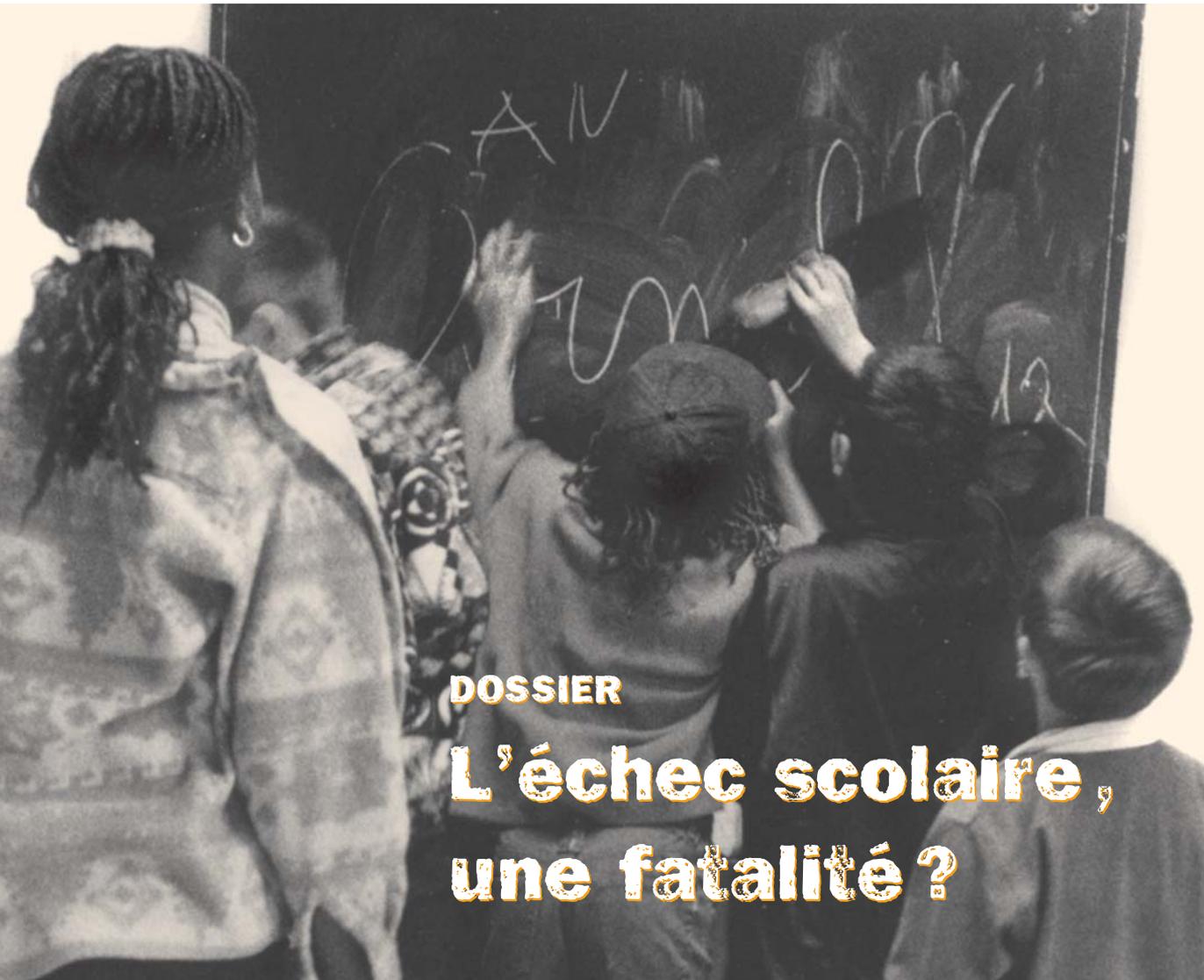


BELGIQUE - BELGIË
P.P.
1000 BRUXELLES - BRUSSEL 1
BC 1528

LE JOURNAL DE

L'ALPHA



DOSSIER

L'échec scolaire, une fatalité ?

N°148

Septembre 2005



*Périodique bimestriel - Bureau de dépôt Bruxelles 1 - N° d'agrégation: P201024
Expéditeur: Lire et Ecrire Communauté française - Rue Antoine Dansaert 2a - 1000 Bruxelles*

RÉDACTION

Lire et Ecrire Communauté française
Rue A. Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01
courriel: journal.alpha@lire-et-ecrire.be

SECRETAIRE DE REDACTION

Sylvie-Anne GOFFINET
avec la collaboration de Catherine BASTYNS

COMITE DE REDACTION

Nadia BARAGIOLA, Anne GILIS,
Frédérique LEMAÎTRE, Véronique RAISON,
Catherine STERCQ, Corinne TERWAGNE,
Annick WUESTENBERG

EDITEUR RESPONSABLE

Alain LEDUC
rue Antoine Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles

ILLUSTRATIONS

En couverture:
extrait de **Rue des écoles**,
Archives de Wallonie, 2001

Pages intérieures:
dessins de Chris DE GREEF
et (sauf mention)
photos de Manu IEZZI

MISE EN PAGE

Piezo.be

ABONNEMENTS (6 numéros par an)

Belgique: 15 € pour le réseau
d'alphabétisation, 25 € hors réseau

Etranger: 30 €

A verser à Lire et Ecrire asbl
Compte n°001-1626640-26
N° IBAN: BE59 0011-6266-4026
Code BIC: GEBABEBB
Agence FORTIS
Place de la Bourse, 2 - 1000 Bruxelles

Les objectifs du Journal de l'alpha

- > Informer et susciter réflexions et débats sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation et à la formation de base des adultes peu scolarisés.
- > Favoriser les échanges de pratiques pédagogiques centrées sur le développement personnel et collectif, la participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique.
- > Mettre en relation des formateurs, coordinateurs, personnes ressources... du réseau d'alphabétisation et de secteurs proches, et améliorer ainsi les échanges entre personnes dispersées géographiquement ou institutionnellement.
- > Ouvrir un espace rédactionnel aux intervenants de ces secteurs.

Une rubrique Droit de réponse permet de réagir au contenu du journal.

La contribution des lecteurs est également attendue pour partager réflexions, expériences ou lectures, ou pour communiquer des infos.

PROCHAINS DOSSIERS :

- > La recherche en alpha
- > Lire pour s'informer: la lecture documentaire

**Le Journal de l'alpha est publié
avec le soutien du Ministère
de la Communauté française,
Service de l'Education permanente**



CULTURE
EDUCATION PERMANENTE

Dossier : L'échec scolaire, une fatalité ?

Edito: L'échec scolaire n'est pas une fatalité	4
Catherine Stercq – Lire et Ecrire en Communauté française	
Les étapes de la démocratisation scolaire	8
Dominique GROOTAERS – Le Grain, Atelier de pédagogie sociale	
Contre l'échec et les inégalités scolaires	
Pour une réelle démocratisation de l'école	16
Philippe SCHMETZ – Aped	
L'échec scolaire en Communauté française : un problème de culture	22
Vincent CARETTE – Service des Sciences de l'Education-ULB	
Le libre choix et les processus de relégation dans un système scolaire inégalitaire	26
Magali JOSEPH – Lire et Ecrire Bruxelles	
On n'a jamais fini d'apprendre à lire	32
Interview de Micheline LAURENT, inspectrice de français dans l'enseignement secondaire inférieur	
Le chemin sera long... pour apprendre à mieux lire	40
Joseph STORDEUR – CGé	
Ecoles primaires en quartier défavorisé: que faire pour surmonter les difficultés?	46
Interview de Véronique GROSJEAN, conseillère pédagogique pour les écoles du réseau communal de Saint-Gilles	
Bruxelles, exemple d'une dualisation accrue dans les grandes villes	52
Magali JOSEPH et Alain LEDUC – Lire et Ecrire Bruxelles	
Quelle place pour les écoles de devoirs en tant que partenaires de l'éducation?	58
Véronique MARISSAL – Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles	
Comprendre et prévenir l'échec scolaire: quelques ouvrages de référence	62
<i>Les témoignages ont été recueillis en juin 2005 dans les régionales Lire et Ecrire du Brabant wallon, de Bruxelles, du Centre-Mons-Borinage, du Hainaut occidental, du Luxembourg et de Verviers ainsi qu'à Alpha 5000 et au Collectif Alpha.</i>	

Littéralpha

"Grâce et dénuement"	65
Un extrait d'un roman d'Alice FERNEY	

Informations	69
---------------------------	----

L'échec scolaire n'est pas une fatalité

Dans un pays où, malgré une scolarité obligatoire de 6 à 18 ans, des jeunes quittent l'école sans maîtrise des savoirs et compétences de base et sans aucun diplôme, on ne peut se contenter de développer des actions d'alphabétisation 'de 2^e chance', de 'rattrapage', sans se questionner sur les causes de l'échec scolaire et sur sa prévention.

C'est pourquoi Lire et Ecrire a rejoint la *Plate-forme contre l'échec scolaire*, plate-forme qui réunit des associations ¹, des chercheurs et, ce qui nous semble particulièrement important, des syndicats: la CSC, la FGTB et le SEL. Dans ce cadre, nous avons participé à la réalisation du *Mémoire* contre l'échec scolaire ² qui a été présenté à la presse le 8 juin dernier.

"Le rôle de l'école devrait être de rendre accessible à chacun le bagage de connaissances et de compétences nécessaires pour appréhender le monde et participer activement à sa transformation vers plus de justice." ³

Chacun signifiant tous les élèves, quelle que soit leur origine socioculturelle. Aujourd'hui l'école ne remplit pas ce rôle: elle sélectionne et exclut essentiellement sur base de l'origine sociale. Notre système scolaire est à la fois inégalitaire – l'échec scolaire est très fortement corrélé à la situation socio-professionnelle des familles – et inefficace – les redoublements, abandons, sorties sans diplôme,... y sont très importants.

Aussi nous nous réjouissons de voir le gouvernement se fixer – dans le cadre du *Contrat pour l'Ecole* – des objectifs aussi fondamentaux que la lutte contre les inégalités et l'acquisition par tous les élèves (soit 100 % d'entre eux) des savoirs et compétences nécessaires à l'obtention du CEB.

Mais au-delà de ces objectifs, le *Contrat pour l'Ecole* nous semble tout à fait insuffisant pour faire de l'école une 'école de la réussite pour tous'.

Cela nécessite en effet un programme plus ambitieux de lutte contre les inégalités et de renforcement de la qualité des apprentissages.

Un **programme de lutte contre les inégalités** implique pour nous:

> *De favoriser la mixité sociale, ce qui nécessite:*

- D'instaurer une 'responsabilité collective' des établissements scolaires, c'est-à-dire de passer d'un système régi essentiellement par les lois du marché à un système où des établissements, tous

réseaux confondus, sont amenés à développer des actions concertées en référence à des objectifs tels que la réduction des inégalités et des ségrégations.

- D'accentuer la politique des discriminations positives.
 - D'organiser un vrai tronc commun jusque 14 ans d'abord, jusque 16 ans ensuite, les objectifs d'orientation précoce étant devenus dans les faits un instrument de sélection et de relégation qui va à l'encontre de l'acquisition par tous des compétences de base.
 - D'imposer la gratuité effective de l'enseignement dans tous les établissements.
- > *D'améliorer la relation 'famille-école'.*
Nous y consacrerons un dossier du Journal de l'alpha l'an prochain.

- > *D'améliorer l'accueil des primo-arrivants:*
- En adaptant la formation initiale et continuée des enseignants.
 - En repensant l'organisation des classes-passerelles pour permettre à tous les enfants migrants, quels que soient leur nationalité, leur statut ou leur date d'arrivée sur le territoire, d'y avoir accès le temps nécessaire pour qu'ils puissent intégrer une classe 'ordinaire' dans des conditions optimales.
 - En permettant l'ouverture de nouvelles classes-passerelles en fonction des besoins.

Un programme de renforcement de la qualité des apprentissages

Nous ne pouvons qu'approuver l'attention portée aux premiers apprentissages et nous réjouissons de la création de nouveaux postes d'enseignants pour les premières années primaires.

En effet, la majorité des personnes qui suivent aujourd'hui des cours d'alphabétisation alors qu'elles ont été scolarisées en Communauté française, nous disent avoir connu l'échec dès le début de leur scolarité primaire et, n'ayant bénéficié d'aucune aide, l'avoir traîné au fil de leurs (parfois très longues) années d'école.

L'augmentation du nombre d'enseignants n'aura cependant pas d'effets pour les populations les plus en difficulté puisqu'à ce jour, dans les écoles en discrimination positive où se retrouvent ces populations, on ne dépasse déjà plus, depuis plusieurs années, un nombre de 20 élèves maximum par classe.

De plus, si elle est sans doute nécessaire, cette mesure n'est pas suffisante en elle-même.

Il faut aussi:

- > Améliorer la formation initiale des enseignants (passer de l'enseignement supérieur de type court au type long), ce qui aura entre autres comme effet la valorisation du métier d'enseignant.
- > Organiser un encadrement pédagogique des jeunes enseignants.
- > Soutenir le travail des enseignants en équipe pédagogique.
- > Se donner les moyens pédagogiques pour que tous les élèves puissent acquérir les mêmes compétences et les mêmes savoirs, en visant le nivellement par le haut des exigences pour une école de l'excellence pour tous.
- > Se donner les moyens de vérifier que tous les élèves ont effectivement atteint cet objectif.

Toutes ces propositions qui visent à renforcer la qualité des apprentissages et faire réussir tous les élèves impliquent par

ailleurs un véritable changement sur le terrain de l'école.

Une étude a été menée en France auprès d'écoles en zone d'éducation prioritaire (ZEP) qui ont réussi à améliorer remarquablement les résultats de leurs élèves et vaincre les inégalités sociales et l'échec scolaire⁴.

Cette étude a mis en évidence un ensemble de caractères communs à toutes ces écoles: climat agréable et détendu, centration sur les 'savoirs', organisation pédagogique 'démocratique', stabilité 'motivée' des maîtres, solidarité des enseignants, directeur-animateur, attentes et regard positif sur les élèves et leur famille.

Renforcer la qualité des apprentissages, faire réussir tous les élèves, implique donc beaucoup d'autres choses qui sont absentes du Contrat pour l'École.

Deux questions, fondamentales pour que l'échec scolaire ne soit pas une fatalité, nous semblent également largement absentes des débats.

Une première question concerne la pédagogie et la didactique, la place et le rôle de la remédiation.

Car, comme le soulignent Gérard et Eliane Chauveau⁵, *"plus qu'ailleurs les intervenants – et en premier lieu les enseignants – qui s'adressent à un public scolaire peu favorisé doivent accorder une très grande attention aux processus et aux procédures de transmission et d'acquisition des savoirs scolaires"*.

Pour ces auteurs, il y a une influence énorme des conditions sociales sur le rapport au savoir des élèves, influence qui explique que les élèves qui réussissent sont majori-

Elève apprenant à écrire...



et élève apprenant à supporter l'école.

tairement issus de milieu favorisé et que ceux qui échouent viennent le plus souvent de milieu populaire. G. et E. Chauveau identifient ainsi quatre aspects où se concrétise cette dualisation des processus de transmission et d'acquisition des savoirs scolaires.

Premièrement *le sens de l'acquisition scolaire*. Ainsi, si des élèves n'ont pas compris que lire ce n'est pas seulement utiliser un code, s'ils ne se sont pas appropriés les fonctions de l'écrit, le sens de l'acte de lire, ils risquent de rencontrer de sérieuses difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

Deuxièmement *la manière d'apprendre*. Si des élèves n'ont pas intégré que, pour apprendre à lire, il faut être en recherche, faire des hypothèses et tenter de les vérifier plutôt que copier ou répéter ce que dit l'instituteur ou encore attendre que cela vienne tout seul par magie ou par le simple fait de grandir, ils risquent fort de ne jamais s'appropriier l'écrit.

Troisièmement *le sens de l'espace éducatif*. S'il y a un écart, une 'discordance relation-

nelle et didactique' entre la famille et l'école, par exemple sur les méthodes d'apprentissage, l'enfant va se trouver au centre d'un conflit sociopédagogique qui va entraîner chez lui des difficultés d'apprentissage et d'adaptation à l'école.

Quatrièmement, *le greffage des acquis*. Si l'apprentissage ne se greffe pas sur les acquis culturels et cognitifs de l'enfant, ce dernier subit une 'rupture culturelle' qui peut provoquer le sous-emploi de son potentiel intellectuel, voire une 'rupture interne entre l'enfant et l'élève', l'enfant se sentant étranger à l'école et pensant qu'elle n'est pas faite pour lui. Comment dans cette situation pourra-t-il encore apprendre ?

Certaines options psychopédagogiques accroissent donc les inégalités en ne prenant pas en compte ces différents aspects.

C'est dans cette optique que G. et E. Chauveau nous invitent à considérer les pratiques de remédiation qui sont censées apporter aide et soutien aux enfants en difficulté. Or, en traitant à part certains élèves, la remédiation fait sortir du quotidien de la classe la question de la prise en compte des différences entre élèves. Ne comportant aucune remise en question des pratiques scolaires 'traditionnelles', elle ne fait que renforcer la dualisation déjà présente.

Le comportement inverse, qui consiste à être 'indifférent aux différences', à traiter tous les élèves de manière 'égalitaire' n'est pas plus bénéfique pour les enfants de milieu populaire car, en travaillant de manière uniforme avec tous les élèves, on favorise en réalité l'avancement de ceux qui étaient au départ les plus avancés et en parallèle le décrochage des moins expérimentés.

Une seconde question renvoie à notre 'culture de l'échec'.

En effet, une grande partie de la population et des enseignants continue à croire envers et contre tout qu'une bonne école est une école où l'on double et qui produit un certain taux de d'échec. Si l'on veut renverser la vapeur, il est nécessaire de changer de culture et d'œuvrer pour une école de la formation plutôt que pour une école de la sélection.

Changer nos mentalités et nos pratiques ne se fera ni par décret ni par contrat. Cela nécessite que nous refusions la fatalité et que nous nous mobilisions, notamment avec les apprenants, pour analyser les enjeux et agir sur les conditions de de la réussite scolaire de tous.

Catherine STERCQ,
Coprésidente

- 1 *Ligue des familles, ATD Quart Monde, Fédération francophone des écoles de devoirs, Coordination des ONG pour les droits des enfants (CODE), Lire et Ecrire, Aped (Appel pour une école démocratique), CGé (Changement pour l'égalité – mouvement socio-pédagogique), Ligue des droits de l'enfant.*
- 2 *Le texte du Mémoire se trouve sur le site www.liguedesdroitsdelenfant.be.*
- 3 *Mémoire contre l'échec scolaire – juin 2005.*
- 4 *Gérard CHAUVEAU et Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, A l'école des banlieues, ESF Collection Pédagogies, Paris, 1995.*
- 5 *Ibidem, p. 30.*

Les étapes de la

démocratisation scolaire



En Belgique, le système scolaire a connu plusieurs étapes dans l'ouverture de l'école à tous. Voici, de manière synthétique, les principaux jalons de cette évolution¹.

Première étape: la massification de l'instruction élémentaire (1830-1918)

A partir du moment où la Constitution belge a dévolu à l'Etat le financement au moins partiel de l'instruction publique, les revendications pour une instruction élémentaire du peuple, autrement dit le projet de la démocratisation scolaire, se sont conjuguées avec les revendications pour plus de justice sociale. Certes, dans la première moitié du 19^e siècle, le projet de développement de l'école primaire est soutenu par la bourgeoisie (que cette dernière se rattache au courant idéologique catholique ou au courant idéologique libéral), avant tout comme un moyen d'encadrement des classes populaires. Dans ce contexte, on comprend l'importance accordée à la religion pour moraliser les enfants du peuple.

Mais, après 1850, de nouveaux acteurs – d'abord, les libéraux progressistes (les radicaux) et, ultérieurement, les socialistes et les démocrates-chrétiens – revendiquent l'ins-

truction primaire pour tous comme un moyen d'émancipation sociale, donnant accès à la citoyenneté. En effet, la revendication de l'instruction obligatoire jusqu'à 14 ans par ces acteurs est contemporaine et associée aux luttes des mêmes acteurs pour obtenir le suffrage universel. A la veille de la guerre 14-18, l'obligation et le droit à l'instruction primaire pour tous, de même que le droit et l'obligation de vote pour tous (sauf les femmes !), sont acquis simultanément.

II est un autre lien, tout aussi étroit, entre la première étape de la démocratisation scolaire et la première étape de la démocratisation de la société industrielle. Nous songeons à la relation existant entre la loi décrétant l'instruction obligatoire jusque 14 ans et une autre loi votée une semaine plus tard: la loi interdisant le travail des enfants de moins de 14 ans. Ici encore, le lien est évident entre des mesures politiques visant à démocratiser l'école et des mesures politiques à portée sociale, visant à protéger les travailleurs et leurs enfants contre des conditions sociales jugées abusives par les progressistes.

Dans son optique de démocratisation, la loi de 1914 décrétant l'instruction obligatoire affirme corrélativement le principe de la gratuité de l'enseignement primaire. Dans le même temps, les laïques progressistes, soucieux de favoriser l'instruction élémentaire pour tous, acceptent que les écoles primaires catholiques soient reconnues et subsidiées par l'Etat. En 1919, sous un ministère socialiste, l'Etat prend même complètement en charge le paiement des traitements des instituteurs enseignant dans les écoles subsidiées, que celles-ci soient officielles ou catholiques. Ce sont là les signes d'une politique plus volontariste du gouvernement pour contrôler l'organisation globale de l'enseignement primaire. Mais à cette époque, et encore pendant l'entre-deux-guerres, tant pour l'enseignement primaire que pour l'enseignement technique, l'Etat se contente d'exercer un rôle de suppléance, en soutenant et supervisant, de l'extérieur, les écoles organisées par d'autres instances (communes, provinces, particuliers), selon le principe de la 'liberté subsidiée'². Cette caractéristique marque en profondeur toute l'histoire de l'enseignement en Belgique, se distinguant par une forte tendance à l'autonomie et à la décentralisation.

L'instruction primaire obligatoire est donc la première conquête de la politique de démocratisation scolaire. Elle s'arrête à la sortie de l'école primaire, prolongée par son quatrième degré³. Elle ne concerne pas l'enseignement moyen⁴, qui demeure un enseignement à l'accès réservé, de facto, à certains groupes sociaux. Les structures scolaires en vigueur à l'aube du 20^e siècle sont organisées en voies parallèles, ne communiquant pas entre elles, et étant destinées

chacune à un public d'origine sociale déterminée: aux enfants du peuple, l'école primaire et son quatrième degré; aux enfants de la petite bourgeoisie (employés, artisans, commerçants), l'école moyenne offrant le degré inférieur des humanités modernes; aux enfants de la bourgeoisie et des professions libérales, les collèges et athénées offrant les humanités modernes complètes et les humanités latines. Ces trois grandes voies sont étanches dès le début de la scolarité. En effet les écoles moyennes, les athénées et les collèges comprennent, dans leurs murs, des sections préparatoires correspondant à l'école primaire mais donnant un programme plus poussé que dans les classes primaires ordinaires.

Jusqu'en 1914, la gauche a concentré son énergie sur la mise en place de l'instruction obligatoire sans remettre en cause l'accès réservé de l'école moyenne et des athénées, en fonction de l'origine sociale. Le système scolaire à voies parallèles se caractérise donc par une sélection sociale à l'entrée que nous qualifions de **sélection sociale externe**. Ensuite, selon le type de voie fréquentée, chaque public scolaire sera instruit, éduqué et socialisé en tenant compte de sa destinée sociale. L'école reproduit les élites, sans les remettre en cause.

