupe d'apprenants réalise un travail en trois temps et en sous-groupes :

- **Ils construisent** d'abord une liste de choses qui doivent changer pour que l'école soit plus égalitaire et plus juste, pour qu'elle fasse réussir tous les élèves, comme le dit le décret *Missions* : une école de la réussite pour tous.
- Sur base de cette liste, **ils rédigent** des messages pour deux types d'acteurs importants : d'une part les ministres et d'autre part le corps enseignant (*voir ci-dessous*).
- Ensuite, **les sous-groupes lisent** chacun un document d'un organisme, qui peut être notre allié dans ce combat (Lire et Ecrire, ATD Quart Monde, Délégué général aux droits de l'enfant, Plateforme de lutte contre l'échec scolaire, GBEN) ; ils voient sur quels points il y a accord entre les propositions des uns et des autres et avec lesquels eux sont d'accord.

Quelques messages pour la Ministre de l'enseignement obligatoire

- *Des enseignants mieux formés : une meilleure formation et plus longue pour les enseignants.*
- *Une équipe de professionnels : plus d'enseignants, de logopèdes, d'éducateurs, de PMS.*
- *On aura la possibilité d'avoir des petites classes ou deux professeurs par classe.*
- *Une école réellement gratuite.*
- *Un tronc commun plus important, plus long, plus diversifié avec les mêmes cours pour tous les élèves.*
- *Faire respecter la loi : lors de l'inscription en 1^{re} secondaire, le directeur ne peut pas demander le bulletin. Il faut aussi avoir la possibilité de dénoncer.*

- *Simplifier le système scolaire parce qu'il engendre et renforce les inégalités.*
 - *Pas de redoublement, davantage de remédiation. Le redoublement est inefficace, cher et stigmatisant. (Sur ce point, tout le monde n'était pas d'accord.)*
 - *Pas d'écoles 'élites' et pas d'écoles 'poubelles'. Créer une réelle mixité sociale dans toutes les écoles.*
 - *Améliorer le système des bourses d'études.*
 - *Lutter contre l'exclusion et l'absentéisme.*
- *Mieux utiliser l'argent.*

Quelques messages pour les directeur(trice)s d'école et les enseignant(e)s

- *Une relation continue et de confiance entre l'école et les parents : s'ouvrir au langage de l'autre.*
- *Respecter la loi (cf. inscriptions).*
- *Changer de méthodes, les adapter, les diversifier pour répondre aux différences entre les enfants : pédagogie différenciée, apprentissages créatifs, classes en cercle...).*
- *Motiver les élèves.*
- *Pas de redoublement mais davantage de remédiation dès le départ.*
- *Améliorer le travail d'équipe : les directions doivent accorder aux enseignants ce temps de travail.*
- *Ne pas trop vite orienter vers l'enseignement spécialisé.*
- *Pas de rejet, pas de préjugé, pas de violence.*
- *Lutter contre l'exclusion et l'absentéisme à leur niveau.*
- *S'ouvrir aux différentes cultures.*

Conclusion

Suite à ces animations, nous avons pu voir des impacts positifs sur la vie quotidienne des apprenants : certains ont lutté pour faire sortir leur enfant de l'enseignement spécialisé où il avait été relégué pour 'problèmes de comportement', d'autres ont appris qu'il existait des recours, ils ont expliqué le système scolaire à leurs amis et leur entourage,...

Mais a-t-on fait de l'éducation permanente ? Est-on passé du 'je' au 'nous' ?

Lorsque l'on reprend les paroles des apprenants au début de la formation et qu'on les compare à celles émises à la fin, il est frappant de constater qu'il y a une nette différence. Au début, les réactions étaient empreintes d'expériences personnelles et d'émotions : la tristesse d'avoir échoué à l'école, la honte, les difficultés familiales qui ont freiné l'envie d'apprendre, etc. Beaucoup de réactions émotionnelles donc, mais aussi des jugements très durs sur eux-mêmes, sur leurs enfants ou les profs. Et lorsqu'ils parlaient de leur propre parcours scolaire, l'École, en tant que système scolaire, n'était pas ou peu remise en cause. Il y avait peu de conscience du rôle fondamental que joue l'École sur la réussite ou l'échec scolaire des élèves. C'est ce que Paulo Freire décrit comme étant le stade de la 'conscience naïve'⁷, qui correspond à une prise de conscience du problème, sans pour autant qu'il y ait une analyse structurelle de celui-ci. Le problème est individualisé.

Suite aux exposés, animations et jeux traitant des inégalités sociales à l'école, une autre pensée a progressivement émergé : et si finalement, ce n'était pas entièrement de ma faute, de la faute de mon enfant ou du prof ? On se rend compte aussi qu'on n'est pas tout seul à vivre la même chose, et les statistiques confirment ce que l'on pense ! On passe progressivement du 'je' au 'nous', et ce même si le 'je' n'est jamais très loin !

Peut-on dire que les participants ont dépassé le stade de la 'conscience naïve' pour adopter une 'conscience critique' du rôle de l'École dans la reproduction des inégalités sociales ? Sans doute, si on lit les pistes de solutions proposées par les apprenants, davantage empreintes de pensées sociologiques.

7 Paulo FREIRE, *Pédagogie des opprimés*, François Maspero, 1974.

Ceci dit, nous ne sommes pas parvenus, pour des raisons indépendantes de la volonté des animatrices et des participants, au bout du processus. Les pistes de solutions ont été retravaillées plus avant mais n'ont pas abouti à l'objectif que le groupe s'était fixé : envoyer des revendications à la Ministre et faire des actions de sensibilisation dans les écoles. Et c'est bien dommage...

En tout cas, nous espérons que cette expérience donnera à d'autres l'envie de travailler cette thématique avec les apprenants ou même d'autres publics car, pour l'équipe et les apprenants, ce fut une expérience formidable !

Cécile BULENS Lire et Ecrire Communauté française
Magali JOSEPH Lire et Ecrire Bruxelles

À lire également sur la participation d'apprenants à une réflexion sur l'école :

Magali JOSEPH (sous la dir. de), **L'école en question[s] : Analyse des débats sur l'école dans le cadre des actions d'alphabétisation**, Lire et Ecrire, décembre 2010, 74 p., en ligne : www.lire-et-ecrire.be/eeq.pdf

Cette publication présente, dans une première partie, une analyse des débats tenus au sein de groupes d'alphabétisation dans le cadre de la campagne *L'école en questions* lancée en 2010 par la Plateforme contre l'échec scolaire dans le souci de débattre avec des citoyens, sans tabous, de l'école d'aujourd'hui et de demain. Une seconde partie reprend les comptes rendus de ces échanges, après une introduction méthodologique pour chacun d'eux.

Quand des apprenants tracent le profil de l'enseignant idéal...



Depuis une dizaine d'années, des apprenants se sont manifestés au sein de Lire et Ecrire pour avoir une action militante, avec Lire et Ecrire, pour la prise en compte des personnes illettrées, le droit à l'alphabétisation pour tous et la lutte contre l'illettrisme. Et, en 2011-2012, ces apprenants se sont formés à la thématique de l'École : le fonctionnement du système scolaire, les inégalités sociales reproduites à l'école, les alternatives possibles... Parallèlement le 18 mai 2011, Lire et Ecrire recevait une invitation du Ministre Marcourt à participer à l'évaluation de la formation initiale des enseignants. Une occasion pour les apprenants de réfléchir à ce que serait pour eux l'enseignant idéal et d'en communiquer le résultat au Ministre.

Par Pascale LASSABLIÈRE

EN 2011, LIRE ET ECRIRE mettait en place une série de formations en groupe mixte - apprenants et travailleurs de l'alpha - sur le thème *L'école : l'échec scolaire et les inégalités sociales*¹. C'est dans le cadre de ces formations qu'en avril 2011, lors d'un premier module, nous avons proposé aux participants de terminer la phrase « *Pour moi l'école c'est...* ».²

Pour moi, l'école c'est...

Voici ce qu'ils ont dit :

- « *Pour moi, l'école ça craint.* »
- « *Pour moi, c'est une institution qui n'arrive pas à faire réussir tous les enfants.* »
- « *Pour moi, c'est le fond de la classe.* »
- « *Pour moi, c'est l'exclusion. Richesse et pauvreté.* »

Mais aussi :

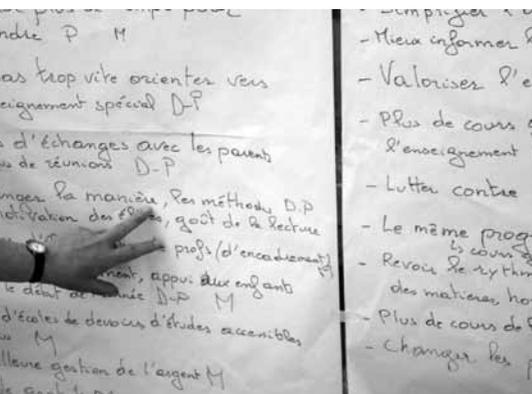
- « *Pour moi, l'école c'est le début de la vie.* »
- « *Pour moi, c'est important pour la vie toute entière.* »
- « *Pour moi, c'est le savoir, les connaissances.* »
- « *Pour moi, c'est l'avenir pour tout le monde.* »

Ces paroles montrent que les apprenants sont très conscients que l'école exclut, mais qu'elle est aussi une des seules portes d'accès à un avenir meilleur.

Beaucoup d'apprenants ont en effet un passé difficile avec l'école : soit l'apprentissage n'a pas fonctionné, soit ils ne sont jamais ou très peu allés à l'école. Parallèlement, de nombreux apprenants sont parents. Le grand intérêt qu'ils manifestent pour l'école et son fonctionnement est double : mieux comprendre les mécanismes qui les ont poussés hors du système scolaire ou dans ses marges, mieux réagir et soutenir leurs enfants pour que l'exclusion ne se répète pas.

1 Voir article précédent.

2 Il s'agissait d'une activité de démarrage (présentation des participants). L'activité se poursuivait ainsi : après avoir complété la phrase, chaque participant prenait un badge dans un sac ; il lisait le nom inscrit sur le badge et allait le donner à la personne concernée ; puis il lisait ce que l'école représentait pour cette personne et allait coller son papier sur un grand cahier.



En 2011, Lire et Ecrire mettait en place une série de formations en groupe mixte sur le thème de l'école.

Photos : Lire et Ecrire Communauté française

Les apprenants parlent souvent du silence qui entoure les enfants en difficulté :

- Les enfants eux-mêmes en parlent peu. Pour un enfant, l'important est de rester dans 'la norme', la différence par l'échec est extrêmement stigmatisante.
- Les parents ne vont pas aux rencontres avec les enseignants car c'est douloureux d'entendre que son enfant est en difficulté. Ils ont aussi un sentiment d'impuissance face aux difficultés scolaires.
- Le mode de communication de l'école avec les parents passe souvent par des écrits qui ne sont pas accessibles quand on est en grande difficulté avec l'écrit.

Pour les enseignants ce n'est pas évident d'entendre les expériences scolaires des apprenants. Certains apprenants ont participé à des actions de sensibilisation dans des écoles ou hautes écoles et se sont trouvés dans des situations difficiles face à des enseignants qui ne pouvaient entendre leur analyse de l'école :

- « *Lorsqu'on a présenté la pièce de théâtre 'Les six du fond'³, quand on parlait l'institution école, les professeurs n'étaient pas d'accord.* »
- « *Lorsqu'on est allé faire une animation dans les hautes écoles, certains professeurs refusaient de parler de l'illettrisme ; selon eux, ça n'existe pas. Un tas de préjugés sortaient.* »

Pour quitter cette dualité, il faut pouvoir resituer les expériences dans un contexte plus large, pouvoir confronter son propre parcours scolaire avec d'autres. Lors de cette formation sur l'école, les apprenants ont constaté que plus de la moitié d'entre eux étaient passés par l'enseignement spécialisé et qu'ils étaient pour la plupart de condition sociale modeste. On a utilisé les termes de pauvreté et richesse, pas seulement en termes de moyens financiers, mais de richesses relationnelles, économiques, culturelles. Une prise de conscience s'est faite qui a permis de placer les enseignants, non pas comme des responsables du système, mais comme des acteurs dans ce système.

³ Projet mis en place par Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage en collaboration avec le Théâtre du Public, *Les six du fond* présente des parcours de vie semblables à ceux que vivent les personnes en difficulté de lecture et d'écriture. Y sont abordés les thèmes de l'école, de l'emploi, de la famille, de l'insertion professionnelle...

L'enseignant idéal, c'est...

Entre mars 2011 et février 2012, le Ministre Marcourt, dans le cadre d'un projet de refonte de la formation initiale des enseignants, a commandé une évaluation participative afin de récolter les avis et besoins exprimés par les acteurs concernés.⁴

C'est ainsi qu'en mai 2011, Lire et Ecrire recevait un courrier du Ministre l'invitant à participer à cette évaluation et motivant sa demande par l'attention que Lire et Ecrire a toujours porté à cette thématique, notamment en cosignant, en début de législature avec les autres membres de la Plateforme contre l'échec scolaire, une carte blanche publiée par le journal *Le Soir*, le 16 juillet 2009.

Pour répondre à cette demande, plutôt que d'essayer d'analyser des programmes de formation, ce qui aurait demandé certaines compétences, nous avons proposé aux membres du comité de suivi du réseau des apprenants de travailler cette question à partir d'une réflexion sur ce que pourrait être l'enseignant idéal.

Nous sommes partis d'une silhouette de l'enseignant idéal, et nous avons défini :

- Ce qu'il doit avoir dans la tête.
- Ce qu'il doit entendre.
- Ce qu'il doit voir.
- Ce qu'il doit dire.
- Ce qu'il doit avoir dans le cœur.
- Ce qu'il doit avoir dans les mains.
- Ce qu'il doit avoir dans les pieds.
- Ce qu'il doit avoir dans sa valise.

⁴ La note d'orientation, rédigée en juin 2013 à la suite de cette consultation, est téléchargeable à la page : www.enseignement.be/index.php?page=26829&navi=3430#01

Voici comment les apprenants voient cet enseignant idéal :



The image features a light blue silhouette of a person from the waist up, with a brain visible inside the head and a heart inside the chest. Below the silhouette is a black briefcase. The background is a gradient of light blue.

CE QU'IL DOIT AVOIR DANS LA TÊTE

- Savoir comment on apprend : qu'est-ce qui se passe dans le cerveau quand on apprend.
- Expliquer le pourquoi de chaque savoir, son histoire.
- Savoir comment on apprend : en faisant, en refaisant, en cherchant, en essayant, en répétant...
- Adapter sa méthodologie à la classe.
- Avoir des outils pédagogiques adaptés aux différents niveaux des enfants.
- Attention aux devoirs, il faut en comprendre les enjeux et les impacts.
- Avoir comme but que tous les élèves réussissent.
- Il veille à ce qu'il n'y ait pas de violence (ni physique, ni psychologique, ni morale) dans la classe. Pas d'attitude raciste.
- Connaître des notions de psychologie.
- Être conscient de ses propres préjugés.
- Valoriser les cultures, les religions, les milieux culturels.

CE QU'IL DOIT ENTENDRE

- Être à l'écoute.
- Donner la parole aux élèves, écouter ce qu'ils ont à dire.
- Être attentif.
- Comprendre le vécu des familles => médiateurs.
- Savoir se faire écouter (discipline), créer une cohésion dans la classe.

CE QU'IL DOIT VOIR

- Voir tous les enfants (surtout les invisibles).
- Reconnaître la difficulté dès qu'elle arrive.
- Travailler plus, autrement, avec ceux qui sont en difficulté.
- Une évaluation qui doit servir à comprendre le niveau de difficulté et à mettre en place des dispositifs pour remédier rapidement.
- Savoir aider et orienter dans la classe.

CE QU'IL DOIT DIRE

- Être encourageant et rassurant.
- Faire ressentir la réussite, trouver le point fort de chaque élève.
- Valoriser l'apprentissage.
- Communiquer de manière constructive, avec les parents, avec les élèves, même quand quelque chose se passe mal. Communiquer aussi quand il y a de bonnes choses.



CE QU'IL DOIT AVOIR DANS LE CŒUR

- Être juste, considérer tous les élèves de manière égale, mais en tenant compte de leurs différences et de leurs particularités.
- Travailler à l'entente et à la solidarité dans la classe.
- Être passionné par son métier, aimer la matière qu'il enseigne.
- Être bienveillant, ne pas juger.
- Avoir de la patience.
- Aimer les enfants, les ados.
- Savoir se remettre en cause : reconnaître ses erreurs, savoir dire « je ne sais pas », briser la relation de pouvoir de 'celui qui sait tout'.
- Donner du plaisir à apprendre.

CE QU'IL DOIT AVOIR DANS LES MAINS

- Bien organiser le travail.
- Organiser du travail en groupe.
- Travailler en équipe, accepter la collaboration avec d'autres : d'autres enseignants ou d'autres personnes, dans l'école et en dehors de l'école.

CE QU'IL DOIT AVOIR DANS LES PIEDS

- Comprendre le fonctionnement de la société, ses inégalités, son déterminisme social.
- Le rôle du prof c'est de lutter contre cela.
- Faire des stages en entreprises, au CPAS, ... pour se rendre compte de la vie dans d'autres endroits que l'école.

CE QU'IL DOIT AVOIR DANS SA MALLETTE

- Des activités variées.
- Savoir intéresser sa classe : donner du sens aux activités, insister sur la découverte, le travail collectif.
- Ne pas accepter une classe trop nombreuse.
- Veiller à une mixité sociale dans sa classe.
- Une bonne connaissance de la langue (bonne orthographe et syntaxe).

Dans son courrier, le Ministre Marcourt situait la qualité de l'enseignement comme « *un enjeu majeur pour notre société dans son ensemble, tant sur le plan citoyen, que sur le plan social, culturel ou économique.* » Pour les apprenants, la qualité de l'enseignement c'est d'abord prendre en compte tous les enfants sans différences et proposer un soutien particulier à ceux qui se trouvent en difficulté, afin que tout le monde puisse réellement choisir son avenir. Ce qui met en tension les enseignants dans des défis qu'ils doivent relever et qui s'opposent : comment faire réussir tous les enfants sans être qualifié 'd'enseignant laxiste' ? On entend souvent dire qu'une classe où tout le monde réussit a un 'bas niveau' ou que l'enseignant note (un peu) trop largement.

Donner réellement les mêmes chances à tous implique une vision sociétale où chacun a la possibilité d'envisager un avenir : un travail, une reconnaissance quelle que soit son origine sociale ou culturelle.

En travaillant sur l'école, les apprenants sont entrés dans un cheminement pour mieux comprendre les tenants et aboutissants de la question scolaire qui renvoie aux inégalités sociales de plus en plus présentes dans nos sociétés industrialisées. Le volet sur la formation des enseignants est un début de prise en compte d'un aspect du système scolaire qu'il faut améliorer. Les apprenants en sont conscients. Mais ils savent aussi que ce n'est pas suffisant pour obtenir un réel changement. La réussite à l'école, c'est une question qui dépasse celle de la formation des enseignants. C'est plus largement une question culturelle, sociale et politique. Que pense notre société d'une école où tous les enfants réussiraient ?

Pascale LASSABLIÈRE Lire et Ecrire Communauté française

Former les enseignants pour lutter contre les inégalités

La formation des enseignants en tensions



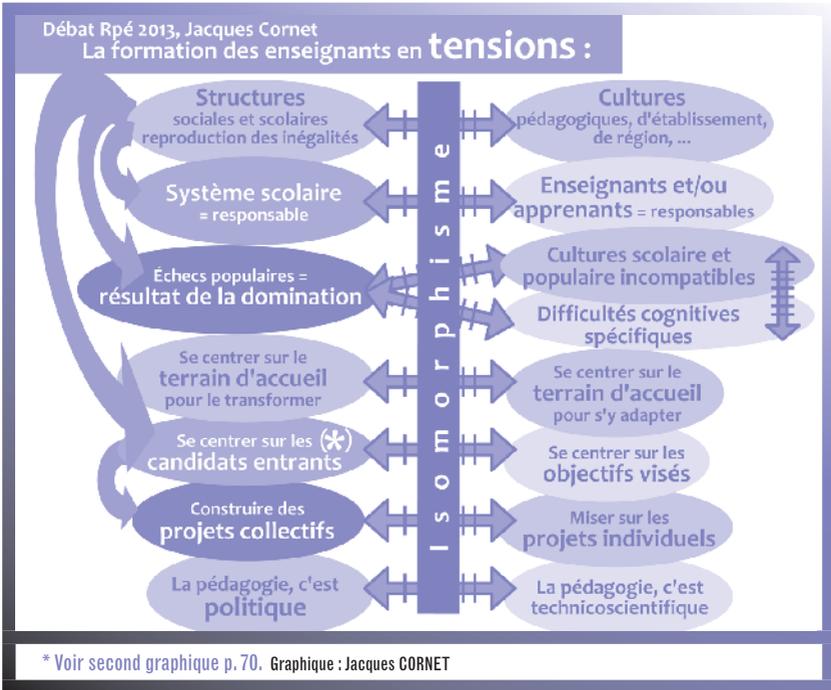
À l'occasion d'une table ronde¹, Jacques Cornet a pointé et analysé une série d'éléments actuellement en tensions au sein de la formation des enseignants. Il a également mis en évidence les ruptures à opérer dans cette formation, ruptures qui passent par une transformation forte de l'identité des futurs enseignants pour leur permettre de devenir des acteurs engagés dans un projet d'école de la réussite pour tous. Une réflexion théorique qui nous a semblé intéressante de reprendre car elle permet de relire les propos des apprenants issus du travail d'analyse et de revendication présenté dans les deux articles précédents.²

Présentation et mise en perspective par Sylvie-Anne GOFFINET

1 Table ronde centrée de la question *Quelles formations des enseignants pour lutter contre les inégalités à l'école ?*, organisée le 19 août 2013 par l'équipe politique de CGé (Changements pour l'égalité) dans le cadre des RPé (Rencontres pédagogiques d'été) du mouvement. Voir références en fin de texte, p. 77.

