

# **L'ALPHABÉTISATION : POUR QUI ? POUR QUOI ?**

**Pour qui ? Pour quoi ?**



## 2. Pour qui ? Pourquoi ?

---

### À qui s'adresse l'alphabétisation ?

*L'ordre alphabétique*, Omer ARIJS, Le Journal de l'alpha, n° 105, juin-juillet 1998, pp. 12-14

*Du refus ou du désir de s'alphabétiser*, Catherine STERCQ, Le Journal de l'alpha, n° 105, juin-juillet 1998, pp. 6-11

*Apprendre à lire pour ne plus vivre en paria !* Jean-Louis, Le Journal de l'alpha, n° 112, septembre 1999, pp. 5-6

*Jean-Paul, Christian, Jacqueline, Hector et les autres : un combat pour la dignité, un combat pour le savoir*, Sylvie-Anne GOFFINET, Le Journal de l'alpha, n° 124, septembre 2001, pp. 20-22

*Le Nord, le Sud et nous...* Helena LOCKHART, Le Journal de l'alpha, n° 143, octobre - novembre 2004, pp. 6-7

*Solidarité pour en finir avec la clandestinité*, Le Journal de l'alpha, n° 120, décembre 2000 - janvier 2001, pp. 22-23

### Quelles sont les causes de l'analphabétisme ?

*Comment devient-on analphabète en régime de scolarité obligatoire ?* Sylvie-Anne GOFFINET et Catherine KESTELYN, Lectures, n° 38, juillet - août 1987, pp. 9-11

*Exclus et oubliés de la lecture*, Jean-Claude PASSERON, Le Journal de l'alpha, n° 40, septembre 1987, pp. 3-6

*La lecture n'est en crise que de croissance*, propos de Jean FOUCAMBERT recueillis par Catherine STERCQ, Le Journal de l'alpha, n° 50 décembre 1998, pp. 3-4

*Les usages sociaux de l'écrit : de l'école aux familles*, Véronique MARISSAL, Le Journal de l'alpha, n° 99, juillet - août 1997, pp. 9-14

*L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Catherine STERCQ, Le Journal de l'alpha, n° 148, septembre 2005, pp. 4-7

*L'échec scolaire en Communauté française, un problème de culture,* Vincent CARETTE, Le Journal de l'alpha, n° 148, septembre 2005, pp. 22-25

*Autour des rapports sociaux liés à l'apprentissage,* Sylvie-Anne GOFFINET, Le Journal de l'alpha, n° 157, mars 2007, pp. 34-39

*De la théorie du handicap socio-culturel au paradigme socio-cognitif,* Sylvie-Anne GOFFINET, Le Journal de l'alpha, n° 157, mars 2007, pp. 10-15

### **S'alphabétiser, pour quoi faire ? Le point de vue de la société**

*L'économie mondiale se dote d'un nouvel outil de conquête : la littératie des adultes,* Thierry PINOY, Le Journal de l'alpha, n° 97, septembre 1996, pp. 4-11

*L'alphabétisation à la remorque de la formation-insertion,* Omer ARRIJS, Le Journal de l'alpha, n° 91, octobre 1995, pp. 11-12

*Alphabétisation et éducation permanente,* Le Journal de l'alpha, n° 132, décembre 2002-janvier 2003, pp. 3-4

*Éducation permanente ou permanence de l'éducation ?* Jean-Pierre NOSSENT, Le Journal de l'alpha, n° 132, décembre 2002-janvier 2003, pp. 6-8

### **S'alphabétiser, pour quoi faire ? Le point de vue des apprenants**

*Apprentissage, motivation et engagement en formation,* Étienne BOURGEOIS, Le Journal de l'alpha, n°112, septembre 1999, pp. 11-14

*La motivation de départ des participants,* Jérémy BLANPAIN, Le Journal de l'alpha, n°112, septembre 1999, pp. 7-10

*Retrouver le sens de l'illettrisme dans son histoire personnelle,* Axelle DEVOS, Le Journal de l'alpha, n° 99, juillet-Août 1997, pp. 15-16

# L'ordre alphabétique

*L'alphabétisation semble aller de soi. Comment contester le droit de tous à l'éducation?  
400.000 personnes en Communauté française sont recensées comme ayant des difficultés  
pour lire, écrire, calculer: une réalité scandaleuse à laquelle il importe d'apporter des réponses...  
Evidences à interroger. Ambivalences à pointer.*

Voilà longtemps qu'on inculque aux personnes "concernées" une image d'elles-mêmes comme ayant des difficultés à lire, écrire, calculer, une image centrée sur le manque, une image qui rétrécit ce qu'elles sont, ce qu'elles peuvent. Elles ne demandent pas l'alphabétisation sans qu'on le leur suggère, sans qu'on ait pensé pour elles que ce serait leur bien, sans qu'on les conditionne à en faire la demande, sans une espèce d'ordre qui leur est donné d'entrer dans l'ordre alphabétique.

## La désignation du mal

Y a-t-il seulement des analphabètes?

Il y a 20 ans, on ne trouvait des analphabètes que dans les communautés "immigrées". La population autochtone, selon l'UNESCO, ne comportait pas plus de 0,5% d'analphabètes. Il y a 10 ans, on en relevait 300.000 en Communauté française de Belgique. Actuellement, Lire et Ecrire en déclare 400.000 (soit 1/10ème de la population). Non que le nombre d'analphabètes ait augmenté. C'est la conception même de l'analphabétisme qui a évolué. A mesure que la crise de société s'installe et s'approfondit, on en repère de plus en plus et de plus en plus de personnes sont invitées à se penser comme "analphabètes", à intérioriser que, s'il n'y a pas de place pour elles dans la société en changement, c'est parce qu'elles manquent de formation de base. Elles porteront elles-mêmes la responsabilité de leur marginalité, notamment socio-économique. On crée de plus en plus d'initiatives de formations, mises à niveau, cours d'alpha. On concerne de plus en plus la population (campagnes, mobilisation de la poste, du voisinage par l'appel à aider un proche<sup>1</sup>). Et les demandes de formation sont en augmentation. L'on désigne avec insistance le mal à éradiquer; les "apprenants" s'autodésignent comme porteurs du mal. Comme une peste sociale. La maladie aura ses soignants, ses sauveurs, ses experts.

Un langage s'élabore avec sa terminologie, ses significations: "analphabètes", "analphabétisme", "apprenant", "formateur"... ses formules: "analphabétisme fonctionnel", "analphabétisme de retour", "un public ayant des difficultés de lecture", "lire, écrire, calculer, c'est possible"... Un langage qui s'articule souvent autour d'une imagerie caritative et réductrice soulignant le handicap et la peur de l'analphabète dans son entourage; son audace un beau jour de s'adresser à une association, l'accueil reçu, les progrès réalisés... Une valorisation de l'aide: dans le tract de Lire et Ecrire, le mot "aide" est un véritable leitmotiv. Une imagerie qui élimine la complexité et la richesse d'expérience des personnes ainsi ciblées, trop ciblées.

Or, les analphabètes ne le sont pas. Ils ont les capacités pénétrantes de lire leur vie, les événements, l'ordre social. Souvent plus que pas mal de lecteurs chevronnés. Ils ont des savoirs qu'ils éteignent sous la désignation d'analphabètes.

12

sept.  
la philosop  
elui, écorché  
ent d'avoir tang  
les bateaux ivre  
on vivant et m  
me un gamin  
s pro  
vités  
a  
Puis,  
stionner  
ent à notre  
Noms de di  
il n'y a pas un  
s. Celui, un ric  
qui anime  
sur l  
C  
ne, bap  
des co  
étais l  
t presque  
s cama  
ient toujou  
tu parles  
endant cruc  
c'était peut-ê  
que je savais fai  
ans verser da  
chanalyse bon  
sa maladie du ve  
te un nom douloure  
anal : la solitude. Une  
nde qui lui vient in

## L'exclusion agréée

Le concept d'analphabète fige et simplifie une réalité complexe. Il trace une frontière entre le territoire alphabète et ceux qui n'en sont pas et se formeront à en être les sous-citoyens. De toute façon les sous-citoyens, même après la formation. On en fait des êtres sans alphabet, sans signe pour marquer leurs traces, marqués de la trace du manque qu'on leur prête. On augmente leur ignorance, peut-être pour cacher la nôtre.

L'on dresse d'eux un tableau angoissant: cycle scolaire chaotique, conditions de vie difficiles, sans emploi parce que n'ayant aucune qualification. On les enferme dans un cycle noir dont ils ne pourront sortir que par le recours aux centres d'alphabétisation.

L'éducation est un enjeu clef dans une société. Doit-elle pour autant être opération de sauvetage? L'enjeu est-il de pointer des exclus du savoir, de les définir comme tels, de leur inculquer cette image d'eux-mêmes, de leur suggérer ou imposer l'inscription à un centre d'alphabétisation ou de formation, d'y mettre au travail des formateurs à statut précaire, des bénévoles désireux d'aider les autres? N'y aurait-il pas lieu de sortir complètement de l'optique alphabétisante? L'enjeu serait-il de promouvoir des espaces éducatifs et formatifs où se côtoieraient des populations mêlées échangeant l'écriture et d'autres savoirs et compétences. Ne faut-il pas en finir avec le confinement des soit disant exclus du savoir?