Il existe sans doute déjà une exception à cette logique. Nous pensons à la mise sur pied de l'enseignement industriel du soir qui, s'adressant à des ouvriers et donc à un public d'origine populaire, vise à élever le niveau d'instruction de ceux-ci, à les sortir de leur condition sociale d'origine et à former une nouvelle élite ouvrière. Dès sa fondation, au milieu du 19^e siècle, l'enseignement industriel s'est développé selon un

projet méritocratique permettant à un petit nombre d'élèves d'origine modeste de réaliser une promotion individuelle, à la double condition qu'ils aient les capacités intellectuelles et les qualités morales nécessaires pour pouvoir rencontrer les exigences élevées de cet enseignement.

Seconde étape: la promotion des meilleurs (1918-1945)

La seconde étape de la politique de démocratisation caractérisant l'entre-deux-guerres poursuit et étend le projet méritocratique initié par l'enseignement industriel. Après 1918, l'enjeu social est d'ouvrir l'accès aux études moyennes, et même aux humanités complètes, aux enfants d'origine modeste, non pas à tous mais seulement à ceux considérés comme 'mieux doués'. Le principe de la sélection sociale externe et de l'accès réservé aux humanités n'est pas fondamentalement remis en cause. Cependant, ce principe est en quelque sorte corrigé par des mesures visant à encourager financièrement les meilleurs élèves d'origine populaire à poursuivre leur scolarité au-delà de 14 ans. Ainsi, la loi de 1921, instituant le *Fonds des Mieux Doués*, leur accorde des bourses d'études pour la poursuite d'études moyennes ou techniques.

Les politiques scolaires de l'entre-deux-guerres tentent également d'assouplir quelque peu l'étanchéité des différentes voies parallèles du système scolaire, grâce à la création de passerelles.

L'entre-deux-guerres est donc à la fois caractérisé par la sélection sociale à l'entrée des différentes voies scolaires et par le projet méritocratique de la **promotion des meilleurs** à l'intérieur de ces voies. Cette

forme de démocratisation permet à des enfants de milieu modeste d'accéder à l'élite (soit l'élite bourgeoise, soit l'élite ouvrière), mais en nombre restreint. La démocratisation par la promotion des meilleurs favorise un renouvellement fortement limité et contrôlé des élites sociales. En ce sens, on peut dire que la démocratisation par la promotion des meilleurs complète la première démocratisation dont l'objectif était l'instruction élémentaire du peuple.

Troisième étape: la mise en système et la massification de l'enseignement secondaire (1945-1960)

La hausse du niveau de vie et la croissance économique sont faibles durant l'entre-deux-guerres. Par contre, une forte croissance de la production et de la consommation caractérise les 'Trente glorieuses' (1945-1975). Cette croissance sans précédent s'accompagne d'une demande d'élévation du niveau de scolarité, tant de la part des employeurs que de la part des familles.

La Seconde Guerre mondiale marque un autre changement important pour comprendre l'histoire des politiques scolaires. Au 19^e siècle et au début du 20^e siècle, l'intervention de l'Etat, y compris au niveau de l'enseignement, est plus vue comme un rôle de suppléance que comme un rôle moteur. Après 1945, une étape est franchie: l'Etat devient le troisième acteur, à côté des organisations patronales et des syndicats, dans la concertation sociale. C'est aussi à partir d'alors que se développe la conception de l'Etat-providence, prenant en charge de nombreux aspects de la vie quotidienne des citoyens: ainsi, par exemple, le système de sécurité sociale est coulé dans la loi.



Extrait de Rue des Ecoles, Archives de Wallonie

Dès lors, il n'est pas étonnant de constater que le rôle centralisateur de l'Etat dans l'enseignement va croître de manière significative. Après 1945, les politiques scolaires centralisatrices se manifestent à plusieurs égards: création d'un réseau d'écoles primaires et d'écoles techniques de l'Etat, prise en charge et paiement direct des salaires des enseignants de l'enseignement moyen et technique subventionné, homologation des diplômes, etc. En outre, les politiques scolaires confient à l'Etat une mission de restructuration globale de l'enseignement secondaire. La logique présidant à l'élaboration du Pacte scolaire⁵ peut d'ailleurs être lue également dans l'optique d'une prise en main globale du système scolaire par l'Etat.

Ces diverses évolutions nous indiquent que nous sommes, à cette époque, en face d'une nouvelle étape de la politique de la démocratisation scolaire. L'enjeu social de cette étape est d'ouvrir à tous les jeunes l'accès des années inférieures de l'enseignement

secondaire. Aussi bien la filière de l'enseignement moyen que la filière de l'enseignement technique sont dorénavant articulées directement avec la 6^e primaire. Et c'est dans le cadre de l'une de ces filières que s'achève désormais la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans. Dans cet esprit, le Pacte scolaire (1958) étend d'ailleurs le principe de la gratuité, s'appliquant à l'origine à la seule école primaire (conformément à la loi de 1914), à l'ensemble de l'enseignement secondaire.

Dans ce nouveau contexte, le quatrième degré perd sa raison d'être et décline tout doucement (pour être définitivement supprimé en 1975). L'école primaire prend une nouvelle signification: elle ne représente plus la voie de l'instruction élémentaire complète pour le peuple mais correspond désormais à la première étape d'une scolarité de masse qui se poursuit, pour tous, durant les premières années de l'enseignement secondaire.

Simultanément, les différentes filières (générale, technique, professionnelle) de l'enseignement secondaire sont mises en parallèles et organisées selon la même structure, comprenant deux cycles: un cycle secondaire inférieur et un cycle secondaire supérieur (1953). La fréquentation des premières années de l'enseignement secondaire ne représente plus une promotion réservée à une minorité d'enfants d'origine modeste, mais un cursus normal suivi par tous les jeunes.

A la même époque, les autorités politiques centrales définissent des règles de passage de classe à l'intérieur de chacune des trois filières et d'une filière à l'autre (1957). Si, formellement, ces règles prévoient qu'il est possible à un élève de la filière technique de se réorienter vers la filière générale, les conditions d'admission sont plus sévères dans cette dernière et, en pratique, c'est le cheminement inverse qui s'observe dans la majorité des cas: un élève en difficulté dans la filière générale est réorienté, sans redoublement, vers la filière technique. De même, un élève en difficulté dans la filière technique passe sans problème dans la classe supérieure de la filière professionnelle.

Au fur et à mesure que diminue ainsi la sélection sociale externe, limitant l'accès à l'enseignement secondaire, se développe une nouvelle logique sélective: **la logique de la relégation**. La logique de la relégation est contenue en germe dans les règles de passage d'une classe à l'autre et d'une filière de l'enseignement secondaire à l'autre, définie formellement en 1957. Ces règles instaurent une sélection par l'échec scolaire à l'intérieur de l'enseignement secondaire et aboutissent à hiérarchiser les trois filières sur le plan de leur valeur scolaire.

C'est à la quatrième étape seulement que ces nouveaux mécanismes de sélection par l'échec vont prendre toute leur ampleur.

Quatrième étape: l'égalité des chances et la relégation scolaire (1960-1975)

Une fois mises en place, les nouvelles structures de l'enseignement secondaire accueillant désormais toute une classe d'âge, les acteurs politiques progressistes commencent à dénoncer la hiérarchie scolaire établie entre les filières, dans la mesure où cette hiérarchie scolaire reflète la hiérarchie sociale. Ces acteurs refusent le fait que, statistiquement, la fréquentation de chacune des trois filières est liée à l'origine sociale des enfants, comme le montrent de nombreuses études de la sociologie de l'éducation, dès les années 60. Ils revendiquent, dès lors, un accès égal pour tous les enfants



aux filières scolaires fortes, quelle que soit leur origine sociale: ce nouveau projet de démocratisation scolaire répond au principe de 'l'école de l'égalité des chances'.

Un tel projet de démocratisation scolaire se traduit dans l'instauration de l'enseignement secondaire rénové. La structure du Rénové, avec son degré d'observation indifférencié selon les filières, vise en premier lieu à favoriser, pour chaque enfant, quelle que soit son origine sociale, le meilleur choix possible d'orientation, en tenant compte de ses capacités réelles. En outre, la structure du Rénové, en multipliant les choix possibles à l'intérieur même des filières et les occasions de réorientation au fur et à mesure de la poursuite de la scolarité, vise à augmenter les chances offertes à chaque élève de poursuivre la meilleure scolarité possible, en fonction de ses aptitudes individuelles.

Photo: Ecole "Nos enfants"



Le projet de l'école de l'égalité des chances correspond donc au projet d'une école qui refuse explicitement le principe de l'accès réservé et de la sélection sociale à l'entrée des filières les plus valorisées de l'enseignement secondaire.

Mais, paradoxalement, avec la mise en place de l'enseignement secondaire rénové et sa généralisation, les processus de relégation scolaire, formellement prévus dès l'étape précédente, vont prendre une importance croissante.

Autrement dit, les politiques scolaires de l'égalité des chances aboutissent à remplacer progressivement la sélection sociale externe, qui ferme l'accès des études post-primaires poussées au public d'origine modeste, par une sélection sociale interne qui, après avoir ouvert largement les portes de l'enseignement secondaire à tous indistinctement, voit les élèves d'origine sociale modeste être réorientés, en grand nombre, suite à leurs échecs, d'une filière de valeur scolaire élevée vers une filière de valeur scolaire plus basse.

Le principe de l'égalité des chances offertes à chacun par l'école n'est pas en contradiction, loin de là, avec le principe de la méritocratie. En effet, une fois aplanis les obstacles liés à des facteurs extérieurs relevant de l'origine sociale, l'école de l'égalité des chances est censée permettre aux 'dons' et aux 'mérites' de chaque élève (ou, traduit dans un vocabulaire plus contemporain, aux 'aptitudes' et aux 'motivations' de chaque élève), de donner leur pleine mesure.

La réussite dans les études est donc, plus que jamais, confiée à l'initiative et à la responsabilité de l'élève lui-même...

Cinquième étape: vers l'école de l'égalité des résultats ? (1975-...)

Le cinquième et dernier projet de démocratisation scolaire répond à l'idéal de l'égalité des résultats. A la différence de l'idéal de l'égalité des chances, il s'attache moins à réaliser l'égalité d'accès à l'entrée des filières et l'optimisation des choix individuels faits par chaque élève en fonction de ses aptitudes au fur et à mesure du déroulement de ses études secondaires, qu'à garantir une égalité à la sortie des études, en définissant une sorte de minimum d'instruction pour tous, comme condition incontournable de la citoyenneté et de la participation de chacun à la société complexe actuelle.

Les promoteurs de ce projet s'attèlent, d'abord, à définir des objectifs minimaux communs (appelés dans la jargon pédagogique actuel les 'socles de compétences') que tous les élèves devraient avoir impérativement acquis à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire. Ensuite, les politiques scolaires cherchent à mettre en place des dispositifs différenciés selon les publics, afin de mener chaque élève à la réussite par rapport à ces objectifs.

Les discours politiques actuels mettent en avant un nouveau principe de promotion des élèves qui prend la place du principe de la méritocratie: le principe de l'éducabilité généralisée. Selon ce nouveau principe, la toute grande majorité des élèves (doués ou non) peut et doit parvenir à maîtriser une série de compétences, c'est-à-dire atteindre les objectifs censés correspondre au projet civique de l'école secondaire pour tous. Mais, paradoxalement – et cette contradic-

tion tiraille en profondeur 'l'école pour tous' de ce début du 21^e siècle – l'école primaire et surtout l'école secondaire reposent toujours sur des mécanismes de sélection par l'échec qui sont aussi des mécanismes de sélection sociale interne et qui fonctionnent à plein régime en son sein...

Dominique GROOTAERS
Le Grain, Atelier de pédagogie sociale

- 1 *Cet article est une version légèrement remaniée du chapitre "Cent cinquante ans d'instruction publique, à la poursuite de l'intégration sociale et de la promotion individuelle", extrait de Dominique GROOTAERS (dir.), Histoire de l'enseignement en Belgique, Bruxelles, Editions du CRISP, 1998, pp. 88-103.*
- 2 *Seul l'enseignement moyen (terme qui désignait à l'époque l'enseignement secondaire général) fait exception à ce principe puisque, dans son cas, l'Etat organise dès 1850 son propre réseau d'écoles, composé des athénées et des écoles moyennes.*
- 3 *Il s'agit de deux années d'école primaire complémentaires destinées aux élèves de 12 à 14 ans ne poursuivant pas leur scolarité au-delà du primaire.*
- 4 *Le terme 'enseignement secondaire' apparaît seulement après la Seconde guerre mondiale. Jusque là, les termes utilisés sont ceux d'enseignement 'moyen' ou d'enseignement 'technique', ces deux types d'enseignement étant qualifiés d'enseignement 'post-primaire'.*
- 5 *Le Pacte scolaire est un accord signé en 1958 entre les partisans de l'enseignement public (Etat, provinces, communes) et les défenseurs de l'enseignement catholique. En 1959, cet accord est coulé dans une loi qui institue les trois 'réseaux' d'enseignement, une réalité typiquement belge. La loi fixe les conditions de financement des écoles par l'Etat, selon le réseau dont elles relèvent. Elle énonce enfin trois principes fondamentaux toujours d'actualité : la 'liberté pédagogique' de chaque pouvoir organisateur, la 'neutralité' de l'enseignement de l'Etat et le 'libre choix' de l'école par les parents.*

J'ai été en gardiennes mais je n'ai pas de souvenirs de ça. J'ai fait mes gardiennes et mes primaires dans la même école. C'était une école communale.

En 1^{ère} primaire, j'ai jamais rien appris. Déjà en première, on ne regardait pas ceux qui avaient des difficultés, on les mettait à l'arrière. Et c'était le même système jusqu'en 6^e. Y avait beaucoup d'élèves par classe et beaucoup d'élèves avec des difficultés à l'arrière !

Ma mère n'a pas su m'aider. Elle ne savait pas le français, elle parlait un patois flamand et mon père n'était pas beaucoup à la maison. On était cinq enfants. Il travaillait beaucoup : la journée à l'usine et puis après il faisait des tas de travaux de jardin et de toutes sortes chez les gens.

Ma grande sœur s'en sortait très bien à l'école et ma mère a cru que moi aussi j'allais m'en sortir...

En calcul, ça allait mais les difficultés, c'était la lecture et l'écriture. Je pense que j'ai doublé 2 ou 3 fois, puis ils m'ont fait passer de classe et quand j'ai eu l'âge, je suis sorti des primaires.

C'est la faute de l'école si je n'ai rien appris mais c'est ma faute aussi parce que je voyais ceux derrière et j'étais content d'aller près d'eux, on rigolait bien.

Après les primaires, j'ai été en techniques, j'ai choisi menuisier : ils donnaient beaucoup de feuilles photocopiées que

je ne comprenais pas, je ne savais pas lire. Mais j'avais un bon copain qui m'aidait beaucoup, il me passait son cahier que je recopiais à la maison pour être en ordre, sans rien comprendre.

En français, j'avais une dame. Je me souviens qu'elle m'aidait pendant ses heures de fourche : elle m'entraînait à faire des petites dictées. Je l'ai eue pendant plusieurs années et elle m'a bien aidé.

Un jour, devant la classe, j'ai fait une élocution : on m'avait aidé à faire le texte que j'avais appris par cœur, parce que j'ai une bonne mémoire. Puis, j'ai tout présenté devant la classe, avec des photos et ça a bien été.

A 14 ans, en même temps que l'école, je travaillais déjà : je faisais des jardins et des autres petits travaux et je gérais déjà mon budget pour m'acheter ma mobylette et des autres petits trucs et puis plus tard, ma voiture.

J'ai été à l'école jusqu'à mes 18 ans. J'étais excellent dans les travaux pratiques : 2^{ème} à l'atelier mais je ne savais toujours pas lire couramment et je ne savais rien écrire. La pièce que j'ai dû réaliser en menuiserie était très bien faite mais j'ai été obligé de me présenter devant un jury pour obtenir mon diplôme. Je ne l'ai jamais eu. Pendant l'examen, ils ont insisté, ils posaient des questions à résoudre au tableau et c'était impossible pour moi.

Contre l'échec et les inégalités scolaires Pour une réelle démocratisation de l'école



Sans un ambitieux projet de démocratisation de l'école, l'illettrisme a encore de beaux jours devant lui ! Et ce n'est pas le Contrat pour l'Ecole de Marie Arena qui modifiera radicalement le cours des choses. Dans cet article, il sera question de ce qu'il faut bien appeler la catastrophe scolaire belge, de ses causes et de ses principales victimes, pour la plupart déterminées par leur origine sociale. Nous tenterons aussi de dessiner les contours d'une autre école possible, celle qu'appelle de ses vœux l'Aped (Appel pour une école démocratique) ¹.

"Notre enseignement permet-il aux enfants des classes les plus démunies, les plus exploitées, de s'emparer des armes du savoir afin de conquérir collectivement la dignité sociale et le pouvoir de décision politique que l'on prétend leur nier?"

En posant d'entrée de jeu cette question dans son dernier livre ², Nico Hirtt, animateur de notre association, situe très clairement l'enjeu de l'école. L'échec scolaire est intolérable, parce que fondamentalement contraire à notre définition de la démocratie. En effet, quelle citoyenneté peuvent bien exercer les membres les plus démunis de la société, s'ils ne peuvent comprendre le monde dans lequel ils sont plongés (compréhension à la lecture et à l'audition, connaissances mathématiques, scientifiques, polytechniques, linguistiques, historiques, géographiques, artistiques, philosophiques,...) ?

De quelle citoyenneté est-il question, s'ils ne peuvent se défendre collectivement (se réunir, s'organiser, penser, synthétiser, prendre position, s'exprimer, communiquer) ?

Or, toutes les enquêtes et données statistiques le confirment: l'école belge – et plus encore francophone – va mal, et ses premières victimes sont justement les enfants issus des familles les plus pauvres, financièrement et culturellement s'entend. L'illettrisme est une des conséquences les plus dramatiques de cet état de fait. Une réalité souvent méconnue, quand elle n'est pas cyniquement méprisée, par les classes sociales aisées.

Inégalités sociales et inégalités scolaires

Confrontés à un vide statistique complet en la matière en Communauté française, nous avons réalisé, en 1996, dans le Hainaut, une

enquête sur les déterminants sociaux de l'inégalité et de la sélection scolaires³. Les résultats confirmaient que les inégalités sociales (statut professionnel, revenus et niveau de scolarisation des parents) étaient – et de loin – la principale cause des inégalités scolaires. Et ce, dès l'enseignement fondamental. Cette première sélection se confirmant, dans l'enseignement secondaire, par la hiérarchisation des différentes filières (général, technique, professionnel).

Avec des résultats effarants. Ainsi, la dernière enquête PISA (2003)⁴ montre que parmi le quartile (25 % de la population testée) le plus pauvre, plus de 70 % des élèves ne sont pas capables de réussir 'des tâches de lecture de complexité modérée', c'est-à-dire de 'repérer plusieurs informations dans un texte'. Un quart d'entre les plus pauvres sont à peine capables 'de lire, sans avoir acquis les habiletés nécessaires pour utiliser la lecture pour apprendre' ! Plus crûment: ils sont à peine capables de déchiffrer un texte en ânonnant, sans y comprendre grand chose. Par contre, dans le quartile le plus riche, huit élèves sur dix sont capables d'effectuer ces tâches.

Oui, mais n'existerait-il pas d'autres explications à l'inégalité scolaire ? Il apparaît bien que la différence fille/garçon influe sur le parcours scolaire des jeunes, mais dix fois moins que l'inégalité sociale. La différence belge/étranger, peut-être ? Elle joue, bien sûr, mais 2,5 fois moins que l'inégalité sociale. Et encore. N'oublions pas que, souvent, les enfants issus de l'immigration font partie des 25 % les plus pauvres de la population, ce qui explique plus sûrement leurs difficultés à l'école. Notons enfin que le lien entre inégalité sociale et inégalité scolaire

se vérifie dans tous les pays pour lesquels on dispose de statistiques. Mais c'est la Belgique qui se distingue. Dans le plus mauvais sens du terme...

La catastrophe scolaire belge

En juin 2003, l'Aped tirait – une fois de plus – la sonnette d'alarme en consacrant un dossier et une conférence de presse à la 'catastrophe scolaire belge'. Quel désastre pouvait bien justifier un titre aussi alarmiste ? L'UNICEF, sur base des enquêtes PISA et TIMSS⁵, avait en effet épinglé la Belgique

L'Aped et le Contrat pour l'Ecole

Ne tournons pas autour du pot: le Contrat pour l'Ecole de la Ministre Arena brille surtout par son ambiguïté. Si nous partageons bon nombre de ses objectifs déclarés – dont la lutte contre les inégalités –, nous n'aimons guère l'idée de modulariser les apprentissages, source d'inégalités nouvelles... Bien sûr, nous nous réjouissons de voir arriver 700 instituteurs supplémentaires dans les écoles, mais leur nombre est dérisoire en regard des besoins.

Rien ou presque n'est prévu pour freiner la concurrence entre écoles, hétérogénéiser les publics ou créer un vrai tronc commun. Par conséquent, les objectifs progressistes ne pouvant être atteints, faute d'un financement digne de ce nom, les objectifs d'inspiration libérale pourraient bien être les seuls à se réaliser, puisqu'ils ne coûteraient pas un euro à la Communauté.

comme étant, de tous les pays industrialisés (les pays membres de l'OCDE), celui où les inégalités de niveau entre élèves étaient les plus criantes. Comme l'écart entre les enfants de riches et les enfants de pauvres.

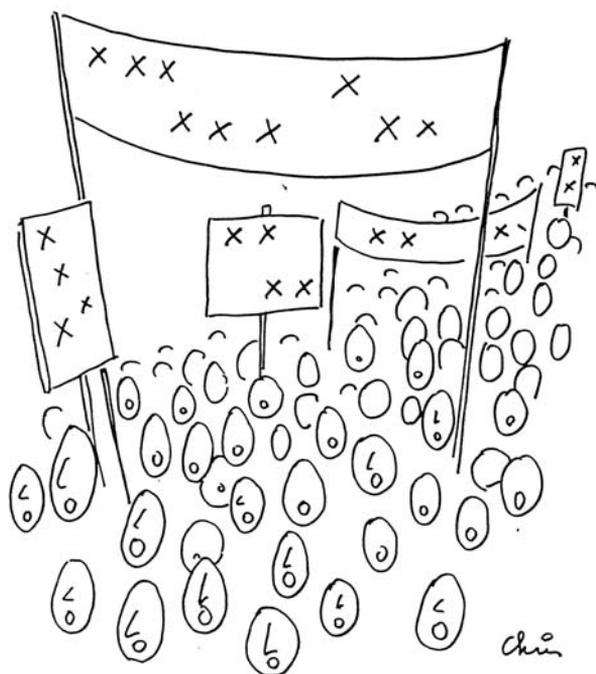
Une 'performance' dont on se serait bien passé. Une information qui a été peu relevée à l'époque, mais qui allait nous inciter à pousser plus loin nos investigations.

Pourquoi ce désastre ?

En comparant plus précisément les résultats de 14 pays européens, et en les mettant en relation avec les structures de leurs systèmes éducatifs, nous avons découvert des corrélations troublantes. Les pays qui présentent la plus grande inégalité sociale à

l'école sont ceux qui organisent cette ségrégation par des filières hiérarchisées, par la mise en place de mécanismes de marché scolaire et par un sous-financement de l'enseignement fondamental. Notre pays cumule ces trois caractéristiques et ne doit donc pas s'étonner de ses résultats. Autrement dit, les écarts abyssaux, entre les élèves les plus 'performants' et les plus 'faibles', se creusent de trois façons.

Un: la Belgique consacre trop peu d'argent à son enseignement fondamental: il y a trop peu d'enseignants pour accompagner les premiers pas des enfants dans les apprentissages de base, les classes sont surpeuplées, bon nombre d'enfants décrochent dès le plus jeune âge.