2 Une présentation plus longue mettant les propos de Jacques Cornet en lien avec ceux des apprenants est téléchargeable à partir du sommaire en ligne du numéro (www.lire-et-ecrire/ja194).

Q'EST-CE QU'UNE TENSION selon Jacques Cornet ? La tension est composée de deux pôles positifs, qui sont tous deux souhaitables mais qui pourtant s'excluent mutuellement. Il faut donc inventer des manières de poursuivre les deux pôles simultanément.



1^{re} tension : la tension entre structures et cultures

Si on se place du côté du pôle 'structures sociales', on se place du point de vue de l'analyse de la société en tant que productrice d'inégalités, société où la lutte des places ne cesse de se renforcer et où existe une liaison très forte entre filières de formation et professions. D'un point de vue structurel, l'école est là pour préparer les jeunes à la division du travail telle qu'elle existe dans notre société. Il en résulte que les structures sociales attendent

de l'école qu'elle ne fasse pas réussir tout le monde, mais qu'au contraire elle crée de l'échec puisque c'est l'échec des uns qui valorise la réussite des autres.

Si on se place maintenant sur l'autre pôle, le pôle 'cultures', on va miser sur la formation pédagogique des enseignants pour mieux faire réussir les enfants les plus faibles.

En mettant les deux pôles en présence, dit Jacques Cornet, on constate que réfléchir uniquement à la formation des enseignants et ne pas travailler parallèlement à la modification des structures ne changera rien à l'échec scolaire, puisque structurellement l'école est là pour faire le contraire. La formation des enseignants est indispensable mais elle est insuffisante.

2^e tension : à qui revient la responsabilité de l'échec ?

Cette tension est un cas particulier de la tension précédente. Ceux qui se placent sur le pôle situé dans la partie gauche du graphique vont considérer que c'est le système scolaire qui est responsable de l'échec scolaire, en particulier de l'échec des enfants de milieu populaire.

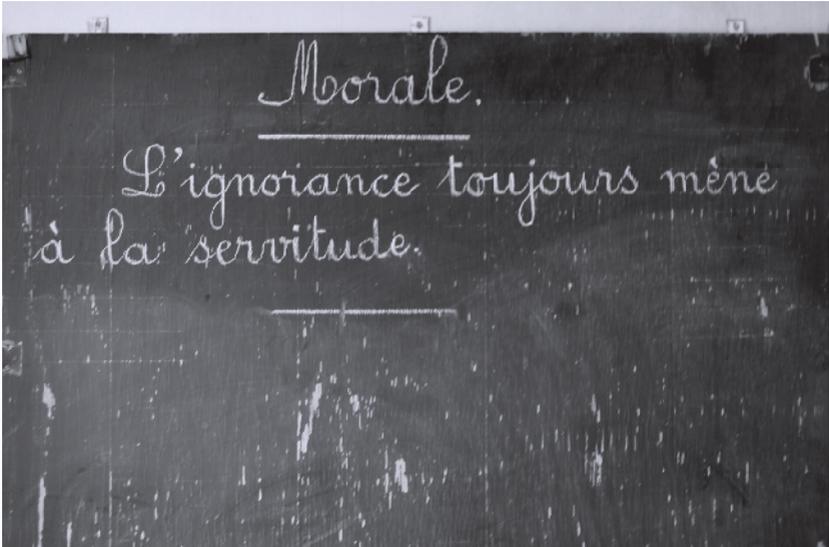
Et ceux qui se placent sur l'autre pôle, situé à droite sur le graphique, vont imputer cette responsabilité aux enseignants ou aux apprenants. Ils pensent que si les enseignants faisaient mieux leur boulot, les enfants réussiraient mieux.

Mais, en même temps, le système scolaire étant là pour reproduire les structures sociales, on sait que les écoles essaient de se positionner les unes par rapport aux autres et développent des stratégies pour attirer un public spécifique.

3^e tension : l'échec comme résultat d'une domination, de difficultés cognitives spécifiques ou de différences culturelles

Si on se place du point de vue de l'analyse des structures sociales comme on l'a fait dans la 1^{re} tension, si on pense que le système scolaire répond

aux besoins de ces structures, on en arrive à expliquer l'échec scolaire des enfants de milieu populaire comme le résultat d'une domination sociale qui s'exerce à travers l'école. Former des enseignants qui puissent lutter contre l'échec, c'est donc d'abord les former pour qu'ils deviennent des acteurs politiques capables de résister à la domination.



L'échec comme résultat... mais aussi comme vecteur... d'une domination.

Photo : Tristan NITOT (licence CC BY-NC-SA 2.0)

En même temps, on peut croire que les difficultés des enfants de milieu populaire sont des difficultés d'ordre cognitif spécifiques. Si on veut répondre à ces difficultés de manière didactique, dans la formation des enseignants, on va mettre l'accent sur ce qui va leur permettre de devenir de bons techniciens, capables de repérer les difficultés cognitives des enfants et d'y répondre.

On peut aussi considérer que ce ne sont ni la domination ni les difficultés cognitives qui sont la cause de l'échec des enfants de milieu populaire mais que c'est l'incompatibilité entre la culture scolaire et la culture populaire qui

explique ces difficultés³. Dans cette perspective, l'objectif est de former les enseignants pour qu'ils deviennent des spécialistes des rapports au savoir et s'efforcent de rendre compatibles des traits culturels qui ne le sont pas au départ, c'est-à-dire que les enseignants vont devoir essayer de rapprocher les cultures en présence. Ici encore, plus on est du côté de la lutte contre la domination, moins on travaille sur les cultures, et inversement.

On observe également une tension entre le fait de travailler sur les rapports au savoir et remédier aux difficultés cognitives, même si ces pôles se trouvent tous les deux en tension avec la lutte contre la domination sociale.

4^e tension : la tension entre transformation et adaptation

Dans cette tension, on voit qu'on peut former les enseignants à transformer l'école ou, au contraire, à s'adapter au milieu scolaire tel qu'il est. Si on ne faisait que le premier, les écoles refuseraient de prendre les étudiants en stage ; et si on ne faisait que le second, ce serait le statu quo. Il faut donc travailler sur les deux plans mais, selon Jacques Cornet, comme pour les autres tensions, ces deux pôles sont incompatibles.

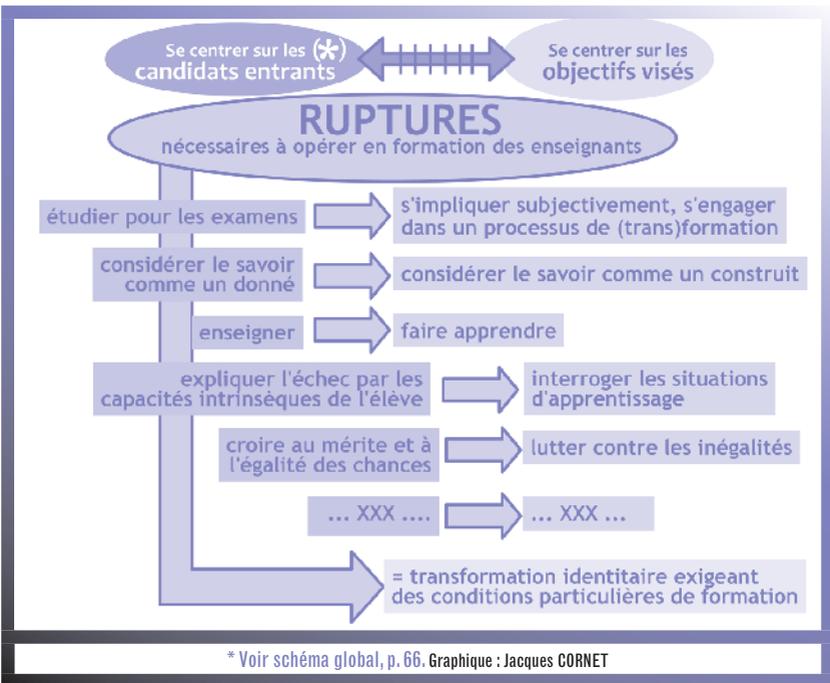
5^e tension : se centrer sur les personnes à former ou sur les objectifs visés

Si on se centre sur les objectifs visés, on va proposer aux futurs enseignants une série de cours spécifiques pour les amener à faire face à un maximum de situations - par exemple un cours sur tel type de dysorthographe - et en faire des spécialistes. On va ainsi multiplier les contenus (augmenter le nombre de petits cours), ce qui aboutira à réduire encore le taux de réussite dans

³ Voir les travaux de l'équipe ESCOL - Education Scolarisation (www.circeft.org/?-presentation-escol-235). Sur le lien entre culture scolaire et culture populaire, lire par exemple : Jacques BERNARDIN, *Distance et malentendus face à l'écrit*, in *Journal de l'alpha*, n°167-168, février-avril 2009, pp. 70-78, www.lire-et-ecrire.be/ja167

l'enseignement supérieur pédagogique⁴. Il y a actuellement impossibilité, en tenant compte des moyens disponibles pour la formation des enseignants, de se centrer à la fois sur les candidats entrants en école supérieure et sur les objectifs pédagogiques à atteindre dans les écoles primaires et secondaires.

C'est au niveau de cette 5^e tension que Jacques Cornet développe une analyse des contradictions dans la formation initiale des enseignants, contradictions qu'il considère comme pratiquement insurmontables. Il met par conséquent en avant **la nécessité d'opérer des ruptures importantes en matière de**



⁴ En 2010-11, le taux de réussite en 1^{er} bac de l'enseignement pédagogique était, toutes sections confondues, de 47% (53% en section préscolaire, 50% en section primaire et 41% en section secondaire), tandis que le taux d'abandon y était de 29% (in Françoise CRÉPIN et al., *Les Indicateurs de l'enseignement 2013*, Fédération Wallonie-Bruxelles, Enseignement et Recherche scientifique, Pilotage du Système éducatif, pp. 68-69, www.enseignement.be/index.php?page=26981&navi=3569).

formation des enseignants. Tenir compte à la fois du public qui rentre en formation et des objectifs visés demande en effet, selon lui, des conditions de formation tout à fait particulières.

1^{re} rupture : cesser de se centrer sur la réussite des examens pour s'impliquer subjectivement dans la formation

Pour les étudiants, se former c'est étudier pour les examens. Pour Jacques Cornet - et c'est ce qu'il dit à ses étudiants⁵ - la meilleure façon d'échouer c'est d'essayer de réussir. Car on ne peut se former sans s'impliquer subjectivement, profondément, sans entrer dans un processus de transformation personnelle. Cette rupture est préalable à toutes les autres qui ne seront possibles que si cette 1^{re} rupture est atteinte.

2^e rupture : ne plus considérer le savoir comme un donné mais comme quelque chose de construit

La majorité des étudiants, au moment de leur entrée en formation, considèrent le savoir comme un donné, comme quelque chose que quelqu'un quelque part a découvert, qui lui est tombé du ciel comme la pomme sur la tête de Newton. Ce savoir qu'il va recevoir, il va ensuite devoir le donner à son tour. Or le savoir est un construit, avec toutes les implications épistémologiques que cela suppose. Amener l'étudiant à passer du donné au construit est également une rupture importante à opérer en formation des enseignants.

3^e rupture : prendre conscience que le métier d'enseignant n'est pas d'enseigner mais de faire apprendre

Les jeunes qui arrivent en formation pour devenir enseignant viennent avec le projet d'enseigner. Il va donc falloir leur apprendre qu'être enseignant ce n'est pas enseigner, c'est faire apprendre. Autre rupture importante à opérer...

5 Jacques Cornet est enseignant à la Haute École HELMo dans la section pédagogique sciences humaines.



Amener l'étudiant à passer du donné au construit est une des ruptures à opérer en formation des enseignants. Photo : HELMo

4^e rupture : voir l'échec non pas comme résultat des capacités de l'élève mais comme résultat des situations d'apprentissage

Quand les élèves sont en situation d'échec, la tendance est d'expliquer l'échec par les capacités intrinsèques de l'élève. En formation des enseignants, il s'agira de faire passer les étudiants à une autre posture face à l'échec, celle qui consiste à interroger les situations d'apprentissage, à se demander : « *dans ce que j'ai mis en place, qu'est-ce qui fait que le gosse a raté ?* ». Ce qui est aussi un bouleversement complet...

5^e rupture : passer d'une vision en termes d'égalité des chances à une vision en termes de lutte contre les inégalités

La majorité des étudiants pensent que la réussite scolaire est due au mérite puisqu'on est dans un système qui garantit l'égalité des chances. Or ce n'est pas possible de lutter contre l'échec scolaire si on reste dans cette posture. Ici encore, on doit réaliser une rupture qui est, elle aussi, énorme...

D'autres ruptures pourraient encore être ajoutées, ruptures qui sont toutes également nécessaires si on veut lutter contre les inégalités à l'école en mettant le focus à la fois sur les candidats entrants et sur les objectifs visés.

Opérer toutes ces ruptures nécessite, pour Jacques Cornet, une **transformation identitaire forte** chez les (futurs) enseignants. Car opérer ces ruptures,

c'est changer d'identité, c'est devenir quelqu'un d'autre. Cela se fait dans la souffrance et les larmes. Pour que cette souffrance et ces larmes puissent se transformer en plaisir, il faut que cela se fasse avec d'autres. Il faut pouvoir s'appuyer sur un collectif et s'identifier à un projet commun. Cela suppose donc de concevoir la formation comme un **projet collectif acculturant** où ensemble on essaie de se transformer. Cela ne pourra pas se faire dans les auditoriums, quel que soit le nombre d'années que comportera la formation initiale des enseignants.

6^e tension : la tension entre projets collectifs et projets individuels

Actuellement, la tendance est d'accorder la priorité au projet individuel de l'étudiant⁶. Cela signifie qu'on mise sur les ressources psychologiques, économiques et culturelles - mais aussi politiques et sociales - de chacun, ressources qui le rendront capable de gérer sa formation. Cependant, si on se place dans une perspective de changement, il faut aussi miser sur les projets collectifs.

7^e et dernière tension : la pédagogie est-elle politique ou technicoscientifique ?

D'un côté, on dira que la pédagogie est un 'sport de combat' et que c'est d'abord une formation politique qu'il faut donner aux candidats enseignants. De l'autre côté, on dira que la pédagogie a une forte dimension technicoscientifique, qu'il y a une série de connaissances que le candidat enseignant doit acquérir et dont il doit poursuivre l'acquisition à travers la formation continuée car les connaissances en pédagogie et en didactique de l'enseignement se développent sans cesse. Comme pour les autres tensions,

⁶ Le processus de Bologne est par exemple totalement orienté vers cette logique. La mise en place d'un système commun de crédits, le 'système européen de transfert et d'accumulation de crédits', a en effet pour but de promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible, dans une optique où l'étudiant se construit un projet de formation à la carte et va piocher dans les programmes offerts par les différentes universités européennes en vue de réaliser ce projet.



La pédagogie : politique ou technoscientifique ?

Photo de gauche : carac3 (licence CC BY-SA 2.0) - Photo de droite : Guillaume GOYETTE (licence CC BY-NC-ND 2.0)

il convient, dit Jacques Cornet, de poursuivre les deux pôles à la fois, tout en sachant qu'ils sont incompatibles. Selon lui, la meilleure preuve que la pédagogie est politique c'est que le côté gauche du graphique des tensions (*p.* 66), auquel s'ajoute la 'bulle' sur l'incompatibilité des cultures, se situe également à gauche sur l'échiquier politique...

Enfin, au centre du graphique des tensions, se trouve le **principe d'isomorphisme**. Ce principe, incontournable en formation des enseignants, signifie qu'il existe une relation entre ce qu'on a soi-même vécu quand on était en formation et ce que l'on fera quand on sera enseignant, c'est-à-dire que dans leur classe les enseignants ne feront pas ce qu'on leur a dit de faire quand ils étaient étudiants mais ils feront ce qu'on a fait avec eux. Il convient donc de faire vivre aux étudiants des activités et des méthodes que l'on souhaite les voir mettre en œuvre dans leurs propres actions de formation. Pratiquer l'échec et l'exclusion dans l'enseignement pédagogique c'est tout le contraire de ce qu'il faut faire pour les préparer à combattre l'échec et l'exclusion dans leur classe, à pratiquer la pédagogie de la réussite pour tous. Le paradoxe est qu'on est ici dans le cadre d'une formation professionnalisante et qu'il faut s'assurer que les étudiants ont acquis les compétences qui leur permettront d'exercer le métier d'enseignant, ce qui entraîne automatiquement une sélection. Cette sélection est donc nécessaire mais elle est en totale contradiction avec la volonté de former des enseignants qui vont viser la réussite de tous.

Un plaidoyer pour une école de la réussite pour tous

L'analyse de Jacques Cornet et les propos des apprenants reproduits dans les articles précédents montrent conjointement qu'il faut agir sur le système scolaire et que ce système est en lien avec les structures sociales (la reproduction des inégalités sociales par l'école). Ils disent également conjointement qu'il faut aussi agir au niveau de l'école, à l'intérieur de l'école et de la classe. Qu'il faut à la fois transformer et adapter, non pas adapter les élèves à l'école mais adapter l'école à la diversité sociale et culturelle des élèves. Jacques Cornet affirme que cette double action est difficilement réalisable - car il y a incompatibilité entre les deux niveaux - mais qu'elle est néanmoins souhaitable et nécessaire. Il lie cette incompatibilité aux ressources disponibles et aux objectifs politiques auxquels ces ressources sont prioritairement affectées. Nous pensons également qu'il ne pourra pas y avoir de réussite scolaire pour tous si on ne travaille pas sur les deux plans simultanément. Et que c'est une priorité dans laquelle il faut s'engager et se mobiliser sans plus attendre. C'est d'ailleurs dans cette voie que Lire et Ecrire s'est engagée depuis de nombreuses années.

En étant membre de la Plateforme contre l'échec scolaire depuis son origine, et particulièrement en participant à la rédaction de l'*Appel au débat en vue d'une refondation de l'école*⁷, Lire et Ecrire s'est clairement positionnée pour une transformation radicale du système scolaire. Par ailleurs, les travailleurs et les apprenants sont engagés sur le terrain à une sensibilisation des enseignants, non seulement à l'iniquité du système, mais aussi à ce que chacun peut faire dans sa classe pour la prise en compte des élèves les plus faibles, en vue de favoriser leur apprentissage plutôt que de renforcer la relégation. C'est à quoi s'attachent les agents de sensibilisation quand ils vont par exemple faire de la prévention dans les écoles normales⁸. C'est ce que font certaines locales ou régionales de Lire et Ecrire - d'autres associations d'alpha également - qui mènent des actions dans ou avec l'école : groupes d'alpha pour

⁷ Voir : <http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/content/view/275/152>

⁸ Voir l'entretien avec Hanife Catalkaya et Isabelle Demortier, pp. 78 et suivantes.

les parents d'élèves, projets menés en collaboration avec l'école⁹,... C'est ce que disent et revendiquent aussi les apprenants au terme de leur réflexion sur l'école.