Etrange société qui donne l'ordre de savoir lire, écrire et calculer à ceux qu'elle exclut. Car il s'agit d'un ordre caché quand on déclare: "Lire, écrire, calculer, c'est possible" et qu'au même moment, l'on enferme les personnes dans l'analyse que "Savoir lire, écrire et calculer est devenu aujourd'hui une condition indispensable pour que la vie soit plus qu'une survie"<sup>2</sup>. Affirmation d'ailleurs non démontrée. L'ordre donné ordonne d'appartenir à l'ordre alphabétique, hors duquel il n'y a pas de survie.

L'ordre alphabétique comporte l'illusion que "savoir lire, écrire et calculer" c'est obtenir une place dans la société, dans l'ordre social. Forts de cet espoir, beaucoup découvrent la désillusion de rester dans l'exclusion malgré le travail accompli. Comme si l'alphabétisation était le rite de passage vers la position d'exclusion agréée.

## Des savoirs ignorants

Elle est bien réelle la souffrance liée aux difficultés que vivent telles personnes en rapport à l'écriture, souffrance de l'expérience scolaire passée, souffrance de la mémoire de ce passé, souffrance des regards actuels. Elle ne demande pourtant ni sauveteurs, ni aidants. Elle est bien réelle la difficulté concrète et quotidienne, mais elle ne définit pas tout le rapport des personnes aux savoirs, elle est l'entrée la plus étroite dans leur univers.

*Savoir signer son nom ne veut rien dire. Savoir lire quelques mots ne veut rien dire. Si vous nous apprenez comment ne plus dépendre des autres.*

Si le manque et la souffrance doivent être pris en compte, ce n'est pas à partir du plein des formateurs, ce n'est pas dans un rapport manque/plein, non-savoir/savoir, mais plutôt dans un échange où le manque des "formateurs" sera pris en compte aussi,

... fine, « mélang  
... marxisme à l'orie  
... d'hindouisme ortho  
... ors d'une pointe de dé  
... atie ». Dans ce Kerala où  
... mmunisme a su se fondre  
... l'héritage britannique e  
... rès conservateur système  
... s castes sans jamais rien re  
... mettre vraiment en question  
... les hommes battent leur  
... femme sans vergogne, les in  
... touchables, interdits d'exist  
... tence, effacent jusqu'à la trac  
... de leurs pas et les divorcées n  
... ouvent jamais le pardon. D  
... ammachi, la grand-mère, au  
... mmissaire de police, en pas  
... at par Pillai, la grande gueu  
... communiste de service, tou  
... vengent quand Amm  
... ente, l'espace d'un éclai  
... amoureux, de se débarrasse  
... « comme d'une vieille pea  
... de serpent », du poids d  
... l'Histoire, des convenances  
... ugés.

... u Salman Rushdi  
... dhathi Roy. La mé  
... éative, la même li  
... venance. Ma  
... petits riens e  
... ant tout ? - u  
... rbe roman se  
... eux et bouleve  
... ns la réalité i  
... au bord d'u  
... s de la n  
... u des p  
... ie et  
... d'a  
... res, c  
... le  
... ait  
... ur i  
... an

ce manque inscrit jusqu'au coeur de leur savoir lui-même. Tout savoir n'est-il pas imprégné de manque, de douleur, de défi à la vie, à la mort? N'y a-t-il pas lieu de remettre en cause toute position hiérarchique, toute frontière savoir/non-savoir et de retrouver notre commune incapacité d'être et de savoir? Celle-ci est d'ailleurs mise en évidence par les marges de la société. Dans la mesure même où ces dernières sont la part de la société qui s'échappe de l'ordre, dans la mesure justement où elles sont taxées d'ignorance et d'incapacité, elles mettent en évidence comment toute la société ne s'appartient pas à elle-même, comment toute la société est ignorante et incapable de se lire, s'écrire, s'agencer, devenir. La carence rejetée sur certains est la carence de l'ensemble. Et les "analphabètes" ont de quoi enseigner la société, de quoi lui apprendre une écriture, une lecture, un mode de calcul.

*Je trouve que le savoir se trouve partout et qu'on le vit tous les jours. Depuis notre naissance jusqu'à notre mort, on apprend tous les jours.*

### Langages multiples

Sur le terrain, des pratiques concrètes dépassent le strictement scolaire, font place à la riche et complexe expérience de personnes. Elles sont le fait des initiatives tant des participants que des formateurs. Il y aurait lieu d'aller plus loin encore. Les animateurs de l'alphabétisation peuvent-ils agir en assumant la profonde ambivalence de la démarche d'alphabétiser? Peuvent-ils même sortir de l'ordre donné d'alphabétiser et réinventer plus profondément le rapport au savoir, en croisant leur propre expérience complexe d'ignorer en sachant, avec celles des savoirs "analphabètes"?

Il n'y a pas lieu de se rabattre sur des recettes. Nous pouvons tous rechercher des pistes de pratique nouvelle. Le langage est multiple; il ne se réduit pas à ce français standard que l'on enseigne et qui enferme dans ses expressions et ses significations à sens unique. L'on pourrait dès lors, dans les groupes, chercher comment permettre que de multiples langages, et même de multiples français, s'y parlent, s'y lisent, s'y écrivent, notamment ceux qui passent par ces écrits dits "incorrects". L'on pourrait, dans les groupes, travailler comment chacun ("formateur" y compris) fait, invente, hésite, se trompe, recherche, reprend ses lectures, écritures, paroles, formules et mots, ratures et bégaïements. L'on pourrait y échanger sur comment et à quoi le mot, le texte pour chacun ouvre et ferme, chercher comment créer du langage multiple, chacun y apportant son possible et sa difficulté propre.

Omer ARRIJS  
Alpha Mons-Borinage

<sup>1</sup> Voir le tract de Lire et Ecrire: *Aidez un proche!*

<sup>2</sup> *Ibid.*

LGITU  
Editio  
algique  
Revue général

■ e dossier c  
■ implique to  
teurs, diffuseur  
voirs publics.  
primement à tr  
is autorisés, à l'exception  
ais chacun sait que les vra  
ont pas le temps d'écrire). Dos  
i met clairement les problèmes  
ctive et où les raisons d'espér  
ints de vue volontaristes prenne  
les traditionnelles pleurniche  
issant et éclairant (avec, en pri  
gue acidulé d'Alexis Curvers e  
lle de Jacques Lefebvre).

ÉDITIONS

On doit aux éditions de l'Ac  
disposer à nouveau d'un tex  
surdoué George Thinès dont l

écrit sommairement sur  
une blanche, orne la porte d'entrée  
de cet immeuble délabré de la porte  
Hal, à Saint-Gilles (Bruxelles).  
est donné : place à la dérision  
une bonne dose d'es  
n. Pour pénétrer d  
teur doit contour

nom ». La  
autour des  
ont plus âgés. La  
ment là, occupant  
es anciennes pièces  
bordement à l'eau, au gaz  
cité. Beaucoup ont suivi  
s artistiques ou sociales. Ils  
breux à être au chômage, mais  
es-uns sont « actifs ». Ils ont  
ment tous connu le rythme épui  
at des petits boulots, la quête d'un

# Du refus ou du désir de s'alphabétiser

*“Je lui demande seulement de me donner une bonne raison de ne pas vouloir apprendre à lire”, me répond, pleine de bonne volonté et de désespoir, l'assistante sociale du CPAS à qui je téléphonais pour dire que Monsieur X s'était effectivement présenté dans notre association et qu'il ressortait de notre entretien que son choix était clair. Il refusait absolument d'apprendre à lire et assumait, en toute liberté, les conséquences de son choix, soit un éventuel retrait du minimex.”*

Ma recherche sur la place des illettrés dans les dispositifs d'insertion socioprofessionnelle et sur les conditions de leur prise en compte<sup>1</sup> interroge cette brève histoire. Pourquoi Monsieur X refuse-t-il l'alphabétisation? Pourquoi l'assistante sociale lui propose-t-elle une formation d'alphabétisation? Quelles seraient les conditions de prise en compte de Monsieur X dans un dispositif d'insertion socioprofessionnelle?

## Le refus d'alphabétisation

Les raisons de refuser de s'alphabétiser sont nombreuses et toutes excellentes. Nous constatons souvent que face à un diagnostic d'illettrisme, le traitement consiste automatiquement en une prescription d'alphabétisation. Or le diagnostic peut être mal posé. Définir l'illettrisme est malaisé. En effet, selon le point de vue où l'on se place, les estimations varient entre 0.42% et 70% d'illettrés dans la population adulte.

Les difficultés de nommer: “analphabètes”, “illettrés”, “semi-analphabètes”, “analphabètes fonctionnels”,... et de définir ne sont pas des hasards. Ces publics n'existent pas. Ils sont désignés tels en fonction de critères socio-économiques et poli-

tiques extérieurs à l'individu. L'analphabétisme, l'illettrisme, ne sont pas des caractéristiques de l'individu. Leurs définitions, perceptions, représentations changent en fonction du contexte et renvoient au stade de développement d'une société donnée. Ainsi, si au 19<sup>ème</sup> siècle, il suffisait de savoir signer pour échapper à tout soupçon d'analphabétisme, aujourd'hui on est qualifié de “public à risque” avec un diplôme d'enseignement secondaire en poche.