Manifestation d'analphabètes.

Je ne garde aucun bon souvenir de ma scolarité. Déjà en première année primaire, ça n'allait pas. Je ne parlais pas... alors j'ai triplé. Une logopède est venue pour m'aider, mais avec elle aussi j'étais bloquée. En fait, je me faisais frapper en récréation, c'est mon frère qui a fini par le dire. Suite à cela mes parents m'ont changée d'école. Là, ça n'allait pas mieux... je n'osais pas parler, ni participer, j'avais peur. Aucun prof n'a jamais compris pourquoi. Ils n'ont jamais pris la peine de se poser des questions. J'étais la fille qui reste au fond de la classe.

A la récréation j'allais aux toilettes, je ne voulais pas avoir de copines. En fait,

Deux: les enfants sont séparés très tôt en filières très inégales. Alors que certains passent plus de 30 heures/semaine à approfondir les cours généraux, d'autres en sont réduits à revoir péniblement le b.a.-ba dans des classes de laissés-pour-compte.

Trois: les écoles belges forment une sorte de marché, puisqu'elles sont en concurrence. Subsidés et emplois y dépendent directement du nombre d'élèves inscrits, et les parents sont 'libres' de choisir l'établissement où ils inscrivent leur enfant. Avec pour résultat une stratification des établissements, certains devenant des ghettos pour riches, d'autres pour classes moyennes et d'autres encore pour pauvres.

mes parents me surveillaient beaucoup et m'interdisaient d'avoir des amis.

Pour les cours, ce n'était pas trop ça non plus car je n'avais aucune aide à la maison.

En cinquième primaire, mes parents m'ont donné un défi! Il fallait que j'aie 85 % sinon j'allais travailler. C'est ce qui s'est passé, je me suis retrouvée dans un magasin où je m'occupais des animaux. L'école, c'était fini pour moi. Puis les patrons se sont rendus compte que j'étais trop jeune, alors je suis retournée au CEFA en 1^{ère} accueil. Et comme chaque fois, ça n'allait pas. Je n'étais pas contente sur le CEFA qui

C'est la conjonction de ces trois mécanismes, et non un seul d'entre eux, qui fait de notre pays celui qui relègue et exclut le plus durement les jeunes qui n'ont pas eu la chance de 'bien' naître, ceux pour qui, justement, l'école devrait être le lieu privilégié de l'émancipation.

Marchandisation de l'école

A ce cercle infernal vient s'ajouter la marchandisation de l'enseignement ⁶, tout aussi néfaste pour les élèves des milieux populaires. Sans entrer dans les détails, disons que les entreprises privées font de plus en plus de l'enseignement leur cible privilégiée. On les voit investir l'école pour stimuler leurs marchés (ordinateurs, télé-

signalait à mes parents tous mes faits et gestes. Du coup à la maison c'était encore pire. Puis je suis allée en stage dans une boulangerie à Gembloux. Là, j'étais vraiment bien. Avec les patrons le courant passait. Lorsqu'ils m'ont vu revenir plusieurs fois avec des 'bleus', ils ont compris. Ils ont interpellé mes parents qui m'ont vite changée de lieu de stage et c'est redevenu comme avant. Oh j'étais très triste...

Vraiment je ne garde aucun bon souvenir de ma scolarité.



Il faut débiter tôt!...

phonie, internet, cédéroms) et proposer elles-mêmes des formations au coût élevé: écoles privées, cours à vendre, stages de langue, enseignement à distance. Les parents, inquiets pour l'avenir de leurs enfants, sont vulnérables par rapport à ces offres souvent alléchantes et prêts à payer très cher pour augmenter leurs chances dans la course à l'emploi. Les entreprises inondent aussi l'école d'outils pédagogiques sponsorisés et de distributeurs de sodas. Mais surtout, sous la pression paternelle, l'école est sommée de former des jeunes 'productifs et employables'.

Où est le mal ? Soyons conscients que dans une école devenue marchande, les plus fragiles, jugés non rentables, sont purement et simplement abandonnés à leur sort. Largués. Ou alors, cyniquement, considérés comme de simples exécutants. Comme des citoyens de seconde zone aussi, puisque n'ayant reçu quasiment aucune formation générale.

Pour une école démocratique

Le tableau que nous dressons est on ne peut plus sombre. Au-delà de ce constat, que faire ? Notre volonté est d'esquisser une alternative. A quoi ressemblerait une école vraiment démocratique ? Et quelles seraient ses conditions d'existence ?

Nous proposons un vaste projet, seul capable de redonner du sens à la scolarisation des enfants de toutes conditions: une école commune, publique, gratuite et de qualité pour tous. Car il va de soi, à nos yeux, que pour sortir l'école de l'ornière, il faut s'attaquer aux causes de son désastre. Donc, d'abord, réinvestir (très) massivement dans l'enseignement fondamental, de sorte qu'aucun enfant n'en sorte à la traîne des autres, blessé et dégoûté d'apprendre.

Cette première condition remplie – il faut un phasage des réformes, celle du secondaire n'étant pas imaginable tant que celle du fondamental n'a pas abouti –, il serait possible d'organiser le secondaire en un tronc commun jusqu'à 16 ans.

Ce tronc commun, où tous les enfants – on veillerait à créer une vraie mixité sociale dans toutes les classes – suivraient un même programme, ne serait pas la copie conforme du secondaire général actuel, trop exclusivement intellectuel: il ferait aussi la part belle aux apprentissages techniques, sportifs et artistiques.

Tout en laissant aux enseignants le choix des méthodes, nous souhaitons un retour à des programmes plus régulateurs et ambitieux. Sans pour autant nier les apports des sciences de l'éducation ! Mais, cette fois, les pédagogies nouvelles s'accompagneraient des moyens nécessaires à leur mise en oeuvre: beaucoup plus d'enseignants, beaucoup moins d'enfants par classe, des équipements et des bâtiments dignes de ce nom.

La charge des enseignants et des éducateurs serait allégée et redéfinie, pour leur donner le temps de bien travailler. L'école peut devenir un lieu de vie, en partenariat avec

les associations et les parents. L'école doit fournir un cadre de travail agréable et favorable à l'étude, un encadrement humain suffisant et qualifié, les outils de travail adéquats et la documentation nécessaire. Soulignons ici la nécessité de classes d'accueil pour les 'primo-arrivants', avec pour objectif prioritaire l'apprentissage de la langue d'enseignement.

Enfin, nous pensons qu'il est temps, en Belgique, de s'interroger sur la sacro-sainte concurrence entre écoles et entre réseaux et ses conséquences pour les enfants des milieux populaires. Seule une école commune, publique et gratuite peut rompre avec les mécanismes de sélection sociale et tendre vers de meilleurs résultats pour tous. Telle est notre conviction. Preuves à l'appui. L'Aped n'est pas seule à revendiquer une école plus démocratique. Au sein de la plateforme contre l'échec scolaire, initiée par la Ligue des Droits de l'Enfant, elle a signé un mémorandum (www.liguedesdroitsdelenfant.be) avec d'autres associations, des syndicats et des chercheurs en pédagogie.

Des moyens

Pour rendre possible l'ambitieux projet décrit ci-dessus, l'enseignement doit être refinancé autrement qu'avec les 'cacahuètes' annoncées. Un retour de son financement à une hauteur de 7 % du Produit Intérieur Brut, comme c'était le cas au début des années 80, suffirait. Actuellement, le pays ne consacre plus que 5 % de sa richesse à son enseignement. Refinancer l'école est un choix éminemment politique. Coûteux, bien sûr, mais tel est certainement le prix de la justice sociale et de la démocratie.

Philippe SCHMETZ, Aped

- 1 *L'Appel pour une école démocratique, lancé en 1995, cherche à rassembler ceux qui, en Flandre, en Wallonie et à Bruxelles, veulent oeuvrer au projet de démocratiser l'école, action qui s'inscrit dans un mouvement international de résistance à l'offensive néolibérale sur l'enseignement.*
- 2 Nico HIRTT, **L'école de l'inégalité. Les discours et les faits**, Editions Labor/Espace de Libertés, collection Liberté j'écris ton nom, Bruxelles 2004.
- 3 Nico HIRTT et Jean-Pierre KERCKHOFS, **Inégaux devant l'école. Enquête en Hainaut sur les déterminants sociaux de l'échec et de la sélection scolaires**, Aped, 1996-1997. Cette enquête est disponible auprès de l'Aped.
- 4 Enquête internationale intitulée 'Programme pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans' (PISA) menée sous l'égide de l'OCDE. Les résultats complets peuvent être consultés sur le site de l'OCDE (www.oecd.org).
- 5 **Trends in International Mathematics and Science Study (1995, 1999, et 2003)** fournit des données sur le niveau en mathématiques et en sciences des élèves de 46 pays du monde.
- 6 Nico HIRTT, **L'école prostituée. L'offensive des entreprises sur l'enseignement**, Editions Labor / Espace de Libertés, collection Liberté j'écris ton nom, Bruxelles, 2001.

Contact

Aped
Avenue des Volontaires, 103
1160 Bruxelles
Tél: 02 735 21 29
Courriel: Aped@ecoledemocratique.org
Site: www.ecoledemocratique.org
Périodique: L'École démocratique

L'échec scolaire en Communauté française: un problème de culture

La Communauté française de Belgique est le 'champion toute catégorie' du retard scolaire en Europe. Derrière la pratique du redoublement, on trouve la conviction partagée par de nombreux parents et enseignants que c'est un 'mal nécessaire'. On la présente comme une pratique de remédiation efficace. Une bonne école, pour de nombreuses personnes, reste actuellement une école où le redoublement est clairement présent. Une école où on ne redouble pas est suspecte car elle conduirait les élèves à ne plus faire d'effort.

Ces différentes représentations de l'école sont profondément ancrées dans notre culture et pourraient être le frein principal à toute possibilité de changement.

Plus de 20 % des élèves à la fin de l'école primaire sont en retard d'au moins un an. Ils sont plus de 60 % à la fin du secondaire à avoir subi au moins une fois un redoublement. Le problème de ce taux élevé d'enfants en retard dans les écoles de la Communauté française n'est pas nouveau.

On peut même affirmer que l'ensemble des réformes mises en place depuis 1970 ont comme toile de fond cette problématique. Mise en œuvre des cycles 5-8, 8-10, 10-12, 12-14 avec l'interdiction de redoublement, approche par compétences, décret 'Missions' de 1997, nouveau 'Contrat pour l'Ecole' d'aujourd'hui sont les exemples d'une volonté politique de s'attaquer, que cela soit sur le plan structurel ou pédagogique, à ce problème.

L'école de la sélection

Malgré la volonté affichée de cette lutte contre l'échec scolaire, peu de choses évoluent réellement. Malgré les nombreux travaux scientifiques qui démontrent les multiples aspects négatifs de cette pratique qui favorise avant tout le décrochage scolaire massif, la pratique du redoublement se porte bien. Certains, au regard des mauvais résultats obtenus par les élèves de la Communauté française aux études internationales (PISA, TIMSS)¹, défendent même l'idée de son renforcement au travers d'un discours prônant 'la pédagogie de l'effort'.

L'école où on sélectionne dès le plus jeune âge reste le modèle de référence en Communauté française. Pourtant, les statistiques sont violentes. Plus de 30 % des élèves quittent l'enseignement obligatoire sans aucune qualification, la différence entre les plus 'forts' et les plus 'faibles' aux

épreuves internationales PISA est la plus élevée de l'ensemble des pays qui y ont participé. Notre enseignement est sélectif et s'oppose, d'une certaine manière, aux principes fondateurs de tout acte d'apprentissage: le principe 'd'éducabilité' et le principe de 'désir'.

Apprendre dans le contexte actuel est pour une trop grande part des élèves d'aujourd'hui lié directement à la réussite. J'apprends pour réussir et mon désir d'apprendre se transforme dès le plus jeune âge en la nécessité d'obtenir de bons résultats. Très vite, l'enfant intègre le langage des grands qui très souvent ne lui demandent pas lorsqu'il rentre de l'école ce qu'il a appris, mais s'intéressent aux résultats du dernier contrôle. La pédagogie du bulletin est centrale et détourne l'élève, dès le plus jeune âge, des enjeux essentiels de l'école, c'est-à-dire de l'apprendre.

L'école de la sélection est bien là, avec ses évaluations discriminantes, ses examens de fin d'année précédés de la fameuse semaine de révisions mises en place dans un esprit de bachotage, ses redoublements intensifs. Dans ce contexte, les élèves sont mis sous pression par les enseignants et les parents; ils se construisent très vite une image du métier d'élève centrée sur la nécessité de réussir. Tout ceci entraîne des conséquences dommageables sur leur apprentissage et, pour survivre dans ce système, ils sont amenés, dans de trop nombreux cas, à construire des stratégies d'évitement, à faire semblant d'apprendre.

Vers une école de la réussite ?

De nombreux travaux en pédagogie s'accordent pourtant à dire que l'apprentissage



nécessite un climat serein et de confiance, où les erreurs des élèves ne sont pas automatiquement sanctionnées mais constituent un matériau central des séquences didactiques. Apprendre, c'est prendre des risques, s'est se plonger dans l'incertitude, c'est pouvoir accepter de ne pas comprendre.

Les réformes actuelles de l'enseignement, en s'inspirant, entre autres, des principes pédagogiques contemporains – donner du temps au temps dans les cycles, favoriser la différenciation, l'évaluation formative,... – s'inscrivent, du moins en partie, dans la perspective d'une école de la formation. L'important est de créer un climat centré autour du désir d'apprendre. Intégré par les élèves, ce désir les poussera, même si ce n'est pas tous les jours facile, à se rendre à l'école, à faire des efforts et in fine à réussir.

“Utopie”, diront les premiers. “Les ‘gourous’ pédagogiques ont encore frappé”, diront les seconds. “Regardez où ces grandes idées

nous conduisent”, proclameront les derniers. La tentation actuelle d’incriminer les réformes de l’école, bouc émissaire facile de l’ensemble de nos maux, pour justifier les difficultés des élèves est réelle mais totalement injustifiée. Pire, nous sommes face à un mensonge qui amène leurs auteurs à vanter l’école de nos parents. Ce mensonge repose sur l’occultation du fait que, dans de

J’étais à l’orphelinat chez les sœurs, c’était très strict. On en a bavé mais j’en parle toujours comme du bon vieux temps. Puis la direction a changé et le directeur qui remplaçait la mère supérieure n’avait pas le même avis qu’elle sur l’éducation, il était plus cool. Ah sur le moment j’ai trouvé ça super. Maintenant avec le recul je me pose la question !

Pour les cours, je travaillais quand j’en avais envie (je suis très têtue). En fait, j’ai toujours été le clown de la classe... encore maintenant. Parfois j’avais envie d’apprendre et là les profs ne me reconnaissaient pas.

Même au début du secondaire, c’était comme ça.

Puis j’ai décidé d’arrêter car je ne voyais pas l’utilité de faire plus, c’était comme ça. J’avais décidé de prendre ce que j’avais envie de prendre et le reste je le laissais...

très nombreux établissements, les réformes ne sont guère appliquées. Les cycles 5-8 ne sont pas légions. Les principes pédagogiques tels que formulés dans le décret ‘Missions’ sont peu mis en pratique. La politique du bulletin n’a pas changé. Le redoublement dans le cycle 5-8, alors qu’il est légalement interdit, reste courant. L’idée d’une année complémentaire qui permettrait aux élèves de rester une année de plus dans le cycle sans pour autant refaire la même chose n’a jamais dépassé le stade de la bonne intention.

Le manque de moyens financiers, la faiblesse de la formation initiale des enseignants, le manque de formations continues sont souvent présentées comme les causes du peu d’application des réformes. On ne peut pas le nier, mais se contenter de cette explication est totalement réducteur. Derrière cette difficulté de changement, se trouve l’ennemi surnois de toute innovation: la culture.

La culture ne suit pas...

Une culture est composée de l’ensemble des représentations des acteurs sociaux. Ces représentations se construisent au regard de l’expérience de chacun dans ses rapports aux autres. Toutefois, il est certain que le système scolaire, qui s’inscrit lui-même dans cette culture, donne une légitimité aux représentations des acteurs.

Or, le système scolaire en Communauté française est basé sur le principe d’une double liberté. Liberté pour les parents de choisir leurs écoles. Liberté pour toute personne de pouvoir organiser son école, qui sera subventionnée par la Communauté française si elle respecte un ensemble de conditions. La conséquence de cette double liberté est la



concurrence que se livrent les écoles pour attirer le plus d'élèves possible et les stratégies discriminantes que certaines d'entre elles mettent en place pour sélectionner les meilleurs élèves². Tant que ce principe de liberté ne sera pas remis en question, on ne combattra pas la culture de la sélection.

Tout le monde s'accorde à dire que la société est en pleine mutation. Face à une économie où la main-d'œuvre non qualifiée n'a plus sa place, l'école doit s'adapter. Fini, les cohortes d'élèves qui quittaient l'école à 14 ans pour accéder à des emplois qui réclamaient une très faible qualification. Tous doivent maintenant rester à l'école et apprendre. La massification de l'école est une nouvelle réalité qui doit également se gérer dans une nouvelle culture. Les changements radicaux sont urgents si on ne veut pas courir le risque de continuer à écarter bon nombre de futurs citoyens de la construction de la société d'aujourd'hui et de demain.

Les incitations au non redoublement, à la pédagogie différenciée ne marcheront pas tant que les fondements du système seront

organisés autour du seul et unique principe de la réussite. L'imposition radicale d'un nouveau système scolaire devra conduire à une réflexion, à un débat en profondeur sur les objectifs d'une école inscrite dans une culture défendant le principe d'éducabilité et le désir d'apprendre. Sans ce changement, l'ensemble des réformes, aussi généreuses soient-elles, ne seront pas appliquées. Pire, elles seront rejetées au nom de leur inefficacité dans la culture ambiante.

Ce changement impliquera aussi un investissement financier et pédagogique au niveau de l'école. D'autres pays, comme ceux du Nord de l'Europe l'ont compris et arrivent à proposer un système scolaire sans redoublement tout en étant plus efficace et plus équitable. Pourquoi pas nous ?

Vincent CARETTE

Service des Sciences de l'Éducation – ULB

¹ Voir notes 4 et 5 de la page 21.

² Voir à ce propos l'article qui suit: **Le libre choix et les processus de relégation dans un système scolaire inégalitaire.**

Le libre choix et les processus de relégation dans un système scolaire inégalitaire

Tant les récentes enquêtes internationales que les (rares) enquêtes communautaires attestent de l'état des inégalités scolaires en Communauté française. Parmi les difficultés majeures de notre enseignement, le Contrat pour l'Ecole pointe du doigt l'inefficacité de notre système scolaire et son traitement inégalitaire et discriminatoire des élèves. Comment analyser ces dysfonctionnements dans un système éducatif aussi complexe que le nôtre ?

Selon l'étude ¹ que nous avons réalisée au CERISIS-UCL ², les inégalités et les ségrégations ne sont pas seulement la résultante de processus *micro* internes aux établissements scolaires ou de processus *macro* propres aux normes centrales promulguées par la Communauté française, elles sont aussi le résultat de processus *méso* et notamment les processus de répartition des élèves: le libre choix des parents et les processus qui instaurent une concurrence, mais aussi une hiérarchie entre les écoles.

Un marché scolaire concurrentiel

En matière de partage des ressources, le système belge se caractérise par le fait que les ressources financières et humaines sont presque exclusivement d'origine publique, même pour les écoles dépendant d'un pouvoir organisateur libre. Mais la répartition de ces ressources publiques est essentielle-

ment fonction de la répartition des élèves qui, elle, n'est quasi pas régulée par l'autorité publique.

En effet, subventions de fonctionnement et dotations en personnel sont étroitement liées au nombre d'élèves que l'école accueille, même si les ressources qu'apporte ainsi chaque élève à l'école sont fonction du degré et de la filière dans lesquels il est inscrit, et même si la politique des discriminations positives permet d'octroyer des ressources complémentaires (elles aussi étroitement liées au nombre d'élèves) aux écoles ayant un public défavorisé. C'est dire combien la répartition des élèves entre écoles constitue un enjeu capital pour les directions, d'autant que des normes strictes déterminent en outre le nombre d'élèves en deçà duquel il n'est plus autorisé d'organiser une option, une filière, voire un établissement.

Or, en Belgique francophone, la répartition des élèves entre écoles est avant tout déterminée par les mécanismes de marché, et plus particulièrement par le libre choix des parents. Ceux-ci ont le droit de choisir n'importe quelle école de la Communauté française et d'en changer à n'importe quel moment de la scolarité.

La coexistence d'un financement public lié à l'élève et du libre choix de l'école par les

familles justifie l'utilisation de la notion de quasi-marché pour caractériser le système scolaire belge.

Ce type de régulation pousserait les écoles "à se différencier des établissements voisins et concurrents. (...) Il est important pour un établissement de se créer une 'niche' c'est-à-dire un espace le protégeant des turbulences du marché construit à partir de l'adhésion de catégories d'usagers aux caractéristiques

Mon parcours scolaire a été vraiment chaotique, j'ai très fréquemment changé d'école primaire, aussi souvent que nous déménagions. Je n'ai gardé quasi aucun souvenir de ce qui s'est passé jusqu'à mes 12 ans, c'est le black-out complet. Et donc j'ai l'impression de n'avoir commencé ma vie scolaire que dans le secondaire inférieur. Je ne sais pourquoi, c'est à partir de ce moment-là que j'ai commencé à exister, je m'en souviens.

Cependant, je crois que je vivais alors dans un état de semi-conscience et qu'il m'a fallu bien du temps pour m'éveiller. C'est plus ou moins vers 13 ans que je suis entré en 1^{ère} année du secondaire inférieur. J'ai suivi tant bien que mal cette année, je l'ai ratée et recommencée. En fait j'avais beaucoup de difficultés pour lire et écrire. Je ne sais pas trop comment je suis arrivé en 1^{ère} secondaire. Heureusement, un jour, un professeur s'est mis à côté de moi et a pris le temps de s'occuper de moi. C'était un professeur d'anglais, il a dû me tenir la main pour que je puisse apprendre à écrire. Il a eu cette patience de me suivre particulièrement pendant plusieurs mois et à un moment donné je pense que le déclic s'est fait. J'ai alors pu commencer à avancer par moi-même mais, comme j'avais quand même beaucoup de retard, j'ai eu beaucoup de difficultés à suivre les différents cours. C'est cependant grâce à cette personne que j'ai finalement réussi ma première année.

La situation familiale faisait aussi que je n'étais pas très suivi et que je me suis retrouvé beaucoup plus à l'extérieur de l'école qu'à l'intérieur à traîner en ville et dans les magasins. A 16 ans, je me trouvais toujours en 2^{ème} secondaire inférieure, en situation d'échec, c'est alors que je me suis présenté dans le milieu professionnel... et que j'ai été engagé comme apprenti.

(sociales, culturelles, pédagogiques,...) de l'établissement" ³. Le contexte de concurrence ainsi que la nécessité de recruter des élèves crée, pour chaque établissement, l'obligation de se différencier des autres et même parfois, de s'adapter au public ou d'adapter son niveau d'exigence au public. Cette différenciation des projets et pratiques pédagogiques crée parallèlement des pratiques d'inégale qualité et peut accroître à la fois le phénomène de ségrégation, mais aussi reproduire les inégalités sociales.