En arriver à cette prise de conscience et à cette mobilisation ne s'est pas fait spontanément. Passer d'une attitude en termes de « *je suis responsable* » ou « *mes parents sont responsables de mon échec scolaire* », ou même encore de « *c'est la faute à Monsieur Y, mon professeur de x^e année, que je n'ai pas pu apprendre à lire* », à une posture remettant en cause le système n'est pas évidente. Il faut pour cela d'abord se rendre compte qu'on n'est pas le/la seul(e) à avoir vécu la relégation et l'échec à l'école. C'est ce que permet l'alphabétisation puisque des personnes ayant des vécus semblables se retrouvent dans un même groupe de formation et peuvent réfléchir ensemble, avec leur formateur/trice, à la question : « *pourquoi nous ?* ». Passer ensuite à une analyse plus globale au niveau du fonctionnement des structures n'est souvent possible que si un travail de réflexion plus approfondi est mené, s'il y a confrontation du vécu personnel, non seulement avec d'autres vécus mais aussi avec des données objectives comme la hiérarchisation des filières et les processus de relégation, les statistiques de l'échec scolaire et du redoublement en lien avec différentes variables socioéconomiques, etc.¹⁰ Cette analyse permet aux apprenants de prendre conscience de la nécessité de se mobiliser collectivement contre l'échec scolaire, de porter des revendications auprès des responsables politiques. Comme le disaient les apprenants lors de la formation *École, échec scolaire et inégalités sociales* : « *Le changement vient toujours des gens qui sont dans des positions difficiles et qui revendiquent des choses ; ce ne sont pas les classes privilégiées qui vont bouger.* »

C'est par un front commun rassemblant les personnes qui sont 'dans des positions difficiles' et les personnes qui militent pour lutter contre l'échec scolaire, et plus largement appellent à une 'refondation de l'école', qu'on pourra créer un rapport de force susceptible de faire le poids face aux courants

⁹ Voir par exemple : Geneviève GODENNE, *Miraclis : histoire de rencontres... naissance d'une histoire*, in *Journal de l'alpha*, n°188, mars-avril 2013, pp. 79-91.

¹⁰ Voir l'article de Cécile Bulens et Magali Joseph, pp. 51-52.

conservateurs (ceux qui entendent conserver les privilèges des plus nantis) et faire remonter les revendications au rang des priorités politiques.

C'est également en travaillant aux deux niveaux - le niveau macro (les structures) et le niveau micro (ce qui se passe au sein de la classe) - que l'ascenseur social individuel pourra un jour se transformer en ascenseur collectif, que l'école ne sera plus un centre de tri préparant les jeunes à la division sociale du travail mais un lieu de construction de savoirs socialisés auquel chacun apportera sa contribution.

Pour que l'école devienne ce que les apprenants en attendent aujourd'hui...

Intervention de Jacques CORNET CGé
Présentée et mise en perspective
par Sylvie-Anne GOFFINET Lire et Ecrire Communauté française

Version audio de l'intervention de Jacques Cornet
téléchargeable sur le site de CGé à la page :
www.changement-egalite.be/spip.php?article2710

Sensibiliser les enseignants aux causes et conséquences de l'illettrisme



À Lire et Ecrire Verviers, un groupe d'apprenants francophones, relayé par l'association 'Osons en Parler'¹, a voulu rencontrer des instituteurs pour témoigner de l'impact que les difficultés rencontrées à l'école primaire dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ont eu sur leur vie d'adultes. Dans l'entretien que nous rapportons ici, Hanife Catalkaya et Isabelle Demortier, qui travaillent depuis plusieurs années comme sensibilisatrices dans cette régionale, retracent l'évolution de ces actions de sensibilisation/prévention dans le monde de l'enseignement, en mettant en avant leurs lignes de force et en expliquant ce qui a motivé les réorientations successives.

**Entretien avec Hanife CATALKAYA
et Isabelle DEMORTIER**

¹ Association de fait qui regroupe des apprenants et ex-apprenants de Lire et Ecrire Verviers ayant décidé de sortir de l'anonymat pour faire passer le message que l'illettrisme n'est ni une honte ni une fatalité, et qu'il est possible pour des adultes d'apprendre à lire et à écrire.

NOUS AVONS COMMENCÉ à faire de la sensibilisation à l'illettrisme avec des apprenants en 2006. Au départ, des apprenants d'un groupe de franco-phones ont échangé, avec leur formatrice Chantal Ledoux, sur les causes de l'illettrisme en se posant la question « *pourquoi nous ?* ». Nous avons des contacts avec un inspecteur de l'enseignement primaire (qui encadrerait les apprenants de Lire et Ecrire souhaitant décrocher le CEB par le chef-d'œuvre²), Mr Hardy, qui a invité ce groupe d'apprenants de Lire et Ecrire à participer à des journées pédagogiques pour les enseignants du fondamental. Les 12 participants du groupe franco sont allés témoigner, rencontrant les équipes pédagogiques d'une trentaine d'écoles. Ils s'exprimaient devant des groupes de 30 à 50 instituteurs et directeurs : « *Nous ne savons pas lire ni écrire même si nous sommes passés par l'école, nous exerçons des métiers ingrats, nous nous sentons exclus à bien des égards, soyez conscients des souffrances qui jalonnent le parcours d'une personne en difficulté avec l'écrit.* »

Qu'avez-vous tiré comme enseignement de ces journées ?

Les enseignants étaient émus par les témoignages des apprenants. Ceux-ci racontaient comment ils s'étaient sentis déconsidérés à l'école et témoignaient du fait que cela marque pour la vie. Des phrases assassines proférées par leurs instituteurs résonnaient encore cruellement dans leur mémoire : « *Comme ton frère, hein, on ne peut rien attendre de bon !* » « *Reste dans le fond de la classe, on aura la paix !* » etc. Les enseignants voient les enfants pendant une ou deux années scolaires et ignorent souvent ce qu'ils deviennent par la suite. Ils ne se représentent pas l'impact que peut avoir le vécu scolaire d'un enfant sur sa vie d'adulte.

Les enseignants restaient toutefois sur la défensive, disant qu'ils ne pouvaient pas davantage se consacrer aux élèves en difficulté parce qu'avec 25 enfants par classe, il faudrait bien plus de moyens pour accompagner de près ceux qui ne suivent pas le mouvement. De leur côté, les apprenants se retrouvaient

² « La pratique du chef-d'œuvre s'inscrit dans une logique de recherches documentaires amenant les apprenants à se poser des questions, à chercher des éléments de réponse dans des sources diversifiées, à affiner leur capacité à lire de plusieurs manières, à traiter les informations recueillies, à rédiger des documents, à relier plusieurs champs disciplinaires, puis à communiquer les résultats de leurs recherches aux autres. » (Leonard GUILLAUME, À propos du CEB, 17 juin 2012, www.gben.be/spip.php?article210).

piégés car il leur était difficile de témoigner face à des enseignants en mettant en avant la stigmatisation dont ils avaient été victimes à l'école. Ils avaient tendance à citer d'autres causes : l'alcoolisme d'un parent, les difficultés familiales, la maladie, leur paresse (!), etc. Ce qui confortait aussi les enseignants dans l'idée que l'école ne peut pas agir sur des causes qui lui sont extérieures, que les parents sont les premiers responsables... Si des personnes font état de grande maltraitance, l'enseignant ne se sent pas concerné.

Des enseignants demandaient des détails sur les dates, les lieux de scolarisation des apprenants qui témoignaient, préférant croire que de tels agissements dans les classes ne sont plus possibles aujourd'hui. Ils les interrogeaient, cherchant à savoir comment eux-mêmes se comportaient face à la scolarité de leurs enfants. Les enseignants sont en général suradaptés à l'école. Ils ont tellement aimé l'école durant leur scolarité qu'ils ont choisi d'y faire carrière. Ils ne se placent donc pas dans une optique de remise en cause d'une institution qui a tellement bien fonctionné pour eux. Ils n'ont pas non plus de vision globale du fonctionnement du système scolaire.

Ce constat vous a-t-il amenées à travailler autrement ?

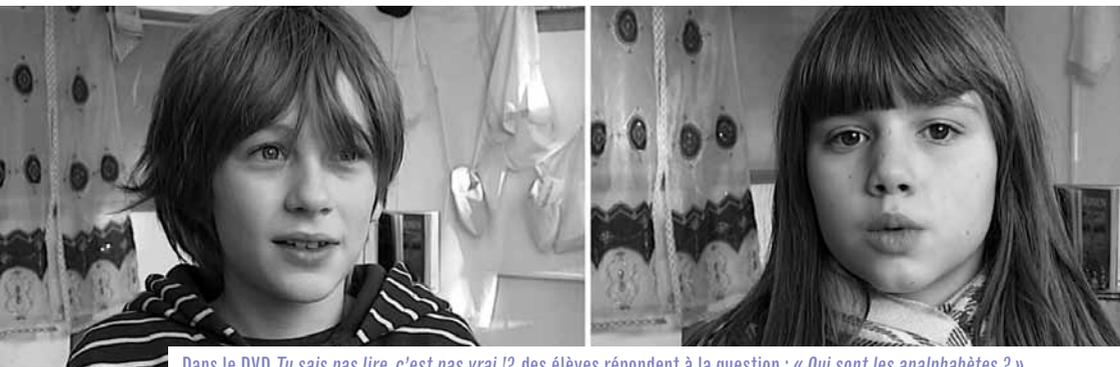
Oui, nous avons souhaité aller plus loin dans notre message, faire prendre conscience de l'impact que peuvent avoir ces 'phrases assassines'. Si un enfant est défavorisé, s'il est peu suivi par ses parents, alors l'école se doit de veiller attentivement à son évolution car, en le négligeant, on entre dans une vision fataliste, déterministe, ô combien dommageable.

Nous avons initié un réseau avec des partenaires de divers horizons (syndicat, prison, agence d'interim, ONEM, maison médicale, etc.) dans le cadre du Dispositif territorial³. Une commission de ce réseau a décidé de sensibiliser aussi les futurs enseignants et les futurs logopèdes. Nous voulions montrer lors de nos animations que l'illettrisme ne concerne pas que les associations d'alpha et les illettrés, que c'est un problème de société qui concerne tous les citoyens.

³ Dispositif territorial pour le droit à l'alphabétisation et la prise en compte des personnes illettrées (2005-2007), financé dans le cadre du programme européen *Equal*.

Nous animions avec différents partenaires, ce qui enrichissait évidemment notre message, donnait plus de poids à notre démarche : X de la prison et Y de la maison médicale, par exemple, s'impliquaient avec nous et avec les apprenants du groupe *Osons en parler* pour démontrer que chacun est concerné.

Avec la chaîne de télé communautaire *Télévesdre*, également partenaire du Dispositif territorial, nous avons produit un DVD de 20 minutes visant à dénoncer les stéréotypes et préjugés portés sur les personnes analphabètes : faînéants, handicapés, profiteurs,... Ce DVD, *Tu sais pas lire, c'est pas vrai !?*⁴, met en parallèle le regard du quidam sur l'illettrisme et le témoignage d'apprenants. Il nous a aussi permis de montrer que si c'est l'école qui produit l'analphabétisme, le regard de tout un chacun contribue à l'exclusion des adultes illettrés. Nous ne voulions pas accuser une corporation, les enseignants, mais le système scolaire dans son ensemble, qui, en Belgique francophone, s'accommode trop bien de laisser sur le carreau un pourcentage élevé d'élèves. Nous nous sentions dans une position parfaitement légitime : nous, qui côtoyons au quotidien ces adultes qui apprennent sur le tard à lire et à écrire, entendons des récits de parcours de vie douloureux. Laissez-nous vous en faire part ! Agissons préventivement, ne les laissons pas perdre leur temps et leur estime de soi !



Dans le DVD *Tu sais pas lire, c'est pas vrai !?*, des élèves répondent à la question : « Qui sont les analphabètes ? »...

4 Voir : Hanife CATALKAYA (entretien avec), *Un DVD pour démonter les préjugés dont sont victimes les personnes analphabètes*, in *Journal de l'alpha*, n°169, juin 2009, pp. 21-27.

À quel âge apprend-on à lire ? Chez nous, mieux vaut ne pas manquer le train de l'apprentissage 'technique' de la lecture, celui que l'on prend à 6-7 ans. Ensuite, lorsque l'enfant aura 8 ans, la rigidité du système ne lui permettra pas de se remettre à flot parce que le programme prévoit que l'on passe alors à des apprentissages reposant sur une bonne maîtrise du français écrit. La remédiation telle qu'elle se conçoit dans notre système scolaire - le redoublement - est couteuse et, à nos yeux, sans aucun aspect positif.

Vous travaillez toujours de cette manière aujourd'hui ?

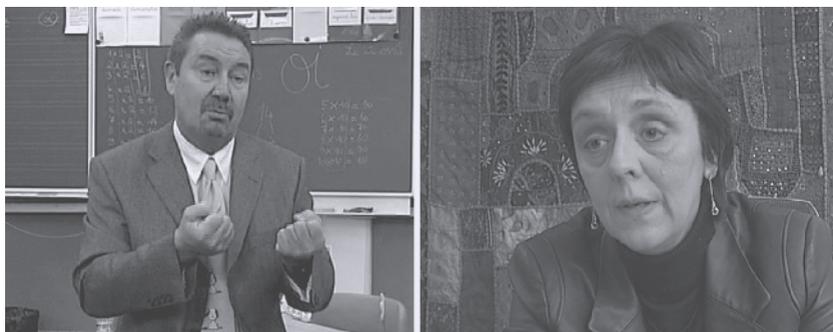
Non, le Dispositif territorial n'existe plus, malheureusement⁵. Denis Magermans, un ancien apprenant, a été engagé à Lire et Ecrire comme responsable de projets de sensibilisation, mais témoigner de son passé n'est pas un métier que l'on peut exercer sur le long terme. Fabienne Vandermiège lui a succédé et on peut comprendre qu'au bout de 3 ans, elle ait eu, elle aussi, envie de passer à autre chose. Nous avons néanmoins poursuivi nos animations visant la prévention de l'illettrisme dans les écoles normales et avons conclu avec les étudiants qu'en définitive, l'école normale prépare à enseigner aux enfants qui savent apprendre et que l'instituteur n'est pas outillé pour se mettre à la place de l'enfant qui bute. Nous utilisons le DVD *Tu sais pas lire, c'est pas vrai !?* et constatons que les témoignages filmés émeuvent presque autant que les témoignages directs.



... Des adultes analphabètes et ex-analphabètes apportent leur témoignage...

⁵ Ce dispositif a néanmoins inspiré le Plan de Cohésion Sociale (PGS) en Wallonie dont l'objectif est de garantir à tous les citoyens l'accès aux soins médicaux, à l'emploi, au logement, à la culture et à la formation dans une société solidaire et respectueuse de l'environnement (voir : http://cohesionsociale.wallonie.be/spip/rubrique.php?id_rubrique=173). Le PGS est régi par le décret du 6 novembre 2008.

Lorsque nous préparons nos animations, nous sommes attentives au public que nous allons rencontrer et aux messages que nous voulons faire passer. Actuellement, notre optique n'est plus de nous placer dans une position accusatrice - l'école fait mal son boulot - mais de faire prendre conscience aux étudiants comment le système scolaire fonctionne, comment au sein même de l'école, dans les classes, ce système produit de l'illettrisme. Nous ne pouvons pas le changer, mais chacun peut agir là où il se trouve en veillant, par exemple, à ce que **tous les enfants** sachent lire à l'issue de la deuxième année du primaire.



... Un directeur d'école fondamentale parle des réactions d'enseignants face aux difficultés de certains élèves. Et Dominique Lafontaine de l'Université de Liège donne des informations statistiques relatives aux difficultés, retards et échecs scolaires.

Quel type d'outils utilisez-vous pour susciter cette prise de conscience ?

Les résultats de l'enquête PISA nous permettent de démontrer qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'école est fortement inégalitaire⁶. Nous nous appuyons ici sur les travaux de Dominique Lafontaine et Marcel Crahay des Universités de Liège et de Genève. Ce qui nous conduit à dire aux futurs enseignants qu'au lieu de faire un constat d'échec en fin d'année, il faudrait apporter une remédiation à l'enfant dès qu'apparaissent les premières difficultés. Les meilleurs résultats des performances des élèves de 15 ans sont aussi intéressants à analyser : en Finlande, le pourcentage du PIB consacré

⁶ Voir : *Les voies multiples de la ségrégation scolaire*, pp. 87-100.

à l'enseignement est proportionnellement le même que chez nous. Or, les jeunes Finlandais obtiennent des résultats enviables au test PISA. Nous examinons avec les étudiants les différences fondamentales entre les systèmes scolaires finlandais et belge francophone. Certaines caractéristiques de l'enseignement finlandais se retrouvent dans les mesures prônées par l'Aped pour une école plus égalitaire⁷. Nous militons avec l'Aped et le faisons savoir.

Avant l'enquête PISA, le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège menait déjà des recherches sur l'échec scolaire. Une hypothèse a été mise à l'épreuve : un trop grand nombre d'élèves par classe engendre un fort taux d'échec. Or, en faisant varier ce paramètre, on s'est rendu compte qu'en assurant un meilleur encadrement (moins d'élèves par classe), le taux d'échec augmentait, ce qui à première vue est paradoxal. Parallèlement, les chercheurs ont noté que les résultats scolaires d'une classe ont une forte tendance à se répartir en fin d'année selon une courbe de Gauss : quelques bons élèves, une masse d'élèves moyens et quelques élèves en échec. Chez nous, les mentalités considèrent qu'un bon prof n'est pas celui qui amène tout le monde à la réussite, qu'un bon prof n'est pas 'coulant', qu'il est dur dans ses évaluations et qu'il est normal - voire sain ! - que plusieurs élèves se retrouvent en échec. Autrement dit, pour voir sa probabilité de réussite augmenter, un élève a intérêt à faire partie d'un grand groupe (35 élèves par exemple) plutôt que d'une classe restreinte (15 élèves par exemple) parce que, dans les deux cas, 3 ou 4 élèves seront en échec.

Notre rôle est de faire prendre conscience aux futurs instituteurs que ce qu'on considère généralement comme 'normal', comme une fatalité dans le monde de l'enseignement ne l'est en réalité pas (la Finlande le prouve) et que cette soi-disant fatalité ne sera vaincue qu'en se débarrassant de certaines représentations quant aux qualités d'un bon prof. Tous capables, la devise du GFEN que nous faisons nôtre, est aussi débattue.

⁷ Soit : une formation générale et polytechnique de base commune pour tous jusqu'à 16 ans, des écoles à taille humaine ouvertes sur leur environnement, des classes plus petites, une aide et un soutien individualisés pour chaque élève, la suppression des réseaux, la régulation des inscriptions. Pour plus de détails, voir : Nico HIRTT, *Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions de l'inégalité sociale ? PISA 2012 sans fard et sans voile*, in *L'école démocratique*, Aped, n°57, février 2014, pp. 40-42 (pp. 47-49 dans la version en ligne : www.skolo.org/spip.php?article1656).

Et concrètement, que leur proposez-vous comme pistes ?

Nous les informons de l'apport de recherches dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage. L'effet Pygmalion (mis en évidence par Rosenthal et Jacobson) révèle la grande influence des attentes et des opinions que l'enseignant se fait au sujet d'un élève sur ses aptitudes à apprendre et sur l'évaluation de ses résultats. Nous leur parlons aussi du concept de résilience (cher à Boris Cyrulnik), qui montre qu'il est possible de s'en sortir, même après de graves traumatismes répétés. Ce qui met à mal les conceptions déterministes ou fatalistes du discours de base. Nous présentons également le chapitre 8 de l'essai de Jacques Lecomte, *Les enseignants, principaux tuteurs de résilience*⁸, 19 pages fort intéressantes pour de futurs enseignants. Enfin, nous évoquons les conflits de loyauté pour expliquer l'échec de certains enfants qui ont pourtant d'évidentes capacités d'apprentissage. Le conflit de loyauté peut se définir comme un conflit intrapsychique né de la difficulté de choisir entre deux mondes ayant des valeurs opposées, la famille et l'école par exemple. Si un élève de milieu populaire - dont les valeurs ne correspondent pas à celles de l'école - choisit d'être loyal envers sa famille, il sera peut-être en échec à l'école, alors que ses aptitudes à apprendre ne sont pas à mettre en cause. Un directeur nous a ainsi raconté qu'un instituteur l'avait consulté à propos d'un élève dont il peinait à comprendre les piètres résultats : il lui semblait que les résultats de cet élève ne correspondaient pas à ses compétences. L'instituteur a alors tenté un test : pendant une semaine, il n'a plus coté les travaux des élèves et il s'est aperçu que l'élève en question réussissait bien, alors que dans les travaux cotés il était en échec. L'enfant s'est expliqué : « *Quand je rentre avec une bonne note, tout le monde à la maison se moque de moi.* » Cet enfant risquait d'être considéré chez lui comme un 'intellectuel'. Il risquait, en récoltant de bonnes notes, d'être stigmatisé par sa famille et, pour rester à une place acceptable dans le scénario familial, il s'arrangeait pour avoir de mauvaises évaluations à l'école.

8 In *Guérir de son enfance*, Odile Jacob, 2004.

C'est finalement un véritable changement d'optique que vous avez opéré...