Il peut donc y avoir de nombreuses différences d'interprétation. Une première bonne raison de refuser une formation d'alphabétisation étant de ne pas se considérer comme analphabète ou illettré.

Ensuite, le traitement peut être inadapté. L'alphabétisation n'est pas un remède miracle qui guérira de l'alcoolisme ou permettra de trouver un emploi. L'alphabétisation n'est pas un préalable à l'insertion, elle en est une conséquence. S'il ne faut pas nécessairement savoir lire pour travailler, il est parfois nécessaire de travailler pour pouvoir apprendre à lire. L'analphabétisme trouve ses racines dans l'absence de raisons de lire. Les illettrés ne savent pas lire parce que la société n'a pas besoin qu'ils sachent lire. Le plus souvent on attribue la responsabilité de l'analphabétisme au contexte familial, au milieu “peu porteur”, voire à l'individu “peu motivé”. Ce n'est pas le milieu ou l'individu qui sont peu porteurs, c'est d'abord la société. Il y a un rapport constant entre ce que l'on s'autorise à faire, à être et la place, le pouvoir, que le corps social nous attribue, nous reconnaît.

Etre lecteur, suivre une formation d'alphabétisation, implique:

- la possibilité de se distancier, de sortir de l'ici et maintenant;
- de savoir que cette distanciation apportera un plus, un surcroît de pouvoir sur soi et sur le monde;

6

- Dans votre travail, cela vous gêne-t-il?  
- Non, je travaille bien. Je suis obligée de faire attention plus que les autres. Je réfléchis, je fais très attention. Ça va.  
- Et pour les achats de votre ménage?  
- Je sais toutes les couleurs de toutes les marques des produits que je me sers. Quand je veux changer de marque, une copine m'accompagne. Après, je me rappelle des couleurs de la nouvelle marque. On a beaucoup de mémoire, nous autres.  
(...)

- le sentiment d'appartenance à une communauté de préoccupation qui nous pose comme destinataire d'écrit et comme interlocuteur.

Quel statut? Quels pouvoirs? Quelles possibilités de distanciation? Quelle communauté d'appartenance pour ceux à qui nous proposons une formation d'alphabétisation? Ils ne sont pas dupes.

Il leur reste l'analphabétisme comme identité, statut, signe de distinction, comme défense; comme choix de liberté face au contrôle bureaucratique; comme résistance à nos croisades et refus de conversion à notre écrit, écrit bourgeois qui modélise la vision du monde d'une minorité de lecteurs; comme refus d'assimilation... Autant de bonnes raisons de refuser l'alphabétisation.

### *La difficulté de commencer une formation d'alphabétisation*

A un autre niveau, les assistants sociaux sous-estiment fréquemment les difficultés rencontrées par ceux qui souhaitent s'alphabétiser. Difficulté de surmonter la dévalorisation de soi, la crainte angoissante d'un nouvel échec. Difficulté de changer son rythme de vie, son organisation au sein de la famille: la formation impliquera une émancipation vis-à-vis des parents, du conjoint, des enfants. Difficulté financière: se former coûte cher. Même si les formations sont gratuites, il y a la garde des enfants, les déplacements éventuels, l'abandon d'activités économiques, des frais plus importants d'habillement, de convivialité (offrir un café au formateur, sortir avec le groupe).

Difficulté liée à l'objet de formation: l'écrit. Apprendre à lire ou à écrire met en jeu l'ensemble des déterminants sociaux et culturels et des systèmes de valeurs de l'individu. S'alphabétiser est toujours bien autre chose qu'un simple apprentissage technique.

### *Mais pourquoi donc proposer une formation d'alphabétisation à un analphabète?*

Aujourd'hui, les illettrés sont exclus des dispositifs d'insertion socioprofessionnelle stricto sensu, c'est-à-dire centrés sur une formation profession-

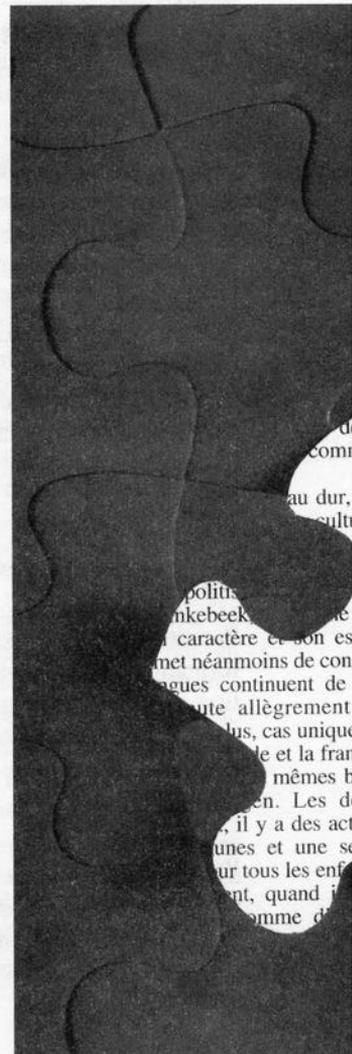
nelle "qualifiante" avec un objectif d'emploi à court terme. Ils sont systématiquement orientés vers l'alphabétisation, considérée comme un préalable à une préformation, elle-même prérequis à... Et ce, quelle que soit leur demande.

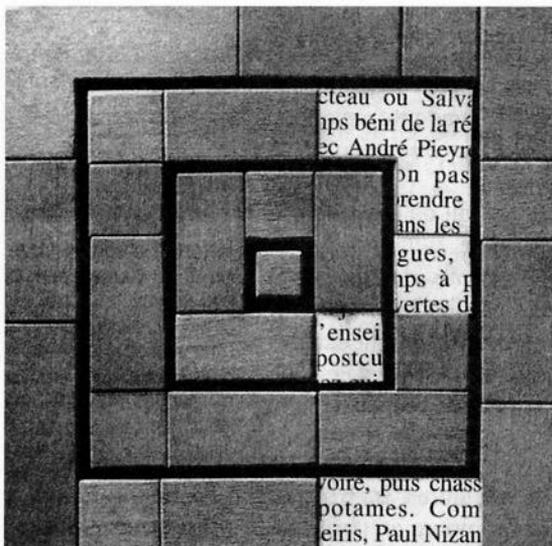
Si quelqu'un souhaite travailler le plus rapidement possible, pourquoi lui proposer le long détour et l'immense investissement personnel d'une formation d'alphabétisation? Il y a des postes de travail qui ne nécessitent aucune capacité en lecture/écriture et il y a parfaitement moyen de concevoir des ateliers de recherche active d'emplois accessibles aux analphabètes<sup>2</sup>.

Si quelqu'un souhaite une formation professionnelle, pourquoi lui proposer également ce long détour? De nombreux analphabètes travaillent et maîtrisent leur métier. Le savoir technique peut s'acquérir de multiples façons. Certaines de celles-ci n'excluent pas a priori les analphabètes.

Ce sont les représentations sommaires des illettrés et des problématiques d'illettrisme, notamment des liens "écrits /emploi" et les peurs et difficultés des orienteurs, travailleurs sociaux, formateurs,... face à un public qui ne dispose pas des canaux de communication habituels qui renforcent la linéarité des dispositifs et l'exclusion des illettrés.

Enfin cet envoi vers l'alphabétisation peut être lu comme un renvoi vers la marge -l'alphabétisation et ses bénévoles- d'un public dont on n'aurait plus besoin ou dont on pourrait se passer, comme les vieux. Les illettrés exclus de l'insertion professionnelle parce qu'il ne serait pas rentable de les insérer. Renvoi vers le "social" ou





l'“occupationnel” sous le prétexte de justice et de démocratie: le droit à l'alphabétisation. Que le contrôle social transforme en obligation: il faut pouvoir remplir les dossiers et savoir où chacun se trouve.

Et si quelqu'un souhaite ce long détour et est prêt à s'y investir, pourquoi l'en empêcher? Car, si les agents d'insertion sont prompts à orienter les illettrés vers l'alphabétisation, ils sont parfois tout aussi prompts à les en retirer. Comme si l'alphabétisation était un parking salle d'attente. Sans en comprendre l'enjeu. Enjeu de mutation et non d'adaptation. Enjeu de qualification culturelle et sociale, mais aussi enjeu de qualification économique.

### *Les conditions de prise en compte*

Prendre en compte les illettrés nécessite d'éviter la formation “alphabétisation d'abord”. Sans intégration dans un projet global, la formation voie de garage: “gestion sociale du chômage”, la formation “qualification ou rien”, la formation “remède miracle”.

Prendre en compte des illettrés implique de construire avec eux des itinéraires adaptés à leur projets d'insertion. Ce qui nécessite de casser la linéarité, d'élargir l'espace-temps, d'élargir l'es-

pace formation en multipliant les entrées possibles (accès direct à l'emploi, formations en entreprise, alphabétisation, alternance emploi-formation-alphabétisation...), d'interroger les différents agents d'insertion.

Prendre en compte les illettrés implique donc de connaître ce public comme acteur économique.