Par ailleurs, il va sans dire que cette liberté de choix est théorique pour deux raisons. Tout d'abord, les écoles réputées 'profitent' d'un processus d'auto-sélection ¹ du public alimenté par la fonction d'orientation que remplissent les écoles primaires. En d'autres mots, la qualité perçue de ces écoles attire un certain type de public et en repousse un autre. Par exemple, certaines familles – souvent les plus défavorisées – ajustent leurs ambitions en fonction des chances présu-

mées de réussite et d'insertion de leur enfant dans un établissement. Ensuite, des pratiques de sélection plus dissimulées sont mises en place notamment lors des échanges informels entre chefs d'établissement et parents. Sans interdire formellement l'inscription, il n'est pas rare que des directions mettent en garde des parents sur le niveau de l'école, ce qui pousse parfois ces derniers à renoncer d'eux-mêmes à inscrire leurs enfants dans l'école.

Hierarchie des écoles et relégation

Le type de processus en œuvre dans un tel système ne suppose pas que des relations de concurrence. En effet, toutes les écoles ne sont pas concurrentes pour la répartition des élèves puisqu'elles ne visent pas le même public. Le concept de concurrence implique en effet que les écoles se situent sur un même créneau et proposent une offre similaire susceptible d'attirer les mêmes individus.



Extrait de *Rue des Ecoles*, Archives de Wallonie

Les écoles peuvent aussi avoir des relations de complémentarité dans la mesure où elles attirent un public différent. Fondée sur une hiérarchie des filières, cette complémentarité est à l'origine d'une hiérarchie des établissements.

En Belgique francophone, les différentes filières d'enseignement ne disposent pas du même capital symbolique, ni de la même 'réputation' auprès des familles. Dès lors, celles-ci construisent leur choix en fonction d'une 'hiérarchie instituée' ⁴ selon laquelle les filières d'enseignement sont classées de la plus valorisée à la plus dévalorisée, l'enseignement général étant situé en haut de la hiérarchie, suivi par le technique de transition, le technique de qualification et en bas de l'échelle l'enseignement professionnel.

Or, cette hiérarchie porte aussi en elle les traces des deux principales formes de sanction scolaire: le redoublement et la réorientation, instituant les filières les moins valorisées comme sanction d'un échec dans les filières les plus valorisées. Ces deux sanctions peuvent être indépendantes l'une de l'autre mais, très souvent, un même élève cumule les deux sanctions, de manière concomitante ou successive. Ces sanctions entraînent assez souvent un changement d'école ⁵. Etant donné la liberté de choix des parents, les changements d'école en cours de trajectoire ont toujours été un élément important du système scolaire belge et peuvent d'ailleurs être un bon indicateur de ces deux types de sanction scolaire mais aussi le marqueur de la hiérarchie entre écoles. Dans le cadre de la recherche sur le bassin scolaire de Charleroi ¹, nous avons pu constater que, en 2000-2001, plus du tiers des élèves des 23 écoles secondaires étudiées n'étaient plus dans l'école où ils

étaient inscrits deux ans plus tôt: plus précisément, ce taux était de 33,5 % pour les élèves inscrits initialement en première année du secondaire; de 39,5 % pour ceux de deuxième année et de 43,9 % pour ceux de troisième année.

Comme ces changements d'école suivent souvent le sens de la hiérarchie des filières, nous avons étudié les flux d'élèves changeant d'école et plus particulièrement les flux asymétriques ⁶. L'analyse de ces flux a pu aboutir au regroupement des 23 écoles en quatre niveaux hiérarchiques ⁷. Dans le niveau supérieur (niveau 1) se trouvent des écoles centrées sur l'enseignement général. Le niveau inférieur (niveau 4) est quant à lui composé d'écoles dispensant prioritairement un enseignement de qualification. Entre les deux (niveaux 2 et 3) se trouvent principalement des écoles ayant une offre mixte (organisant 2, 3 ou 4 filières).

Le système scolaire observé repose bel et bien sur un processus de relégation des écoles placées en haut de la hiérarchie vers les écoles situées en milieu de hiérarchie, et de celles-ci vers les écoles les plus mal classées, ces dernières disposant aussi d'un exutoire puisque certains de leurs élèves abandonnent toute scolarité tandis que d'autres intègrent des structures d'enseignement à horaire réduit, tels les centres de formation en alternance (CEFA) ou l'apprentissage.

Ségrégation et inégalités sociales

Les mécanismes de relégation induisent une évolution des caractéristiques académiques et socio-économiques du public des écoles au fil des degrés. *"Le libre choix et la possibilité d'orientation précoce vers la première*

accueil et l'enseignement professionnel sont des paramètres structurels qui contribuent à accroître les écarts entre les écoles (indice de ségrégation), les écarts entre les élèves (inégalité de résultats) et la détermination socioculturelle des performances scolaires (inégalité de chances de résultats)"³.

Dans toutes les écoles, le retard moyen des élèves augmente entre la première et la troisième année et entre cette année d'étude et la cinquième. Il est somme toute logique qu'il en soit ainsi. Mais à chacune de ces étapes, les écarts se creusent entre les quatre groupes d'écoles: ainsi, le nombre moyen d'années de retard augmente de 0,30 an entre la première et la cinquième année dans le niveau 1 et de 0,84 dans le niveau 4. C'est là le signe indéniable d'un processus

de sélection par relégation, où les inégalités de réussite viennent alimenter le processus de ségrégation des publics sur base du critère académique.

Cette évolution différenciée du profil académique des écoles se combine également avec une évolution de leur profil socioéconomique. L'indice socioéconomique⁸ des écoles, calculé en fonction du quartier de résidence de leurs élèves, augmente en effet dans tous les établissements au fil des années d'études du fait des processus de relégation d'élèves entre établissements et entre filières. Ainsi, toutes les écoles, sauf une, ont un public plus favorisé en cinquième année qu'en première. C'est le cas même pour les écoles positionnées aux niveaux inférieurs de la hiérarchie. Ce qui démontre

En primaire, j'étais première de classe jusqu'en quatrième. A ce moment, à la maison, ça ne se passait pas bien, alors j'ai doublé. Mes parents ne me soutenaient pas et ne m'aidaient pas. Ils n'ont pas été beaucoup à l'école, avant il fallait aller travailler.

J'ai toujours aimé l'école, c'est vrai que j'aimais m'y amuser. Je n'ai jamais eu de soucis pour apprendre, je retenais tout sans étudier... et ça marchait !

Vers 14 ans, j'ai perdu ma grand-mère. Là j'ai déconné, j'en faisais beaucoup moins. Puis je me suis reprise en main et j'ai changé encore et encore d'école. Je ne savais pas quelle orientation prendre: coiffure, restauration, boulangerie... En plus mes parents me poussaient à aller travailler pour avoir de l'argent, pour faire comme eux.

Je me suis retrouvée au CEFA. C'était une erreur, leur diplôme a peu de valeur et je ne parvenais pas à trouver un boulot.

Ensuite, j'ai arrêté l'école, sur un coup de tête, pour me mettre en ménage. Là aussi c'était une erreur.

une nouvelle fois que les populations les plus défavorisées sont les populations les plus touchées par l'échec scolaire, les changements d'écoles, la relégation dans les filières qualifiantes et les CEFA. On peut supposer en outre que parmi ceux-ci, certains sortent du système scolaire avant d'avoir terminé le secondaire.

Il n'y a cependant pas un lien automatique entre le positionnement de l'école au premier degré sur les plans académique et socio-économique et son positionnement aux deuxième et troisième degrés. Il arrive plus d'une fois que des écoles situées dans des positions quasi identiques au premier degré s'écartent significativement aux stades ultérieurs de la scolarité. Cela nous amène à écarter tout déterminisme mécanique, laissant place aux logiques d'action des acteurs, parmi lesquels les directions ⁹.

Conclusion

Les élèves qui n'atteignent pas les exigences académiques des écoles de niveau supérieur sont relégués vers des écoles de niveau inférieur.

Les écoles du bas de la hiérarchie se trouvent dans une position de triple dépendance par rapport aux autres écoles puisque ces dernières conditionnent le nombre d'élèves qu'elles reçoivent, mais aussi les caractéristiques de ces élèves et le vécu scolaire antérieur que l'élève emporte avec lui et dont l'école d'arrivée doit nécessairement tenir compte. Les écoles hiérarchiquement supérieures, bien que ne détenant pas de pouvoir institutionnel sur les autres et étant souvent peu conscientes des contraintes qu'elles génèrent, détiennent une plus grande marge de liberté, même si

elles 'se doivent' de préserver leur réputation pour garder leur position sur le marché scolaire concurrentiel.

Magali JOSEPH
Lire et Ecrire Bruxelles

- 1 Magali JOSEPH et Bernard DELVAUX, *Les logiques d'action des établissements, reflets de leur position relative dans l'espace local d'interdépendance*, *Recherches sociologiques*, n°1, vol. 36, UCL, 2005.
- 2 Centre de Recherches Interdisciplinaires pour la Solidarité et l'Innovation Sociale.
- 3 Vincent DUPRIEZ, Vincent VANDENBERGHE, *L'école en Communauté française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous ?*, *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°27, Girsef-UCL, mai 2004.
- 4 Bernard DELVAUX, *Indépassable hiérarchie des enseignements ?* in Georges LIÉNARD (Ed.), *L'insertion: enjeux pour l'analyse et pour l'action*, Mardaga, 2001, pp. 77-89.
- 5 Marc DEMEUSE, Bernard DELVAUX, *Mobilité des élèves dans le système éducatif belge francophone*, *Relief* n°4/2004, CEREQ, pp. 329-338.
- 6 Sur base du présupposé qu'une école recevant d'une autre plus d'élèves qu'elle ne lui en donne est située à un niveau hiérarchique inférieur.
- 7 Ce classement hiérarchique n'est en aucun cas fondé sur un jugement de valeur quant à la qualité de l'enseignement offert par les écoles.
- 8 L'indice socio-économique, calculé à partir de variables socio-économiques, sert à estimer la proportion d'élèves provenant de milieux favorisés/défavorisés. Plus cet indice est élevé, plus la population est favorisée.
- 9 Pour plus d'éléments sur les logiques d'action des acteurs, voir le document *Exclusion scolaire, ségrégation et inégalités sociales. Quelques pistes d'analyse du (dys)fonctionnement du système éducatif*. Ce document est disponible sur demande à Lire et Ecrire Bruxelles (Magali Joseph – tél: 02 533 21 75 – courriel: magali.joseph@lire-et-ecrire.be).

On n'a jamais fini d'apprendre à lire



Il est dit dans le Contrat pour l'École que les apprentissages de base ne sont pas suffisamment maîtrisés par tous les élèves. C'est le constat que fait également Micheline Laurent, inspectrice de français dans l'enseignement secondaire inférieur, et ce particulièrement dans les filières professionnelles où elle rencontre de nombreux élèves qui déchiffrent et ne comprennent pas ce qu'ils lisent.

Mais peut-on réellement parler de lecture puisque lire c'est d'abord produire du sens ? C'est pour Micheline Laurent une des questions qui se posent aujourd'hui à l'enseignement: tant qu'on n'apprendra pas aux élèves, dans des situations motivantes et attractives, ce que signifie l'acte de lire, en faisant bien prendre conscience de toutes les démarches intellectuelles qu'il suppose, tous les élèves ne maîtriseront pas la lecture et l'écriture à la sortie de l'école...

JOURNAL DE L'ALPHA: Pouvez-vous décrire ce que vous voyez dans les écoles aujourd'hui ?

Micheline LAURENT: Il y a, dans les premières années du secondaire, en 1^{ère} B (1^{ère} accueil), 2^e P, 3^e P (voir encadré), ou même également dans les CEFA, des élèves – et je parle ici des élèves dont la langue maternelle est le français – pour qui la lecture n'a aucun sens et qui, si on les observe bien, lisent en suivant le texte du doigt. En réalité ils

déchiffrent, c'est-à-dire que ce sont des élèves qui n'ont jamais franchi le pas entre le décodage et la lecture-sens. Quand ils ont fini de déchiffrer, ils sont incapables d'expliquer ce qu'ils viennent de lire.

Dans ces filières qui, quoi qu'on dise, constituent trop souvent des filières de relégation, la plupart des jeunes ont déjà accumulé du retard: dans certaines classes de 2^e P, ils sont parfois un tiers de la classe à avoir 15-16 ans. Ils n'en ont évidemment plus 'rien à cirer' des activités de formation commune. Mais par la force des choses, ils passent de classe. Evidemment, ils ont des échecs en français, mais on ne peut pas maintenir un élève de 17-18 ans avec des petits de 12-13 ans si par ailleurs il satisfait dans les branches techniques et les ateliers de formation professionnelle. Ces élèves arrivent ainsi au bout de leur scolarité en ne sachant toujours pas véritablement lire et écrire.

Comment expliquez-vous que ces élèves ne maîtrisent pas la langue écrite au bout de 6 années d'école primaire ?

M.L. : Je ne suis pas une spécialiste de l'apprentissage de la lecture dans le fondamental – mais j'entends dire pas mal de choses de la part de ceux qui le connaissent bien. Une fois les premières années du primaire passées, on ne développe plus beaucoup les compétences en lecture. Les élèves à qui on a d'abord appris à décoder sans lien avec le sens – parce que ça se fait encore et ça se refait de plus en plus m'a-t-on dit –, ces élèves-là, si on ne fait rien dans le fondamental pour les faire accéder au sens, ils arriveront dans le secondaire sans réelles compétences en lecture. Vous connaissez la suite...

Vous avez l'air pessimiste...

M.L. : J'ai de fortes craintes avec la tendance qui dit qu'on peut apprendre à lire sans faire de sens, que du moment qu'on arrive à décoder, le sens viendra de lui-même par après.

1^{ère} A, 1^{ère} B, 2^e P, 3^e P...

La première année du secondaire (1^{ère} A) accueille tous les élèves à l'issue de leur scolarité primaire sauf ceux qui n'ont pu achever avec réussite le primaire en sept ans et n'ont donc pas obtenu le CEB.

Ceux-là se retrouvent en 1^{ère} B. Dès la 2^e secondaire, les élèves peuvent se retrouver en 2^e C (2^e générale) ou en 2^e P (2^e professionnelle). Les élèves issus de la 1^{ère} B sont eux orientés vers une 1^{ère} A ou, le plus souvent, vers une 2^e P.

Pour les enfants dont la famille compense, dont la famille fait le lien avec le sens, montre que la lecture est source de plaisir, d'information, de partage..., il n'y aura pas de problème. Mais pour les autres, il faut des situations de classe où on voit à quoi sert la lecture, où on voit que la lecture ce n'est pas uniquement lire des syllabes les unes derrière les autres, mais que c'est avant tout comprendre un message. Il faut montrer aux élèves qu'il y a un ensemble d'éléments – qui ne sont ni des lettres ni des mots – qui permettent de tirer des informations pour comprendre le message: le support, le contexte, etc. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas s'attacher aussi aux signaux orthographiques. A ce sujet, j'ai entendu un jour une chercheuse française qui expliquait ce qu'ils font avec les enfants à partir de titres de journaux. Par exemple, au moment du tournoi de tennis de Bercy, il y avait un titre de journal intitulé "Paris gagné": le 's' à la fin de Paris était évidemment essentiel ! C'était en fait un article qui montrait que le joueur de tennis avait gagné Paris, avait gagné le public de Paris. Et donc elle expliquait qu'on montrait aux élèves que le signal orthographique était très important dans ce cas-là puisqu'il était déterminant pour comprendre le sens du message.

Pensez-vous que la remédiation puisse aider les élèves en difficulté avec l'écrit ?

M.L. : Pour les élèves en difficulté au début du fondamental, les élèves dont on perçoit très vite qu'ils décrochent en lecture, qu'ils ne suivent pas – quoiqu'il faille aussi donner du temps – je pense qu'un soutien spécifique avec des méthodes appropriées, adaptées à leurs propres difficultés peut avoir sa raison d'être. Mais cette remédia-

tion, de quelque ordre qu'elle soit, doit se faire en plus des activités de lecture pour rencontrer les difficultés spécifiques de certains enfants. Il ne faut pas généraliser et en faire une pratique de classe. Si on en fait une pratique de classe, fatalement ce sont ceux qui sont les plus favorisés, c'est-à-dire ceux qui ont un environnement qui leur explique ce qu'est un livre, qui franchiront le pas et les autres ne le franchiront pas. Et il y en a sans arrêt qui ne le franchissent pas puisqu'on les retrouve avec les mêmes difficultés dans le secondaire.

Vous n'avez parlé jusqu'à présent que de la lecture. Comment voyez-vous l'apprentissage de l'écriture ?

M.L. : Pour moi, tout comme il faut lier la lecture au sens, il faut lier l'écriture à la lecture. Bien sûr, pour l'orthographe, on a besoin de décomposer le mot en syllabes et en lettres. Il faut donc aussi apprendre à décomposer mais le problème se pose quand on a tendance à ne faire que ça et donc les compétences en lecture ne se développent pas...

Que font les professeurs de français du secondaire quand ils se trouvent face à des élèves qui déchiffrent ?

M.L. : Ils font ce qu'ils peuvent. Vous trouvez un peu de tout. C'est-à-dire que certains essaient de faire du rattrapage, de la remédiation. Ils utilisent des manuels du fondamental, mais ce sont des outils qui proposent des textes qui ne sont absolument pas adaptés à l'âge des élèves. Donc même si, à la limite, on leur fait faire quelques progrès en lecture, on ne les réconcilie absolument pas avec l'écrit. Il y a un manque important d'outils... Le pire c'est quand le professeur se résigne à ce qu'une partie des élèves de

sa classe ne sache pas lire. Certains lisent des histoires aux élèves pour leur montrer que c'est agréable et ils en discutent ensuite. C'est très bien mais ça ne leur apprendra pas à lire. Il faut bien comprendre que tout ce que je dis là, ce ne sont pas des reproches mais juste des constats.

Les résultats des enquêtes internationales sur les compétences en lecture des élèves de la Communauté française ne vous étonnent donc pas ?

M.L. : Quand j'ai vu les résultats d'une enquête internationale en 91 ¹, j'ai été très étonnée d'observer la moyenne générale de la Communauté française, je me demandais comment il se faisait que le résultat était si bas. Tant que j'étais professeur, comme ma classe avait un bon résultat, je ne pouvais pas comprendre. Maintenant que je circule comme inspectrice dans toutes les écoles, je comprends mieux.



Mes primaires ont été difficiles. On ne comprenait pas pourquoi je ne suivais pas. On disait que j'étais soit trop bête ou soit trop paresseuse. Un jour, un prof m'a giflée car je ne savais pas lire le mot 'poire'. Elle m'a mise en 2^e maternelle alors que j'étais en 2^e année primaire. La honte !!! Mais un prof de religion avait compris que je n'étais pas un cancre, j'avais tout simplement des difficultés scolaires.

Il a conseillé à ma mère de me mettre dans une école spéciale. On était tous mélangés : des sourds, des aveugles, des caractériels. On la surnommait : l'école des fous.

C'était une école où on me comprenait et où on m'aidait dans mes difficultés. Je me suis épanouie et en dernière année, on m'a demandé quel métier je voulais faire. J'ai dit : psychologue... Bien sûr, je ne pouvais pas et je suis allée à l'école pour la décoration.

J'ai eu beaucoup de difficultés, car sortir d'un enseignement spécial et se réintégrer dans l'enseignement normal c'est compliqué. Je suis partie travailler à 16 ans.

L'enquête Pisa ² vise les élèves de 15 ans. S'ils sont 'à l'heure', ils sont donc en 4^e secondaire. Les élèves qui ne sont pas 'à l'heure', qui ont des retards en lecture et qui se retrouvent dans le professionnel tirent les résultats de Pisa vers le bas. Les enquêtes en lecture montrent qu'à 8 ans, la plupart des enfants savent localiser des informations explicites dans un texte mais il faut encore leur apprendre à saisir l'implicite, leur montrer qu'il n'y a pas seulement ce qui est écrit, qu'il y a aussi ce qui est suggéré et leur apprendre à faire des inférences, donc à raisonner, à mettre en relation des informations, etc. Or, qu'est-ce qui se passe ? Pisa montre bien qu'à 15 ans, les élèves savent toujours localiser des informations explicites mais qu'ils ont des problèmes pour saisir l'implicite, pour raisonner à partir des informa-

tions explicites, pour interpréter, faire fonctionner leur esprit critique sur ce que le texte leur apprend, sur la manière dont le texte leur transmet un message. Au début du secondaire, ce sont toutes des choses qu'on ne travaille pas suffisamment.

C'est aussi ce que vous observez dans les classes ?

M.L. : Je mène moi-même des petites recherches personnelles. Il m'arrive d'animer une activité de lecture avec les élèves pour voir où ils en sont. Dans une classe de 1^{ère} B, je leur avais ainsi donné un début de récit et je leur avais demandé de dire chacun ce qu'ils voyaient. Il y avait des personnages, il y avait un décor et j'ai été très étonnée quand des élèves m'ont dit: "Moi je ne vois rien". Je leur ai répondu: "Ce n'est

pas possible que tu ne voies rien. Si c'était un film, quelles images verrais-tu ?". Mais ils ne voyaient rien. Ils n'avaient pas compris que lorsqu'on commence à lire un récit, on entre dans l'univers d'une histoire avec des personnages, et qu'il y a des détails du texte qui vont nous permettre de nous représenter les choses...

Qu'est-ce qu'il faudrait faire selon vous pour faire progresser ces élèves en lecture ?

M.L. : En tant qu'enseignante et inspectrice de français, ce que je vise surtout c'est que les élèves prennent goût à la lecture, qu'ils échangent et interagissent sur ce qu'ils ont lu... C'est ce que j'appelle la socialisation autour de la lecture. On part de leurs impressions, de leur ressenti, des hypothèses qu'ils élaborent, des questions qu'ils se posent et on partage, un peu comme

dans les 'cercles de lecture'. Ça permet de mettre en commun ce qu'il y a dans la tête de chacun des élèves de la classe. Ceux qui comprennent mieux peuvent provoquer des déclics chez les autres. Les élèves vont se questionner: "Comment est-ce que tu peux dire ça ?", "Je peux le dire parce que je le vois à tel endroit dans le texte", etc.

On peut aussi faire travailler les élèves sur des représentations mentales autour de textes informatifs. On va ensuite voir dans le texte ce qu'il nous donne comme informations, si ça change quelque chose à nos représentations de départ. Il faut échanger, il faut confronter ses idées, ses interprétations, ses jugements, il faut débattre, il faut mettre ensemble et partager ce que chacun comprend... On en revient toujours à l'idée de la liaison avec le sens.

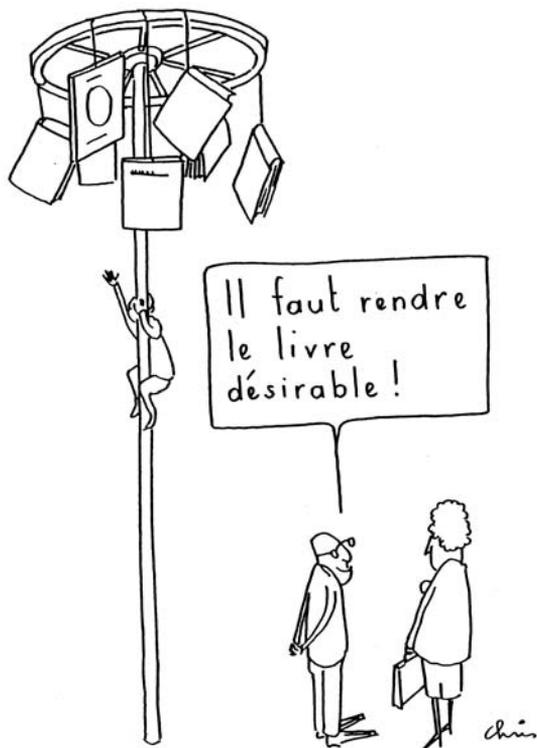
C'est tout un combat actuellement de faire en sorte que dans les pratiques de classe s'installent les activités qui permettent aux élèves de faire du sens avec la lecture.

On n'a jamais fini d'apprendre à lire !

Et à écrire ?