Oui, on peut dire qu'aujourd'hui nous nous situons dans une optique de prévention de l'illettrisme. Notre objectif est de rendre les enseignants responsables, non pas en les culpabilisant mais en leur montrant que, là où ils sont, ils peuvent agir pour faire changer les choses.

Propos recueillis par Sylvie-Anne GOFFINET

Lire et Ecrire Communauté française

Les voies multiples de la ségrégation scolaire



Si on commence à savoir que les résultats de PISA¹ nous apprennent plus sur les écarts au sein d'un même pays que sur les écarts entre pays², on connaît souvent beaucoup moins les facteurs qui expliquent ces écarts. Afin de les mettre à jour, Nico Hirtt (Aped) a réalisé un retraitement des résultats de PISA 2012, qui lui permet d'affirmer que le système d'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles est parmi les champions européens³ de la reproduction des inégalités sociales. Dans les lignes qui suivent, nous reprenons la partie de son analyse consacrée aux facteurs de ségrégation, en nous centrant principalement sur la Fédération Wallonie-Bruxelles, sans pour autant négliger les intéressantes comparaisons avec les pays nordiques.⁴

Une étude de l'Aped

1 PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE) « évalue dans quelle mesure les élèves âgés de 15 ans ont acquis des connaissances et compétences essentielles pour pouvoir participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes, en particulier en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en sciences et en résolution de problèmes ». Cette enquête est menée tous les 3 ans. La dernière date de 2012 (résultats publiés en décembre 2013). 18 pays européens y ont participé et, en Belgique, la Communauté flamande et la Fédération Wallonie-Bruxelles dont les résultats ont été présentés séparément.

2 Les premiers sont cinq fois plus importants que les seconds.

3 Avec la Flandre et la France.

4 Nous invitons le lecteur intéressé par l'ensemble du retraitement et de l'analyse réalisée par l'Aped à consulter le document complet (voir références en fin d'article).

L'étude de l'Aped analyse quatre formes de ségrégation scolaire :

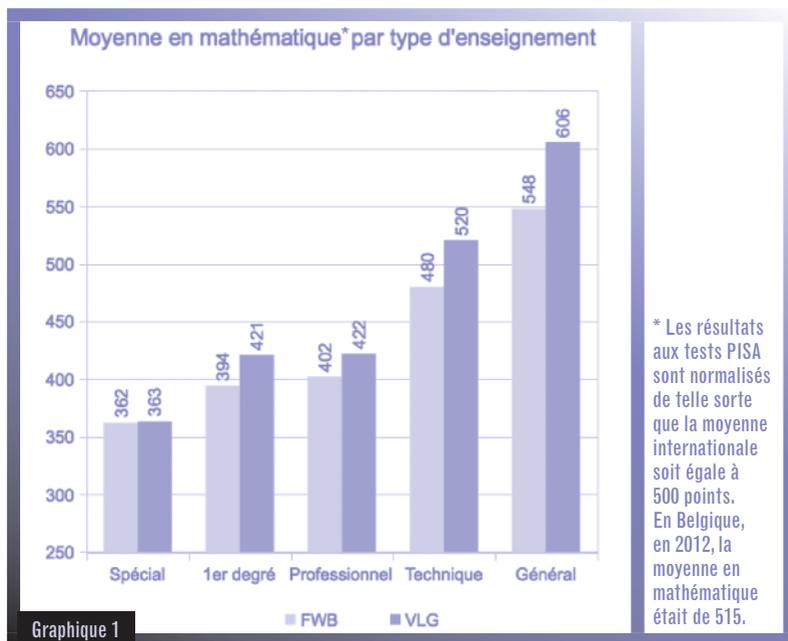
- **la filiarisation**, qui consiste à diviser précocement les élèves en filières d'enseignement, souvent hiérarchisées ;
- **le redoublement**, qui consiste à placer une partie des élèves dans une situation qui entérine et rend définitif leur retard dans une ou plusieurs matières ;
- **la séparation de l'enseignement en réseaux** distincts, ayant leurs propres modes de fonctionnement, leurs programmes, leurs pratiques pédagogiques, leurs traditions de recrutement, etc. ;
- **la polarisation sociale des écoles**, qui confine une partie plus ou moins importante des publics les plus pauvres (ou les plus riches) dans des établissements à forte concentration sociale.

Ces quatre formes se recoupent en partie et se renforcent mutuellement : par exemple, les écoles 'ghettos', à forte concentration d'élèves de milieu populaire, proposent principalement des filières qualifiantes ; par exemple encore, la polarisation sociale est plus forte dans le réseau libre que dans l'officiel.

La filiarisation

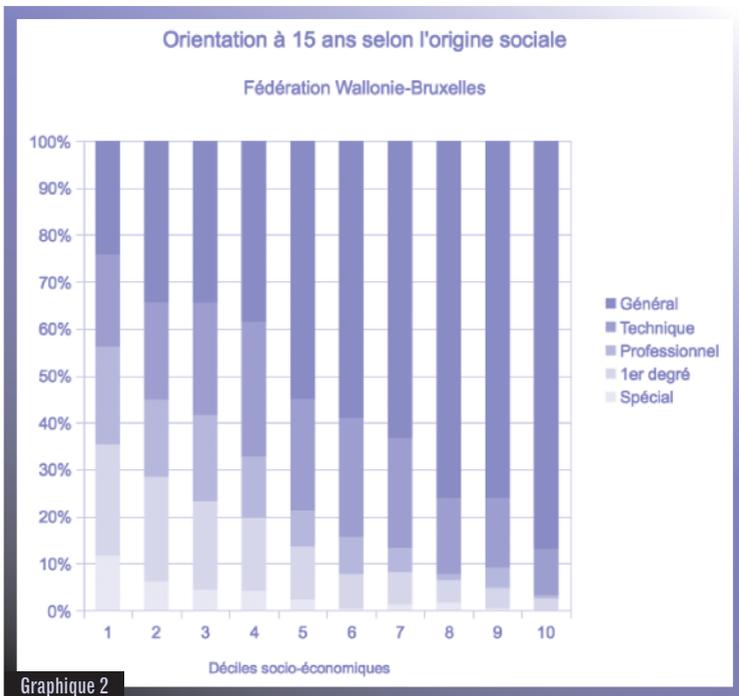
La Belgique appartient aux pays où la sélection en filières d'enseignement hiérarchisées est précoce. Malgré le premier degré commun qui existe officiellement en Fédération Wallonie-Bruxelles, nos élèves entrent souvent dès l'âge de 12 ans dans une école qui organise de l'enseignement exclusivement général ou exclusivement qualifiant. Les élèves qui ont le plus de difficultés en mathématiques feront moins de maths, les autres en feront plus. Cette façon de faire, loin de combler les écarts, ne peut que les creuser. Au contraire, dans les pays nordiques par exemple, la très grande majorité des élèves restent scolarisés dans une filière commune jusqu'à l'âge de 16 ans.

On ne s'étonnera donc pas d'observer, dans les tests PISA belges, d'énormes différences de résultats entre les élèves des grandes filières. Comme on peut le voir sur le graphique ci-contre, en Fédération Wallonie-Bruxelles, un élève de l'enseignement général obtient, en moyenne, 146 points de plus qu'un élève de l'enseignement professionnel (la Flandre - VLG dans le graphique - détient le record absolu avec un écart de 184 points).



Ceci reflète une triple réalité. Premièrement, la sélection hiérarchisante des élèves qui est à l'origine de l'orientation vers les trois filières. Deuxièmement, la pauvreté des programmes de formation générale dans les filières de qualification : on ne peut pas attendre des élèves qu'ils soient plus performants que ce que visent les référentiels. Troisièmement, il y a probablement un effet d'anticipation de l'orientation : lorsque l'instituteur de fin d'enseignement primaire observe des écarts de niveau entre ses élèves, il peut plus facilement s'en accommoder que ses collègues finlandais ou norvégiens ; le premier sait que ses élèves seront bientôt séparés dans des voies ou des écoles 'adaptées', alors que les seconds devront rendre des comptes à leurs collègues des classes supérieures si les fossés se creusent trop.

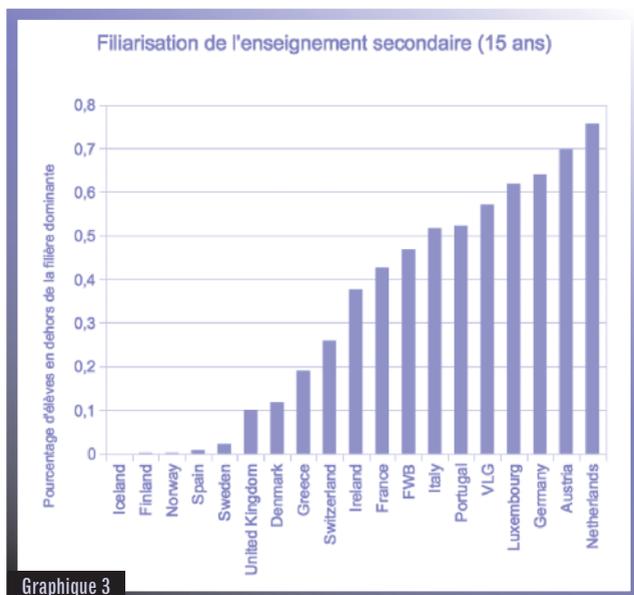
On pourrait se demander où est le lien supposé entre la filiarisation et les inégalités sociales. Il se trouve que le choix d'une (ou l'orientation vers une) filière ne relève pas que de choix objectifs. D'une part, on observe que les familles populaires choisissent plus facilement les filières techniques et professionnelles que les familles aisées ; d'autre part, l'orientation entérine une inégalité sociale de performance qui naît et grandit dès la scolarité maternelle et primaire. Le graphique suivant indique la répartition des élèves de 15 ans par filières, selon leur position sociale. Chacune des dix colonnes représente un décile socioéconomique⁵, du plus pauvre (à gauche) au plus riche (à droite).



⁵ Le 'décile socioéconomique' départage une population en tranches de 10% selon leur degré de richesse. Ainsi le 1^{er} décile désigne les 10% d'élèves dont les parents sont les plus pauvres et le 10^e décile les 10% dont les parents sont les plus riches.

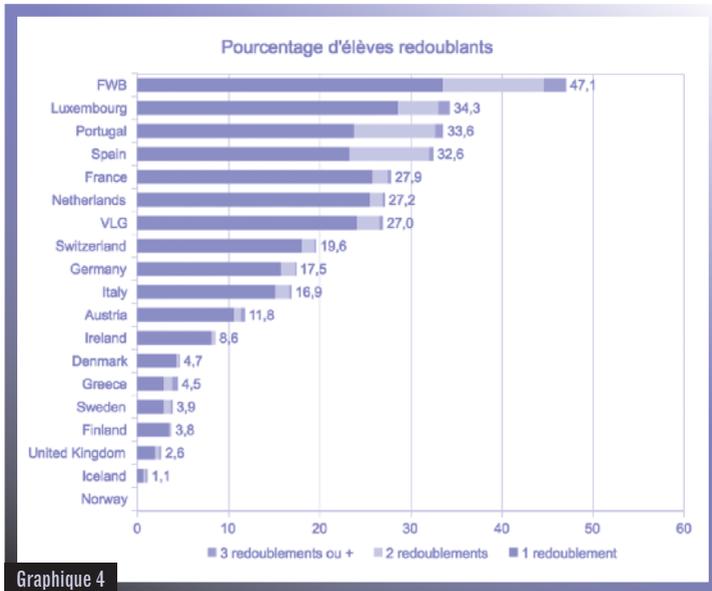
On voit bien à quel point l'orientation vers les diverses filières est directement liée à l'origine sociale des élèves. Parmi les enfants du premier décile socioéconomique, seuls 24% sont encore scolarisés dans l'enseignement général à l'âge de 15 ans. Au contraire, au dixième décile, ces taux de participation à l'enseignement général grimpent à 87%.

Afin de comparer l'importance de la filiarisation dans les différents pays, l'Aped a calculé quel pourcentage d'élèves se trouvaient en dehors de la filière dominante (c'est-à-dire numériquement la plus importante) à l'âge de 15 ans. Comme le montre le graphique suivant, ces taux sont extrêmement variables d'un pays à l'autre. Ils sont les plus élevés aux Pays-Bas et dans les pays germanophones (qui ont une tradition d'orientation dès l'âge de 10 ans). La France et les systèmes belges (francophone et néerlandophone) viennent juste après. Au contraire, les pays nordiques sont caractérisés par un tronc commun d'enseignement au-delà de 15 ans, donc une filiarisation quasiment nulle.

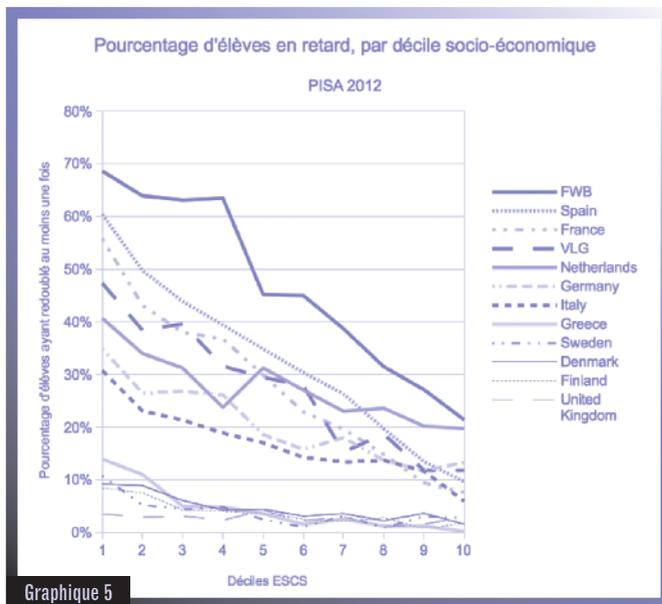


Les redoublements

En Fédération Wallonie-Bruxelles, près d'un élève sur deux (47%) a déjà redoublé au moins une année à l'âge de 15 ans. Cela signifie qu'un élève sur deux intègre un sentiment d'échec, d'incapacité face aux exigences de l'école. Aucun pays d'Europe occidentale ne connaît une situation aussi délirante. La plupart des pays se situent nettement en dessous de 20%. En Norvège, le redoublement est inexistant dans l'enseignement de base (7 à 16 ans).



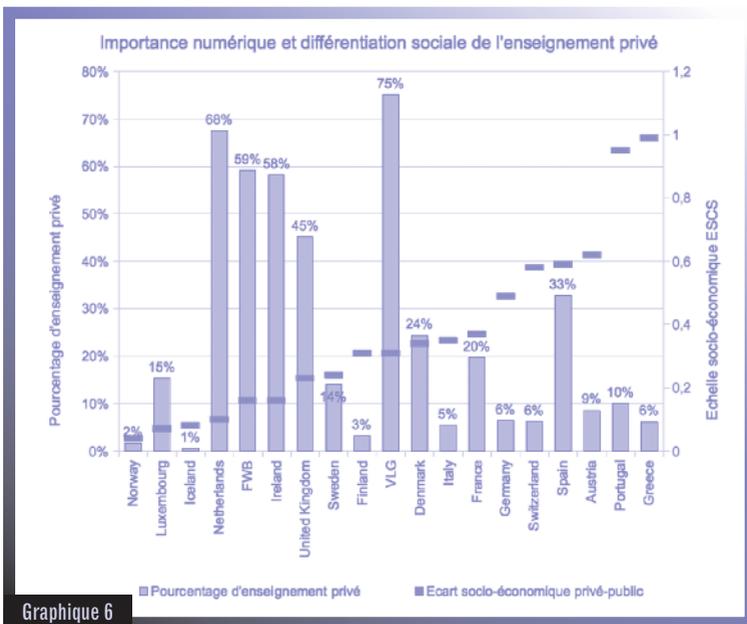
Le constat pour la Fédération Wallonie-Bruxelles s'aggrave encore lorsqu'on observe, sur le graphique suivant, à quel point les taux de redoublement sont étroitement liés à l'origine sociale des élèves. En Fédération Wallonie-Bruxelles, un enfant issu du premier décile socioéconomique a sept chances sur dix d'avoir redoublé au moins une fois à l'âge de 15 ans. Cette probabilité tombe à deux chances sur dix au dixième décile.



On savait depuis longtemps que, du point de vue du progrès des apprentissages de chaque élève, le redoublement est plus souvent contreproductif que productif. Le seul argument en faveur du maintien d'une 'menace de redoublement' est sa capacité supposée à 'motiver' les élèves. Force est de constater qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, particulièrement pour les enfants des milieux populaires, cet argument ne tient pas la route. À partir du moment où 70% des élèves du premier décile sont victimes d'un redoublement, celui-ci ne constitue plus une menace mais une norme à laquelle on se conforme. L'élève 'anormal' est celui qui n'a jamais redoublé !

La séparation de l'enseignement en réseaux

Le graphique suivant montre tout d'abord (barres verticales claires) que la situation belge, avec un enseignement privé (ou 'libre')⁶ majoritaire est plutôt exceptionnelle. Seuls l'Irlande et les Pays-Bas nous rejoignent sur ce point. Et deuxièmement (lignes horizontales foncées) que dans tous les pays, l'indice socioéconomique moyen des écoles privées est systématiquement supérieur à celui des écoles publiques.



Pendant, ce n'est pas forcément dans les pays où l'enseignement privé est numériquement le plus important qu'il se distancie le plus nettement de l'enseignement public sur le plan de la composition sociale des effectifs. La

⁶ Dans PISA, les écoles sont classées en écoles publiques et écoles privées. L'enseignement libre subventionné, beaucoup plus développé que l'enseignement privé en Belgique, y a été assimilé à l'enseignement privé.

tendance générale irait plutôt dans le sens inverse. Cela se comprend assez aisément : l'enseignement privé ne peut croître en volume qu'en recrutant dans toutes les catégories sociales. Là où il fut, jadis, un enseignement des classes supérieures, il a dû se démocratiser pour se développer numériquement. C'est typiquement le cas de la Belgique⁷ et du Royaume-Uni.

La polarisation sociale des écoles

L'expression 'écoles ghettos' est entrée dans le langage courant. Mais à l'autre extrémité de la hiérarchie sociale, les riches ont aussi leurs écoles socialement ségrégatives. La polarisation sociale du tissu scolaire est probablement l'un des aspects les plus visibles de la ségrégation scolaire et l'un des facteurs les plus puissants de l'inégalité sociale qu'elle produit. Elle est, en ce qui concerne la Belgique, la conséquence de l'action conjuguée de deux inerties et d'une force motrice. Les inerties sont la tradition sociale des écoles et la ségrégation sociale résidentielle des quartiers des grandes villes. La force motrice de cette polarisation est le marché scolaire.

Pour mesurer le degré de polarisation sociale des systèmes éducatifs au moyen des données de PISA, l'Aped a commencé par identifier les écoles 'ségrégatives' riches et pauvres à partir d'une analyse de la 'dispersion' des élèves en fonction du revenu de leurs parents⁸.

⁷ Cette situation atypique de la Belgique vaut bien un petit détour historique : la liberté de l'enseignement est inscrite dans la Constitution belge ; et, en 1959, un 'Pacte scolaire' est venu assurer les bases de l'organisation actuelle du système éducatif belge, l'État reconnaissant l'existence d'un réseau libre catholique et s'engageant à assurer son subventionnement.

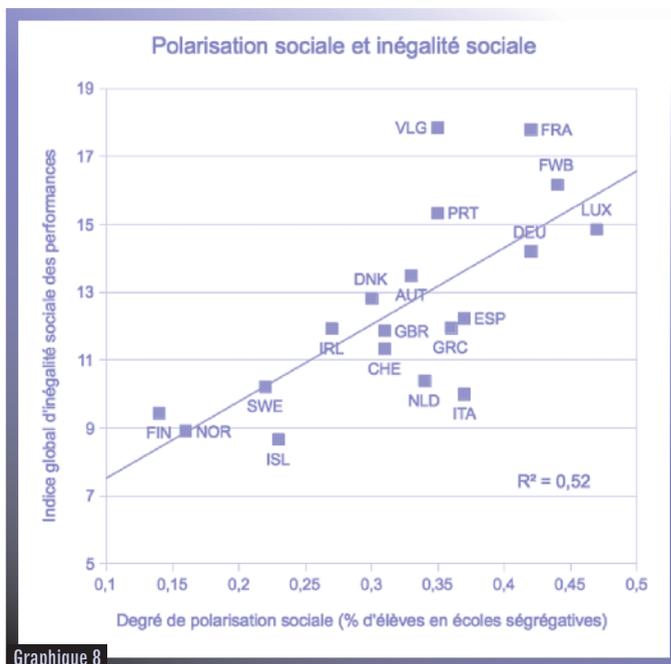
⁸ Par l'utilisation d'un instrument de mesure statistique appelé 'écart-type'. Le calcul de l'écart-type permet de relativiser la notion d'écoles 'riches' et 'pauvres' en tenant compte de la diversité socioéconomique dans chaque pays.