### *Des publics*

Il n'existe pas un mais des publics illettrés. Publics différents, confrontés à des problèmes différents dans leur recherche d'insertion socioprofessionnelle, ayant des demandes et attentes différentes et nécessitant dès lors réponses et dispositifs d'insertion diversifiés. L'illettrisme traverse des catégorisations possibles d'une population. Il peut donc être abordé sous chacun de ses points de vue:

- avoir 20 ans, sortir de l'école et être illettré;
- avoir 40 ans, 20 ans d'expérience professionnelle et être illettré;
- être fonctionnaire et illettré ou sous-prolétaire et illettré;
- être femme et illettrée...

Que mettre en avant: les différences? les points communs? Face aux pratiques et aux discours totalisants, les “praticiens” de l'alphabétisation, formateurs comme chercheurs, soulignent sans relâche, avec raison, l'hétérogénéité des publics illettrés.

### *Des points communs*

Deux points nous paraissent cependant communs aux illettrés:

#### **Une recherche de statut et d'identité**

Ce premier point n'est pas spécifique aux illettrés. Les contextes et conditions qui amènent à faire une démarche de formation et à la poursuivre sont les mêmes, que l'on soit universitaire ou analphabète: “L'enseigné est lui-même au coeur d'un système d'actions et de représentations où il cherche probablement, sous le concept d'identité, à définir une cohérence vivable entre ses multiples responsabilités familiales, professionnelles, associatives et autres; entre ses multiples appartenances<sup>3</sup>.”

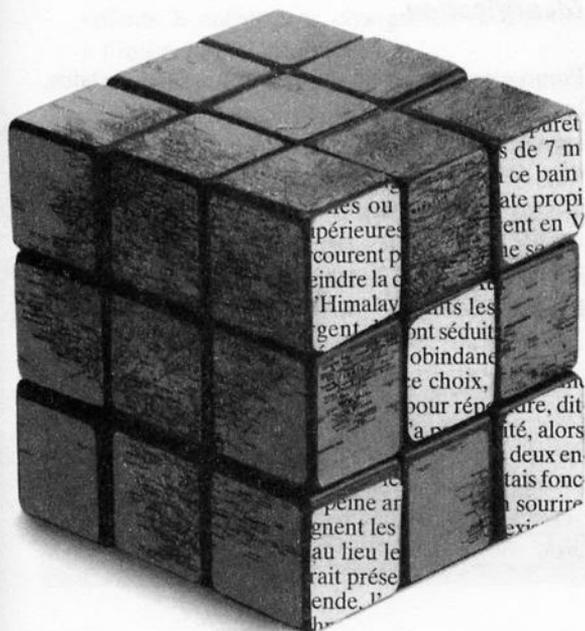
Cependant cette recherche d'identité peut se poser de manière cruciale pour l'illettré, s'il s'est identifié à la représentation négative dominante de l'illettrisme. Ainsi, J. Patry estime que la conséquence la plus grave de l'analphabétisme, son effet le plus apparent, se situe au niveau de l'identité: l'identification ayant pris le pas sur l'identité. Identification à une image, à un statut, à un style de vie, à un état inférieurisé. L'identification confirmée, renforcée par des personnes significatives, de telle sorte que le fonctionnement lors des interactions quotidiennes avec l'environnement a été profondément perturbé<sup>4</sup>.

### Un objet de formation particulier, l'écrit

La relation de l'homme à l'écrit est loin d'être banale. Elle se définit par un rapport social et culturel et puise ses racines dans le sacré. Ecrit, objet particulier, mythique, tel que quand "on ne sait pas lire et écrire", non seulement "on ne sait rien", mais "on n'est rien". Aussi apprendre à lire et à écrire met en jeu l'ensemble des déterminants sociaux et culturels et des systèmes de valeurs de l'individu. S'alphabétiser est toujours bien autre chose qu'un simple apprentissage technique.

### Des différences

Pour revenir aux différences, on distingue fréquemment les personnes qui ne savent "rien", dites



analphabètes, des personnes qui savent "un peu", dites illettrées ou "analphabètes fonctionnels".

On distingue aussi:

- les Belges qui ont, dans leur écrasante majorité, été scolarisés de longues années;
- les jeunes scolarisés en Belgique, vivant dans un milieu immigré et qui sont, en conséquence, en situation de bilinguisme;
- les étrangers non alphabétisés dans leur langue qui cumulent les problèmes d'apprentissage du français comme seconde langue et d'apprentissage des mécanismes de lecture, écriture, calcul<sup>5</sup>.

Nous pensons que si ces différences doivent être prises en compte, c'est au niveau des aspects plus spécifiquement pédagogiques des dispositifs.

Aux autres niveaux, les contextes socio-économiques et psychologiques individuels qui surdéterminent la relation à l'écrit, nous paraissent prédominants dans le type de difficultés rencontrées.

### Du désir de s'alphabétiser

On constate que les personnes ne s'inscrivent pas au cours au moment de leur première insertion professionnelle (15, 18, 20 ans), mais bien quand elles commencent à "s'installer", se stabiliser, tout en ayant encore "tout l'avenir devant soi" (25, 35 ans). Ou, au contraire, quand "l'avenir est derrière soi", qu'on a bâti sa maison, élevé les enfants et qu'on peut prendre du temps pour soi et appliquer au pied de la lettre la recette de Michel Serres pour rester jeune: "lire tous les jours un texte un peu compliqué".

De manière générale, on constate, en ce qui concerne les immigrés, que ceux-ci font la démarche de s'inscrire soit à leur arrivée en Belgique (dans les 5 premières années de leur installation), soit après 15 à 20 années. On peut se demander ce qui motive alors leur inscription puisqu'ils se sont passés durant tant d'années de l'apprentissage du français. Rêve enfin réalisable, les conditions matérielles le permettant en laissant des "loisirs"? Changement de statut prévisible à la fin de la carrière professionnelle? Ou perte brutale de son statut de travailleur (chômage, mutuelle) qui amène à en rechercher un nouveau?

Pour un travailleur, et d'autant plus s'il est immigré, le travail est une raison d'être. La perte de celui-ci entraîne la perte d'un statut, d'une identité, d'un "nous travailleurs". Pour les immigrés, la perte du sens du voyage de l'immigration. Alors on va "à l'école", parce qu'aller "à l'école" est ce qui se rapproche le plus "d'aller au travail". On quitte la maison tous les matins avec sa mallette où le cahier a remplacé le thermos. Ou bien, parce que "s'il vaut mieux se livrer à un «vrai travail» que lire, il vaut mieux lire que ne rien faire". Recherche d'une nouvelle identité, d'un nouveau positionnement face à la vie qui change, au retour au pays qui ne se fait pas, recherche d'un nouveau groupe d'appartenance.

En 1990, à partir d'une étude sur les relations à l'écrit d'anciens participants aux formations du Collectif d'alphabétisation, nous avons proposé une typologie basée sur quatre "logiques" différentes: logique de progrès, logique de projet, logique d'insertion sociale ou de loisirs actifs, logique d'identification. Cette typologie nous paraît intéressante pour poser les problèmes d'insertion socioprofessionnelle des illettrés.

10

## Progrès

Ce groupe se définit d'emblée comme lecteur. On sait lire mais on suit la formation pour avoir un plus. Ce sont ceux que Hauteceur définit comme "analphabètes par déclassement technologique". Ils ne se positionnent pas d'abord en termes de changement. Il s'agit plutôt de se maintenir à la hauteur vis-à-vis du travail mais aussi des enfants: "qui n'avance pas recule de groupe". Logique de recyclage. Il ne peut être considéré comme exclu, il est dans un processus de dynamique sociale. La majorité d'entre eux travaille.

## Projet

Ce groupe se voit en terme de changement. L'écrit est un outil nécessaire pour mener à bien un projet:

*Je veux apprendre à lire et à écrire afin d'avoir accès à une formation comme entraîneur de foot. C'est mon rêve. Mais si je ne parviens quand même pas, je m'inscrirai en Habitat.*

élever des enfants, changer de travail ou en retrouver, se qualifier, s'intégrer à la société belge.

## Loisirs actifs et insertion sociale

Ce groupe est celui des "laissés-pour-compte": pré pensionnés, chômeurs de longue durée... La disparition de leur statut social de travailleur enlève sens à leur vie. Sans travail, pas de statut. Alors on va à l'école pour retrouver un groupe, une communauté, retrouver une nouvelle "inscription sociale". Dans un lieu légitime, "on ne perd pas son temps, on travaille".

*[En formation], je rencontre des gens qui me comprennent. Je ne suis pas seul comme d'habitude à longueur de journée. Je me fais de nouveaux copains mieux que ceux que je rencontre habituellement.*

Ecrire, recopier. Quoi? Cela n'a pas d'importance, on n'est pas là pour comprendre, on est là pour produire. Cependant, derrière cet aspect se dégage une soif de connaissance...

Aussi, on n'a jamais fini de connaître. Ce qui permet à certains ayant non seulement perdu leur travail mais également leur réseau de solidarité familiale et sociale, de rester à "l'école", seul lieu légitime de reconnaissance sociale.

## Identification

Pour ce groupe, celui qui constitue selon certains, le "noyau dur" de l'illettrisme, l'alphabétisation est vécue comme un désir et comme une obligation. Ce groupe a constamment un discours paradoxal: "je sais: je suis un bon travailleur", mais aussi: "je ne sais pas: je ne suis rien". Ils ont intériorisé une image aliénante d'eux-mêmes imposée par la société et ont un rapport à l'écrit mythique.