M.L. : Non plus... Et c'est aussi très important de travailler l'écriture. Quand on demande à tous les élèves d'écrire, même simplement, on leur permet à tous de s'impliquer. Si les activités autour d'un texte ne se font qu'oralement, il y en a toujours qui ne se mêlent pas au dialogue. Le professeur est pris dans son animation, ne sait pas tout voir, il avance avec quelques élèves – ceux qui participent – et puis, à un moment, il pose à tous la question: "Est-ce que tout le monde est d'accord ?". Si certains n'ont pas réfléchi, comment voulez-vous qu'ils disent qu'ils sont d'accord ou pas ? Donc par facilité, pour qu'on ne les





embête pas, ils disent qu'ils sont d'accord. De toute façon ils n'ont pas d'avis propre puisqu'ils n'ont pas réfléchi. Mais si on oblige tous les élèves à mettre une réflexion par écrit, tous sont obligés de s'impliquer. Suite à la petite réflexion qu'ils ont faite, ils vont réaliser qu'ils ont des choses à dire, ils vont être amenés à s'impliquer. On peut ainsi faire monter tout le monde, chacun à partir du niveau où il se trouve.

Pouvez-vous donner un exemple concret ?

M.L. : J'étais une fois dans une classe de 2^e professionnelle où j'ai mené une activité de lecture. J'ai fait lire un texte aux élèves en leur demandant d'écrire une petite réflexion que le texte leur inspirait. A ce moment-là, le professeur m'a informée que certains élèves ne savaient pas écrire. Alors j'ai dit à la classe: *"Ceux qui ne savent pas écrire une phrase écrivent un mot mais un mot très important pour eux par rapport à ce qu'ils ont envie de dire sur le texte"*. Un seul élève

n'a écrit qu'un mot. Les autres ont écrit des choses qui étaient parfois très mal formulées mais ils ont écrit. On a commencé par celui qui n'avait écrit qu'un mot. Ce mot, c'était 'comique'. Or le texte était une petite fable dans laquelle on voyait un mois, le mois de janvier, qui était personnifié et qui se plaignait de son sort. Il faisait une dépression, allait voir le médecin... C'était effectivement comique de voir le mois de janvier personnifié. Donc, en écrivant 'comique', l'élève était déjà à un haut niveau de compréhension en lecture. Il émettait à la fois un jugement et une interprétation. En réalité, il n'arrivait pas à bien formuler ce qu'il pensait par écrit car, quand je lui ai demandé d'expliquer oralement sa réponse, il a su le faire.

Comme pour la lecture, il y a énormément à faire du point de vue du développement des compétences en écriture dans le secondaire inférieur. Si un élève est barré par l'écrit, ce n'est pas en renonçant à le faire écrire qu'on lui apprendra à écrire. On apprend à écrire en écrivant. Comme pour toute chose dans la vie, on apprend en le faisant. La communication des écrits est aussi très importante...

C'est-à-dire ?

M.L. : Je pense qu'il faut aussi travailler la formulation pour l'améliorer, pour qu'on comprenne mieux ce que chacun veut dire. Si on permet à l'élève de garder ses réflexions telles qu'il les a exprimées par écrit – et même si on corrige l'orthographe et la ponctuation –, on ne lui permet pas de progresser. Par contre, s'il les communique aux autres, il y en aura toujours qui mettront le doigt sur ce qu'ils ne comprennent pas: *"Qu'est-ce que tu veux dire?"*.

L'élève peut alors se rendre compte que la manière dont il a formulé sa pensée fait barrage à la compréhension, à la communication. Les élèves savent très bien déceler chez les autres quand quelque chose est mal exprimé. C'est donc important de provoquer des rencontres où les élèves vont communiquer à des pairs, d'autres personnes que le professeur qui lui a l'habitude de compenser, d'essayer de comprendre ce que l'élève veut dire. Mais si les élèves savent que ce qu'ils écrivent va être lu par d'autres, des élèves d'une autre classe ou d'une autre école par exemple, ils vont être plus attentifs à la formulation car ils ne seront pas là pour expliquer ce qu'ils ont écrit. Dans la classe, ils peuvent encore le faire. Finalement, tout est lié autour des grands axes de la communication du cours de français³, à savoir lire, écrire, parler et écouter.

Pensez-vous que le Contrat pour l'École va changer quelque chose à ce que vous analysez ?

M.L. : Avec le Contrat pour l'École, on va mettre l'accent sur le fondamental en recentrant les efforts sur les apprentissages de base et en soutenant directement les élèves qui décrochent dès la 1^{ère} ou la 2^e année. Pour autant qu'on travaille davantage sur le sens, il devrait y avoir beaucoup moins d'élèves qui arrivent dans le secondaire avec des problèmes en lecture-écriture. Mais on ne verra les effets de ces mesures que dans 6 ans et, en attendant, on pataugera toujours autant dans le secondaire. Des élèves se retrouveront toujours dans les filières professionnelles sans avoir pu faire du sens avec la lecture. Certains continueront à passer de classe parce qu'ils sont bons dans les cours pratiques et débarqueront dans la vie

Il faut dépasser le texte !



active sans réelle maîtrise de la lecture et de l'écriture. Si on veut que cela change, il faudrait aussi agir dans le secondaire...

Quels sont les changements qui vous paraissent indispensables ?

M.L. : On sait très bien que la Communauté française a le record des inégalités. Avec le libre choix des parents, on obtient fatalement des écoles qui regroupent des élèves en grande difficulté et des écoles qui regroupent des élèves plus favorisés. Tant que les parents pourront librement choisir l'école de leurs enfants, tant qu'on fera librement des classes fortes et qu'on reléguera les élèves plus faibles vers certaines écoles, des professeurs se retrouveront avec un groupe homogène faible dans leur classe. Et avec un groupe homogène faible, on ne sait guère faire progresser les élèves. Si vous faites par

exemple des activités d'échange en lecture, il n'y en aura pas un pour provoquer le déclic chez les autres. Il est donc important d'avoir des classes hétérogènes. Il est par ailleurs faux de croire que cela va tirer les bons élèves vers le bas. Si on met les élèves en situation d'échange et d'interaction, ceux qui ont compris sont amenés à expliquer aux autres. Et donc à réfléchir, à analyser leur démarche, à comprendre pourquoi les autres rencontrent des difficultés. Cela les fait progresser eux aussi. Les classes homogènes faibles, c'est vraiment le pire. Et ce n'est pas la seule raison...

Que voulez-vous dire ?

M.L. : Ce qui m'interpelle beaucoup dans les observations que je fais dans les classes, c'est que le professeur qui est confronté à une classe homogène faible a tendance à se résigner et à réduire ses objectifs. Il se dit que s'il arrive déjà à réconcilier les élèves – qui souvent ne sont pas seulement en difficulté sur le plan scolaire – avec eux-mêmes et avec certaines activités scolaires, c'est déjà bien. Les faire progresser en lecture et écriture passe souvent au second plan. D'autant plus que les professeurs ne sont pas formés pour répondre aux besoins de ces élèves et qu'il n'existe pas vraiment d'outils adaptés qui pourraient les aider.

Il ne faut pas oublier non plus que, dans ces classes regroupant les élèves en difficulté, il y a souvent aussi des problèmes de discipline. Cela n'encourage pas le professeur à pratiquer des méthodologies d'échange actives parce qu'en provoquant des interactions, les élèves risquent de faire du bruit... C'est plus facile de les 'tenir' en leur donnant individuellement des exercices de drill systématique.

Y a-t-il d'autres mesures qui, selon vous, devraient être prises dans le secondaire ?

M.L. : Bien sûr, il y a d'autres choses qui pourraient être faites en haut lieu pour apporter un soutien aux élèves en difficulté. On ne donne par exemple pas les moyens aux écoles d'organiser des renforcements pour ces élèves-là. Je rêve d'un monde idéal où on disposerait de beaucoup d'argent à investir dans l'éducation. Au début du secondaire, on ferait un diagnostic pour voir quels sont les élèves qui ont des problèmes de maîtrise de la langue. Les écoles bénéficieraient alors d'heures supplémentaires, hors NTPP⁴, avec des personnes-ressources formées à cet effet, pour organiser une réelle remédiation tout au long de l'année scolaire...

Propos recueillis par
Sylvie-Anne GOFFINET

1 Recherche internationale entreprise par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) sur le niveau en lecture des élèves.

2 Voir note 4 de la page 21.

3 Le Décret Missions (1997) stipule qu'au premier degré du secondaire, enseigner la langue française consiste à placer l'élève dans des situations de communication lui permettant de mettre en œuvre des ensembles organisés de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes assurant la maîtrise progressive des compétences fixées par le référentiel 'Socles de compétences'.

4 Il s'agit du nombre de périodes à attribuer aux professeurs en fonction du nombre d'élèves de l'école.

Le chemin sera long pour apprendre à mieux lire

“Plus d’enseignants pour nos enfants” et “Conduire chaque jeune à la maîtrise des compétences de base” sont les priorités 1 et 2 du Contrat pour l’Ecole adopté par le Gouvernement de la Communauté française le 31 mai dernier. Ces deux mesures faciles à comprendre et probablement payantes sur un plan politique à court terme, font oublier un certain nombre d’aspects pédagogiques...”

Le Contrat Stratégique pour l’Education soumis à la consultation en janvier 2005 parlait de “recentrage sur les apprentissages fondamentaux”. Suite aux réactions formulées lors de cette consultation, le Contrat pour l’Ecole appelle plus pudiquement cette priorité “maîtrise des compétences de base”. Mais le fond reste identique. Nos nombreuses visites dans des classes primaires de toute la Communauté française ne nous ont jamais montré que l’on avait fait autre chose. Les enfants passent essentiellement leur temps de classe avec des activités de lecture, d’écriture et de calcul, sauf très rare exception exploitée par la presse dans son goût du sensationnalisme. Et une recherche récente de l’Université de Liège¹ à propos de la lecture confirme ce fait de manière plus sérieuse qu’une impression. Le problème n’est pas là et le présenter comme une nouveauté est une tromperie vis-à-vis du public.

Proposer plus d’enseignants peut aussi paraître comme une mesure très efficace. C’est sûrement une grande victoire pour la

corporation des enseignants et c’est donc très positif pour eux. Mais n’oublie-t-on pas là que l’enseignant n’est que médiateur des apprentissages et que c’est l’enfant qui en est l’acteur? Est-on sûr que ces enseignants en plus grand nombre vont laisser plus de place au travail des enfants? Le chercheur suisse Walo Hutmacher² a mené pendant 18 ans une observation des effets d’apports supplémentaires dans l’ensemble de l’enseignement primaire genevois, de la diminution du nombre d’élèves par classe, des mesures d’appui pédagogique, et surtout d’un dispositif important de pédagogie compensatoire. Cette étude a permis de constater que les mesures prises ont profité aux enfants de cadres supérieurs et à une fraction significative des enfants des classes moyennes salariées, mais qu’elles ont aussi débouché sur plus d’exclusion vers le bas de l’échelle sociale.

En fait, ces deux mesures font oublier un certain nombre d’aspects pédagogiques probablement – et nous croyons même sûrement – plus importants.

Les apprentissages de base et notamment l'apprentissage de la lecture ne commencent pas en première primaire mais au moins en première maternelle³. Cet aspect de la continuité de l'apprentissage doit être mieux pris en compte et recouvre un certain nombre de facettes.

Libérer la parole pour accéder à l'écrit

La première est celle du développement du langage. Que constate-t-on? De nombreux enfants se taisent à l'école alors qu'ils sont très bavards chez eux. Il s'agit donc d'être plus attentif dès le début de l'école maternelle à, au minimum, respecter ce besoin de parler de tous les enfants. Ce serait encore mieux de pouvoir réveiller cette envie quand elle s'est déjà endormie. Pour ce faire, il faut que l'enseignante (ou son rare homologue masculin) soit d'abord attentive à libérer la parole de chacun plutôt que de vouloir apprendre immédiatement le niveau de langue habituel de l'école. Mais elle va aussi devoir garder comme objectif qu'une fois la parole libérée (au rythme de chacun), elle doit donner les conditions pour apprendre la langue de l'école. Ces deux objectifs demandent au minimum un travail possible par petits groupes, surtout avec les enfants qui ont besoin d'apprendre. Il n'y a rien de plus inégalitaire que de traiter également tous les enfants. Quand on travaille en groupe, même seulement avec une quinzaine d'enfants, ce sont ceux qui savent le plus qui s'expriment. Les autres perdent vite l'habitude d'essayer de s'exprimer, surtout s'ils sont corrigés. Il ne suffit pas d'être dans un bain de langage pour apprendre, il faut aussi y être actif c'est-à-dire y faire des essais en acceptant positivement ses erreurs provisoires. Libérer la



parole en mettant chacun à l'aise tout en continuant à proposer, de la part de l'enseignante, la langue officielle. Elle n'est pas *"qu'une tenue de soirée pour gens du monde"* comme le dit Georges Snyders⁴. Elle est la langue du pouvoir sur le monde, à laquelle chacun doit pouvoir accéder.

Permettre aux enfants d'inventer leur écriture et leur lecture

Une deuxième facette est d'assurer la contagion et une partie de 'l'apprentissage-montage'⁵ de la lecture et de l'écriture. Il ne s'agit pas de faire des lettres ou de faire des exercices systématiques selon des progressions du geste graphique soit disant bien établies. Reportons ce systématisme à plus tard, s'il est vraiment nécessaire ! Il s'agit de permettre aux enfants d'inventer leur écriture et leur lecture comme ils ont inventé leur langue. Spontanément, tout enfant joue avec des crayons pour écrire et il sait assez rapidement dire ce qu'il a voulu exprimer par ses dessins, gribouillages, pseudo-lettres,... Il suffit souvent de valoriser le travail fait tout en reconnaissant que l'on

Est-ce que tu veux bien me parler de ton parcours scolaire?

En général ça s'est bien passé. Beaucoup de difficultés de lecture. Ça s'est amélioré. Lire tout haut c'est impossible. Lire tout bas parfaitement.

Tu te souviens quand tu as rencontré cette difficulté-là?

Très tard. Dans les environs de 15 ans.

Avant tu ne te rendais pas compte?

Non, je me disais: j'ai dur à apprendre, je vais apprendre. Vers 15 ans, je me suis dit: c'est pas possible, j'arrive pas à lire tout haut; quand on me demande de lire tout haut, je bloque. Je bloque automatiquement et je bégaié énormément. Tout bas, je peux lire un livre en entier et je peux vous lire tout haut par après mais il faut que je lise d'abord tout bas.

ne comprend pas encore ce qu'il écrit ⁶. Très vite, dans les milieux sollicitants, un enfant prend un livre en mains et raconte une histoire à haute voix. Par le fait même, il nous dit ce qu'il est déjà en train de construire comme sens sur l'acte de lire. C'est à l'enseignant à promouvoir ce genre d'attitudes en écriture et en lecture pour tous les enfants qui sont moins enclins à le faire spontanément par manque de sollicitations adé-

quates ⁷ dans leur milieu. C'est là que se situe la base de la lutte contre l'échec scolaire.

Pour concrétiser, il s'agit d'activités comme associer des publicités avec leur écriture, retrouver des extraits dans des revues très variées, découvrir et ordonner des écrits de la rue, refaire des puzzles de textes comme on fait ceux d'images, écrire des mots croisés en imitation à partir de mots découverts dans une histoire, etc. Les idées ne manquent pas quand on veut mettre les enfants dans un bain actif d'écrits leur permettant, indépendamment de la richesse du milieu familial à cet égard, de construire peu à peu les caractéristiques du langage écrit.

Car on ne s'imagine pas toujours ce que tout enfant doit construire à propos du sens de l'acte de lire parce qu'on reste trop obnubilé sur le sens du contenu lu. Il doit, entre autres, prendre conscience que dans le continu de la parole, il y a des mots, que chaque mot oral a son correspondant écrit, que la langue a une certaine structure syntaxique, que les mots peuvent être décomposés en éléments que sont les lettres et les syllabes, que les lettres sont des dessins orientés (p, d, q, b), que les lettres sont dépourvues de signification mais combinables pour donner du sens, qu'un mot s'écrit toujours de la même manière avec quelques variations en genre et en nombre, que la longueur des mots ne correspond pas à la grandeur des objets représentés,... qu'il faut utiliser plusieurs stratégies pour lire un mot ou une phrase, que lire c'est autre chose que dire des sons à haute voix, etc. C'est seulement en jouant beaucoup avec les mots, les lettres, les écrits en tout genre que l'enfant peut construire activement, individuellement et en interaction avec les

autres, tous ces savoirs indispensables à une entrée positive dans l'apprentissage-entraînement de la lecture. Bien sûr, les propositions ci-dessus sont valables pour les premières années de l'école primaire quand l'enfant n'a pas réussi, pour quelque motif que ce soit, à construire ces aspects indispensables. On ne peut positivement penser le problème en terme de prérequis, mais en terme de continuité, en respectant dans la sollicitation, le rythme de développement de chacun.

Le même raisonnement tient pour une troisième facette que constitue la numération ⁸.

Promouvoir les apprentissages dès la maternelle

Si l'on veut vraiment être efficace au niveau maternel sur les aspects ci-dessus, il faut qu'on accepte d'investir davantage le temps où l'enfant est en classe. Il existe trop souvent en maternelle un discours du bonheur communautaire. L'enfant vient à l'école pour se socialiser et être heureux... en jouant. Sans aucunement nier ces deux aspects, il serait temps de repenser un discours un peu plus

volontariste par rapport aux apprentissages. Dans le fonctionnement actuel, c'est celui qui est déjà le plus éveillé ou le mieux adapté à l'école qui apprend le plus parce qu'il sait activement investir son espace de liberté pour ses nouvelles conquêtes du savoir. Pour tous les enfants dont la culture est différente de celle de l'école ou dont la passivité apprise a déjà réduit les conditions favorables à leur construction intellectuelle, les espaces de liberté pour le plaisir deviennent des moments de grande perte de temps. Soit par passivité, soit par peur de faire quelque chose qu'on ne peut pas dans ce monde inconnu où les autres ont l'air tellement plus forts, tellement sûrs d'eux. Les encadrer davantage en leur proposant des activités à partir de ce qu'ils sont devient absolument indispensable.

Mais il faut alors investir davantage le temps en diminuant, quand ce n'est pas en supprimant, les longues heures d'accueil, de collation, de préambules collectifs où deux-trois enfants travaillent, les évaluations collectives interminables, pour les remplacer par des activités, bien sûr séduisantes mais

Comment s'est passée ta vie à l'école?

C'était fort bien dans les écoles, aucun problème. J'avais du mal pour écrire le plus vite possible. Les autres se moquaient. C'est ça qui faisait le plus mal.

Tu as eu des difficultés à écrire à partir de quel âge?

A 8-10 ans, j'ai commencé à avoir du mal à écrire, à lire.

Et les mathématiques?

Ça, ça allait mieux. Aucun problème.

Qu'as-tu fait quand tu as vu que les autres se moquaient de toi ?

J'ai continué mais je n'avais plus confiance. Je me sentais inférieur aux autres. Encore maintenant.

exigeantes. Car apprendre, c'est "se lancer sur un chemin à l'issue incertaine (qui) demande un tel héroïsme que l'enfance surtout en est capable et qu'il faut, de plus, la séduire pour l'y engager"⁹.

S'adapter au rythme de chaque enfant

Il faut également apprendre à porter une autre regard sur les rythmes de développement des enfants. Ils ne sont pas en retard, ils doivent juste bénéficier de conditions différentes que l'école se doit de leur offrir. Un enfant qui marche à quatorze mois ne peut être stigmatisé en retard par rapport à ceux qui marchent à douze mois. Il est dans

son rythme de développement et à deux ans, on ne verra plus la différence. C'est cette même attitude qu'il faut construire de 2,5 ans à 8 ans. Un certain nombre de pratiques existent¹⁰ et il est important de les promouvoir. Car il ne suffit pas de conscientiser les enseignants aux problèmes. Il leur faut aussi des outils. Dans ce sens il serait intéressant que les enseignants puissent disposer de livres donnant des idées de démarches qui favorisent le développement de telle ou telle compétence précise dont les enfants ont besoin à tel ou tel moment. Ce serait rendre aux enseignants leur dignité et leur professionnalisme: être capable de proposer volontairement aux enfants les



activités les plus favorables à leurs apprentissages en fonction d'un objectif à long terme. Mais s'il s'agit de livres dont il faut..., dont on peut... suivre au jour le jour les activités proposées, indépendamment des cheminements différents des enfants, alors c'est une possibilité supplémentaire d'accentuer les inégalités actuelles. Pour un enfant, suivre un livre, en voyant d'autres enfants s'en tirer plus ou moins bien, alors que lui ne comprend pas encore ce qu'on lui veut, c'est la pire des choses qui puisse lui arriver pour le convaincre de son indignité à accéder à cette culture scolaire qui lui permettrait de réussir. Et quand ils sont plusieurs, ils se consolent mutuellement en dénigrant ce qui est proposé, en s'enfermant dans une culture de l'échec scolaire pour garder une certaine fierté d'eux-mêmes.

Ces quelques idées ne font pas le tour de la question. Elles veulent mettre l'accent sur ce qui nous paraît être prioritaire pour favoriser les apprentissages de base chez tous les enfants. C'est le qualitatif qu'il faut travailler et le quantitatif, s'il peut devenir une condition favorable, n'est certainement pas le premier facteur de réussite pour tous les enfants. Proposer plus d'enseignants pour nos enfants, comme le fait le Contrat pour l'École est une condition intéressante. Cependant, deux autres aspects plus pertinents du point de vue de la qualité, mais probablement plus difficiles et moins payants sur le plan strictement politique, devraient être abordés: comment utiliser ces enseignants supplémentaires et surtout pour quoi faire ?

Joseph STORDEUR
CGé (Changements pour l'égalité)

- 1 Marcel CRAHAY, *L'apprentissage de la lecture au début de l'enseignement primaire en Communauté française de Belgique*, Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, mars 2005 (www.enseignement.be/@bibliothèque/documents/ressources/A008/apprentissage_lecture.pdf).
- 2 Walo HUTMACHER, *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Cahier n°36, Service de la recherche sociologique, Genève, 1993 (recension dans *Echec à l'échec*, n°102, octobre 1994).
- 3 *Même si l'enseignement maternel n'est pas obligatoire, plus de 95 % des enfants le fréquentent régulièrement, et en tout cas suffisamment pour les propositions qui suivent.*
- 4 Georges SNYDERS, auteur notamment de *Pédagogie progressiste* (PUF, 1971), *Y a-t-il une vie après l'école?* (éd. ESF - Coll. Pédagogies, 1996), *Des élèves heureux* (L'harmattan, 1999).
- 5 *L'apprentissage-montage s'oppose à l'apprentissage-entraînement bien connu de l'école. Pour faire simple, quand un enfant fait ses premiers pas, il entre en apprentissage-entraînement. Mais la contagion en voyant marcher autour de lui et l'apprentissage-montage en essayant de s'asseoir, de se relever, de marcher à quatre pattes, etc. ont eu lieu bien avant.*
- 6 Voir par exemple: Emilia FERREIRO, *L'écriture avant la lettre*, Hachette Education, 2000.
- 7 Le terme 'adéquat' se rapporte aux objectifs de l'école et n'est pas un jugement sur les attitudes des familles qui, comme la plupart, font ce qu'elles croient le mieux pour leurs enfants.
- 8 Pour une illustration de cet aspect, voir: Benoît JADIN, *Apprentissages fondamentaux: peut mieux faire!*, Le Ligueur, Dossier enseignement 2, 25 mai 2005.
- 9 Michel SERRES, *Le Tiers-Instruit*, Edit. Fr. Bourin, Paris, 1991.
- 11 *L'équipe fondamentale de CGé travaille chaque année sur une recherche de pratiques concrètes pour respecter ces principes. Elles ne sont pas encore publiées parce que non rentables pour une maison d'édition. Cependant l'espoir est actuellement permis.*

Ecoles primaires en quartier défavorisé: que faire pour surmonter les difficultés ?