Le graphique 7 montre que l'enseignement le plus polarisé socialement est celui du Grand-Duché de Luxembourg, avec 47% d'élèves inscrits dans des écoles ségrégatives (riches ou pauvres). En d'autres mots, seul un élève luxembourgeois sur deux fréquente une école dont la composition sociale reflète plus ou moins la composition sociale moyenne du pays. La Fédération Wallonie-Bruxelles vient en seconde position. Les pays nordiques ont le moins d'élèves dans des écoles à forte concentration sociale : 14% seulement en Finlande.



À elle seule, cette polarisation de l'enseignement permet déjà d'expliquer une grande partie du classement des pays en matière d'inégalités sociales des résultats. Dans le graphique suivant, les pays sont placés horizontalement selon le taux de ségrégation (pourcentage total d'élèves qui fréquentent des écoles 'riches' ou 'pauvres') et verticalement selon l'indice global d'inégalité sociale des performances des élèves⁹.

⁹ Dans l'enquête PISA, plusieurs questions ont permis de construire un 'indice économique, social et culturel'



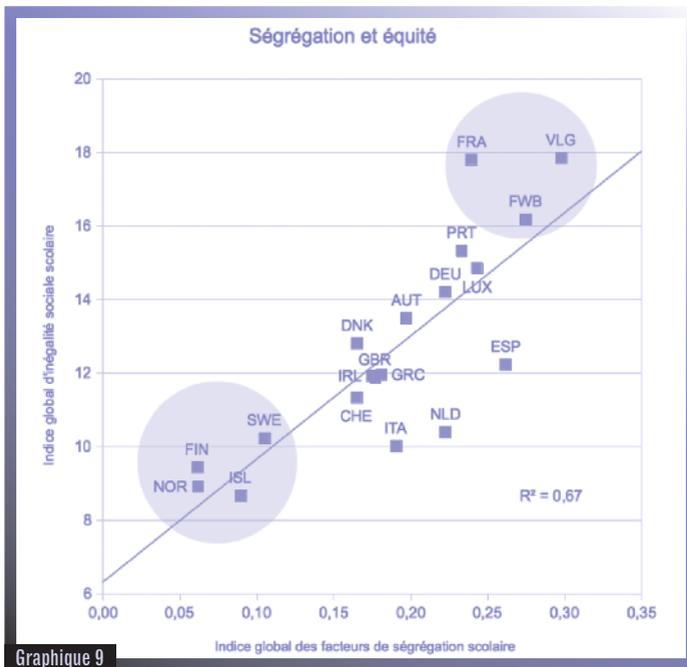
La conclusion est nette : plus les élèves sont séparés d'après leur origine sociale, plus l'inégalité de performances entre eux est importante. Le Luxembourg, la Fédération Wallonie-Bruxelles, la France et l'Allemagne ont les systèmes éducatifs les plus ségrégués sur le plan social. Ils font aussi partie des pays où les différences de performances sont les plus fortes. Inversement, la Finlande, la Norvège, la Suède et l'Islande ont très peu d'écoles socialement ségréguées et les écarts sociaux de performances y sont également les plus faibles. Le coefficient de détermination statistique ($R^2=0,52$) indiqué sur le graphique signifie grosso modo que 52% des différences entre les pays ouest-européens (sur le plan de l'équité) sont

(ESCS - Economic, Social and Cultural Scale). Ces questions portaient sur le nombre de salles de bain au domicile de l'élève (mesure de la richesse des parents), le niveau d'études et de diplôme des parents, leur profession... Plusieurs traitements statistiques réalisés à partir de cet indice ont permis à l'Aped de calculer la part des résultats des élèves pouvant être expliquée par des facteurs socioéconomiques. Selon ce calcul, la Fédération Wallonie-Bruxelles occupe la 3^e place en termes d'inégalité sociale à l'école, venant juste après la Flandre et la France (ex aequo à la 1^{re} place). Le lecteur intéressé par le calcul de cet indice se référera au texte de l'Aped (voir références p. 100).

expliquées par le taux de ségrégation en écoles riches et écoles pauvres. Ceci illustre, si besoin en était, l'importance des politiques visant à réguler davantage les inscriptions scolaires.

C'est la ségrégation qui produit l'inégalité sociale

Dans le graphique 9, les pays sont placés en fonction de deux indices globaux : l'indice global de ségrégation et l'indice d'inégalité sociale des performances des élèves¹⁰. La Flandre, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la France combinent généralement plusieurs indices de ségrégation élevés, ce qui



¹⁰ Ces indices ne sont pas détaillés dans cette présentation. L'indice global de ségrégation a été construit à partir des quatre facteurs de ségrégation que sont la filiarisation, le redoublement, la structuration en réseaux et la polarisation sociale. Selon cet indice, la Fédération Wallonie-Bruxelles se classe en 2^e position des pays dont le système scolaire produit la plus forte ségrégation (juste après la Flandre). Pour l'indice d'inégalité sociale des performances des élèves, voir la note 9.

explique leur position en tête des pays les plus inéquitables. À l'inverse, les pays nordiques ont de très bons scores en matière de ségrégation et par voie de conséquence en matière d'équité.

Le coefficient de détermination statistique ($R^2=0,67$) indique que les quatre facteurs de ségrégation (filiarisation, redoublement, réseaux et polarisation sociale) expliquent conjointement 67% des différences observées entre pays en termes d'équité scolaire. Autrement dit, seuls 37% des différences entre les résultats des élèves s'expliquent par des facteurs autres tels que leurs capacités individuelles, leur investissement dans leur scolarité, les compétences professionnelles, et les qualités humaines des enseignants...

Une nouvelle preuve ?

Selon un article publié l'an dernier par l'Aped¹¹, le cas de la Suède est un cas particulièrement intéressant à suivre. Pourquoi ? Parce que ce pays a introduit de plus en plus de mécanismes de marché scolaire au cours des quinze dernières années. Alors qu'il avait connu un système éducatif très progressiste et égalitaire, similaire à celui de la Finlande jusqu'au début des années 90, entre 1991 et 1994, un gouvernement conservateur s'attacha à en saper les fondements au nom de la 'liberté de choix' des parents. Il introduisit notamment un système ultralibéral consistant à doter les parents d'un chèque scolaire qui leur permettait de scolariser leur enfant où ils voulaient, dans l'enseignement privé ou public, subventionné ou non. Quand la social-démocratie revint au pouvoir en 1994, elle ne fit rien pour annuler ces dispositions. Ainsi, le secteur privé se développa-t-il progressivement, sous la forme de 'free schools'. En 1991, on n'en comptait que 60 ; en 2000, elles étaient 709. Le nombre d'élèves des free schools est ainsi passé de 20.000 en 1996 à près de 100.000 en 2010. Diverses études réalisées entre 2000 et 2009 ont montré que cette libéralisation de l'enseignement suédois n'a en aucune façon amélioré les performances moyennes des élèves, contrairement à ce qui avait été escompté par ses promoteurs et contrairement à

11 Nico Hirtt, *Finlande, Suède : le déclin des modèles ?*, 31 mars 2013, www.skolo.org/spip.php?article1551

ce que des études partielles (et sans doute partiales) avaient affirmé dans un premier temps. En revanche, ces études indiquent que « *le libre choix de l'école en Suède a augmenté la ségrégation sociale et ethnique, particulièrement dans les zones les plus défavorisées* »¹². Une étude de l'OCDE¹³ a par ailleurs mis en évidence l'évolution des systèmes éducatifs d'une palette de pays entre 2000 et 2009, soit depuis les premières enquêtes PISA, tant sur le plan des performances globales que sur celui de l'équité. Et, parmi les pays où les performances ont particulièrement diminué et où l'inégalité des résultats s'est particulièrement accrue, on trouve... la Suède !

Selon l'Aped, on est en droit de supposer qu'il faut une dizaine d'années - la durée de scolarisation obligatoire d'une génération - pour que les effets de réformes profondes commencent réellement à se faire sentir. La Suède sortira-elle dès lors bientôt du cercle vertueux des pays les moins inégalitaires ? Cela risque effectivement de se vérifier dans les années à venir... à moins d'une prochaine et rapide marche arrière...

Fragments de l'étude de l'Aped réalisée par Nico HIRT Assemblage : Sylvie-Anne GOFFINET Lire et Ecrire Communauté française

Étude complète :

Nico HIRT, **Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions de l'inégalité sociale ? PISA 2012 sans fard et sans voile,**

in *L'école démocratique*, Aped, n°57, février 2014, 44 p.

Étude téléchargeable : www.skolo.org/spip.php?article1656

Contact : aped@ecoledemocratique.org

¹² Susanne WIBORG, **Swedish Free Schools : Do they work ?**, Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, Research Paper, n°18, 2010, www.llakes.org/wp-content/uploads/2010/09/Wiborg-online.pdf

¹³ OECD, **Are Countries Moving Towards More Equitable Education Systems ?**, PISA in *Focus*, vol. 02, 2013.

L'école peut-elle sortir de la logique marchande ?



Dans cet article, nous tentons d'identifier les valeurs en présence dans le champ de l'enseignement obligatoire¹ et les tensions existant entre ces valeurs. Prenant en compte les différents niveaux qui fondent une politique et sa mise en œuvre², nous distinguerons les niveaux organisationnels (l'école, le pouvoir organisateur), institutionnels (les décrets, les pouvoirs subsidants, les groupes de pression) et idéologiques (le projet de société). Cette analyse nous amènera à constater que les valeurs défendues au niveau institutionnel - notamment les valeurs d'égalité - ne se retrouvent pas au niveau organisationnel où prédominent les valeurs marchandes. En fin d'analyse, nous examinerons s'il est possible de sortir l'école de cette logique marchande.

Par Anne GODENIR

¹ En nous référant à la théorie des conventions de Boltanski et Thévenot. Créée à l'origine pour négocier les conflits dans toute forme d'organisation, cette théorie permet aussi de mettre en évidence les oppositions entre différentes visées politiques (BOLTANSKI Luc et THÉVENOT Laurent, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris, 1991). Pour plus d'infos, voir l'article *Économies de la grandeur* sur Wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89conomies_de_la_grandeur#L.27.C3.A9conomie_des_conventions

² Selon la grille d'Ardoino. Cette grille contextualise l'action en distinguant différents niveaux (pour infos, voir par exemple : <http://apprenons.apaap.be/outils-de-formation/47-la-grille-dardoino.html>).

LA THÉORIE DES CONVENTIONS, ou ‘économies de la grandeur’, définit un ensemble de mondes - six au départ, auquel un septième a été ajouté par la suite - qui embrassent toute une série de valeurs chères aux humains. Le monde civique privilégie la valeur ‘égalité’, le monde marchand la valeur ‘concurrence’, le monde domestique la valeur ‘tradition’, le monde industriel la valeur ‘efficacité’, le monde inspiré la valeur ‘créativité’, le monde de l’opinion la valeur ‘renommée’ ou ‘réputation’. Le septième monde est le monde de la connectivité qui privilégie la valeur ‘réseau’.³ La théorie des conventions apporte également un ensemble d’éléments qui concrétisent chacune de ces valeurs et permettent de les identifier. Nous ne nous y attarderons cependant pas pour maintenir la focalisation sur les valeurs.

La théorie des conventions dans le champ de l’éducation

Commençons l’analyse par un zoom sur les valeurs mises en avant dans le champ de l’enseignement obligatoire, au niveau institutionnel par les décrets, les directives européennes, etc., ainsi qu’au niveau organisationnel par les écoles et les pouvoirs organisateurs.

Les lois, décrets et autres textes sur l’enseignement diffusés par les institutions politiques sont éloquentes ; les valeurs pour l’école les plus souvent mises en avant sont l’égalité et l’efficacité :

- l’égalité (principe supérieur du monde civique) est prônée dans les contenus, voire dans les titres mêmes des décrets (par exemple le décret *École de la réussite* de 1995) - voir encadré ci-contre ;

- l’efficacité (principe supérieur du monde industriel) est mise en évidence dans toutes les tentatives de mesurer les effets, de définir des objectifs, de voir si on les atteint, mouvement tiré notamment par les institutions européennes qui sont largement préoccupées par les questions de compétitivité⁴.

³ Cet ajout permet immédiatement de comprendre que la théorie évolue avec le temps et les mœurs. Les questions de réseaux ne se posaient pas il y a une vingtaine d’années comme elles se posent aujourd’hui.

⁴ Voir la Communication de la Commission européenne du 20 novembre 2012, intitulée *Repenser l’éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socioéconomiques* : « L’envolée de l’offre mondiale

Parmi les **textes fondateurs** de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, citons :

- Le Décret relatif à la **promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental**, du 14-03-1995, qui promeut une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, établit et définit l'organisation en cycles ainsi que le principe d'interdiction du redoublement dans l'enseignement fondamental.

- Le Décret définissant les **missions prioritaires** de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, du 24-7-1997, qui précise que « *La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :*

1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;

2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;

3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;

4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

- Le Décret relatif à l'**organisation pédagogique du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire**, du 30-06-2006, qui a pour objectif de « *conduire l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences visés dans le décret Missions* ».

- Le Décret organisant un **encadrement différencié** au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des

de main-d'œuvre hautement qualifiée au cours de la dernière décennie met l'Europe à l'épreuve. L'époque où la concurrence provenait essentiellement de pays qui n'avaient que des travailleurs peu qualifiés à proposer est révolue. La qualité de l'éducation et l'offre de compétences ont progressé à l'échelle mondiale, et l'Europe doit réagir ».

chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, du 30-04-2009, qui « a pour objet d'organiser un encadrement différencié au sein des établissements scolaires organisés ou subventionnés par la Communauté française, afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité ».

La créativité (principe supérieur dans le monde de l'inspiration) et la tradition (principe supérieur dans le monde domestique) sont deux valeurs moins présentes dans les textes législatifs et sont sans doute davantage développées dans les programmes d'enseignement.

Quant à la renommée et à la concurrence, elles n'apparaissent généralement pas dans les décrets et textes législatifs émanant des pouvoirs publics. Par contre, on retrouve très nettement ces deux dernières valeurs au niveau organisationnel : dans les faits, les écoles fonctionnent largement selon ces principes. La concurrence, à laquelle nous nous attacherons par la suite, est omniprésente dans le fonctionnement de l'institution scolaire, dans tous les mécanismes amenant les élèves à se retrouver regroupés dans les classes et dans les établissements scolaires, à tel point qu'il est désormais convenu de qualifier le phénomène de 'marché scolaire'.



La concurrence entre écoles : attirer les élèves par une publicité alléchante ?

La grille d'Ardoino⁵ nous rappelle qu'il manque un niveau à notre analyse : le niveau idéologique. Quel est le projet de notre société pour l'école ? Entre vecteur de cohésion sociale et antichambre du marché de l'emploi, lui-même très compétitif, l'école a du mal à trouver sa place et c'est sans doute la source de tous ses maux. D'où l'appel de la Plateforme contre l'échec scolaire à ouvrir le débat pour une 'refondation' de l'école. Les signataires de cet appel dénoncent l'inégalité du système qui se concrétise par les mécanismes de relégation (d'une filière à l'autre) et de redoublement. Ils dénoncent notamment, parmi ce qu'ils présentent comme des tabous à lever, l'existence d'un 'quasi-marché scolaire'.⁶

Mais qu'entend-on exactement par marché scolaire ?

La conception marchande de l'éducation

Dans les années 80, une vague de libéralisme a progressivement déferlé sur le secteur de l'éducation, amenant de nombreux pays à déréguler graduellement leur système scolaire notamment par la mise en concurrence des écoles, dans la ferme intention de réduire la dépense publique. Dans certains pays, la libéralisation de l'éducation a été organisée par l'État pour rendre les écoles plus compétitives (par exemple au Royaume-Uni, sous la houlette de Margaret Thatcher, mais aussi aux Pays-Bas ou encore au Danemark, en Suède...).

Diverses mesures ont alors été prises pour organiser le marché scolaire telles que le financement des écoles au nombre d'élèves ou encore la liberté de choix de l'école accordée aux parents, dans des pays où jusque-là le financement des écoles était défini au niveau des communes ou des autorités locales et où les élèves n'avaient pas le choix de leur école⁷.

⁵ Voir note 2.

⁶ Voir : <http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/content/view/275/152>

⁷ Un système de 'carte scolaire' affectait à chaque élève une école proche de son domicile. Cette carte scolaire avait pour objectif une meilleure répartition des élèves en fonction des établissements et des moyens d'enseignement.

Une étude du réseau Eurydice (2000) sur le financement des établissements scolaires⁸ a comparé le degré d'évolution des pays en termes de libéralisation de l'enseignement, en prenant appui sur la théorie des marchés concurrentiels. Il s'agissait de prendre un point de référence pour mener l'analyse et non de valoriser les options libérales.



La concurrence entre écoles : des services gratuits ? Photo de gauche : Niamor83 (licence CC BY-NC-SA 2.0)
Photo de droite : Pascale JAQUET et Olivier NOAILLON (licence CC BY-NC-ND 2.0)

Cette étude analysait la mise en œuvre des marchés scolaires concurrentiels dans les différents pays en examinant dans quelle mesure ils répondaient aux critères d'un **marché classique**.

Ces critères sont :

- **L'intérêt des agents** (les écoles d'une part, les parents et les élèves d'autre part) : en principe, les écoles cherchent à offrir à leurs élèves la meilleure qualité d'enseignement possible. En principe, les parents et les élèves cherchent la meilleure qualité d'enseignement possible. Comment dès lors introduire une logique de marché qui rende les écoles concurrentielles ? En les finançant au nombre d'élèves. Les écoles ont dès lors intérêt à veiller à maintenir

8 Financing and management of resources in compulsory education : trends in national policies, Key topics in education in Europe (vol. 2), European Commission, EACEA, 2000 - Chapter 6 : Education and market competition, téléchargeable à la page : <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbC22399605>

leur nombre d'élèves et à s'assurer une 'bonne réputation' puisque le choix d'une école repose largement sur celle-ci.⁹

- **Une offre assurée par un nombre important d'acteurs autonomes** : pour qu'il y ait concurrence, il faut qu'il y ait un nombre important d'écoles indépendantes les unes des autres du point de vue du financement. La libéralisation du système éducatif dans de nombreux pays s'est accompagnée d'une décentralisation importante du financement vers les écoles ou d'une privatisation des écoles.¹⁰

- **La mobilité parfaite** : il ne suffit pas que le pays compte un grand nombre d'écoles pour qu'il y ait marché concurrentiel, il faut également qu'elles soient accessibles aux parents et aux élèves. La densité de la population joue ici un rôle majeur, mais aussi le libre choix de l'école. La dérégulation dans de nombreux pays s'est accompagnée d'une suppression des 'cartes scolaires' attribuant une école à chaque élève.

- **L'homogénéité du service** : la parfaite homogénéité n'est pas possible. Toutefois, on peut considérer que si les écoles suivent un même programme de cours, cette homogénéité est respectée.

- **L'information des acteurs** : pour qu'il y ait un marché concurrentiel, il faut que les parents soient tous parfaitement informés des différents services et de leurs prix (les frais scolaires). Il faut également que les écoles soient informées du service proposé par les écoles concurrentes.

Il semble qu'en Suède, qui avait également participé à ce mouvement libéral, la privatisation des écoles revienne dans le débat public : « *Vingt ans après le lancement d'un programme de privatisation partielle des écoles secondaires, le pays s'interroge sur le bienfondé d'une telle politique, marquée par la faillite de nombreux établissements et la baisse du niveau des élèves.* »¹¹

9 À l'opposé de cette modalité de financement, des subventions qui dépendent d'indicateurs définis par les autorités publiques (comme, par exemple, le nombre de classes dans l'école) freinent la concurrence.

10 À l'opposé de cette situation, un système scolaire où toutes les écoles dépendent d'un pouvoir central qui répartit les ressources selon ses propres règles entrave également la concurrence.

11 MOULOUUD Laurent, *Éducation : la Suède n'en peut plus du tout-privé*, in *L'humanité.fr*, 21 décembre 2013, www.humanite.fr/monde/education-la-suede-n-en-peut-plus-du-tout-privé-555812



La concurrence entre écoles : des activités complémentaires ? Photo de gauche : Luc LANDRY (licence CC BY-ND 2.0)
Photo de droite : Christophe LOSBERGER (licence CC BY-NC-ND 2.0)

Mais que s'est-il passé en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Y a-t-il eu une volonté politique de créer un marché scolaire ? Non, il semble plutôt que notre école fasse partie de ces systèmes qui se caractérisent par le développement d'une logique marchande sans qu'il y ait eu pour autant une intention des pouvoirs publics de s'engager dans une telle logique.