*Par moment, on a l'impression que tout est possible, que demain on sera des gens comme les autres avec les mêmes rêves, les mêmes envies et le même savoir et que peut-être demain nous aussi peut-être que...*

## Une logique, des logiques

Si une logique peut correspondre à une personne, le plus souvent les différentes logiques pourront être à l'oeuvre chez une même personne, soit en se succédant dans le temps, soit en se superposant. Voici un exemple qui illustre bien les quatre logiques repérées.

A. est une jeune femme belge. Son mari a une "bonne" situation dans un "bon" milieu. Ils ont un projet, ils veulent un bébé. A. a des difficultés pour écrire. Elle fait beaucoup de fautes d'orthographe et vit cette situation comme un handicap. Cela la gêne beaucoup dans le milieu où elle vit. Elle lie son désir d'enfant à un problème d'orthographe et en parle à son médecin qui l'oriente vers le Collectif d'alphabétisation. Elle suit une année de cours, entame une deuxième, accouche d'un garçon. Durant cette année, elle sollicite beaucoup les formateurs, non pas au sujet de l'orthographe, mais bien au sujet des soins à donner au futur bébé. L'année suivante, elle entame des études d'aide-familiale.

A. illustre bien les logiques mises en évidence:

- La demande de formation est liée à un projet (avoir un bébé). Projet qui, comme tout projet, entraîne un changement, une modification d'équilibre. Les demandes de formations sont toujours liées à de telles modifications (divorce, entrée des enfants à l'école, mariage des enfants, licenciements, changement de fonction à l'intérieur de l'entreprise).
- Il n'y a pas de liens entre la demande de formation exprimée et le projet exprimé: associer *capacité d'élever un enfant à niveau en orthographe* relève d'un rapport au savoir "fasciné" et d'un rapport à soi "aliéné". On est dans la logique de l'identification.
- La demande de formation se transforme en une demande de "maternage". Le Collectif, et plus spécialement une formatrice, servira de substitut maternel l'année de sa grossesse et lors de l'accouchement. On se trouve dans une demande de type insertion sociale: remplacer un tissu familial et relationnel absent et déstructuré.
- Son projet réalisé, A., dans une logique de progrès, entame une nouvelle formation, se donne un nouveau projet: une formation professionnelle.

Si cet itinéraire est exemplatif des différentes logiques à l'oeuvre dans un projet de formation et d'insertion, il n'est cependant pas exemplatif des difficultés que rencontre la majorité du public visé. A. en effet n'a pas de difficultés particulières, bien que chômeuse, elle est "insérée", jeune, stable et sans problèmes financiers, son mari ayant une bonne situation. Même si elle fait des fautes, elle sait lire et écrire, et la filière qualifiante choisie (aide-familiale) est facilement accessible pour elle.

Sans problèmes particuliers, la réinsertion socioprofessionnelle de A. a mis trois ans. Elle aurait pu gagner un an en n'ayant pas son bébé. Elle aurait peut-être pu être "remise au travail" rapidement car elle était caissière auparavant. Mais elle n'aurait réalisé aucun de ses projets, ni réglé aucun de ses problèmes, la bloquant et la fragilisant face à de nouvelles difficultés d'insertion socioprofessionnelle.

Catherine STERCQ  
Collectif Alpha

Texte publié dans *Travailler le social*, N°8/1993-94, Cardijn Publications, pp. 77-88

- 1 C. STERCQ, *Alphabétisation et insertion socioprofessionnelle*, Bruxelles, Editions De Boeck, 1994.
- 2 Depuis 1998, Lire et Ecrire Bruxelles est subsidié par l'ORBEM pour mettre sur pied un module de Recherche Active d'Emploi (RAE). Nous ne manquerons pas de vous en reparler dans un prochain numéro du *Journal de l'alpha*.
- 3 R. SAINSEALIEU, *L'introuvable relation emploi-formation*, dans L. TANGUY (sous la direction de), *Formation continue et formations initiales: interférences de recherches sociologiques. Un état des recherches en France*, La Documentation française, 1986.
- 4 J. PATRY, *L'évolution de la conscience de soi chez les personnes analphabètes*, Québec, Alpha 88, Ministère de l'Éducation.
- 5 Rappelons avec insistance que les étrangers scolarisés dans leur langue maternelle ne sont ni analphabètes, ni illettrés.



# Apprendre à lire pour ne plus vivre en paria!

*Lors d'une rencontre dans les locaux de Lire et Ecrire Brabant wallon, Jean-Louis, un apprenant français, a expliqué aux participants de Nivelles comment il a longtemps vécu analphabète jusqu'au jour où il n'a plus pu le supporter et est allé frapper à la porte d'un centre de formation... Pierre MUANDA nous rapporte ses propos.*

Je suis né prématuré à 6 mois, avec un handicap à la jambe gauche. Ma mère, encore célibataire, n'avait que 19 ans. Elle a dû cacher longtemps sa grossesse à ses parents. Etre enceinte hors du mariage était considéré comme un opprobre à cette époque où l'éducation était essentiellement ascétique. Dans ce contexte, vous comprenez pourquoi je n'ai jamais connu mon géniteur.

Dès mon jeune âge, j'ai eu un problème de poids. A vrai dire, l'obésité n'était que l'expression de mon mal-être, de mon mal de vivre face à des parents qui ne se souciaient que très peu de ma personne, moins encore de mon éducation. Ce climat familial n'a pas favorisé ma scolarité. Je me suis plutôt investi dans la délinquance.

Je me suis finalement retrouvé très tôt dans le monde du travail, sans savoir ni lire ni écrire. Mais tout se passe plutôt bien. Je suis content de ce que je fais. Mes chefs hiérarchiques sont également contents de moi. Au point que des responsabilités de plus en plus grandes me sont proposées. Dans l'entretemps, je suis déjà membre actif et très influent du syndicat. Pourtant, j'endure une souffrance terrible et insoupçonnée: l'analphabétisme. L'écrit me terrorise et m'angoisse. Je dois continuellement trouver des alibis pour masquer mon ignorance. Par n'importe quel moyen, je dois m'arranger pour échapper à toute tâche pour laquelle la lecture ou l'écriture est requise. Combien de fois ne suis-je pas venu expressément en retard aux réunions syndicales pour ne pas devoir rédiger le compte-rendu. Je sais bien que je méritais une promotion, mais le risque de m'exposer devant l'écrit, mon bourreau, était trop grand. Demeurer ouvrier, rester au statu quo, malgré moi, était mon seul choix, mon seul abri. Le pire a été d'apprendre la nouvelle mesure que l'employeur s'appropriait à appliquer. Celle d'exiger un rapport écrit à tous les ouvriers chefs d'équipe comme moi.

Sur le plan social, la vie quotidienne n'était pas plus aisée, malgré de bonnes relations avec mon entourage. Plusieurs de mes amis sont universitaires. Ce qui compliquait davantage mon petit jeu de cache-cache. A ce sujet, je n'oublierai jamais les moments d'enfer vécus dans ma belle-famille. Des moments durant lesquels j'étais toujours invité, malgré moi, à jouer au scrabble, ce jeu d'intellectuel où il faut chaque fois trouver le plus de mots savants pour gagner. Impossible de dire non pour ne pas trahir mon ignorance. Pensez bien que je n'ai jamais pu gagner! Bref, tous les moyens étaient bons pour camoufler mon illettrisme à tout bout de champ. L'avouer, c'était comme se dévêtir devant des inconnus.

C'est pénible de vivre comme cela. Mais la peur et la honte ne me permettaient pas d'oser faire le pas vers la source du savoir, vers l'apprentissage. J'ai même sollicité l'aide d'un psychologue. Puis, comme acteur de théâtre, j'ai repris progressivement confiance en moi. C'est alors que je me suis décidé à me remettre à la feuille et au crayon. Je me suis payé volontiers des cours particuliers en alphabétisation. Je m'y appliquais d'une manière assidue. Plus je progressais dans la lecture et l'écriture, plus je me sentais mieux dans ma peau. Je découvrais un bonheur profond et une vraie joie de vivre.

Vous vous rendez compte, j'ai passé ma vie à tourner pendant 40 ans, alors qu'un peu de temps d'apprentissage suffisait à changer ma vie. Mais aussi à me procurer une liberté. Un espace de liberté extraordinaire dont je m'étais longtemps privé. Car, pour moi, la main c'est le suivi de la pensée. Vivre analphabète dans un pays comme la France qui prône l'égalité et le droit à l'éducation c'est difficile à accepter. Un Français analphabète c'est pareil à un étranger qui débarque en France. Il subit le racisme. Comme moi qui subissais un racisme par rapport à l'écrit, qui me sentais exclu face au

monde de l'écrit et qui m'identifiais à un immigré face à la page blanche.