Nous avons posé la question à Véronique Grosjean, conseillère pédagogique pour les écoles du réseau communal de Saint-Gilles dont la plupart se trouvent en discrimination positive (D+). Elle nous a parlé des enfants qui fréquentent ces écoles, de leurs difficultés mais surtout de ce qui est mis en place et se met en place pour assurer la réussite de tous...

JOURNAL DE L'ALPHA: Rencontrez-vous des enfants en difficulté d'apprentissage dans les écoles de Saint-Gilles?

Véronique GROSJEAN: Absolument, mais c'est un horizon qui n'est pas particulier à Saint-Gilles. Il est généralisable à l'ensemble des communes bruxelloises. Nous accueillons des populations de primo-arrivants qui viennent d'Amérique latine, d'Afrique noire, d'Afrique du Nord, des pays de l'Est. Chez les enfants primo-arrivants, l'apprentissage de la langue française fait évidemment la plupart du temps défaut. Quand ils arrivent chez nous, ils ont la possibilité de bénéficier d'un encadrement particulier pour l'apprentissage du français. Pour Saint-Gilles, au niveau communal primaire, il n'y a pas de classe-passerelle parce que nous en avons déjà pour notre enseignement secondaire. Le quota sur toute la commune est dépassé. Il faut savoir que pour l'ensemble des communes bruxelloises, il y a un total de 12 classes-passerelles, primaire et secondaire confondus. Mais même sans classe-passerelle,

le, quelle que soit l'école, nous accueillons les enfants. Pour cela, nous bénéficions de périodes qui sont attribuées à des maîtres d'adaptation à la langue de l'enseignement (MALE). Ces professeurs peuvent donner, par modules et par périodes intensives, des cours d'apprentissage de la langue française. Donc, si par exemple, une petite Brésilienne de 9 ans arrive en janvier, elle va être orientée vers la 4^{ème} primaire vu son âge, mais, pour apprendre le français, elle pourra bénéficier pendant un an – ce qui est par ailleurs souvent insuffisant – d'un cours spécifique avec des enfants qui sont primo-arrivants comme elle. Ce cours est donné par un maître d'adaptation à la langue qui travaille avec les élèves au minimum 6 périodes de cours par semaine, mais ce peut être aussi beaucoup plus.

Qu'est-ce qui fait que le nombre de périodes peut ainsi varier ?

V.G.: Cela dépend du nombre d'enfants d'origine étrangère qui, dans chaque école, ne

maîtrisent pas la langue française. Plus précisément, il faut que le profil des enfants corresponde aux critères qui ont été établis par l'administration et sont vérifiés de manière stricte par les documents d'identité des familles.

Et le reste du temps, comment cela se passe-t-il en classe?

V.G.: L'enseignant doit être attentif aux divers degrés de connaissance de la langue française de ses élèves. Il doit en outre faire preuve de beaucoup d'imagination, pratiquer différentes approches et disposer d'un outillage riche et varié. Cela revient à être très attentif à ce qui touche la vie de tous les jours des enfants, à choisir judicieusement les textes qu'on leur propose, ... L'enseignant doit aussi être attentif à énoncer les choses clairement, ne pas croire que c'est compris du premier coup, ne pas avoir peur de répéter les consignes, demander aux enfants qui sont déjà plus avancés de les reformuler, faire en sorte que chacun finisse par comprendre... Il faut partir de la classe, de ce qu'on a vécu hier, de ce qu'on vit aujourd'hui et de ce qu'on vivra demain pour que l'enfant se sente impliqué. En partant du concret, l'enfant va être curieux de ce qui se passe et donc il va pouvoir se raccrocher très vite. Il faut aussi faire en sorte que les enfants parlent français entre eux à l'école, même dans la cour de récréation.

Qu'observez-vous dans les classes ? Les enfants font-ils rapidement des progrès ?

V.G.: Oui, les enfants se mettent très vite dans le bain de l'apprentissage. En 6 mois, ils font déjà énormément de progrès. Pour des cours comme les maths, ceux qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine vont

normalement pouvoir suivre sans grande difficulté. Il ne faut cependant pas non plus oublier le vécu socio-affectif des enfants. Certains arrivent ici avec un vécu douloureux qu'il faut pouvoir entendre. L'institut n'est pas formé pour ça mais il peut bénéficier de l'aide des assistants sociaux et des psychologues du PMS. Dans la classe, il doit cependant être attentif à ce que vit chaque enfant et ne pas exiger qu'il suive absolument comme les autres, respecter son rythme d'adaptation. C'est une disposition que l'enseignant d'aujourd'hui doit avoir.

Combien y a-t-il d'enfants primo-arrivants dans les classes à Saint-Gilles ?

V.G.: On en a un bon tiers. Ça dépend des années, de l'actualité. Souvent les gens arrivent par vague par nationalité. Comme on est près de la gare du Midi, on a vraiment un public en transit et ce n'est pas sûr que l'année suivante on aura les mêmes enfants dans les classes. Dans ces conditions, c'est très compliqué d'assurer une continuité dans les apprentissages. Même s'il le faudrait, ce n'est pas toujours possible: on peut l'imaginer mais pas la vivre concrètement. Il faut par contre être tout le temps accueillant tout en ne négligeant pas les apprentissages de base.

Les enseignants ont-ils une formation spécifique pour travailler avec ce type de public ?

V.G.: Il devrait y avoir beaucoup plus de formations pour les enseignants qui accueillent ce type de population. Mais presque rien n'est prévu. C'est une lacune. Il faudrait que les instituteurs puissent suivre une formation complète pour l'enseignement du français langue étrangère, étalée sur un ou deux ans,

Quand j'étais petite, j'étais placée dans une colonie. En première primaire, j'étais dans une classe en français et je savais suivre. Mes parents étaient flamands et à la maison, on parlait français et flamand.

Un jour, mes parents ont rempli des papiers pour que j'aille dans une classe en flamand. J'y suis allée et là je savais plus rien. J'ai fait deux fois ma première primaire: une fois en français et une fois en flamand. Les professeurs m'ont laissée tout le temps en arrière. Ils se sont pas occupés de moi pour apprendre à lire. J'étais toujours là derrière dans la classe. J'essayais de faire comme les autres mais je ne savais pas lire. Je voyais bien que ça n'allait pas. Mes parents l'avaient remarqué aussi. Mais en calcul, là ça allait.

Quand je suis arrivée en 6^{ème} année, j'ai changé d'école. Je suis allée chez les sœurs. Je ne comprenais rien du tout. Je ne savais pas suivre non plus. Alors comme les sœurs voyaient que je ne savais pas lire, elles m'ont remise en 1^{ère} année. Mais comme je voyais que c'était tous des petits et que j'étais la seule grande, j'ai dit à mes parents que je voulais aller travailler. Ca ne servait à rien de continuer l'école si ça n'allait pas. C'est comme ça qu'à 13 ans, j'ai quitté l'école et j'ai commencé à travailler.

comme il en existe au niveau du régendat ou au niveau universitaire. Certains enseignants se forment de manière tout à fait volontaire, à titre personnel, et vont suivre des cours à l'unif par exemple. Ils doivent ensuite encore adapter ce qu'ils ont appris pour les enfants du primaire.

Qui sont les maîtres d'adaptation à la langue ?

V.G.: Ce sont des instits qui sont détachés de leur classe pour faire de la remédiation. Mais, pas plus que les instits titulaires d'une classe, ils n'ont eu de formation spécifique. En général, ils sont choisis pour leur expérience. Ce sont des gens qui ont déjà une certaine pratique dans l'enseignement, qui ont un bagage au niveau du français, des techniques d'expression, qui ont beaucoup

lu sur le côté et qui, à force de travailler le français, ont été amenés à adapter ou créer des outils... Mais il n'y a là rien d'officiel. Chacun a sa méthode. Il n'y a pas une même méthode ou une recette toute faite que tout le monde peut appliquer.

Un autre problème c'est que cette fonction n'est pas reconnue. Du jour au lendemain, elle peut ne plus exister car le nombre d'enfants minimum pour y avoir droit n'est plus atteint. Le professeur doit alors réintégrer une classe. On risque alors de se retrouver à certains moments dans un contexte de pénurie, de ne plus trouver les enseignants qui conviennent. Comme il n'y a pas de cadre précis, on est obligé de fonctionner de manière floue. C'est plutôt frustrant car ce travail devrait être reconnu comme incontournable.

Quelle est la spécificité du travail des maîtres d'adaptation ?

V.G.: Ils peuvent vraiment privilégier le dialogue puisqu'ils travaillent avec des groupes de 4 à 12 enfants qui sont regroupés par niveau d'apprentissage. En général, ils font vivre aux enfants des saynètes de la vie de tous les jours comme on le fait habituellement quand on enseigne une langue étrangère, soit via une marionnette, soit via le dessin. Ils sont aussi attentifs à raccrocher ce qu'ils font à des choses vues en classe. Ils peuvent aussi travailler à la correction de la prononciation, à la formation de phrases correctes..., ce qui est difficile pour un titulaire qui travaille avec 25 enfants.

Et vous, quelle est votre fonction dans tout ça ?

V.G.: En tant que conseillère pédagogique, je suis en train d'essayer – je dis essayer parce que c'est en construction – de travailler avec les directions d'école et aussi par cycle en concertation avec les enseignants. L'objectif est d'échanger les pratiques, de construire des outils qui serviront à toutes les écoles de Saint-Gilles. On a par exemple refait un bulletin. On est actuellement en train de travailler avec les enseignants à la préparation de leur journal de classe sur base du programme. Je suis là aussi pour veiller au bon fonctionnement des écoles. Par exemple, quand il y a des professeurs absents, j'essaie de trouver des remplaçants. Je m'occupe encore du recrutement. Mon rôle est d'être attentive à ce qui se passe dans les écoles. Si je vois qu'un problème est spécifique à une école, j'interviens sur le terrain à l'école même. Mais s'il s'agit d'une problématique qui revient systématique-

ment, on rassemble les demandes et on cherche une réponse globale comme mettre en place une formation, adresser une demande particulière au PO, etc.

Vous travaillez avec les deux réseaux ?

V.G.: Mon employeur, c'est la Commune de Saint-Gilles et donc je travaille avec les écoles communales. Comme on est reconnu en D+, un projet en partenariat interréseaux alimente les projets 'discriminations positives'. Là aussi c'est le même objectif, privilégier l'apprentissage de la langue française par la mise en place de projets qui mettent les enfants en contact avec le milieu culturel: visites de musées, d'expositions, rencontres avec des artistes, participation à des concerts, création de projets théâtraux, etc. Ou encore une approche de la langue française par la bibliothèque, la ludothèque... Chaque école peut développer les projets qui l'intéressent. Le but est de ne pas rester dans le scolaire pur mais d'ouvrir l'école et les élèves sur l'environnement extérieur.

Quel est le lien entre les projets D+ et l'apprentissage du français dans les classes ?

V.G.: Le projet D+ c'est une aide pour les écoles qui ont des enfants 'en difficulté'. On sait bien qu'apprendre à lire ce n'est pas seulement déchiffrer ce qui est écrit au tableau mais pouvoir le replacer dans un contexte. Si on va voir une belle exposition, on va avoir envie de raconter ce qu'on a vu, on va avoir besoin d'un type précis de vocabulaire, on lira peut-être des critiques de tableaux, on va avoir envie de réaliser soi-même un tableau, d'en parler, etc. Tout ça met en route, au-delà de la leçon de lecture,

des motivations pour rentrer dans la lecture et dans l'écrit. C'est aussi une manière de travailler la langue française de façon transversale. On espère ainsi que des enfants qui ne sont pas particulièrement motivés en classe vont s'éveiller à autre chose, et à partir de là, vont ressentir le besoin de savoir lire et écrire..

Est-ce que, à part les primo-arrivants, il y a dans les classes de Saint-Gilles des enfants qui ont d'importantes difficultés d'apprentissage ?

V.G.: Oui et on essaie d'identifier les causes. Si c'est par exemple parce que l'enfant ne voit pas bien, on essaie de convaincre les parents de faire en sorte que leur enfant porte des lunettes. S'il s'agit d'un contexte familial difficile, on essaie de voir comment, en classe et à l'école, on peut donner à l'enfant des repères solides pour le stabiliser au moins dans ce contexte-là, pour que les apprentissages deviennent possibles même s'ils vont prendre plus de temps. S'il s'agit de difficultés 'techniques' d'apprentissage, on travaille avec le PMS qui, à partir de tests, essaie de cerner les difficultés.

Et au niveau de la classe, qu'est-ce qui est mis en place pour ces enfants ?

V.G.: On essaie d'avoir la même attente pour chacun mais on différencie les exercices. Quand il y a par exemple un texte à lire, certains vont pouvoir facilement aller jusqu'au bout ; à d'autres, on demandera de lire seulement la première partie et d'essayer de la comprendre le mieux qu'ils peuvent. On fera ensuite une mise en commun de manière à ce que tout le monde ait la fin de l'histoire et que l'activité ait du sens pour tous. Il y a toujours moyen de permettre à chacun, là

C'est un cas... grave!...



où il est, de prendre sa place et de veiller à ce qu'il ne décroche pas dans l'activité. Ça veut donc dire qu'il faut varier un maximum de choses dans la classe pour que chaque enfant réussisse quelque part. L'institutrice va veiller à valoriser ce qui va bien chez les uns et chez les autres.

Et par rapport au programme ? Il est pourtant le même pour tous...

V.G.: Absolument et il n'est pas difficile à mettre en place puisqu'il est défini en terme de compétences. Si les enseignants sont bien au clair que lire ce n'est pas déchiffrer et décoder mais que savoir lire, c'est prélever des indices, émettre des hypothèses, essayer d'après le sens d'identifier tel ou tel aspect de l'histoire – on fait du savoir lire dès 2 ans et demi – le programme ne sera plus un obstacle mais une aide. Je travaille en concertation avec les enseignants pour développer le savoir lire dans cette optique. En partant des socles de compétences, on peut cerner pour chaque enfant ce qu'il sait déjà faire. De cette manière, on ne voit pas la scolarité de l'enfant en terme d'échec mais en terme de compétences déjà

acquises et encore à acquérir. C'est déjà moins dramatique quand on voit les choses de cette façon. Il faut aussi dire que le programme aujourd'hui est défini sur deux années. Donc l'enseignant peut étaler ses démarches et ses projets sur deux ans pour permettre justement à chacun d'y arriver à son rythme.

Et donc, pour les enseignants qui travaillent avec ce genre de public, un programme en terme de compétences est plus intéressant qu'un programme classique avec des matières...

V.G.: Oui. Et s'il a été rédigé comme ça, c'est parce qu'on est parti de ce qui se faisait déjà dans l'enseignement spécialisé et en maternelle où il y avait cette préoccupation de tenir compte du rythme de chacun et de travailler de manière différenciée. Ce qui fait qu'il y a une ligne commune, ce sont les compétences. Tant qu'on travaille par matière, on est accro à la matière et on fait fi de la particularité de chaque enfant. Tandis qu'avec les compétences, on voit où l'enfant en est, ce qui lui manque encore et on met des choses en place pour y arriver. C'est une approche qui va à contresens. La matière est évidemment là mais on y arrive autrement.

Est-ce qu'on arrive ainsi à éviter les redoublements ?

V.G.: Ce que je viens d'expliquer, ce sont des choses qui se mettent en place progressivement mais on n'y est pas encore arrivé partout. Ça dépend des écoles et des équipes. Si le redoublement existe toujours, c'est parce que pour le moment, on reste encore trop souvent fixé sur les 'apprentissages matière' par année et qu'on ne travaille pas

encore assez sur les compétences et dans la durée. A Saint-Gilles, on est dans la réflexion, dans la construction de cette approche-là. Ce qu'on vise c'est d'arriver à établir pour la fin de la 2^{ème} primaire un seuil minimum de compétences qui serait attendu pour chaque enfant et qui garantirait sa réussite. Pour certains enfants, cela pourrait prendre plus de temps que pour d'autres, mais l'important c'est que tous y arrivent. C'est un chantier qu'on espère voir aboutir dans les années à venir...

Aujourd'hui, c'est vrai, on n'évite pas encore le redoublement. Avec ce qu'il apporte comme bénéfices mais aussi comme dégâts du fait que l'enfant doit quitter ses copains de classe, du fait aussi que cela peut induire chez lui un sentiment d'échec – "je ne suis pas capable de..." – avec toutes les conséquences psychologiques que cela peut entraîner.

Il y a-t-il d'autres choses qui sont en projet pour aider les enfants en difficulté ?

V.G.: Qui devraient l'être. Par exemple, une année complémentaire qui serait ajoutée après la 2^{ème} primaire. Pendant cette année, on repartirait de ce que l'enfant sait déjà faire et on travaillerait uniquement sur ce qu'il ne maîtrise pas encore pour pouvoir poursuivre en 3^{ème} année. Dans l'idéal, l'enfant profiterait d'un trimestre supplémentaire de remédiation et réintégrerait la 3^{ème} à Noël. Mais cela demanderait une réorganisation générale des cycles et des changements dans le travail des enseignants...

**Propos recueillis par
Sylvie-Anne GOFFINET**

Bruxelles, exemple d'une dualisation accrue dans les grandes villes

Le Contrat pour l'Ecole fait état des inégalités et ségrégations en Communauté française. Il existe en effet un écart entre les résultats des élèves les plus faibles – souvent concentrés dans certaines écoles – et ceux des élèves les plus forts. Mais les mesures prévues dans ce contrat font fi d'une analyse plus fine des différences et spécificités régionales à cet égard. Dans cet article, nous faisons l'hypothèse qu'une dualisation socioéconomique se combine à une ségrégation ethnique et scolaire et que ce phénomène est amplifié dans les grandes villes, ainsi que le montre l'exemple de Bruxelles. ¹

Une dualisation socioéconomique

Au niveau socioéconomique, nous disposons des données concernant la discrimination positive. Comme les mesures de discrimination positive (D+) sont attribuées aux écoles selon le profil socioéconomique du quartier de résidence des élèves ², la distribution des aides de discrimination positive dans les écoles primaires peut être le reflet d'une dualisation résidentielle et socioéconomique.

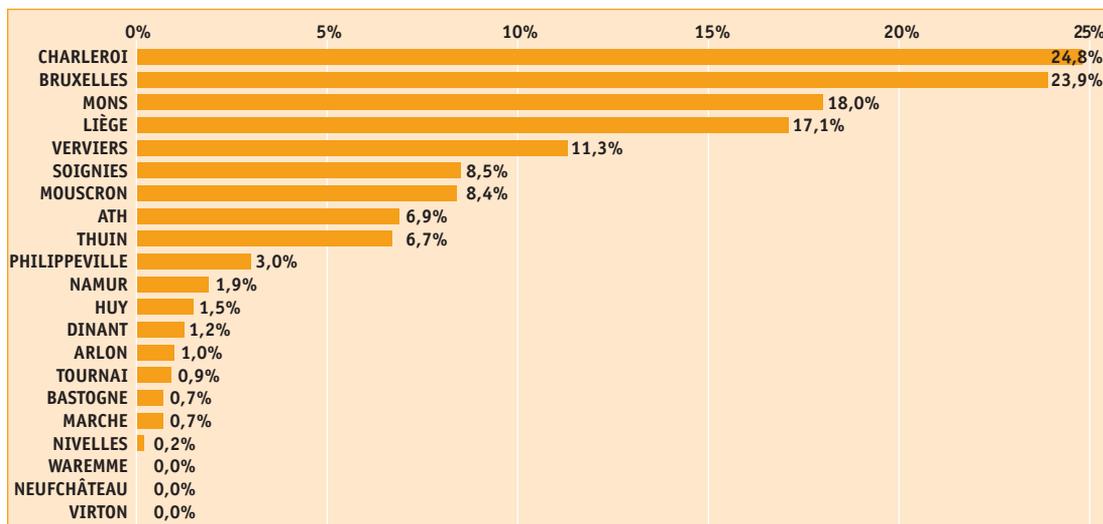
La **figure 1** montre la concentration de populations socioéconomiquement défavorisées dans certains arrondissements comme Charleroi et Bruxelles. Si globalement la situation est particulièrement dramatique en Région bruxelloise (en 2002-2003, à Bruxelles, 23,9 % des élèves du primaire bénéficient de la discrimination positive alors qu'en Wallonie, cette proportion s'élève à 9,5 %), en Région wallonne, c'est au

niveau des arrondissements que les écarts prennent toute leur pertinence (24,8 % à Charleroi). De plus, certains arrondissements comportent des quartiers très différents sur le plan socioéconomique alors que d'autres sont plus homogènes. C'est la mesure de l'écart-type des indices des secteurs qui peut rendre compte de ces différences.

Ainsi, la **figure 2** illustre par exemple que l'arrondissement de Charleroi, qui a le niveau socioéconomique le plus faible, présente un profil plus homogène que celui de Bruxelles qui se caractérise par l'écart-type le plus important.

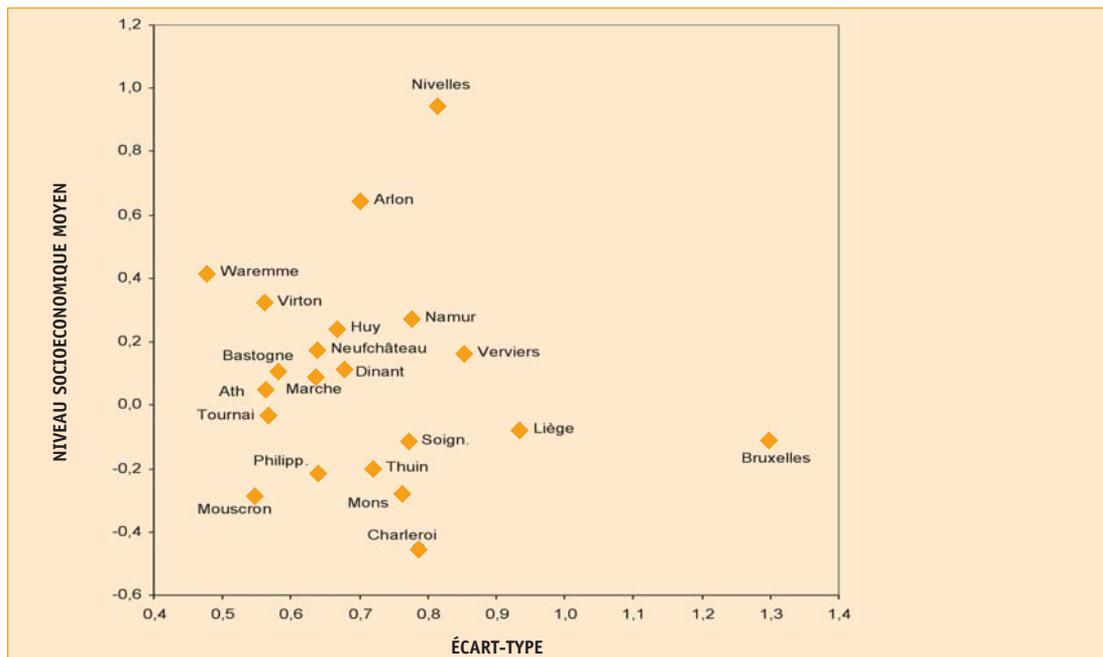
Cela démontre une dualisation résidentielle et socioéconomique nettement plus forte à Bruxelles que dans les autres arrondissements: à Bruxelles, plus qu'ailleurs, les populations scolaires favorisées et défavorisées au niveau socioéconomique ne se retrouvent pas dans les mêmes écoles.

Figure 1: Proportion d'élèves inscrits dans les implantations bénéficiant des mesures de discriminations positives en 2002, selon l'arrondissement dans lequel se situent les implantations



Source: Bernard Delvaux, *Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle*, 2005.

Figure 2: Position des arrondissements en fonction de l'indice socioéconomique moyen et de l'écart-type de la distribution des niveaux socioéconomiques



Source: Bernard Delvaux, *op. cit.*

Une ségrégation ethnique

La ségrégation peut aussi s'appréhender via le pourcentage d'élèves étrangers dans les écoles. Ainsi Bruxelles compte 23 % d'étrangers dans sa population scolaire alors qu'en Wallonie, ce nombre s'élève à 7%. Ces 23 % font eux aussi l'objet d'une forte dualisation interne à la région, variant entre 50,4 % pour Saint-Gilles et 10,2 % dans les écoles de Watermael-Boitsfort.

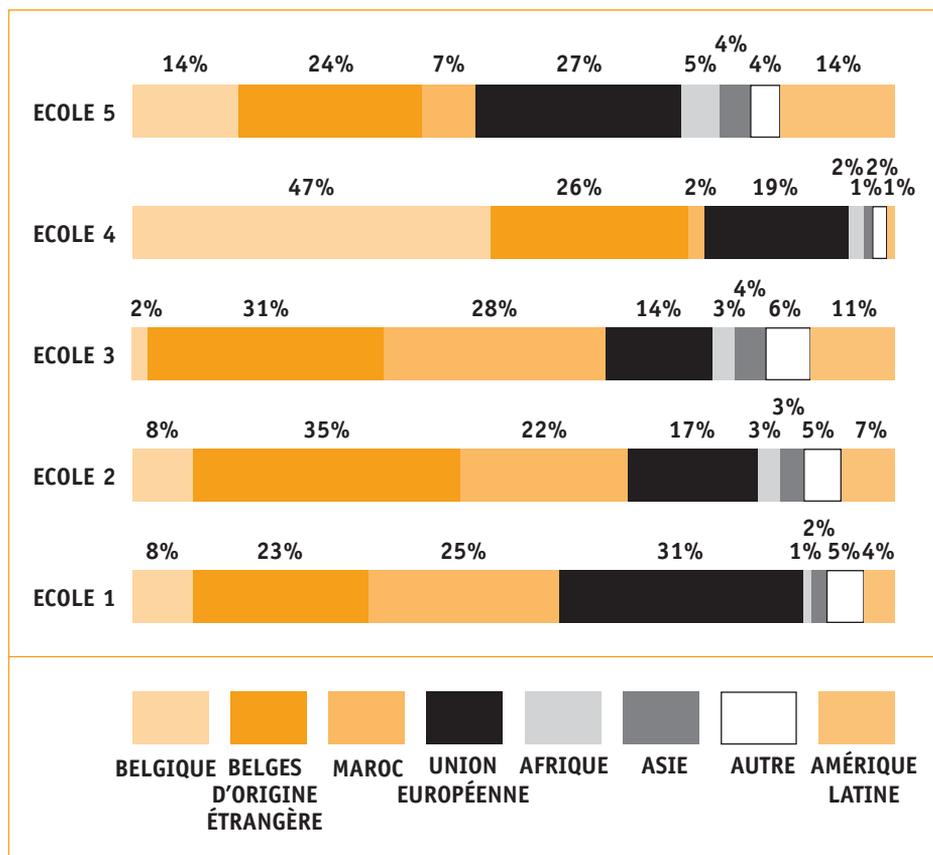
De plus, ces chiffres n'incluent pas la masse importante de jeunes d'origine étrangère récemment naturalisés, ce qui laisse à penser que ce pourcentage doit être nettement

revu à la hausse concernant la totalité de la population scolaire d'origine étrangère.

L'examen de la situation de quelques écoles bruxelloises en quartiers défavorisés confirme cette hypothèse puisque dans certaines écoles, la population belge autochtone est réduite à quelques pourcents de la population scolaire, comme l'illustre la **figure 3**. Dans l'une d'entre elles, le pourcentage de belges 'autochtones' ('non allochtones naturalisés') est réduit à 2 %.

Ces chiffres confirment en outre le niveau de multiculturalisme très élevé dans les écoles bruxelloises.

Figure 3: Population scolaire dans 5 écoles primaires défavorisées de Bruxelles

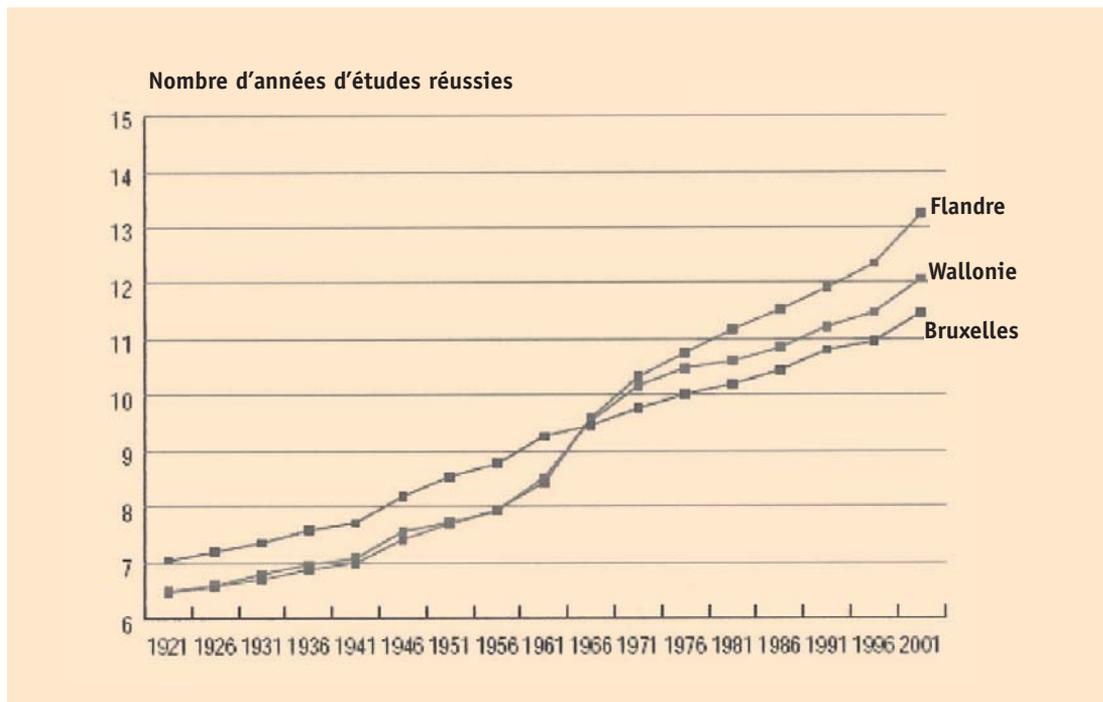


Une ségrégation au niveau des résultats scolaires

Concernant les retards scolaires, seuls 9,3 % des élèves bruxellois n'accusent pas de retard scolaire en 6^e professionnelle alors qu'en Région wallonne, ce pourcentage s'élève à 21,4 %. D'autre part, comme le montre la **figure 4**, le nombre d'années d'études réussies à Bruxelles était, en 2001, de 2,5 ans inférieur à Bruxelles par rapport à la Région flamande et d'1 an par rapport à la Région wallonne.

De plus, ces derniers résultats ne prennent pas en compte la dualisation interne importante en Région bruxelloise, le nombre d'années d'études réussies devant être beaucoup moins élevé dans les quartiers défavorisés. En effet, Bruxelles est une grande ville universitaire, ce qui a pour effet de 'tirer' artificiellement les chiffres vers le haut.

Figure 4: Evolution du nombre moyen d'années d'études pour la tranche d'âge 25-30 ans, de 1921 à 2001



Source: Vincent Vandenberghe, *Enseignement et capital humain en Belgique: où en sommes-nous?*, Regards économiques, n°23, septembre 2004, IRES-UCL, Louvain-la-Neuve p°3

Conclusion

Quel sera l'impact des mesures du Contrat pour l'École pour lutter contre les dualisations mises en évidence? Rien dans ce Contrat ne nous semble présager un changement important. Seules des mesures structurelles, prenant en compte cette dualisation interne de l'enseignement, auraient pu permettre une amélioration significative.

La piste des bassins scolaires (*voir encadré*), présente dans le Contrat Stratégique pour l'Éducation, nous semblait intéressante mais elle n'a pas été reprise dans le Contrat pour l'École.

Le modèle politique des bassins scolaires impliquait en effet un changement au

niveau du mode de régulation de l'enseignement en Communauté française qui aurait peut-être permis de contrer la 'logique de marché' ³.

D'autres pistes auraient pu être évoquées.

Sur le plan pédagogique, nous pensons à l'interculturalisme qui permettrait aux enfants d'origines diverses de se retrouver dans un contexte éducatif valorisant les apports des uns et des autres.

Sur le plan budgétaire, les dispositifs de discrimination positive auraient pu être refinancés et les moyens mieux recentrés sur les établissements scolaires les plus en difficultés.

L'idée des bassins scolaires consiste à rassembler plusieurs écoles faisant partie d'un même espace local et qui possèdent un lien d'interdépendance entre elles. Ces interdépendances revêtent trois dimensions. En premier lieu, les écoles peuvent être interdépendantes de par les instances de concertation générant des interactions entre elles (comme les conseils de zone par exemple). Elles peuvent l'être également du fait qu'elles doivent se partager des ressources nécessairement limitées (les élèves et les professeurs). Elles le sont enfin du fait que leurs actions sont partiellement déterminées par les positions qu'elles occupent par rapport aux autres écoles.

Le modèle politique des bassins scolaires se fonde sur le principe de la 'responsabilité collective' des établissements scolaires. L'autorité se charge de fixer des objectifs que les établissements d'un même bassin doivent atteindre ensemble de manière concertée et coordonnée. Ces objectifs concernent trois domaines d'action: l'optimisation de l'offre d'enseignement, la gestion des flux de population scolaire et la coopération entre les écoles. Par exemple, les établissements pourraient être amenés à se concerter et se solidariser pour améliorer les trajectoires scolaires des élèves et en particulier de ceux qui vivent l'échec, la relégation ou l'exclusion.

Pour plus d'informations voir: Bernard DELVAUX et Magali JOSEPH, Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles: étude de cas en Belgique francophone, Rapport de recherche, UCL, Cerisis, 2003

Sur le plan de l'accueil des populations d'origine étrangère, les classes-passerelles auraient pu, elles aussi, être mieux soutenues et adaptées aux besoins nouveaux.

Nous n'avons malheureusement trouvé aucune de ces mesures dans le Contrat pour l'École. Pourtant, les familles défavorisées que nous côtoyons attendent de l'école qu'elle soit un lieu qui restaure l'égalité des chances, la réussite scolaire et l'insertion sociale pour leurs enfants.

Nous espérons donc dans les prochains mois qu'au-delà des mesures générales du Contrat pour l'École, la Communauté française prendra rapidement une série de mesures spécifiques ciblées visant à renforcer la qualité de l'enseignement dans les écoles des quartiers défavorisés des grandes villes. L'école de l'égalité est à ce prix.

Magali JOSEPH
Alain LEDUC

Lire et Ecrire Bruxelles

Agée de 12 ans, j'ai commencé l'école secondaire et je ne voulais pas du cours de religion à cause du professeur.

Il était méchant, il se fâchait si on ne priait pas.

Pour moi, on prie à l'église et pas à l'école. Comme ce professeur ne comprenait pas mon idée, il me mettait dehors et pourtant j'aimais bien les autres cours.

Je suis allée un peu à l'école en Algérie, puis je suis arrivée en Belgique.

J'ai fait la coiffure. J'en ai de bons souvenirs: travailler sur les têtes, les sorties avec l'école... Mes mauvais souvenirs, c'est mes difficultés en français.

Je sais bien coiffer mais pour prendre les rendez-vous c'est autre chose: je ne sais pas écrire...

- 1 *En Communauté française, les données disponibles pour l'analyse des ségrégations, qu'elles soient socioéconomique, ethnique ou scolaire, comportent d'importantes limites. Nous nous sommes dès lors fondés principalement sur l'étude effectuée par Bernard Delvaux (Cerisis-UCL): Bernard DELVAUX, **Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle**, in Ariane BAYE, Marc DEMEUSE, Julien NICAISE, Marie-Hélène STRAETEN, **Vers une école juste et efficace**, De Boeck Université, Bruxelles, 2005, pp. 275-295. Pour compléter l'analyse, nous avons également utilisé les quelques données quantitatives fournies par la Communauté française: Ministère de la Communauté française, Service des Statistiques (ETNIC), **Statistiques des établissements, des élèves et des diplômés de l'enseignement de plein exercice**, Annuaire 2002-2003, vol. 1, 2004. Les données issues des derniers recensements ont également été utilisées.*
- 2 *Ou plus exactement du secteur statistique défini par l'INS (Institut National de Statistiques).*
- 3 *Voir **Le libre choix et les processus de relégation dans un système scolaire inégalitaire**, pp. 26-31 de ce numéro.*

Quelle place pour les écoles de devoirs en tant que partenaires de l'éducation?



Les écoles de devoirs développent, depuis parfois plus de trente ans, des projets de soutien à la scolarité des enfants et des jeunes de milieu populaire. Si depuis toujours elles situent leur travail de soutien en complémentarité de l'école, les formes de ce partenariat ont évolué au cours du temps.

Cette évolution s'est traduite par un effacement progressif de la place des écoles de devoirs en tant que partenaires de l'éducation. Ainsi, des projets de partenariat de quartier (1987-88) en Zones d'Education Prioritaires (1989) et plus récemment en établissements D+ (1998), les écoles de devoirs se sentent progressivement exclues des politiques visant à lutter contre la discrimination et l'échec scolaire...

Avec le Contrat Stratégique pour l'Education, elles ne se sont guère senties davantage reconnues. Elles n'ont pas été consultées pour apporter leur point de vue au sein de la réflexion qui a été menée autour du projet et n'ont pas été invitées à participer aux réunions organisées par la Ministre en différents lieux de la Communauté française. Cela confirme l'isolement dans lequel les écoles de devoirs poursuivent aujourd'hui leur travail. Néanmoins, même si nous n'étions pas consultés, nous avons décidé de faire entendre notre voix. Une dizaine d'anima-

teurs d'une dizaine d'écoles de devoirs membres de notre coordination ont lu et analysé le premier projet. Au-delà de l'appui aux constats posés par ce texte, les écoles de devoirs, au-travers des remarques formulées concernant certaines propositions (tronc commun, apprentissage de la lecture, remédiation, recentrage des missions des CPMS, mixité sociale...), souhaitaient réaffirmer leurs objectifs, missions et rôles de



partenaires de l'éducation au côté de l'école et des familles.

Quant au contenu, nous avons apprécié le fait que le projet de Contrat Stratégique soit porteur d'une ouverture avec la proposition de réaliser une convention de partenariat avec le secteur associatif (les écoles de devoirs n'étant cependant pas formellement citées). Mais, à la lecture du texte finalement adopté, celui du Contrat pour l'École, nous avons constaté que cette idée n'était plus mentionnée que comme une perspective... dans les dernières lignes. Dommage !

Echecs scolaires: constats partagés

La Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles ne pouvait qu'adhérer aux constats présentés dans le projet de Contrat Stratégique et soutenir les objectifs généraux et ambitieux de celui-ci (ambitions par ailleurs nettement revues à la baisse dans le Contrat pour l'École).

Aux ségrégations à l'inscription dont sont victimes certains élèves (liste d'attente de plus d'un an, prise en compte du bulletin, du comportement, PAF pour les activités parascolaires obligatoires,...) suivent les pratiques 'd'écramage' en cours de scolarité (réorientation vers d'autres établissements en ce compris l'enseignement spécial) et la relégation plus ou moins rapide vers des filières dévalorisées avec toutes les conséquences sociales et humaines qui en découlent.

A ces constats, nous ajoutons la tendance très forte de l'école à renvoyer les questions de remédiation vers l'extérieur. Les parents mis au courant des difficultés scolaires de leur enfant sont invités à trouver, le plus souvent par eux-mêmes, des solutions à celles-ci. A l'inégalité face à l'école s'ajoute

une inégalité face à la remédiation, les solutions dépendant fortement de la situation économique des familles. Les uns recourent aux cours particuliers, aux séances de logopédie, aux centres privés de soutien scolaire c'est-à-dire à des services payants..., d'autres aux écoles de devoirs dont ce n'est pourtant pas la mission première !

Ecoles de devoirs: des projets à recentrer continuellement sur leurs objectifs de départ

L'école de devoirs permet de déscolariser les apprentissages et de découvrir leur sens au travers de différentes activités. Ce n'est pas en faisant du travail de renforcement scolaire répétitif que nous aiderons les enfants à réussir à l'école. Mais bien en reconnaissant que toute personne, avec ses multiples savoirs a sa richesse, sa dignité dans la mesure où elle participe à la construction de la société humaine. L'important n'est donc pas l'acquisition des seuls savoirs scolaires, mais bien plutôt *"d'aborder la complexité de la réalité en mettant en interaction sa propre expérience et celle des autres dans la perspective d'un avenir, à l'élaboration duquel*

En ce mois de juillet 2005, nous recevons un courrier de la Ministre Marie Arena qui a pris connaissance de nos réactions et nous remercie de notre initiative.

Elle nous dit prendre bonne note de nos propositions de partenariat avec l'école. Une petite ouverture vers le dialogue et la construction de nouveaux projets ? Nous l'espérons !

V.M.

chacun a sa part dans le présent. Tout savoir n'est pas d'emblée accessible à tous, n'a pas la même utilité pour tous. Tout savoir ne s'acquiert pas de la même façon, au même rythme, par chacun. Cependant chacun possède des savoirs utiles et intéressants pour d'autres, et par conséquent, pour la société.

Est-ce que tu peux raconter un moment qui t'a semblé difficile dans tes études?

C'est dans les sciences humaines et sciences et technologies. Le prof nous faisait un cours et quelques semaines plus tard, on devait faire un dossier. Déjà je n'avais pas Internet et donc je ne savais pas beaucoup remplir.

Et je ne savais même pas qu'il y avait une bibliothèque à côté de chez moi. Et donc je faisais seulement avec les bouquins que j'avais.

Chaque fois j'avais seulement 2 ou 3 feuilles par rapport à d'autres qui avaient des grosses fardes. Donc chaque fois j'avais 3 sur 10, 4 sur 10...

Un jour, juste quand j'avais fini ma 6^e année, mon voisin m'a dit qu'il y avait une bibliothèque dans le quartier. J'avais deux examens de passage. Donc j'ai quand même pu rendre de grosses fardes.

Et chacun est susceptible de transmettre son savoir. Le transmettre, c'est le communiquer en aidant l'autre à se l'approprier" ¹.

Les écoles de devoirs dans leur projet de travail sur les rapports aux savoirs et aux apprentissages portent des valeurs d'entraide et de solidarité. Ces valeurs, dans une société individualiste, de consommation et de compétition, ne sont pas toujours faciles à défendre. Les écoles de devoirs voient en effet leurs projets confrontés aux attentes de l'école, des parents, des enfants et des jeunes, attentes parfois très revendicatives et en contradiction avec le projet qu'elles-mêmes portent.

Ainsi tel parent revendique que son enfant fasse essentiellement du travail scolaire et que l'école de devoirs garantisse sa réussite, tel enseignant charge une association d'apprendre à lire à un enfant de troisième primaire, tel enfant demande à l'animateur qu'il fasse son travail à sa place... Autant de situations qui interpellent et nécessitent une approche plus globale de l'enfant tenant compte de son environnement qu'il soit scolaire, familial ou amical. Une approche qui privilégie un travail avec l'ensemble des acteurs de l'éducation.

De l'instrumentalisation des projets à leur complémentarité au côté des acteurs de l'éducation

"Quand une école de devoirs organise du soutien scolaire, ce n'est pas le devoir qu'elle vise, c'est le sens des apprentissages. Dans un atelier jeu, c'est le vivre ensemble. Dans un atelier lecture, c'est la découverte de la littérature. Dans un atelier d'arts plastiques, on interroge le beau. Dans un atelier théâtre, son rapport à la parole. Dans un atelier photo, la

Je suis allée à l'école un peu partout pour mes primaires. Comme ma mère déménageait souvent, elle était obligée de me changer d'école. C'était très difficile car ça se faisait souvent en milieu d'année scolaire et ce n'était pas les mêmes matières. Alors j'étais seule au bout de la classe.

Comme j'avais des difficultés pour mes études secondaires, ma mère m'a mise dans l'enseignement spécial. J'aimais bien la couture. Quand je l'ai dit à ma mère, elle m'a répondu : "Non, tu feras vente car il n'y a pas de débouchés en couture". Alors j'ai suivi son idée et j'ai fait la folle.

Bien sûr, j'étais obligée d'aller à l'école mais le plus souvent j'allais me balader avec mes copines. Je n'aimais que mon prof de vente et pour le reste, je n'ai fait que des bêtises. Je suis quand même restée jusqu'à l'âge de 17 ans et puis je suis tombée enceinte.

*construction de l'image. Dans un centre de documentation, la critique de l'information. Dans une visite d'exposition, notre histoire... Pour rendre un tel projet possible, il faut se centrer sur le jeune dans toutes ses dimensions. Il n'est pas tantôt un élève, tantôt l'enfant de Monsieur X., tantôt le fils d'une communauté... Mais il est toujours un jeune, avec une histoire propre, des besoins et des questions multiples. Pour rencontrer le jeune là où il est, les écoles de devoirs ont choisi de travailler avec lui, mais aussi avec ses parents, avec l'école et avec tous les partenaires de l'éducation. Pour nous, le projet des écoles de devoirs est à la fois global et transversal, en ce sens qu'il permet au jeune de venir avec l'ensemble de ses questions, d'expérimenter différents moyens d'expression en vue d'interroger son univers, son rapport au savoir, à l'autre et au monde."*²

Travailler en équipe pluridisciplinaire (animateurs, éducateurs, assistant sociaux, enseignants, artistes,...) permet à chacun, par ses formations et compétences particulières, d'apporter sa propre contribution à la

réflexion, à l'analyse de la pratique professionnelle et à la construction de projets. Nous sommes prêts à soutenir les initiatives riches et variées qui articulent soutien individuel, actions collectives (pédagogiques, culturelles, récréatives et sportives) et développement communautaire (groupes de paroles pour parents, fêtes, expositions, conseils de participation d'écoles,...). C'est en ce sens que nous concevons notre travail, c'est en ce sens que nous aurions voulu être reconnus dans le cadre du Contrat pour l'Ecole !

Véronique MARISSAL
Coordination des
Ecoles de Devoirs de Bruxelles

- 1 Claire et Marc HEBER-SUFFRIN, **Le cercle des savoirs reconnus**, EPI, Desclée de Brouwer, pp. 41-42.
- 2 Extrait de la Contribution de la Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles aux Etats généraux de la Culture - Secteur Jeunesse, le 15 mars 2005.

Pour en savoir davantage sur les écoles de devoirs et la Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles: www.cedd-bxl.be.

Comprendre et prévenir l'échec scolaire: quelques **OUVRAGES** de référence

Nombreux sont les ouvrages sur l'échec scolaire. Parmi une soixantaine qui se trouvent dans ses rayons, le Centre de documentation du Collectif Alpha en a sélectionné sept... tous susceptibles d'intéresser ceux qui voudront approfondir le sujet.

Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET, *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Seuil, 1989, 197 p.

Ce livre, devenu un classique, entreprend non seulement de réfuter mais aussi d'expliquer la vieille litanie sur la 'baisse du niveau'. Se fondant sur une analyse rigoureuse de trente années d'archives, les auteurs apportent la preuve objective que, contrairement aux idées reçues, le niveau monte mais pas pour tous ni partout également. L'écart se creuse entre un peloton de tête plus étoffé qu'hier, plus performant que jamais, et les autres, moins nombreux qu'hier, mais plus démunis que jamais. Le livre s'achève par un plaidoyer en faveur d'un 'SMIC culturel': l'urgence serait, pour les auteurs, de définir pour "le plus mauvais élève du plus mauvais des collèges" un savoir minimum garanti.

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



Ce livre pose un certain nombre de questions et propose des pistes de travail relatives aux difficultés d'apprentissage des enfants de milieu populaire.

L'auteur explique qu'il y a une différence énorme entre le fait pour un enfant de milieu populaire de prononcer des sons, des mots, des phrases lorsqu'il est pris dans une situation d'interaction 'naturelle' et le fait de se concentrer sur les combinaisons de lettres, de syllabes qui le force à analyser les différents éléments du langage qu'il utilise sans en être conscient.

De cette 'discontinuité' vient peut-être la difficulté de certains enfants à apprendre...

Christophe DERENNE, Anne-Françoise GAILLY et Jacques LIESENBORGHS (dir.), *Désenclaver l'école. Initiatives éducatives pour un monde responsable et solidaire*, Luc Pire, 1998, 232 p.

Cet ouvrage part de la constatation que, depuis une vingtaine d'années, l'école a perdu son monopole éducatif. Impossible donc de parler d'éducation aujourd'hui sans aborder ces autres lieux qui font l'éducation: la télévision, le théâtre, les maisons de jeunes, les familles, les associations d'éducation permanente, la presse, les clubs de sport, etc. Donner un nouveau sens à l'école ne sera possible qu'en la désenclavant, en reliant ces différents pôles et en dépassant les clivages anciens entre corporations, familles philosophiques,... C'est là le sens des propos tenus dans les 25 textes rassemblés ici, tous issus du Forum 'Education et société d'(à) venir' tenu à Liège en avril 1997 et de la réunion de chantier qui l'a précédé.

Georges BOUYSSOU, Pierre ROSSANO et François RICHAUDEAU, *Oser changer l'école*, Albin Michel, 1996, 234 p.

La construction de cet ouvrage avec ses deux tables des matières – l'une alphabétique et l'autre par entrée thématique – et la liste ajoutée en fin de chaque texte reprenant les autres articles avec lesquels un lien peut être établi, permet à chacun d'avoir un cheminement de lecture personnel.

A travers des sujets aussi variés que l'exclusion à l'école, l'architecture, la mémoire, le zapping ou encore la sexualité, les trois auteurs s'efforcent de couvrir le plus d'aspects possibles du vaste champ de l'école et de l'enseignement. Chaque article participe



au même but: répertorier et stigmatiser les difficultés de l'école à évoluer et à s'adapter aux impératifs du temps, définir les mutations indispensables et les changements – notamment dans les mentalités – à opérer pour que l'école, 'dernier lieu de résistance', soit à la hauteur de sa mission.

Alain PICQUENOT (coordonné par), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle. Education et psychanalyse aujourd'hui*, CRDP Bourgogne, 2002, 188 p.

Cet ouvrage collectif contient un large éventail de textes cherchant à appréhender la parfois difficile relation de l'enfant à l'adulte ou de l'adulte à l'enfant. Partant du principe que la psychanalyse n'a pas à se substituer à l'éducation mais qu'elle peut au contraire être un appui, une aide, un soutien, c'est-à-dire un allié pour toute la communauté éducative, les auteurs proposent une approche psychanalytique du désir d'enseigner, du rapport au pouvoir, du rapport au savoir, des phénomènes de groupe et de leur influence sur les apprentissages, de l'échec scolaire, etc.

Edward B. FISKE, *Occasions perdues. Quand l'école faillit à sa mission. L'abandon et le redoublement dans l'enseignement primaire*, UNESCO, 1998, 48 p.

Ce rapport de la série 'Education pour tous: situation et tendances' rend compte, à l'aide de tableaux et de graphiques, de l'ampleur actuelle de la déperdition scolaire et révèle l'importance de son coût pour les systèmes éducatifs, les individus et les sociétés.

Il présente des exemples de ce que font aujourd'hui un certain nombre de pays pour enrayer ce problème et donne divers indicateurs éducatifs et socio-économiques de 131 pays et territoires en développement.



Altay MANCO (en collaboration avec A.-M. THIRION, M.-H. DACOS-BURGUES et B. DELANGE), *Pauvreté et scolarisation. L'exclusion socio-scolaire dans l'enseignement fondamental en Belgique francophone*, Fondation Roi Baudouin, 1992, 167 p.

Ce rapport s'inscrit dans le cadre du Troisième Programme Social de la Fondation Roi Baudouin (1990-1994). Il propose une identification et une analyse des problèmes ainsi qu'un inventaire et une évaluation des principaux types de réponses existantes.

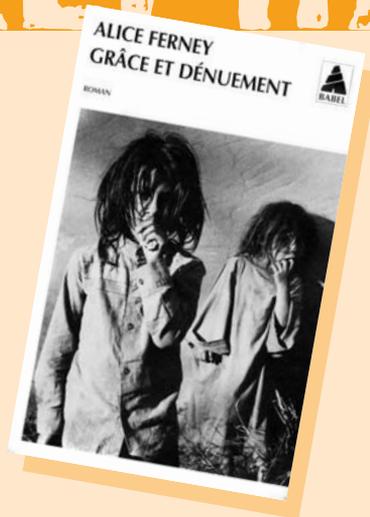


L'ensemble de ces ouvrages, ainsi qu'une cinquantaine d'autres qui ne sont pas répertoriés ici, sont disponibles en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha: rue de Rome 12, 1060 Bruxelles
tél: 02 533 09 25
Courriel: cdoc@collectif-alpha.be
Site internet: www.centredoc-alpha.be

LITTÉRALPHA

Grâce et dénuement

“Ils étaient des Gitans français qui n’avaient pas quitté le sol de ce pays depuis quatre cents ans. Mais ils ne possédaient pas les papiers qui d’ordinaire disent que l’on existe : un carnet de voyage signalait leur vie nomade. Elle n’était cependant qu’un souvenir de la vieille. Les lois et les règles modernes avaient compliqué le passage d’une ville à une autre et ils s’étaient sédentarisés, comme la plupart des Gitans.”



Alice FERNEY,
Grâce et dénuement,
Editions Actes Sud, 1997

*Paru dans la collection Babel,
collection de poche d’Actes Sud, en 2000*

Cet extrait est tiré d’un roman d’Alice Ferney. Un splendide roman pour tenter de comprendre la vie quotidienne des Gitans, les difficultés de l’acculturation, de la rencontre de l’autre, de la confrontation avec l’écrit et avec l’école. Un splendide roman qui narre la rencontre d’une bibliothécaire et d’une famille de Gitans, la vieille, ses cinq fils et belles-filles, ses petits enfants.

Mieux que toute théorie, ce récit nous fait vivre les difficultés à vaincre, l’énergie à déployer pour ‘entrer dans le monde de l’écrit’ lorsqu’on en est exclu.

« Une assistante sociale fut envoyée. Il y avait là des enfants non scolarisés, des familles sans moyens d’existence, le terrain était un bourbier sans infrastructure. (...) Venue trop tôt le matin, l’assistante sociale trouva porte close. Elle revint un après-midi, parla à la vieille immobile (qui ne prononça pas un mot), aperçu les silhouettes des parents qui observaient derrière leurs vitres. Elle rendit compte à la mairie. Les Gitans, disait-elle, c’est très spécial, c’est autre chose.

Une femme pourtant venait chaque semaine. Elle connaissait les Gitans depuis près d’une année sans avoir vaincu leur sauvagerie.

C'était la responsable d'une bibliothèque. Elle pensait que les livres sont nécessaires comme le gîte et le couvert. Elle s'appelait Esther Duvaux.

Esther expliquait en quoi consistait son idée: elle lirait des histoires aux enfants qui ne disposaient pas de livres chez eux. La vieille faisait la moue. Sa dignité n'aimait pas laisser dire qu'elle manquait de quelque chose, même si elle savait que c'était vrai.

Quand la voiture eut disparu les enfants firent des commentaires. Elle lit drôlement bien ! dit Anita. Jamais j'ai entendu lire comme ça ! disait-elle à son frère. Jamais t'as entendu lire ! répliqua le garçon, et sa sœur partit en boudant. Ils n'avaient pas osé complimenter Esther, ni même ensuite parler d'elle à leurs parents. Ils pressentaient que cela eût été vexant pour leurs mères.

Elle lut comme jamais elle ne l'avait fait, même pour ses garçons: elle lut comme si cela pouvait tout changer. (...) Et elle n'avait ni crainte ni question, est-ce que c'était artificiel, utile, naïf, stupide, de venir ainsi, sans prévenir, sans demander, pour lire des histoires à des enfants. »

Tous les mercredis, à 11h, Esther arrivait. Dehors sur une couverture, puis dans sa voiture, en plein hiver, elle lisait. Les mères étaient venues voir, les pères aussi. Leur vie quotidienne ne changeait pas, les livres y entraient.

« Les mères étaient fières de les voir heureux avec des livres. Quels secrets y avait-il dans les mots les uns contre les autres ? Elles pensaient que c'en était plein. (...) Ils n'avaient rien à faire que courir et se battre, pour passer le temps où ils n'étaient

pas à l'école comme les autres enfants. C'était ce qui troublait le plus Esther quand elle arrivait: qu'ils fussent ainsi abandonnés à la liberté. (...) Dites-moi les grandes, dit-elle un jour en se tournant vers Anita et Hana, vous ne m'avez jamais parlé de l'école. Il n'y a pas d'école par ici ? Si, dit Carla, juste à côté, mais c'est pour les bons. Qu'est-ce que c'est les bons ? Ben c'est pas nous ! s'exclama Sandro. Il riait. Ma mère dit que c'est pas la peine d'essayer, les Gitans ils y rentrent pas, expliqua Anita. Les Gitans ils rentrent nulle part, dit Michaël en donnant un coup de pied dans les cailloux. »

L'hiver, Noël, la nouvelle année. Survie, mort, amour, folie... le quotidien. Puis revint l'été.

« Nous on aime bien l'été, dit Nadia, l'été on a pas froid. Mais on peut rien garder. Le beurre, on peut pas en avoir, il fond, le lait il tourne, et la viande, après une nuit elle est bleue. (...) Elles parlaient et Esther écoutait cette vie singulière qu'elles disaient. Les choses les plus simples devenaient ici compliquées. Alors elle pensa à l'école. Quel âge a Anita ? demanda-t-elle brusquement. C'est bientôt huit ans qu'elle aura la petite, répondit Misia. Elle devrait être à l'école depuis longtemps, dit Esther, pourquoi n'y va-t-elle pas ? Misia fit un geste des mains. C'est comme ça, disait le geste, c'est la vie qu'on a. Dès que vous vous arrêtez sur une commune, dit Esther, vos enfants ont le droit d'en fréquenter l'école, c'est la loi. Les belles-sœurs s'exclamèrent. C'était un brouhaha de femmes. L'école, c'est pas pour les Gitans ! disait Angeline. Personne voudrait de nous ! disait Milena. Nos enfants, dit Misia, sont pas assez bien pour l'école. Et Nadia, plus posée que les autres, fit remarquer: On a jamais

les papiers qu'il faut. Esther était submergée. On a pas les habits, dit Misia. Mais ça n'a aucune importance ! dit Esther. Si c'est important, insista Misia, celui qu'a pas les habits on le traite comme rien. On dit que c'est pas vrai, renchérit Nadia, c'est seulement que les choses comme ça doivent rester secrètes. Mais, dit-elle, les habits défont une personne. Les autres étaient d'accord et Esther sut qu'elles avaient raison.

Juin fut donc le mois des batailles pour l'école. »

Anita y rentra en septembre. Esther avait ému la directrice et juré qu'Anita aimait les livres et valait les autres enfants. Mais rien ne se passa comme Esther l'espérait...

« Ils l'appelaient la Tsigane et elle avait les jambes toutes bleues à force de recevoir des coups de pied (mais elle avait obéi à Esther, elle n'avait ni rendu ni provoqué). Ils disaient: T'es sale comme une crotte. Et elle savait que c'était vrai. Elle le savait même mieux que ceux qui le disaient. (...) Eh ! p'tite crotte ! faisaient-ils pour l'appeler. Et elle se retournait. Oui ! elle se retournait ! C'était un réflexe, elle ne pouvait s'en empêcher: elle entendait que c'était à elle qu'ils s'adressaient. Petite crotte ! A qui pouvait-il répéter ça ? Désormais en s'éveillant elle n'avait que quelques minutes de répit, elle pensait que c'était encore jour d'école et elle faisait semblant de dormir.

Puis Esther recommença les mercredis matin de lecture. Seule Anita n'écoutait pas. Quelque chose ne va pas n'est-ce pas ? lui demanda Esther quand elle eut fini de lire. C'est à cause de l'école ? (...) On est des Manouches, dit Anita, et je serai jamais à ma place dans cette école. A cet instant elle

aurait voulu se calfeutrer à jamais dans la plus totale ignorance, ne plus avoir à connaître le monde et ce qu'il sait. Elle répéta: Non c'est sûr, ça pourra pas être ma place. (...) C'est tout vu, bougonna Anita, personne sera copain avec une Gitane. (...) La maîtresse elle me regarde pas, dit-elle. Esther dit: La maîtresse ne peut pas regarder tout le monde. Vous êtes plus nombreux qu'avec moi. Non, dit Anita (et elle était capable de sentir les affaires humaines), elle veut pas me voir. Montre-lui que tu connais des choses, raconte-lui les histoires que nous lisons, dit Esther. Anita ne disait rien. J'ai même pas envie de lui parler, marmonna-t-elle. »

Misia, elle aussi, ne pouvait s'empêcher de penser que l'école n'était peut être pas une bonne chose pour sa fille...

« C'est vrai que c'est difficile pour vous et pour elle, dit Esther. Mais, dit-elle, ça vaut le mal, crois-moi. La gadjé a raison, disait Lulu à sa femme, y a plus rien de possible aujourd'hui quand tu sais pas lire. Et Misia ne répondait rien: c'était leur propre condamnation que signalait son époux. »

Un jour, Esther 'obligea' Misia à l'accompagner pour rencontrer la maîtresse d'Anita. Cela se passa plutôt mal, au point qu'Esther le regretta.

« Elle ne sait pas bien prononcer les lettres, dit l'institutrice. Les t, les v, les p, elle mélange tout. Quand elle parle, je ne comprend pas ce qu'elle dit. Misia gardait les yeux baissés. C'était trop dur d'entendre ça, pensait-elle. (...) Elle s'endort en classe, dit la maîtresse. A quelle heure la couchez-vous ? demanda-t-elle. (...) Vers les dix heures, dit Misia. Toute la crainte du monde

était dans ses yeux. (...) Dix heures! s'exclama la maîtresse, c'est bien trop tard pour une enfant de son âge. Elle était sûre de son fait. Ils grandissent, dit-elle, ils ont besoin de beaucoup dormir. Misia leva ses yeux de crainte et de chagrin. Elle haïssait cette femme. Quand les gosses ont pas de chambre, pensait-elle, ça sert à rien de les coucher tôt. Ils dorment pas, ou bien les autres sont obligés de vivre comme des poules. Mais elle resta silencieuse. Qu'est-ce qu'elle pouvait connaître de la vie des Gitans celle-là? »

L'hiver revint mais cela ne s'arrangeait toujours pas à l'école pour Anita. Le fossé culturel était trop profond.

« L'école gâchait la vie d'Anita. (...) Tout le monde croyait qu'il suffisait d'aller à l'école, mais elle savait que ce n'était pas vrai. Elle savait que quand on ne comprend pas une

chose, personne ne peut la comprendre à votre place. Même pas les parents qu'on a. Ils étaient tous des analphabètes (elle avait entendu le mot à l'école) et sa mère aussi en était une, et il n'y avait pas un seul livre chez eux. (...) Pourquoi tu sais pas lire grand-mère? demandait Anita. La vieille elle a jamais su lire, disait Angeline, son père il voulait pas qu'elle aille à l'école pour qu'elle devienne comme les gadjé. Esther disait: Les hommes ont une langue, une écriture, une culture. Anita aimait Esther et elle aimait Angeline et elle ne comprenait plus rien. »

Ce roman, où se confrontent ceux qui savent "les mots les uns contre les autres" et ceux qui savent "les corps les uns contre les autres", illustre avec passion les causes de l'analphabétisme et de l'échec scolaire. Mais il est avant tout le récit intimiste des sentiments, des désirs, du destin d'une famille...

Photo: Patrick Michel (extrait de J'espère que là-bas il y aura des fêtes, ATD Quart Monde, 1982)



INFORMATIONS

Entremots et Les utopies du mercredi

D'ateliers en ateliers, de peintures en écritures, dix adultes de cultures et d'âges différents ont relevé le défi d'écrire et d'illustrer leur premier livre. Sans formation artistique préalable, lettrés ou illettrés, ils ont participé à un atelier d'écriture et d'arts plastiques.

En mai 2004, au Printemps de l'alpha, les dix premiers livres de la collection Entremots (voir *Le journal de l'alpha*, n°144, décembre 2004-janvier 2005, pp. 26-30) sont pour la première fois présentés au public et offerts aux participants.

Le **mercredi 12 octobre 2005**, venez avec les apprenants de vos groupes au Centre Culturel Jacques Franck à Saint-Gilles (chaussée de Waterloo, 94).



Au programme de la soirée :

- > à 18h : vernissage de l'exposition des dessins, peintures et écritures qui ont mené à la publication de la collection **Entremots**.
- > à 19h30 : projection en avant première du film **Les utopies du mercredi**. Ce film raconte, avec tendresse et humour, l'aventure que fut la réalisation des dix livres de cette collection.

L'exposition sera visible jusqu'au 30 octobre 2005 :

- > du mardi au vendredi de 11h à 18h30
- > les samedis de 11h à 13h30 et de 14h à 18h30
- > les dimanches de 11h à 17h et de 19h à 22h.

Pendant toute la durée de l'exposition, les Ateliers de la Banane et Lire et Ecrire Bruxelles proposeront des ateliers pour les apprenants.

Entremots, coédition des Ateliers de la Banane et de Lire et Ecrire Bruxelles.

Les utopies du mercredi, un film de Chantal Myttenaere

Avec le concours des participants aux ateliers d'écriture et d'arts plastiques

Production: GSARA, Les Ateliers de la Banane, Chantal Myttenaere

Avec le soutien du GSARA, du Ministère de la Communauté française de Belgique et des télédiffuseurs wallons.

Renseignements et rendez-vous pour les ateliers: 02 538 45 36.



Telles mères... telles filles?

Cette exposition est l'aboutissement d'un projet original, croisant le regard et l'identité, mené avec des femmes turques en formation d'alphabétisation à Lire et Ecrire Charleroi-Sud Hainaut.

Dans le cadre du cours de français, les préoccupations exprimées par les participantes touchaient à leur rôle en tant que femmes. Leurs relations avec les hommes (maris, frères, beaux-pères,...) se posaient en terme de changement des rapports de force entre les genres au croisement de deux cultures (voir *Telles mères... telles filles?... et quels fils?*, in *Le journal de l'alpha*, n°142, septembre 2004, pp. 27-29).

Ces réflexions se sont notamment traduites par la réalisation d'une exposition composée de superbes photos de qualité professionnelle, de masques et de textes poétiques.

L'exposition sera visible du 8 au 23 septembre 2005 (du lundi au vendredi de 10h00 à 12h30 et de 13h00 à 18h00) au Centre culturel de l'Arrondissement de Huy, avenue Delchambre, 7A - 4500 Huy.

Renseignements:

Lire et Ecrire Huy

Tél: 085 21 71 09

Centre culturel de l'Arrondissement de Huy

Tél: 085 21 12 06

Méthodes actives: point de fuite

TRACeS de Changements, périodique de CGé (Changements pour l'égalité) s'est penché dans son numéro de juin (n°171) sur ce qu'on entend par 'méthodes actives'.

Un extrait de l'édito donne le ton du dossier: *"Inutile d'essayer de noyer le poisson, tous les profs n'ont pas la pêche, tous les élèves n'ont pas droit au filet de lotte. Acteur, c'est trop demandé ! Actif alors ? Mais actif dans la construction de ses apprentissages et la construction de sens. Ouh là, à voir vos yeux de merlans frits, je vous sens perplexe. Qu'il est difficile d'imaginer des situations-problèmes (...), qu'il est difficile de gérer la recherche des élèves et les moments de découragement ou d'inertie, de les rendre autonomes et coopératifs, de relancer par une question plutôt que de répondre. Pourtant, le plongeur en vaut la chandelle".* A lire... notamment pour y puiser des pistes de réflexion et d'action pour l'alphabétisation...

Ce numéro peut être obtenu sur demande à: CGé, mouvement sociopédagogique

Tél: 02 218 34 50

Courriel: cge.bxl@cfwb.be

À la recherche de solidarités

Comment analyser les inégalités, comment penser les solidarités? Au travers des apports de l'économie, de la sociologie et de la psychologie, le CERISIS-UCL mène depuis 10 ans des recherches qui visent à comprendre la manière dont les secteurs de l'économie sociale, de l'enseignement et de l'insertion socioprofessionnelle tentent de faire face aux inégalités et de chercher des solidarités.

Au programme du colloque que le CERISIS organise sur ce thème :

- une conférence de Robert Castel sur *la remontée de l'insécurité sociale : nouveaux défis pour la protection sociale*
- une conférence de Denis Castra sur *l'insertion professionnelle des publics précaires*
- 10 ateliers portant sur les dernières recherches du CERISIS présentées et mises en perspectives à la fois par des scientifiques et des intervenants de terrain.

Date : 18 octobre 2005

Lieu : CEME (Charleroi Espace Meeting Européen)

Rue des Français, 147 - 6020 Dampremy

Pour tout renseignement complémentaire:

CERISIS-UCL

Tél: 071 20 25 25 ou 26

Site: cerisis.opes.ucl.ac.be

Language day

Tel est le nom donné à la journée pédagogique qu'organise la Communauté germanophone, le KAP Eupen et Action Langues Verviers pour les professeurs de langues. Une exposition de livres scolaires avec la présence de nombreuses maisons d'édition sera également accessible aux participants.

Le programme complet de la journée peut être obtenu auprès:

d'Action Langues Verviers

Tél: 087 22 84 09

Courriel: alvalv@skynet.be

Je venais de finir mes études
En enseignement spécial.
J'ai obtenu mon diplôme.
Je me suis dit pourtant
que je ne pourrais jamais faire
un métier qui me plairait dans la vie,
tant que je ne saurais pas lire ni écrire.

J'ai été déçu de voir
que je ne savais toujours pas lire ni écrire
après tant d'années d'école.

Car j'aurais tellement voulu savoir lire et écrire.

CHRISTIAN

LIRE ET ÉCRIRE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Antoine Dansaert 2a – 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56
courriel: lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
site: www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue d'Alost 7 – 1000 Bruxelles
tél. 02 213 37 00 – fax 02 213 37 01
courriel: coordination.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

rue de Marcinelle 42 – 6000 Charleroi
tél. 071 20 15 20 – fax 071 20 15 21
courriel: coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Les Régionales de Wallonie

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

rue de Charleroi 25 – 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52
courriel: brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale 2 – 7100 La Louvière
tél. 064 26 09 74 – fax 064 31 18 99
courriel: centre.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT

avenue des Alliés 19 – 6000 Charleroi
tél. 071 27 06 00 – fax 071 33 32 19
courriel: charleroi@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

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

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

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

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

place communale 2b – 6800 Libramont
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47
courriel: luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

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

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

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