Le système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles possède-t-il toutes les caractéristiques d'un marché concurrentiel tel que décrit dans l'étude publiée par Eurydice ? La réponse est non également, car si les trois premières conditions sont largement rencontrées, les deux dernières ne le sont pas du tout.

Les trois conditions rencontrées :

- **Les écoles reçoivent un financement** au prorata du nombre d'élèves. Ceci est la conséquence du développement important du secteur libre subventionné et non d'une volonté politique d'organiser le marché scolaire. Il n'en reste pas moins que les écoles ont intérêt à maintenir constant ou à la hausse leur nombre d'élèves.

- **Les écoles sont autonomes** du point de vue de leur financement - entendons par là que leurs décisions de recrutement ou de dépense de fonctionnement n'affectent pas les autres écoles. Cette situation ne s'explique pas par la décision politique d'organiser un marché scolaire, mais par le contrat qui lie les écoles libres aux pouvoirs publics. Notre pays a en effet la caractéristique de fonctionner avec une majorité d'écoles libres, caractéristique partagée avec l'Irlande et les Pays-Bas. Dans tous les autres pays, le réseau organisé par les pouvoirs publics est nettement plus développé.

- **Les écoles sont suffisamment nombreuses** sur un territoire donné pour être en concurrence et les parents ont le libre choix de l'école. Cette caractéristique de notre pays, toujours liée au développement important du secteur libre subventionné, est renforcée par la densité de la population sur le territoire : chaque élève a le choix entre plusieurs établissements scolaires, ce qui n'est pas le cas dans la majorité des pays européens. Notons que cette liberté est aujourd'hui partiellement entravée par le décret *Inscriptions* (voir ci-après p. 111). À contrario, il convient de noter que les frais scolaires demandés aux parents (qui sont parfois retenus pour dénoncer le 'marché scolaire') jouent à l'opposé de cette condition du marché concurrentiel car ils limitent l'accès de certaines écoles aux familles moins nanties.

L'école : un espace commercial comme un autre ?

Photo de gauche : Anne GUEGAN (licence CC BY-NC 2.0) - Photo de droite : Teratoiid (licence CC BY-NC-ND 2.0)



Les deux conditions non rencontrées :

- **Le service n'est pas homogène.** Outre la différenciation des filières dans le secondaire et l'existence d'un enseignement spécialisé très développé dans le primaire, on observe de nombreuses tentatives de la part des écoles pour échapper à la concurrence en organisant des activités parascolaires différenciées, en investissant différemment dans l'équipement ou en jouant sur l'offre d'options.

- **L'information n'est pas parfaite :** on observe un manque d'informations sur le système éducatif particulièrement important dans le chef des parents des classes sociales défavorisées.

L'étude d'Eurydice montre qu'en 2000, aucun pays n'avait un système éducatif rencontrant toutes les caractéristiques d'un marché concurrentiel. Et même si certains avaient décentralisé une partie du financement vers les écoles et étaient passés à une subvention des écoles au prorata du nombre d'élèves, la question du libre choix de l'établissement restait en suspens, soit parce que les pouvoirs publics continuaient d'assigner une école à chaque élève, soit parce que la densité de la population était faible et que les élèves allaient d'office vers l'école la plus proche. La Belgique, alors même que l'organisation d'un marché scolaire concurrentiel ne résultait pas d'une volonté politique, y apparaissait dans le peloton des pays où les caractéristiques du marché étaient le plus largement présentes.

La conjugaison des trois premières conditions n'est pas sans conséquence : on observe que les élèves se retrouvent regroupés dans les écoles en fonction de leur origine socioéconomique. Le moteur de la concurrence est en outre dédoublé lorsque certaines écoles sont à la recherche d'élèves pour maintenir leur niveau de subsides, tandis que d'autres veulent assurer un certain niveau de résultats, garant de la bonne réputation de l'école, en mettant en œuvre des mécanismes de sélection des élèves. Est-on toujours dans une logique marchande ? Si l'on se réfère aux mondes de Boltanski et Thévenot, les valeurs du monde marchand sont la concurrence et la rivalité ;

les caractéristiques valorisées sont la désirabilité, la valeur, le fait d'être vendable, la compétitivité. Ces caractéristiques sont bien présentes dans les relations que les écoles entretiennent entre elles et avec les élèves.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'autorité publique tente de **réguler** les conséquences de la concurrence entre écoles **via le décret *Inscriptions***, dont la visée est de remixer la population des écoles en mélangeant les milieux d'appartenance, ou encore en limitant les frais scolaires pour assurer une 'égalité de traitement' à tous les élèves. On observe cependant que certaines écoles poursuivent dans leur volonté de sélectionner les élèves qui correspondent le mieux à leur 'public', soit en détournant la loi lorsqu'elles demandent des frais scolaires importants, soit de manière plus insidieuse par la désinformation des parents.¹²

Les travaux à domicile ont également fait l'objet d'une régulation de la part du législateur (décret du 29 mars 2001). Dans une étude sur les travaux scolaires à domicile¹³, il apparaît cependant que les balises fixées par le législateur sont très diversement respectées sur le terrain et que ces travaux génèrent toujours des inégalités, particulièrement quand ils sont conçus comme un outil de remédiation. Les enfants en difficulté d'apprentissage dont les parents sont peu scolarisés se retrouvent alors pénalisés car ils ont besoin d'une aide spécifique que ceux-ci ne sont pas en mesure de leur donner.

On a l'impression que toutes les tentatives de l'État pour 'réguler' la situation par des décrets se heurtent ainsi à un mur et que l'iniquité du système, aujourd'hui dénoncée de toutes parts, ne peut que perdurer. À cette étape, tenter de réguler la concurrence apparaît illusoire. Nous devons donc chercher à sortir de la logique marchande.

¹² Voir : *L'école gratuite ? - Mixité à l'école*, RTBF, *Questions à la une*, 4 septembre 2013, www.rtb.be/video/detail_questions-a-la-une?id=1850448

¹³ NEUBERG France (Université de Liège), *La place des travaux scolaires à domicile dans la vie des enfants de l'enseignement primaire*, Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012, téléchargeable à la page : www.oejaj.cfwb.be/index.php?id=travauxdomicile

Quels leviers activer pour sortir de la logique marchande ?

La régulation des inscriptions dans les écoles : un levier pour limiter le libre choix

L'Aped (Appel pour une école démocratique) propose le système de la 'place garantie'. Il s'agirait de proposer dès la maternelle une place à chaque enfant, et ce jusqu'à la fin du tronc commun (*voir ci-contre*). Cette proposition se ferait sur base de critères à la fois géographiques et socioéconomiques. Afin de favoriser la mixité sociale, des enfants de différents milieux sociaux habitant des quartiers proches se verraient proposer une place dans le même établissement. Les parents garderaient le droit de refuser la proposition et de chercher une autre école de leur choix.¹⁴

En Angleterre, les inégalités croissantes liées à la libéralisation du système ont donné lieu à diverses tentatives de réguler la concurrence dès les années 90, avec notamment une législation et un code de pratique améliorant la transparence et la standardisation des admissions. Ces mesures ont ceci d'intéressant qu'elles s'attaquent directement au système d'admission, en collaboration avec les acteurs les plus concernés par la question, les chefs d'établissements.¹⁵

Le regroupement des écoles : un levier pour limiter l'indépendance financière

Le regroupement des écoles d'un même territoire avec un même pouvoir organisateur, de telle sorte que les fluctuations du nombre d'élèves n'aient pas d'effet direct sur les ressources de l'école, aurait pour effet de diminuer la pression sur le maintien du nombre d'élèves. Cela rendrait aux chefs

¹⁴ Nico HIRTT, Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions de l'inégalité sociale ? : PISA 2012 sans fard et sans voile, in L'école démocratique, Aped, n°57, février 2014, p. 41 (pp. 47-48 dans la version en ligne : www.skolo.org/spip.php?article1656).

¹⁵ Financing and management of resources in compulsory education : trends in national policies, op. cit., p. 98.

d'établissement la possibilité d'exercer davantage une fonction pédagogique qui parfois disparaît au profit d'échanges de type 'marchand' avec les parents. Cette option se heurte évidemment aux résistances liées aux réseaux d'enseignement (autre vieille caractéristique de notre système éducatif qui complique la situation).

La limitation de la concurrence entre les écoles via les deux mécanismes proposés ci-dessous n'aura toutefois pas de résultats si la qualité de l'enseignement dans les différentes écoles n'est pas homogène. Comment les parents accepteraient-ils que leur enfant soit dirigé vers une école offrant un enseignement de moindre qualité ?

Un tronc commun pour tous les enfants jusque 15, voire 16 ans : un levier pour offrir un enseignement de qualité égale dans toutes les écoles

Dans l'enseignement secondaire, la multitude de filières et options a généré des mécanismes de relégation en chaîne (de l'enseignement général jusqu'à l'enseignement professionnel et l'enseignement en alternance). Un tronc commun aurait l'avantage de mettre fin à ces processus de sélection des élèves. Il ne s'agit cependant pas de modéliser ce tronc commun sur la base de l'enseignement général actuel, mais d'y inscrire un spectre de matières suffisamment large de manière à développer tous les modes d'intelligence, toutes les capacités, y compris les capacités technologiques.

Au niveau primaire, c'est l'enseignement spécialisé qui accueille les élèves faisant l'objet de cette relégation. L'intégration de classes d'enseignement spécialisé dans les écoles d'enseignement ordinaire ou d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans les classes d'enseignement ordinaire serait plus que souhaitable pour limiter la portée de ce mécanisme de relégation.

Une formation des enseignants plus longue et des salaires à la hauteur

Dans sa classe, l'enseignant est seul maître à bord, avec tous les risques liés à des phénomènes tels que l'effet Pygmalion ou le surajustement didactique¹⁶. La formation des enseignants doit plus que jamais être renforcée pour leur permettre d'être en mesure à la fois de différencier les apprentissages et de garantir un socle d'apprentissages à tous les élèves.

Conclusions

Offrir un même enseignement dans toutes les écoles : est-ce une utopie ? Supprimer les filières et les mécanismes de relégation dans le secondaire inférieur, intégrer l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire : est-ce de l'ordre du possible ? Offrir un tronc commun jusqu'à 15-16 ans, simplifier le système, le rendre transparent pour tous, permettre aux parents d'inscrire leur enfant en toute confiance dans l'école du quartier : est-ce seulement faisable ?

Oui, c'est possible, mais cela suppose de s'attaquer simultanément à tous les aspects énoncés plus haut, y compris le niveau idéologique en revotant un contrat social pour l'école qui ferait la part belle aux missions citoyennes, et ce tout au long du tronc commun, réservant les questions d'employabilité aux dernières années de l'enseignement secondaire.

L'école, qui a longtemps été considérée comme un espace d'intérêt collectif, s'est progressivement transformée en un lieu où se joue principalement l'intérêt particulier, dans une logique compétitive. Or on ne peut refonder l'école sans en faire valoir l'intérêt collectif. Que ce soit au nom de l'égalité, de l'efficacité, mais aussi d'autres valeurs telles que la créativité, ou encore le renforcement du lien social, notre société doit aujourd'hui tenter de sortir l'école de la logique marchande.

Anne GODENIR Lire et Ecrire Wallonie

¹⁶ Voir pp. 37-38 de ce numéro.

La reproduction des inégalités sociales par l'école

50 ans de constats pour si peu d'actions...



La question n'est pas de savoir si l'école reproduit les inégalités sociales - voilà un demi-siècle que ce mécanisme de reproduction a été démontré/démonté au-delà de tout doute raisonnable (bien qu'il ne s'exerce pas partout avec la même intensité). La question est : comment un tel constat peut-il se transformer en prise de conscience, et comment cette prise de conscience peut-elle se transformer en actions pour changer l'école ? La réponse à cette question est évidemment collective, et il est tout aussi clair que ce n'est pas simple. Cet article entend seulement rappeler quelques temps forts du constat et des tentatives pour contrer ce qu'il dénonce, tout en les reliant à nos questionnements et propositions d'aujourd'hui.

Par Catherine BASTYNS

UN DEMI-SIÈCLE, cela semble loin... Par chance, l'actualité vient de rafraîchir notre mémoire de cette époque, avec la commémoration des conventions conclues, en 1964 précisément, entre la Belgique et le Maroc puis la Turquie, pour 'importer' des travailleurs immigrés. C'est peu dire que c'était le plein emploi : on recrutait au-delà de nos frontières ! Par ailleurs, le niveau d'éducation global de la population était en hausse continue, à l'instar du niveau de vie. Que demande le peuple ? Ledit peuple protestera quelques années plus tard qu'il n'a pas reçu toute sa part des bénéfices engrangés au cours des glorieuses années d'après-guerre - ça s'est appelé 'mai 68', et ça ne s'est pas passé qu'en mai, ni seulement à Paris. Mais pour l'heure, en 1964, on était au cœur des *golden sixties* et tout avait l'air d'aller bien.

C'est dans ce ciel clair que paraît un livre qui devait avoir une longue postérité dans la dénonciation de l'école comme instance de reproduction des inégalités sociales : *Les héritiers*, de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron¹. Le constat de l'inégale représentation des classes sociales à mesure qu'on monte dans le cursus scolaire n'était pourtant pas une nouveauté : les auteurs rappellent, dans les toutes premières lignes de cet ouvrage, « *qu'on dit et redit qu'il n'y a que 6% de fils d'ouvriers dans l'enseignement supérieur* ». Leur travail va néanmoins consister à étoffer ce constat par le traitement de multiples statistiques mesurant l'inégalité des chances d'accès à l'université (selon le sexe, le statut socioprofessionnel et le niveau scolaire des parents, etc.), puis à mesurer le poids de ces différents facteurs dans le type d'études suivies, puisque même au sein de la population étudiante, déjà socialement très 'filtrée', la présence dans les différentes sections (ouvrant sur des professions plus ou moins 'nobles' ou lucratives) est encore fonction de l'origine sociale des étudiants. Toutes ces données, combinées avec une analyse des pratiques et attitudes des étudiants et des professeurs, vont amener Bourdieu et Passeron à forger le concept de **violence symbolique** (qui apparaît dans *La reproduction*²) et à en faire un constituant essentiel de l'action pédagogique.

1 BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éds. de Minuit, 1964.

2 Cette notion n'était pas encore présente dans *Les héritiers* mais apparaît dans *La reproduction*, qui en est la synthèse théorique (voir : BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éds. de Minuit, 1970). P. Bourdieu définit la violence symbolique comme :

Ces deux ouvrages, *Les héritiers* et *La reproduction*, quelles qu'aient été les critiques qu'on a pu leur opposer, constituent un des fondements de la sociologie de l'éducation contemporaine.

Bien que ce ne soit pas l'apport majeur de ces études, on mentionnera ici certains des chiffres qu'elles analysent pour donner un ordre de grandeur des constats effectués alors. De 1901 à 1963, le nombre d'étudiants dans les universités françaises s'était multiplié par neuf ; mais à ceux qui voyaient là la preuve de la 'démocratisation' du public des facultés, on pouvait rétorquer que les chances objectives d'accès à l'université étaient, en 1965-66, de 3% pour les enfants d'ouvriers et de salariés agricoles, de 16% pour les enfants d'employés, mais de 59% pour les enfants de cadres supérieurs et professions libérales³ - soit une amplitude du simple au vingtuple entre les catégories extrêmes⁴.



Les chances d'accès à l'université : bien moindres pour les enfants d'ouvriers et de salariés agricoles que pour les enfants de cadres supérieurs et professions libérales. Photo : Marc GÉLINAS (licence CC BY-NC-ND 3.0)

« Tout pouvoir qui parvient à imposer des significations comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force », in *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz, 1972, p. 18.

³ *Les héritiers*, op. cit., pp. 120-121 ; *La reproduction*, op. cit., p. 260.

⁴ À titre de comparaison avec la situation récente en Belgique francophone : en 2010, l'accès à l'enseignement supérieur (universités et hautes écoles) y était de 48% pour les hommes et de 61% pour les femmes (taux calculé pour l'accès à 18, 19 ou 20 ans). Ce taux d'accès global (la variation selon l'indice socioéconomique des étudiants n'est pas disponible) est donc similaire à celui des enfants des classes les plus privilégiées une cinquantaine d'années plus tôt. Source : *Les Indicateurs de l'enseignement, 2012*, indicateur 21 (www.enseignement.be/index.php?page=26998).

Je me souviens de l'enthousiasme que suscitaient ces deux ouvrages auprès des jeunes étudiants en sociologie que nous étions alors - engouement partagé par un public bien plus large, comme en témoigne le succès encore actuel des notions qu'ils véhiculaient. Avec le recul, cet enthousiasme a pourtant quelque chose d'étonnant. Car ce qui nous semblait le plus fantastique dans ces études, au-delà de leur qualité scientifique qui nous était un modèle, c'est qu'elles allaient forcément déclencher un processus de changement. Comme s'il suffisait de démontrer l'écart entre la fonction déclarée de l'école (assurer l'égalisation démocratique des chances de mobilité en réduisant l'impact des inégalités sociales) et ce que l'école réalise effectivement (une reproduction presque à l'identique des inégalités sociales de départ) pour obtenir une rectification rapide de ce qui n'aurait été qu'une erreur d'ajustage...

Ce serait faire un mauvais procès à Bourdieu et Passeron, ou à tant d'autres chercheurs qui ont fait et refait la démonstration des mille-et-un aspects de la répercussion des inégalités sociales dans le système scolaire, que de les tenir pour responsables de cette confiance naïve dans le pouvoir d'action de la dénonciation. Les constats, l'analyse des causes, la mise en évidence des mécanismes permettant la perpétuation d'une inéquité quasi unanimement réprouvée..., tout cela peut certes constituer des leviers pour le changement - encore faut-il que des acteurs s'en emparent pour les actionner.

À la décharge de ceux qui ont pu croire que ces analyses suffiraient pour qu'un changement advienne - par exemple un changement venant 'd'en haut', de politiques publiques s'efforçant de corriger le tir -, il faut dire que les mécanismes de reproduction mis en évidence par la majorité des recherches en sociologie de l'éducation offrent peu de prise à une intervention sur le système. En gros, le schéma est le suivant. L'école impose arbitrairement les savoirs qu'il faut maîtriser et la manière dont il faut les maîtriser ; tant les méthodes que les contenus d'enseignement privilégient un rapport au savoir et une forme de culture propres aux classes dominantes ; les contenus d'apprentissage sont cependant considérés comme neutres, par conséquent les chances qu'ont les élèves de les acquérir sont considérées comme égales, sauf différences 'naturelles' telles que la 'bosse des maths' ou autres 'dons', ou encore la préférence spontanée pour telle ou telle matière. Que ces 'bosses', 'dons' ou 'gouts' résultent en grande partie du travail pédagogique primaire

réalisé par le milieu familial ou des conditions d'existence de ce milieu n'est pas pris en compte : l'école est chargée de dispenser des contenus tenus pour neutres, pas de compenser les différences de prérequis permettant leur acquisition. La maîtrise (ou non maîtrise) des différents contenus donne lieu à une orientation dans des filières hiérarchisées et débouche (ou non) sur différents types de diplômes, lesquels donnent accès (ou non) à des places hiérarchisées elles aussi.

Confronté à un schéma aussi implacable, où donc peut-on intervenir ? Assez étonnamment venant de sociologues, Bourdieu et Passeron situent la solution dans la pédagogie - pas n'importe laquelle bien sûr - et cet aspect moins connu de leur réflexion sur l'école mérite d'être souligné. Les dernières pages de la conclusion des *Héritiers* sont consacrées à un plaidoyer en faveur d'une **pédagogie rationnelle** « *mettant tout en œuvre pour neutraliser méthodiquement et continument, de l'école maternelle à l'université, l'action des facteurs sociaux d'inégalité culturelle* », pédagogie sans laquelle « *la volonté politique de donner à tous des chances égales devant l'enseignement ne peut venir à bout des inégalités réelles, lors même qu'elle s'arme de tous les moyens institutionnels et économiques* »⁵. Les auteurs ne définiront pas beaucoup plus précisément ce qu'ils entendent par pédagogie rationnelle et cette notion ne figure plus dans *La reproduction*. Toutefois Pierre Bourdieu, fidèle à sa devise que « *la sociologie ne vaudrait pas une heure de peine si elle devait être un savoir d'expert réservé aux experts* »⁶, remettra quinze ans plus tard au président Mitterrand un rapport énonçant en neuf principes ce que serait « *un enseignement à la fois plus rationnel et plus juste* »⁷.

Mais reconsidérons un moment le schéma de reproduction décrit ci-dessus sous l'angle de la question suivante : si la violence symbolique observée à tous les étages et dans tous les rouages de ce système ne peut effectivement s'exercer qu'à travers une adhésion globale à la légitimité du système,

5 Les héritiers, op. cit. pp. 114-115.

6 BOURDIEU P., *Questions de sociologie*, Paris, Éds. de Minuit, 1980, p. 7.

7 *Propositions pour un enseignement d'avenir*, rapport remis à François Mitterrand par Pierre Bourdieu au nom du Collège de France, 1985 (en ligne : www.dropbox.com/s/m92y81x1ha23vul/PropositionsEnseignementAvenir_CollegeFrance1985.pdf). Ce rapport qui garde toute sa pertinence n'a pas reçu de suite dans les politiques d'enseignement.

comment comprendre que cette adhésion se maintienne parmi ceux qu'il défavorise systématiquement ? On peut supposer que c'est parce qu'ils y trouvent quand même un intérêt, même si leur avantage est moindre que celui qu'en tirent les mieux nantis.



On peut supposer que c'est parce qu'ils y trouvent quand même un intérêt, même si leur avantage est moindre que celui qu'en tirent les mieux nantis. Photo : André QUENNEVILLE (licence CC BY-NC-ND 2.0)

Il est indubitable qu'à partir des années 50 les effectifs scolaires postprimaires avaient littéralement explosé, à la fois sous l'effet du *baby-boom* d'après-guerre mais surtout de la demande et des politiques d'éducation. En Belgique par exemple, sur la période de 1950 à 1965, les effectifs totaux dans l'enseignement secondaire avaient augmenté de 75% et l'élévation du taux de scolarisation l'emportait sur celle de la croissance démographique. Ainsi, en 1956-57, à peine plus de la moitié des jeunes de 15-16 ans étaient encore à l'école (54,3%) ; une petite dizaine d'années plus tard (1965-66), c'était le cas pour 72,5% d'entre eux ; et en 1978-79, pour plus de 90%⁸. Cette progression

⁸ Le mouvement éducatif en Belgique, Ministère de l'éducation nationale, 1981, cité par Anne VAN HAECHT, *L'enseignement rénové : de l'origine à l'éclipse*, 1985, Éds. de l'Université Libre de Bruxelles, pp.192-93 et 210 (en ligne : http://digistore.bib.ulb.ac.be/2010/DL2356181_000_f.pdf).

montre que l'allongement de la durée d'études relève alors essentiellement de la **demande d'éducation** (probablement suscitée, en partie du moins, par la demande du marché du travail), puisque l'âge où s'achevait la scolarité obligatoire était encore de 14 ans, et ce depuis 1914 - c'est seulement en 1983 (loi du 29 juin 1983) que cette limite d'âge sera portée jusqu'à 18 ans.

La hausse du taux et de l'âge de scolarisation s'étant accompagnée de mécanismes de différenciation qui répartissent précocement les élèves dans des filières hiérarchisées, cette massification peut certes se voir sous l'angle totalement désenchanté de Bourdieu et Passeron : comme une translation vers le haut qui laisse quasi inchangée la structure inégalitaire des chances scolaires selon l'origine sociale. Au regard de l'équité, le progrès est donc nul ou quasi.

Sous un autre angle, on peut toutefois considérer qu'en dépit des écarts, la hausse massive du niveau de diplôme⁹ représente malgré tout un progrès quant à l'accès aux savoirs, et à d'autres égards encore. C'est le point de vue adopté par Christian Baudelot et Roger Establet, des chercheurs qui ont pourtant eux aussi démontré et dénoncé les causes et conséquences des inégalités scolaires, comme en témoignent les titres de certains de leurs ouvrages : *L'école capitaliste en France* (1971), ou encore *L'école primaire divisée* (1975).

Baudelot et Establet vont s'attacher à démontrer que, contrairement à une représentation très largement partagée, le 'niveau' des élèves n'a pas baissé avec l'accroissement massif de leur nombre dans l'enseignement secondaire et supérieur. C'est l'objet de leur ouvrage *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles* (1989), qui connaîtra un vif succès mais leur vaudra aussi de nombreuses critiques. Celles-ci tiennent en partie au fait que la mesure du niveau est très difficile à établir en l'absence de critères standardisés sur de longues (et même moins longues) périodes. Baudelot et Establet ont dès lors dû s'appuyer sur

⁹ En 2002, François Dubet synthétisait cette hausse avec les chiffres suivants : « En 1950, 50% d'une classe d'âge obtenait le certificat d'études primaires, alors que 65% obtient le baccalauréat en 2000 ». Voir : DUBET F., *Pourquoi ne croît-on pas les sociologues ?*, in *Éducation et Sociétés*, n°9/2002/1 (en ligne : www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-1-page-13.htm).

de multiples statistiques, disparates par la force des choses, ce qui prête le flanc à la critique, surtout venant de ceux qui ne veulent pas entendre. Car la raison majeure des protestations suscitées par ce livre est qu'il contredit la perception bien réelle des enseignants. François Dubet explique très clairement ce mécanisme : « *Le professeur d'une classe de seconde, qui recevait les 20% meilleurs élèves d'une classe d'âge en 1975 et qui accueille aujourd'hui plus de 50% de cette classe d'âge, a bien vu que ces nouveaux élèves étaient plus faibles que ceux qu'il recevait jusque-là. Le fait que ces nouveaux élèves soient bien meilleurs que leurs aînés qui n'entraient tout simplement pas en seconde ne peut pas le convaincre (...). Il croit ce qu'il voit et pour lui, le niveau baisse objectivement.* »¹⁰



Contrairement à une représentation très largement partagée, le 'niveau' des élèves n'a pas baissé avec l'accroissement massif de leur nombre dans l'enseignement secondaire et supérieur. Photo : Nicolas VOLLMER (licence CC BY 2.0)

¹⁰ Ibid., p. 14.

Les mêmes causes produisant les mêmes effets, il faut s'attendre à ce que la mixité sociale introduite en Fédération Wallonie-Bruxelles par les **décrets *Inscriptions***¹¹ induise les mêmes représentations. Dans un premier temps, il est inévitable que le niveau des élèves arrivant dans de 'meilleures' écoles soit moins élevé que celui de leur public traditionnel, puisque l'objectif de ces décrets est précisément de réduire les écarts dans la hiérarchie des établissements. Mais même si les mesures d'accompagnement associées à ce dispositif, et le simple fait de la mixité, permettent progressivement de monter le niveau d'élèves qui ne se trouveraient pas spontanément dans les 'bonnes écoles', les enseignants de ces écoles estimeront pendant longtemps encore que le niveau de leur classe a baissé - ce qui sera vrai bien que le niveau global monte, et le restera tant que les inégalités n'auront pas été rattrapées.

C'est précisément dans la perspective de ce rattrapage ultime des inégalités que Baudelot et Establet proposèrent, en conclusion de leur livre *Le niveau monte*, l'instauration d'un **SMIC culturel**, en quelque sorte un « *savoir minimum garanti* » qui, à l'instar du salaire minimum garanti¹², serait « *comme une reconnaissance des droits des plus faibles dans un univers régi par la loi du plus fort* »¹³. Proposition qui suscita, on l'imagine aisément, une vaste polémique dans le landerneau élitiste.¹⁴ L'idée n'était pourtant ni nouvelle ni 'révolutionnaire', puisqu'elle avait été émise en 1975 par... un ministre de l'Éducation nationale.

Ce ministre, René Haby, a été le promoteur d'une importante réforme du système scolaire français¹⁵, réforme dont le but était la démocratisation de l'enseignement initial, et le moyen la fusion des trois filières vers lesquelles

11 Trois décrets successifs ont été pris afin de lutter contre la ségrégation scolaire mise en évidence par les enquêtes PISA réalisées en 2000 et en 2003 : le décret *Inscriptions* du 8 mars 2007 dû à Marie Arena, le décret *Mixité sociale* du 18 juillet 2008 adopté sous l'égide de Christian Dupont, et un nouveau décret *Inscriptions* du 18 mars 2010 dû à Marie-Dominique Simonet.

12 Instauré au lendemain de la 2^{de} guerre, le SMIG (salaire minimum interprofessionnel garanti) a été renommé SMIC (salaire minimum interprofessionnel de croissance) en 1970.

13 Baudelot C., Establet R., *Le niveau monte*, Seuil, 1989, p. 196.

14 Voir : BAUDELLOT C., ESTABLET R., *Pour l'instauration d'un smic culturel à l'école. Quelques éclaircissements*, in *Sociologie et sociétés*, vol. 23, n°1, 1991, pp. 181-187 (en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/001026ar>).

15 En vertu d'une loi du 11 juillet 1975, souvent appelée 'loi Haby' ou 'réforme Haby'.

les élèves étaient auparavant orientés dès la fin du primaire en un 'collège unique pour tous'¹⁶. L'objectif de la réforme était de réduire les inégalités en repoussant l'orientation à la fin de la 3^e (soit à l'âge d'environ 15 ans) et d'unifier une même classe d'âge par un socle commun de connaissances auquel tout le monde a droit - d'où la référence à un 'smic culturel'. Si nous évoquons ici la réforme Haby, éloignée à la fois dans l'espace et le temps (puisqu'elle concernait l'enseignement en France, en 1975), c'est qu'elle n'est pas sans rapport avec la réflexion qui se mène actuellement en Belgique francophone quant à l'intérêt de mettre en place un tronc commun d'éducation jusqu'à l'âge de 16 ans¹⁷ - soit deux ans de plus que l'âge où l'orientation vers des filières hiérarchisées fige actuellement le destin scolaire des élèves¹⁸.

Cette réflexion nous vient entre autres des résultats des enquêtes PISA 2012¹⁹ qui montrent que les pays dans lesquels un tel tronc commun existe (par exemple les pays scandinaves ou le Japon) présentent non seulement un degré de ségrégation scolaire plus faible selon les origines sociales, mais encore de meilleurs résultats dans la réussite des tests. Toutefois, les ripostes en tous genres que connut la réforme Haby (grèves, polémiques, contournements de fait de la réforme par le biais de la concurrence entre collèges plus ou moins forts, etc.) méritent d'être analysées pour nourrir notre réflexion quant aux conditions indispensables à la mise en œuvre effective d'un tel tronc commun.

¹⁶ À propos du terme 'collège', précisons que l'école primaire dure 5 ans en France, et que le collège correspond donc à notre 6^e primaire + les trois premières années de notre secondaire. NB : les années de collège se comptent en décroissant à mesure qu'on monte (6^e, 5^e, 4^e et 3^e), comme c'était le cas en Belgique avant qu'il soit mis fin à ce décompte totalement contrintuitif.

¹⁷ Voir notamment les quatre recommandations formulées par l'Aped pour lutter contre la ségrégation des élèves, le tronc commun jusqu'à 16 ans étant une de ces recommandations, in Nico HIRTT, *Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions de l'inégalité sociale ? PISA 2012 sans fard et sans voile*, in *L'école démocratique*, Aped, n°57, février 2014, pp. 40-42 (pp. 46-49 dans la version en ligne : www.skolo.org/spip.php?article1656).

¹⁸ En Fédération Wallonie-Bruxelles, c'est seulement le 24 juillet 1997 que le décret 'Missions' instaure un tronc commun à tous les élèves pour les deux premières années du secondaire (premier degré).

¹⁹ Voir notamment la présentation des résultats de PISA 2012 : LAFONTAINE Dominique, JAEGERS Doriane, *Analyse de l'institution scolaire et de ses acteurs, politiques éducatives*, Université de Liège, année académique 2013-2014, pp. 32, 40 et suivantes (powerpoint en ligne : www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2013-12/ais_seance5_pisa.pdf).

Pour en revenir à Baudelot et Establet, mentionnons encore que dans un livre au titre engageant, *Allez les filles !*²⁰, ils ont également mis en évidence que l'élévation globale du niveau scolaire a permis de contrer au moins une inégalité majeure, celle entre hommes et femmes. Cet ouvrage a déjà été commenté dans nos colonnes²¹, nous ne nous y attarderons donc pas.



« *Allez les filles !* ». Photo : Sébastien HUETTE (licence CC BY-NC-ND 2.0)

Une de leurs études ultérieures a par contre pleinement sa place dans le panorama que nous dressons ici, parce qu'elle démontre que si les classes populaires ont pu bénéficier de la hausse de leur niveau d'étude durant la période d'expansion économique - au moins quant à l'amélioration de leur statut socioprofessionnel et de leurs revenus - l'efficacité du diplôme pour améliorer sa position sociale s'est affaiblie à mesure qu'on s'enfonçait dans la crise. Cette observation, Baudelot et Establet la tirent de la comparaison de

20 BAUDELLOT C., ESTABLET R., *Allez les filles !*, Seuil, 1992.

21 BASTYNS Catherine, *Coup d'œil du côté de la sociologie* (encadré), in *Filles et garçons : mêmes chances dans leur scolarité ?*, Journal de l'alpha, n°127, février-mars 2002, pp. 11-12 (n° téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/ja127).

la situation de personnes qui avaient 30 ans en 1968 (c'était leur cas à tous deux) avec celle de trentenaires de 1998, donc à trente ans d'intervalle.²² Avant la crise, pendant les années de forte croissance, un équilibre dynamique prévaut : il faut certes un meilleur niveau scolaire pour accéder à une catégorie de places qu'on aurait pu atteindre auparavant à moindre coût, mais le salaire suit cette progression - les enfants, plus diplômés que leurs parents, gagnent aussi plus que ce que ceux-ci gagnaient quand ils avaient trente ans. Mais ce modèle s'effrite à partir de 1973. Quand le chômage commence à poindre, les familles réagissent en augmentant leur investissement scolaire - elles refont ce qui avait réussi précédemment, en amplifiant leur effort puisque la situation est plus difficile et que les places sont plus rares. Lorsque c'est en vain, la promesse liée à la prolongation de la scolarisation apparaît comme une tromperie et engendre la colère, le désaveu de l'institution scolaire.

L'observation des phénomènes sociaux a suivi un mouvement pour ainsi dire parallèle. François Dubet note que peu à peu « *la sociologie de la reproduction a laissé la place à l'étude des problèmes sociaux à l'école (...). Le problème des écoles et des élèves 'difficiles' s'est imposé comme le lieu dans lequel se focalise l'ensemble des problèmes sociaux : banlieues, chômage, immigration, délinquance, violence, refus scolaire... Dans le vocabulaire des acteurs, l'élève issu de la classe ouvrière a été remplacé par l'élève difficile et en difficulté qui est moins défini par sa situation de domination que par son exclusion. Les enseignants ont changé de vocabulaire : les enfants du peuple dont l'école devait assurer l'égalité des chances sont remplacés par les élèves des zones sensibles qu'il importe d'intégrer à la société.* »²³ Dans ce contexte sont apparues des politiques ciblées telles que les ZEP²⁴, qui n'ont pas changé grand-chose aux points de vue réciproques des 'inclus' et des 'exclus'.

²² BAUDELLOT C., ESTABLET R., *Avoir trente ans en 1968 et en 1998*, Paris, Seuil, 2000.

²³ DUBET F., *L'école et l'exclusion*, in *Éducation et Sociétés*, n° 5/2000, p. 50 (article en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE005-4.pdf>).

²⁴ Les ZEP (Zones d'Éducation Prioritaires) ont été créées en France en 1981 et le principe a été repris en Belgique francophone en 1989. Par la suite, des dispositifs similaires ont pris d'autres noms, en France comme en Belgique où la D+ (discrimination positive) a été mise en place en 1998, puis l'encadrement différencié en 2009. En vertu de ces dispositifs, certains établissements accueillant des élèves de milieux très défavorisés bénéficient de moyens financiers et humains supplémentaires.

Les enquêtes PISA, initiées en 2000 et réalisées depuis lors tous les trois ans, sont venues raviver la réflexion sur l'école et ont suscité des réformes importantes dans certains pays. Ainsi la Pologne, qui à la suite de PISA 2000 a mis en place un tronc commun jusqu'à 15 ans, alors qu'auparavant 50% des élèves entraient dans l'enseignement professionnel dès la sortie de l'école primaire. Réforme couronnée de succès puisque non seulement les indicateurs d'inégalité ont baissé dans ce pays, mais que les performances moyennes y ont aussi connu une hausse sensible.²⁵ En Allemagne, les résultats de PISA 2000, alors très inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE (et aussi très variables selon les lands et les écoles), ont provoqué un tel raz de marée dans l'opinion publique que l'expression 'PISA-Schock' est restée dans les mémoires. Diverses réformes ont été entreprises suite à ce choc (augmentation des places en crèche et en maternelle, modification des rythmes scolaires, apprentissage précoce de l'allemand - dès 3 ans - pour les enfants issus de l'immigration, formation continue des enseignants...), et en une dizaine d'années le niveau des élèves a progressé significativement tandis que les disparités socioéconomiques s'amenuisaient.²⁶

Chez nous, les décrets *Inscriptions* et *Mixité sociale* (déjà mentionnés) ont constitué la réponse politique majeure au phénomène de ségrégation mis en évidence par les enquêtes PISA (inégalités des performances selon l'origine sociale et selon l'établissement fréquenté). Mais cette réponse est d'une part trop récente (le 1^{er} décret *Inscriptions* s'appliquait à la rentrée 2007) et imparfaite pour que PISA 2012 en engrange pleinement les effets, et d'autre part la mixité sociale induite ainsi intervient tard dans le cursus scolaire (à l'entrée dans le secondaire), alors que les inégalités sociales sont patentées dès le début du primaire. Il n'est dès lors pas étonnant que les progrès relevés par PISA dans les performances des élèves de 15 ans en Belgique francophone se situent au niveau de la lecture, car c'est ce domaine-là, l'enseignement de la lecture-compréhension, qui a été le chantier des années 2000, avec toute une

²⁵ LAFONTAINE D., JAEGER D., op. cit., pp. 50 et suivantes.

²⁶ Pour plus d'informations, consulter le site de l'enquête PISA : www.pisa.oecd.org

dynamique de réflexion, d'actions, de formations... d'ailleurs déclenchée suite aux premiers résultats de PISA²⁷.

Il n'en reste pas moins que, hors du cénacle des responsables politiques et des professionnels de l'éducation, les trois premières enquêtes PISA n'ont pas suscité dans les médias et l'opinion publique en Belgique francophone beaucoup plus que trois salves de commentaires assez répétitifs. Ce n'est toutefois pas le cas de la dernière, qui a bénéficié d'une couverture inusitée dans la presse quotidienne, et plus ciblée sur les effets du fonctionnement de notre école très inégalitaire que sur les comparaisons internationales des performances. Nous n'en dirons pas plus à cet égard puisqu'un précédent article de ce numéro²⁸ est consacré à cette question - sinon qu'elle mérite bien de déclencher un 'PISA choc' salutaire.

Catherine BASTYNS Lire et Ecrire Communauté française

²⁷ LAFONTAINE D., *À petits pas dans la bonne direction*, in *Traces de changements*, n°215, mars-avril 2014, www.changement-egalite.be/spip.php?article2837#nh3

²⁸ Voir : *Les voies multiples de la ségrégation scolaire*, pp. 87-100.

Sélection bibliographique

« On poursuivrait le conditionnement en réduisant de manière drastique l'éducation, pour la ramener à une forme d'insertion professionnelle. Un individu inculte n'a qu'un horizon de pensée limité et plus sa pensée est bornée à des préoccupations médiocres, moins il peut se révolter. Il faut faire en sorte que l'accès au savoir devienne de plus en plus difficile et élitiste. Que le fossé se creuse entre le peuple et la science, que l'information destinée au grand public soit anesthésiée de tout contenu à caractère subversif. »¹



Cette sélection voudrait nourrir de manière déterminante la réflexion et donc l'action des personnes qui travaillent dans l'enseignement et la formation des adultes, l'alphabétisation en particulier. En effet, ces acteurs sont en permanence confrontés à la contradiction entre un système scolaire qui se prétend ouvert à tous, démocratique, universaliste et émancipateur, alors que leurs pratiques, confirmées objectivement par les analyses sociologiques et les études statistiques, montrent celui-ci comme un immense appareil qui produit, maintient et renforce l'inégalité sociale la plus violente.

Pour nous, travailleurs de l'alpha, cette violence se traduit notamment par le fait que, malgré l'instruction obligatoire, il y a en permanence en Fédération Wallonie-Bruxelles 10% de la population qui est analphabète ou illettrée selon les estimations les plus minimalistes. À cet égard, Catherine Stercq écrivait en 2009 : « L'alphabétisme, plutôt qu'un problème individuel, est d'abord un problème politique lié à l'exclusion d'une partie de la population des circuits de participation et de communication. Lié au développement d'une société inégalitaire qui a besoin de bras sans cerveaux ou de cerveaux formatés pour un usage précis, une société qui a besoin de bonnes et de mauvaises écoles pourtant jugées 'bonnes' pour certains enfants, les enfants de pauvres, les enfants de migrants,... »².

1 Aldous HUXLEY, **Le meilleur des mondes**, Plon, 1932.

2 STERCQ Catherine, **Des causes de l'illettrisme** (édito), in *Journal de l'alpha*, n°167-168, février-avril 2009.

Cette sélection présente d'abord les ouvrages les plus sociologiques, ceux qui nous aident à comprendre la place de l'école dans les rapports sociaux capitalistes en général (Baudelot et Establet), son efficacité en tant qu'instrument de reproduction sociale (Bourdieu et Passeron), son adaptation à l'organisation actuelle du capitalisme (Laval et al.). Mais avant cela, j'ai tenu à vous présenter le magnifique livre Lettre à une maîtresse d'école par les enfants de Barbiana parce que ce témoignage donne une force incroyable aux théories qui suivent. Viennent ensuite des éclairages sur la situation belge, non moins profonds et se nourrissant de données statistiques récentes (étude PISA, par exemple) avec des points de vue venant du secteur de l'alpha, de chercheurs (Pierre Marissal) et de 'militants' enseignants (CGé, Aped). La sélection se termine naturellement par un retour au niveau du vécu de la classe et des apprentissages (Bautier-Castaing et Rayou).

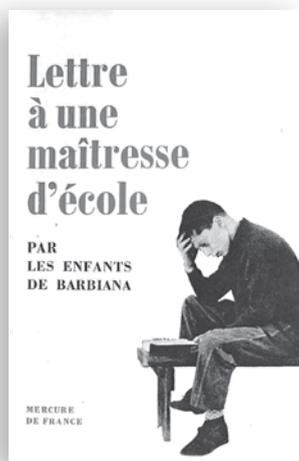
Je voudrais conclure cette introduction en citant les auteurs de La nouvelle école capitaliste : « L'école n'est pas la 'victime' passive des méchants capitalistes qui l'encerclent et veulent l'envahir. Les responsables politiques, la haute administration, les groupes professionnels, les parents d'élèves, les étudiants sont autant 'd'acteurs' qui interviennent à divers titres par leurs conduites dans ces transformations, les approuvent ou les combattent, les accélèrent ou les freinent. C'est bien d'ailleurs pourquoi il n'y a pas de fatalité. S'opposer au capitalisme de la connaissance, c'est refuser la norme sociale du capital, c'est aussi inventer et développer les pratiques qui ouvrent d'autres horizons. »³

Par Eduardo CARNEVALE

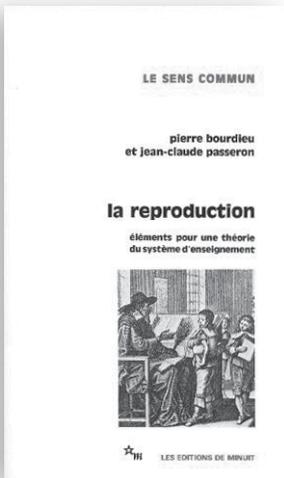
3 LAVAL Christian et al., **La nouvelle école capitaliste**, La Découverte, 2011, pp. 17-18.

Lettre à une maitresse d'école par les enfants de Barbiana, Mercure de France, 1968, 190 p.

Ce livre est un texte collectif écrit par des adolescents italiens dans les années 60. C'est un réquisitoire accablant contre une école de classe dont ils ont été les victimes, une école obligatoire où le recalage des élèves avait valeur d'institution. Ces jeunes étaient fils de bucherons et tous recalés de l'école officielle. À l'école de Barbiana, ils ont appris à lire et à écrire avec Don Milani. « *Le seul critère d'un œuvre ou d'une phrase, c'est son degré d'approche de la réalité* », disait Don Milani (extrait de l'introduction). Dans ce livre, ces jeunes s'expriment avec leurs mots, mais aussi avec des chiffres : les élèves de Barbiana sont allés chercher des statistiques officielles sur le retard scolaire et l'accès à l'enseignement supérieur selon la profession du père, sur la présence dans les assemblées parlementaires - et même dans les instances syndicales - selon le niveau de diplôme... Cette lettre à une maitresse d'école ils la destinaient en réalité non pas aux enseignants mais aux parents pour les inviter à s'organiser.



Ouvrage téléchargeable sur le site de l'Université populaire de Bordeaux :
http://upbordeaux.fr/IMG/pdf/lettre_a_une_maitresse_d_ecole.pdf



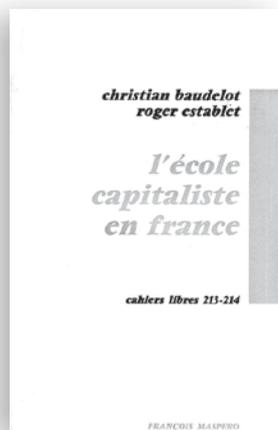
BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude,
La reproduction : Éléments pour une
théorie du système d'enseignement,
 Éd. de Minuit, 1970, 280 p.

Ouvrage déjà ancien, c'est pourtant à lui que se réfèrent encore de nombreux auteurs aujourd'hui. Bourdieu et Passeron y démontrent comment l'école est un instrument de reproduction sociale au service des classes dominantes. Pour ces auteurs, la réussite scolaire des enfants de milieu favorisé s'explique par leur héritage culturel. En fonction du milieu social d'origine, les individus

disposent en effet d'un capital culturel différent. Or c'est précisément le capital culturel des classes dominantes que valorise l'école. Les enseignants sont les agents reproducteurs de la distribution sociale puisqu'ils valorisent les 'habitus culturels' - c'est-à-dire les 'dispositions durables qui guident les perceptions, les représentations' - des classes dominantes, favorisant la réussite de leurs enfants et défavorisant celle des enfants de milieu populaire dont les habitus n'ont pas droit de cité à l'école. Qui plus est, l'école produit l'illusion de l'indépendance et de la neutralité scolaires, illusion qui contribue à l'efficacité de sa contribution à la reproduction de l'ordre établi. Elle exerce ainsi une violence symbolique sur les familles de milieu populaire en les soumettant au verdict de l'échec et en leur faisant intérioriser leur responsabilité dans cet échec, légitimant ainsi leur place dans la structure sociale.

BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger,
L'école capitaliste en France, Maspero, 1971,
 336 p.

Ce livre analyse quelques aspects fondamentaux du fonctionnement de l'école capitaliste en France. Dans les discours officiels et même parfois dans les discours critiques ou contestataires, on parle de l'École, avec un É majuscule, ou de l'Université, avec un U majuscule, comme s'il s'agissait d'une réalité unique ou unifiée. En réalité, l'appareil scolaire capitaliste, soumis à la nécessité de reproduire les rapports sociaux existants, est caractérisé par la division en deux réseaux de scolarisation : celui 'primaire-professionnel' qui débouche sur le travail exploité, et celui 'secondaire-supérieur' qui conduit au partage du pouvoir bourgeois et de ses miettes. Dans les deux réseaux, la bourgeoisie impose son idéologie, sous des formes opposées. Sur l'alphabétisation, voir en particulier l'interpellant chapitre 3 : *L'alphabétisation comme instrument de la division et de la domination idéologique*.





LAVAL Christian, VERGNE Francis,
CLEMENT Pierre, DREUX Guy,
La nouvelle école capitaliste, La Découverte,
Coll. Sciences humaines, 2011, 276 p.

Ce livre affiche par son titre un double héritage, celui de Luc Boltanski et Ève Chiapello - *Le Nouvel Esprit du capitalisme* (Gallimard, 1999) - et celui de Christian Baudelot et Roger Establet - *L'école capitaliste en France* (Maspero, 1971) présenté ci-dessus. Les auteurs soutiennent la thèse que l'école a adopté les formes d'organisation nouvelles du capitalisme mondialisé - management, responsabilisation, évaluation, culture du résultat, etc. - et que la logique capitaliste a pénétré son cœur, ses programmes, ses méthodes et son organisation. L'employabilité est le principe et l'objectif de la normalisation de l'école, de son organisation et de sa pédagogie. L'école devient peu à peu un système hiérarchisé d'entreprises productrices de capital humain au service de l'économie de la connaissance. Elle cherche moins à transmettre une culture et des savoirs qui valent pour eux-mêmes qu'elle ne tente de fabriquer des individus aptes à s'incorporer dans la machine économique. Les effets inégalitaires de la concurrence, la mutilation culturelle introduite par la logique des compétences,... révèlent la perte d'autonomie de l'école par rapport au nouveau capitalisme et aux luttes des classes sociales autour de l'enjeu scolaire. Dans ce livre de combat et de théorie, les auteurs renouvèlent la sociologie critique de l'éducation en inscrivant les mutations de l'institution scolaire dans celles du capitalisme contemporain.

**CRAHAY Marcel (sous la dir. de),
L'école peut-elle être juste et efficace ? :
De l'égalité des chances à l'égalité des acquis,
De Boeck, Coll. Pédagogies en développement, 2013
(2^e édition revue et actualisée), 537 p.**

L'école reste le siège de nombreuses inégalités. Pourtant, il est possible de bâtir une école qui vise l'égalité des acquis de base pour une grande majorité. Après une réflexion critique sur le concept d'égalité en matière d'éducation, cet ouvrage collectif s'attache à un large bilan des recherches sociologiques et pédagogiques entreprises dans le domaine afin de cerner les acquis importants et d'identifier les champs d'incertitude ou d'ignorance encore en place.





L'échec scolaire, une fatalité ? [dossier], *Journal de l'alpha*, Lire et Ecrire Communauté française, n°148, septembre 2005, 72 p.

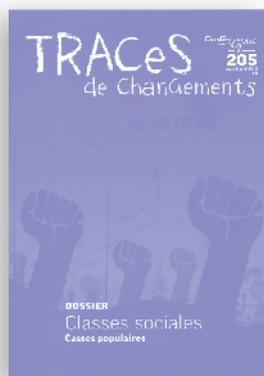
Parce que, malgré une scolarité obligatoire de 6 à 18 ans, des jeunes quittent toujours l'école sans maîtrise des savoirs et compétences de base et sans aucun diplôme, l'alphabétisation ne peut se concevoir simplement comme une action de rattrapage ou de formation de la deuxième chance. La persistance de

l'échec scolaire amène à se questionner sur ses causes et sa prévention. Notre système scolaire apparaît en effet comme inégalitaire - car très fortement corrélé à la situation socioprofessionnelle des familles - et inefficace puisque l'échec et l'exclusion sont le lot de nombreux élèves. Ainsi, à l'occasion de la consultation menée autour du projet de *Contrat stratégique pour l'Éducation en 2005*, le *Journal de l'alpha* a donné la parole à des associations, des témoins et des acteurs privilégiés de notre système d'enseignement qui militent et se battent contre l'échec scolaire. Ces derniers proposent dans ce numéro une réflexion à la fois sur les causes politiques, sociales, culturelles et pédagogiques de l'échec et sur les moyens à mettre en œuvre pour promouvoir une 'école de la réussite pour tous'. Des propos toujours d'actualité aujourd'hui.

Numéro téléchargeable à la page (complet ou article par article) :
www.lire-et-ecrire.be/ja148

Classes sociales, classes populaires [dossier],
Traces de changements, CGÉ, n°205,
 avril-mai 2012, 27 p.

« Vous en avez déjà vu, vous, des classes populaires ? Des Arabes, des Turcs, des Polonais, des Roumains, ça oui. Des SDF, des alcooliques, des handicapés, des loseurs, des chômeurs, des sans-papiers, des voyous, des hyperactifs et des dyslexiques dyscalculiques, on en a tous vu. Mais des bourgeois et des classes populaires, non. Pas en vrai. Peut-être dans des films italiens des années cinquante ou dans les livres de Dickens. Mais là, maintenant, c'est devenu bôôôôôôôôô plus complexe ! Tout est mélangé. Elles peuvent aller se coucher les classes sociales, complètement dépassées. On les a réveillées pour vous. Ce n'est pas qu'on y tienne par-dessus tout, mais, franchement, ça aide à comprendre. Bien mieux d'ailleurs que les catégories 'd'origine étrangère' et 'ne parle pas français à la maison', ou 'délinquant', 'parents qui s'en foutent', 'sans repère et sans limite', 'grossier personnage', 'fainéant', 'chômeur professionnel' ou 'sans culture générale'. C'est moins misérabiliste qu'on ne le pense de parler de 'classes populaires'. À une époque, ça faisait même de la fierté. Bon d'accord, ça fait peur, mais à qui ?! » (extrait de l'édito).



Numéro téléchargeable (article par article) à la page :
www.changement-egalite.be/spip.php?rubrique368



Des causes de l'illettrisme : Notre société a-t-elle besoin d'une population illettrée ? [dossier], *Journal de l'alpha*, Lire et Ecrire Communauté française, n°167-168, février-avril 2009, 132 p.

Ce numéro du *Journal de l'alpha* reprend une large partie des contributions au colloque que Lire et Ecrire a organisé les 5 et 6 septembre 2008 à Bruxelles. Et notamment, en lien avec la problématique qui nous préoccupe ici, la production des iné-

galités par le système scolaire, soit :

- STERCQ Catherine, **Notre société a-t-elle besoin d'une population illettrée ?**, qui nous rappelle le dilemme de l'histoire de l'éducation du peuple : comment une volonté d'instruction peut-elle cohabiter avec une crainte de voir cette instruction modifier l'ordre social et comment cette contradiction majeure a conduit - et conduit aujourd'hui encore - à écarter une partie de la population de l'accès à l'écrit ;
- GROOTAERS Dominique, **Politiques de démocratisation scolaire au fil du 20^e siècle**, qui, par le biais d'une analyse historique, montre en quoi l'idéal démocratique qui était à la base du système scolaire belge a toujours été un idéal individualiste et méritocratique ne pouvant déboucher que sur la réussite individuelle ;

- HIRTT Nico, **Pourquoi sommes-nous les champions de l'inégalité scolaire ?**, qui objective les inégalités scolaires à partir de l'analyse des facteurs explicatifs des résultats fortement différenciés des élèves (résultats de l'enquête PISA de 2006) et démonte les mécanismes de ségrégation et de reproduction des inégalités à l'œuvre ;

- BERNARDIN Jacques, **Distance et malentendus face à l'écrit**, qui aborde la question des inégalités scolaires face à cet objet éminemment culturel qu'est l'écrit et dont l'acquisition implique transformation identitaire et véritables repositionnements cognitifs et sociaux.

Numéro téléchargeable à la page : www.lire-et-ecrire.be/ja167

> Voir aussi l'article **Les voies multiples de la ségrégation scolaire** (pp. 87-100 de ce numéro) qui reprend de larges fragments de l'étude de Nico Hirtt (Aped), *Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions de l'inégalité sociale ?*, réalisée à partir des résultats de PISA 2012.

MARISSAL Pierre, *Les ségrégations scolaires dans le maternel : quelques heurs et malheurs de la mixité sociale*,
CNAPD, 11 mars 2014

Ce n'est pas un secret : le niveau de ségrégation sociale entre les écoles est particulièrement élevé en Belgique. En Fédération Wallonie-Bruxelles, les enquêtes PISA ont souligné que la médiocrité des performances scolaires globales cache en réalité des écarts très importants entre les élèves. Les résultats obtenus en moyenne dans les pays caractérisés par une plus grande mixité des écoles ont suggéré qu'une réduction des écarts entre implantations pourrait contribuer d'une part à une amélioration des performances scolaires moyennes, et d'autre part à une réduction des écarts liés aux inégalités sociales. Un constat qui a contribué à faire de la promotion de la mixité sociale l'un des objectifs de mesures de régulation des inscriptions dans les années 2000 via les décrets *Inscriptions*, âprement controversés. Mais à l'entrée du secondaire seulement. Or, force est de constater que les ségrégations entre écoles commencent bien plus tôt. Elles sont en réalité déjà bien présentes dès le maternel.

Article téléchargeable :
www.cnapd.be/Les-segregations-scolaires-dans-le788.html

HIRTT Nico, Je veux une bonne école pour mon enfant : Pourquoi il est urgent d'en finir avec le marché scolaire, Aden, 2009, 126 p.

L'absence de régulation des inscriptions engendre deux problèmes graves pour l'école. D'abord, pour les parents, l'obligation de démarcher auprès des écoles avec le risque de buter sur des portes closes. Ensuite, le libéralisme en la matière crée une tendance à voir les enfants se regrouper selon les affinités socioculturelles de leurs parents. Ce qui ne serait pas grave en soi si cela ne contribuait grandement à creuser le fossé de l'inégalité sociale dans l'enseignement. Ce livre démontre qu'il existe des solutions qui vont dans le sens de ce que veut chaque parent : avoir la certitude que son enfant trouvera une place dans une école de qualité et facile d'accès. Les positions exprimées ici ne prétendent pas être neutres. Elles sont le reflet d'une conception engagée de ce qu'est une école juste, démocratique, productrice de citoyenneté critique. Mais ces opinions sont soutenues par de solides arguments scientifiques que le lecteur se doit de connaître.





BAUTIER-CASTAING Elisabeth, RAYOU Patrick,
Les inégalités d'apprentissage : Programmes,
pratiques et malentendus scolaires,
PUF, Coll. Éducation & Société, 2010, 180 p.

Tous deux membres du laboratoire ESCOL (Éducation Scolarisation) de l'Université Paris 8, Patrick Rayou et Elisabeth Bautier font, à travers ce livre, le point sur la notion de 'malentendus scolaires', féconde en ce qu'elle éclaire les inégalités des élèves

devant les objets d'apprentissage, sans que souvent on s'en rende bien compte. L'élève croit qu'on lui demande sa pensée personnelle, alors qu'il s'agit de faire la preuve qu'il sait organiser ses idées. Il pense que dans un débat en classe, il faut 's'exprimer', quand il est nécessaire de prendre du recul critique. Il s'évertue, dans le cadre d'une pédagogie centrée sur 'l'activité', à faire consciencieusement ce qu'on lui dit de faire (jouer en maternelle ou, plus tard, répondre aux questions sur un texte ou colorier une carte), alors qu'en réalité ce sont des apprentissages complexes qui sont visés de façon trop peu explicite. Il s'imagine que son contrat est rempli lorsqu'il a 'fait ses devoirs', alors que ceux-ci ne sont que des moyens pour assimiler des connaissances et non des fins en soi. Bref, le contrat didactique est loin d'être perçu par les élèves dans sa signification véritable et cela est particulièrement vrai pour les enfants issus de milieu populaire.

Eduardo CARNEVALE

Centre de documentation du Collectif Alpha

Ces ouvrages et documents sont disponibles en prêt
au Centre de documentation du Collectif Alpha :
rue d'Anderlecht 148 - 1000 Bruxelles
tél : 02 540 23 48 - cdoc@collectif-alpha.be

Les revues sont à consulter sur place.

Les ressources virtuelles sont téléchargeables à partir
du catalogue en ligne du Centre de documentation : www.cdoc-alpha.be

LIRE ET ECRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles
tél : 02 502 72 01 - fax : 02 502 85 56
lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE BRUXELLES

rue de la Borne, 14 (3e étage) - 1080 Bruxelles
tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11
info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE EN WALLONIE

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur
tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08
coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

LES RÉGIONALES WALLONNES**LIRE ET ECRIRE BRABANT WALLON**

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles
tél : 067 84 09 46 - fax : 067 84 42 52
brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale, 2a - 7100 La Louvière
tél : 064 31 18 80 - fax : 064 31 18 99
centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi
tél : 071 30 36 19 - fax : 071 31 28 11
charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov, 31 - 7500 Tournai
tél : 069 22 30 09 - fax : 069 64 69 29
hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège
tél : 04 226 91 86 - fax : 04 226 67 27
liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE LUXEMBOURG

rue du Village, 1 - 6800 Libramont
él : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47
luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur
tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49
namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers
tél : 087 35 05 85 - fax : 087 31 08 80
verviers@lire-et-ecrire.be

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles
et du Fonds social européen.



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

culture.be



ILLUSTRATION

Remise de livre aux participants des Ateliers de soutien à la réussite à Seraing

Crédit photo : CAL de la Province de Liège, 2012
Licence CC BY-NC 2.0

Nous savons depuis 50 ans que la persistance de l'analphabétisme chez des adultes qui ont été scolarisés est une des résultantes de la reproduction des inégalités sociales par l'école. Ce constat est amer pour celles et ceux, en nombre, qui ont partagé et partagent aujourd'hui encore le combat pour un enseignement démocratique et émancipateur.

Pour ne pas sombrer dans le fatalisme, mais aussi parce que nous pensons que nous sommes arrivés à un moment-clé dans le processus de marchandisation de l'enseignement, nous avons choisi dans ce Journal de l'alpha de rassembler non seulement des analyses des causes de cet état de fait, mais aussi des contributions qui tracent des chemins pour l'action, à différents niveaux : de la classe d'école aux politiques publiques.

WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE