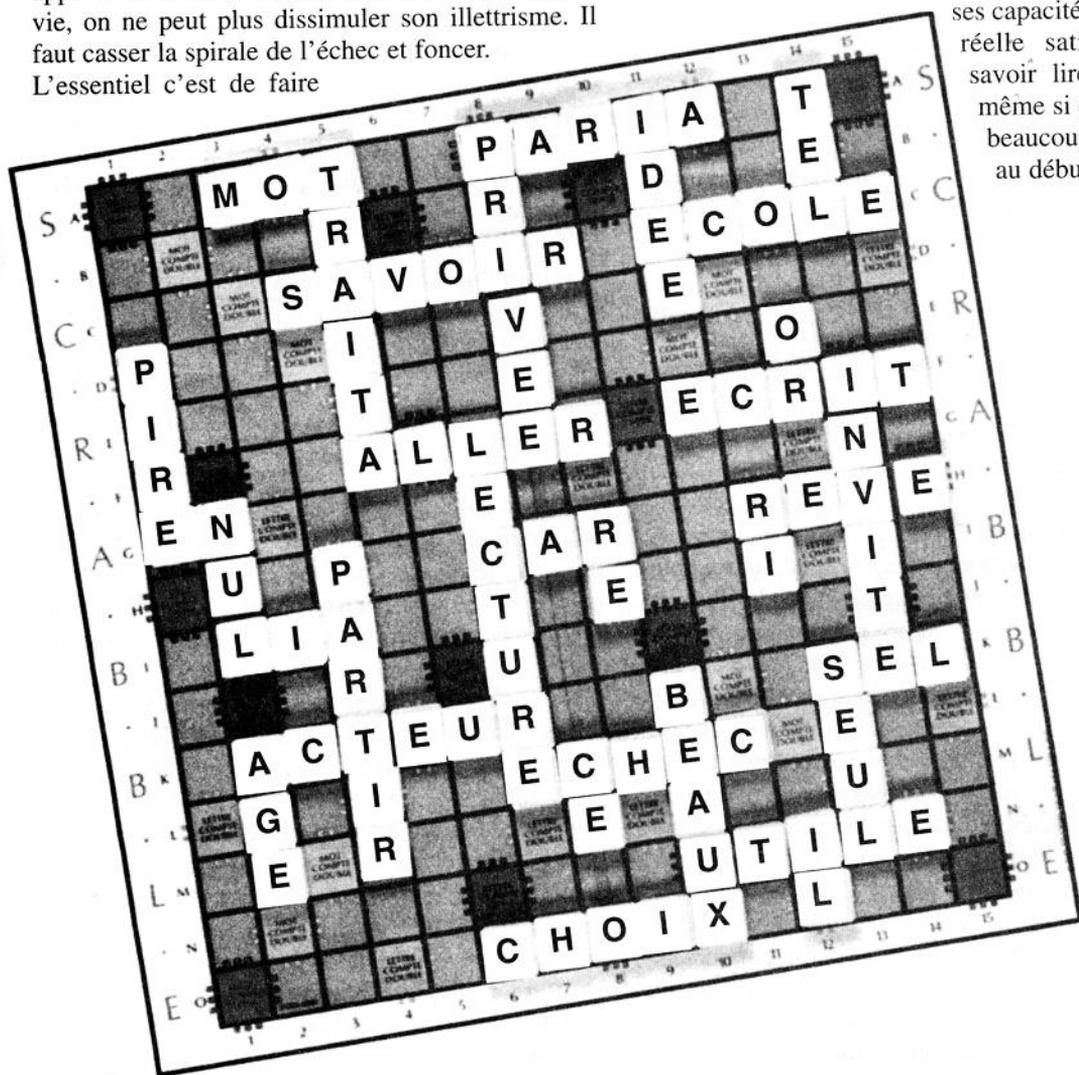
Imaginez que j'aurais été à l'agonie et que je n'aurais plus pu parler. Comment aurais-je pu m'exprimer? J'aurais été incapable de laisser une trace, un écrit! Ne pas savoir lire et écrire, c'est vivre comme un manchot, privé d'une main. C'est vivre comme un handicapé, privé d'un formidable outil de communication, incapable de répondre à une simple carte. Impossible de laisser un mot gentil à sa compagne, pas moyen de lui signifier par écrit qu'on l'aime. C'est comme si on avait une bouche bandée de sparadraps. On est déjà terrorisé avant même de répondre à un rendez-vous administratif, à l'idée qu'on devra peut-être y remplir des documents.

Il est donc important de pouvoir se décider à apprendre à lire et à écrire. Car à un moment de la vie, on ne peut plus dissimuler son illettrisme. Il faut casser la spirale de l'échec et foncer. L'essentiel c'est de faire

le premier pas. Qu'importe ce que peuvent en dire les autres. Rien ne doit vous arrêter. Le manque de temps, le manque d'argent, le poids de l'âge ne sont que des prétextes. Celui qui veut trouvera toujours le temps et les moyens d'apprendre. C'est trop facile de toujours dire que c'est la faute des autres. Il faut plutôt avouer qu'on se bloque souvent soi-même. Quand on est bien avec soi-même, on est bien avec les autres. Quand notre regard sur nous-mêmes change, alors le regard des autres sur nous change aussi.

De toute façon, il est inutile de vouloir s'échapper de ce monde où tout est écriture et mouvement. L'alphabetisation reste la seule alternative. Et, en tant qu'adulte, on ne doit plus subir l'apprentissage comme des élèves. On peut dire ouvertement à un formateur ce que l'on veut et proposer le rythme d'apprentissage selon ses capacités. Il y a une réelle satisfaction à savoir lire et écrire, même si ça demande beaucoup d'énergie au début.

Jean-Louis



# Jean-Paul, Christian, Jacqueline, Hector et les autres: un combat pour la dignité, un combat pour le savoir

*Jean-Paul hier, Christian aujourd'hui... Deux militants<sup>1</sup> du Mouvement ATD Quart-Monde qui ont fait le projet d'apprendre à lire et à écrire... hier au sein même d'ATD, aujourd'hui dans un centre d'alphabétisation. Un apprentissage sous forme de combat pour la dignité humaine.*

*Nous avons retrouvé des traces du combat de Jean-Paul<sup>2</sup> et rencontré Christian, Hector et Jacqueline à la Maison des Savoirs, située à la limite de Molenbeek et de Koekelberg.*

En 1977, ATD Quart-Monde dénonce à Paris l'analphabétisme des populations autochtones et lance un défi: «Notre objectif doit être que pour les 10 années à venir, il n'y ait plus d'illettrés parmi nous». Suite à cela, la branche belge du mouvement met sur pied une pratique d'alphabétisation qui s'inscrit dans le combat du Mouvement pour l'émancipation des familles sous-prolétaires. Jean-Paul en fera partie.

## Jean-Paul

«Dès les premières réunions de janvier 1977 (rassemblement de personnes du Quart-Monde dans un café populaire du quartier de la Samaritaine à Bruxelles - cellule Samaritaine), il était pris note des paroles qui étaient dites et le résumé était lu la semaine suivante. Cette lecture publique valorisait la population en lui restituant ses notes, et par delà, l'histoire de son combat. Elle soulignait implicitement la nécessité de maîtriser la lecture et l'écriture pour mener un combat. Cette «mise en scène» avait un caractère hautement symbolique pour cette population, dont près de la moitié des membres étaient illettrés. On se taisait pendant la lecture du résumé et le volume du juke-box était même souvent diminué.

Au fur et à mesure que le groupe réalisait l'importance de sa parole, dont jusque là personne n'avait tenu compte, les membres illettrés aspiraient à maîtriser l'écriture. Ils dictaient aux autres les rapports ou les réflexions qu'ils voulaient transmettre au groupe et qu'ils craignaient d'oublier. Ces écrits étaient, à la demande de leurs auteurs, lus publiquement aux réunions du groupe.

Parallèlement, la cellule affinait le type de délégation qu'elle entendait envoyer auprès des comités

de quartier. Il fallait qu'il y ait au minimum deux personnes, dont une au moins sache lire et écrire, afin de pouvoir faire un rapport complet au groupe par la suite.

Lorsque quelqu'un se trouvait en prison ou en sanatorium, il devenait naturel de lui écrire et de lui adresser un exemplaire des résumés de réunion. Ceux qui lisaient apportaient régulièrement des articles de journaux qui avaient trait aux thèmes des discussions, ou qui présentaient un rapport avec leur vécu.

Bref, la lecture et l'écriture apparaissaient de plus en plus comme un moyen privilégié pour mener le combat contre l'exclusion.

En septembre 1977, Jean-Paul nous dit à l'issue d'une réunion de quartier: «Je voudrais me former comme délégué du Quart-Monde, je voudrais apprendre à lire et à écrire».

En février 1978, la branche belge du Mouvement ATD Quart-Monde prend l'initiative d'ouvrir une école d'alphabétisation pour adultes. La cellule Samaritaine y envoie deux délégués dont Jean-Paul. Elle se cotise pour payer le montant symbolique du cours (100 FB par mois). Les cours sont organisés deux fois par semaine et la cellule encourage ses délégués à y participer régulièrement. Le minimex obtenu par Jean-Paul l'année précédente n'était pas remis en question par l'assistance publique et lui assurait une certaine sécurité qui a incontestablement rendu possible un projet à long terme. Jean-Paul précisait les motivations de son apprentissage au cours des réunions: «J'ai pris ma dignité en apprenant à lire, je vais à l'école pour être délégué». Il est soutenu par le groupe et remarque après quelques semaines: «Tout seul, je ne pourrais pas». «Tu dois continuer, sinon je ne te regarde plus», réplique Cyrille. «Je suis fier de toi

*parce que tu apprends», lui répond Nicole (une de celles qui maîtrisent le mieux l'écriture), en résumant la pensée de tout le groupe.»*

Jean-Paul, qui était lui aussi fier de savoir lire et écrire, est aujourd'hui décédé. Mais le combat n'est pas terminé, loin de là. ATD rencontre quotidiennement des enfants qui ne savent pas lire et écrire: l'école produit toujours des illettrés. Les familles du Quart-Monde ne sont souvent pas écoutées. ATD continue son travail militant mais ne donne plus de cours d'alphabétisation. Parce que, nous dit Jacqueline, volontaire<sup>3</sup> à ATD, «d'autres ont pris le relais». Le travail du Mouvement reste donc un combat de fond pour la dignité des personnes, pour qu'elles deviennent militantes car la militance est un terrible levier: c'est elle qui les mobilise à lutter contre l'exclusion, et pour ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, à encourager leurs enfants dans leur scolarité, à reprendre elles-mêmes une formation ou à soutenir ceux et celles qui ont entrepris cette démarche. Aujourd'hui, Christian est militant à ATD et a le

projet de suivre des cours pour apprendre à lire et à écrire au Collectif Alpha à Molenbeek.

### *Christian*

Christian est délégué de la Maison des Savoirs au Conseil d'ATD Quart-Monde<sup>4</sup> qui réunit des militants comme lui, des alliés<sup>5</sup> et des volontaires. Bien qu'il n'ait pas appris à lire et à écrire, il prend des responsabilités au sein du Mouvement.

Quand il évoque son enfance, Christian parle de ses parents qui savaient lire et écrire: «Ma mère savait dactylographier. Mais on était une grosse famille avec beaucoup d'enfants. Elle devait s'occuper de beaucoup de choses mais elle ne s'occupait pas de l'école. Les professeurs nous jugeaient: les bons devant, les moyens au milieu et ceux qui ne savaient pas derrière...». Christian est allé jusqu'à 14 ans à l'école mais à sa sortie, il ne savait toujours pas lire et écrire.

Très vite il a souffert de ne pas savoir: «Je courtais une fille qui avait des diplômes, une bonne

*Stand le 8 septembre 1986*



situation. Mais je lui cachais que je ne savais pas lire et écrire. Quand elle l'a appris, j'étais honteux. Pour moi, c'était fini...»

A l'armée, il devait demander à des copains de lire son courrier. Parfois ceux-ci ont trahi sa confiance...

Plus tard, c'est sa femme qui s'est chargée de tous les papiers: «Avant c'était ma femme qui s'occupait de tout: les papiers, le courrier... Tant qu'elle était là, ça allait. Elle m'a dit que je serais un peu malheureux dans la vie. Si j'avais su lire comme tout le monde, j'aurais tâché d'avoir une bonne place. Mais j'ai quand même réussi à entrer aux chemins de fer, à la poste... Je devais parfois me débrouiller seul pour me rendre à l'endroit où je devais travailler le lendemain. Malgré que je ne savais pas lire, j'arrivais à l'heure...»

Aujourd'hui, Christian voudrait apprendre. Car, dit-il, «quand tu ne sais pas, tu es coincé. Tu peux te faire avoir».

Et puis, il pense qu'en sachant lire, il sera plus libre: «Je serai un peu heureux de pouvoir aller de tous côtés...»

Il pense aussi que cet apprentissage lui sera utile dans son travail de militant du Quart-Monde: «Quand tu parles avec des gens, il faut pouvoir suivre ce qu'ils disent. Si tu sais lire et écrire, tu peux te rappeler en relisant les papiers...»

Par lui-même, il essaie de revoir les bases: «J'ai encore le livre de deuxième année. De temps en temps, je lis un peu dedans car il y a toutes les lettres de l'alphabet. Je fais mon possible».

De l'école, il a aussi gardé la calligraphie. Suite à l'encouragement de Jacqueline, il accepte aujourd'hui de recopier la lettre qu'il lui a dictée. Et de fait, il a une très jolie écriture...

Il pense même à suivre des cours au Collectif Alpha à Molenbeek. Il y est déjà allé une fois avec Jacqueline pour rencontrer le responsable. Peut-être commencera-t-il les cours en septembre: «Je me débrouille mais il faut que j'apprenne un peu plus. Parce que je n'ai plus personne...» Mais ce n'est pas gagné car, dit-il, «dans un sens, je suis déjà âgé (Christian a 57 ans). Il faudra un bout de temps. C'est plus difficile que pour les plus jeunes». Il a aussi peur que l'on rigole de lui. Pour lui, comme pour beaucoup de personnes du Quart-Monde, c'est très difficile de dépasser la honte et

de faire le premier pas. Mais il a décidé d'essayer, une fois par semaine au départ...

Il est soutenu dans sa démarche par le Mouvement, Jacqueline, Hector son copain, militant comme lui et tous les autres...

Hector, lui, vient d'un milieu ouvrier et a eu la chance d'apprendre: «J'ai eu de la chance à l'école. Ils mettaient les bons derrière. Ils s'occupaient plus de ceux qui avaient des difficultés. A l'examen cantonal, il n'y avait pas d'échec». Hector apprécie la manière dont on travaille à ATD.

Il a participé à la rédaction d'un livre *Le croisement des savoirs*<sup>6</sup> avec 14 autres militants - dont 13 ne sont pas allés plus loin que les primaires -, 5 volontaires d'ATD et 12 universitaires. «C'est la première fois que des pauvres participaient à un livre de recherche sur la pauvreté. Auparavant, seuls les universitaires écrivaient sur les pauvres sans leur demander leur avis». Pendant tout le temps qu'a duré le travail, «chacun avançait à son rythme», ce qui est, pour les militants d'ATD, une des conditions pour que tous puissent apprendre...

Sylvie-Anne GOFFINET

<sup>1</sup> ATD appelle «militants», ceux qui, le plus souvent issus eux-mêmes du Quart-Monde, se battent pour que les droits des plus pauvres soient reconnus et respectés.

<sup>2</sup> Cf. DE KHERCHOVE Georges, *Ici on ne lutte pas pour des choses, on lutte pour l'homme*, in *Le Quart-Monde face aux droits de l'homme*, Revue Quart-Monde Igloos n°108, Editions Sciences et Service, Bruxelles, 1980, pp. 11-64.

<sup>3</sup> Le terme «volontaires» désigne les personnes (souvent issues d'un milieu favorisé) qui se consacrent entièrement au combat du Mouvement avec les familles du Quart-Monde.

<sup>4</sup> Lieu de rencontre, de référence du Mouvement.

<sup>5</sup> Les «alliés» sont les personnes qui, tout en gardant leur vie professionnelle, s'engagent aux côtés des familles du Quart-Monde pour défendre partout où elles se trouvent les droits des plus faibles.

<sup>6</sup> Groupe de Recherche Quart Monde-Université, *Le croisement des savoirs. Quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble*, Editions de l'Atelier et Editions Quart-Monde, Paris, novembre 1999.

## Le Nord, le Sud et nous...

Impossible de rester indifférent aux drames humains que vivent bon nombre de participants qui fréquentent nos cours. Mais nous sommes bien démunis face aux drames qui se jouent sous nos yeux... alors que c'est pourtant parfois à nous qu'on demande de recoller les morceaux !

Je n'apprends rien à personne en affirmant que quitter son pays n'a jamais été une décision prise de gaîté de cœur, d'autant plus que cela implique souvent l'endettement et la déchirure d'avec ceux qui restent, la famille, les proches, le village... Partir, c'est aussi l'angoisse d'un futur incertain, l'incertitude face à un parcours dont, très souvent, on ignore les ficelles.

Partir, c'est beaucoup de causeries dans les chaumières, où, dans tous les cas, on parle de ce qu'on va 'gagner', rarement du risque de se confronter à une réalité très différente et, entre autre, à la crise économique dans les pays du Nord où ce sont les plus démunis qui paient la facture. Quelle que soit la réalité à laquelle est confronté celui qui est parti, les mots échec, misère, sans papiers, clandestins, refus sont bannis du courrier, des communications

« Attention, mes nerfs sont couchés, ils vont se réveiller. »

FELLAG, humoriste algérien

téléphoniques, des photos et des colis envoyés au pays.

Bon nombre de participants qui viennent dans nos centres de formation sont passés par là et se sentent 'à cheval' entre deux cultures, entre deux réalités. L'arrivée en Belgique, qui m'a été racontée maintes fois, constitue parfois le terme d'un parcours inimaginable dont Fellag dans son autodérision nous dit : « Tu me donnes un visa pour un jour, après je me débrouille ».

Et c'est bien là un des problèmes. Très souvent, les personnes fonctionnent sur la base du bouche à oreille, les tuyaux des proches, en passant à côté des bons renseignements, avec toute la panoplie d'escrocs en tous genres (avocats, propriétaires,...). Heureusement, il y a des situations qui connaissent une issue positive !

Si je prends, au hasard, un journal quelconque, il n'est pas inhabituel de tomber sur un fait divers du style : « La police ferme un immeuble ; le propriétaire louait ses chambres insalubres à des illégaux. Deux des six occupants ont déjà été rapatriés. Le propriétaire leur louait la chambre à raison de 150 à 200 euros par mois »... Philippe Moureau, bourgmestre de Molenbeek, dit que « c'est tout le drame de ces gens exploités et dont certains vivent ici en situation illégale ».

Souvent les autorités sont réticentes au moment de signer l'arrêté de fermeture. En effet, le relogement est parfois extrêmement difficile, ce qui soulève en outre toute la problématique du logement social à Bruxelles. Dans certains cas, les personnes sont autorisées à rester dans leur logement. Il arrive



Dessins (pp. 6 et 7) :

Eric Lemaire (<http://onsfaitunebouffe.free.fr>)



aussi qu'elles pensent trouver refuge chez des proches et être aidées par le CPAS mais cette aide est souvent largement insuffisante.

La politique concernant les candidats réfugiés, c'est-à-dire de les inscrire dans des communes (lointaines) – « *très loin, en pleine brousse belge* », au dire d'un participant – constitue pour eux, mais aussi pour nous, un véritable casse-tête, sans oublier la frustration des travailleurs sociaux 'de la brousse' qui parfois voudraient avoir un rôle plus actif (moins 'Mister Cash'), mais la distance, les frais de déplacement, les problèmes de langue et d'autres rendent le suivi presque impossible.

Je voudrais m'attarder sur la situation de toute une série de personnes qui fréquentent nos cours, issus aussi bien de l'Union européenne que d'ailleurs. Souvent, ils ont quitté leur pays, écrasés par l'administration, le pouvoir, la corruption, la famine, la pauvreté, le manque total de perspective pour eux et pour les leurs. Dans leurs valises en carton, ils amènent leurs rêves et le cri désespéré de ceux qui n'ont rien.

C'est dans ces conditions qu'ils apprennent à gérer un budget car, en plus du loyer, de la nourriture, de frais de santé, des charges et des tentations de la



société de consommation, ils ont comme devoir d'envoyer de l'argent, un 'sacrifice' à leur famille restée au pays.

Les chiffres de l'argent qui rentre aussi bien en Chine qu'au Mexique, au Togo ou au Portugal sont très significatifs. Ces sommes arrangent bien les gouvernements en place dans ces pays car elles constituent des entrées en devises. Elles parviennent à étouffer la révolte de ceux qui n'ont rien pendant que leurs gouvernants utilisent l'argent public à des fins autres que celles de répondre aux besoins de leurs administrés.

Face à cette situation, le rôle de la coopération productive, que j'oppose à l'assistantat, est pour moi essentiel. Rappelons-nous le slogan utilisé par le président burkinabé Thomas Sankara : « *Il ne faut pas donner du poisson, il faut apprendre à pêcher* ».

Comment aborder ce sujet avec nos participants ? Où sommes-nous par rapport à la réflexion-action de Lire et Ecrire à ce sujet ? Quel positionnement citoyen ? Faut-il des réponses individuelles ? Collectives ?

Helena LOCKHART  
Collectif Alpha



# “Solidarité pour en finir avec la clandestinité”

Suite aux dernières décisions gouvernementales en matière de droit d'asile et d'immigration, plus de 100 associations<sup>1</sup>, tant francophones que néerlandophones, issues d'horizons philosophiques fort différents, ont décidé de s'unir face à une politique qui néglige, chaque jour davantage, le respect des Droits de l'Homme. Elles ont organisé une manifestation nationale le 10 décembre dernier, journée des Droits de l'Homme.

En Belgique, chaque jour, les droits fondamentaux définis dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme sont bafoués. Des hommes, des femmes et des enfants sont incarcérés dans des centres fermés, sont expulsés, sont criminalisés. Leur seul crime: vouloir quitter leur pays.

L'Union européenne tend à se transformer chaque jour davantage en une forteresse imprenable où seuls quelques élus ont le droit d'entrer. Mais jusqu'où est-elle prête à aller?

Entre 1993 et 2000, près de 2000 personnes ont perdu la vie soit en essayant de pénétrer sur le territoire européen, soit en se suicidant suite à un rejet de leur demande d'asile. Ce terrible chiffre nous

montre l'ampleur du problème qui, loin d'être périphérique, **interroge directement notre société quant aux valeurs humaines qu'elle estime essentiel de défendre.**

Qui n'a pas un jour eu sous les yeux ce fameux texte de B. Brecht qui nous conte l'histoire d'un homme, qui n'a pas réagi quand on est venu arrêter tour à tour ses voisins parce qu'ils étaient communistes, juifs ou catholiques, et qui conclut en expliquant que quand on est venu l'arrêter lui, il n'y avait plus personne pour faire quoi que ce soit.

La brèche est ouverte et l'exclusion si facile. On commence par les étrangers (qu'ils soient ou non demandeurs d'asile) mais en fait, comme l'a dit M. Mamadou Diouk (porte-parole de la Coordination nationale des sans-papiers de France), “(...) on expérimente actuellement sur les sans-papiers, la mise sous silence des citoyens les plus faibles de l'espace européen”<sup>2</sup>.

Pour enrayer cette spirale de l'exclusion, les manifestants du 10 décembre portaient les revendications suivantes:

## Pour une politique d'asile respectueuse des Droits de l'Homme

“Devant la persécution, toute personne a le droit de chercher asile et de bénéficier de l'asile en d'autres pays”. (Article 14 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme)

Une politique d'asile respectueuse des Droits de l'Homme implique notamment:

- Le respect intégral de la protection individuelle prévue par la Convention de Genève.
- Toute personne, de quelque pays que ce soit, doit pouvoir avoir accès à la procédure. Pas question donc de parler de “pays sûr”.
- De pratiquer, ainsi que la Convention de Genève

22

**Bruxelles** 10.12.00  
**Manifestation nationale**  
**SOLIDARITÉ**  
**pour en finir avec la clandestinité**



Pour une politique d'asile respectueuse des Droits de l'Homme  
 Pour une régularisation urgente des Sans-Papiers  
 Dans l'attente, pour le droit au travail et à l'aide sociale pour les Sans-Papiers  
 Pour la suppression des centres fermés  
 Pour une autre politique globale des migrations

**DÉPART**  
**14h**  
**Dimanche 10 décembre 2000**  
**Boulevard Albert II**  
**devant l'Office des Etrangers**  
**(proximité Gare du Nord)**  
 Fin de manifestation : musiques du monde

PROCHAINE MANIFESTATION ORGANISÉE À LA MANIFESTATION DU 10 DÉCEMBRE :  
 CIRE-80/82, rue du Vivier-1050 Bruxelles - Tél. : 02/644 17 17 - Fax : 02/646 85 91

le prévoit, une interprétation extensive des critères établis par celle-ci et d'aller dès lors au-delà d'une interprétation stricte de ceux-ci.

C'est ce qu'a fait, par exemple, l'Organisation de l'Unité Africaine en reconnaissant que la guerre et les conflits armés pouvaient être une des raisons permettant la reconnaissance du statut de réfugié. De même, la Déclaration de Carthagène a reconnu que la violation massive des Droits de l'Homme pouvait être elle aussi une cause de reconnaissance.

- De ne pas pratiquer de procédures accélérées pour certaines nationalités car celles-ci n'offrent absolument pas les garanties d'une procédure équitable.

- De ne pas criminaliser les personnes qui demandent l'asile, ni diminuer la justesse des causes de leur départ.

- De ne pas mettre en place des procédures d'asile de plus en plus restrictives visant à exclure un maximum de personnes de la procédure.

### ***Pour une régularisation urgente des sans-papiers***

*"Tous les être humains naissent libres et égaux en dignité et en droit. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns avec les autres dans un esprit de fraternité". (Article 1)*

Voilà bientôt un an que les demandes de régularisations des sans-papiers ont été introduites et pourtant, seuls à ce jour (13/10/00) 531 des 33.000 dossiers étaient clos. Et les autres? Ces personnes se retrouvent chaque jour dans une situation de plus en plus difficile. Nombreuses sont celles qui ont perdu leur travail, suite à l'introduction de leur demande, leur "patron" ayant peur de continuer à les employer et/ou ont perdu leur logement, leur propriétaire n'appréciant pas cette "pleine lumière". Il est inhumain de les laisser plus longtemps dans une telle situation.

### ***Dans l'attente, pour le droit au travail et à l'aide sociale pour les sans-papiers***

*"Toute personne a le droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille(...)". (Article 25)*

Actuellement, les personnes ayant introduit une demande de régularisation peuvent travailler légalement, mais au prix de nombreuses démarches administratives qui ont souvent pour conséquence de dissuader les employeurs potentiels. Il est donc

essentiel de simplifier et d'accélérer la procédure leur permettant de bénéficier d'une autorisation de travail.

### ***Pour la suppression des centres fermés***

*"Nul ne peut être arbitrairement arrêté, détenu ou exilé". (Article 9)*

Les centres fermés sont semblables à des prisons. Pourtant, les personnes qui s'y retrouvent incarcérées, hommes, femmes et enfants, n'ont commis aucun crime, si ce n'est celui de vouloir vivre en Belgique...

### ***Pour une autre politique globale des migrations***

*"Toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un Etat". (Article 13)*

Cette nouvelle politique globale des migrations implique:

- Une action réelle et concertée pour agir sur les raisons qui sont à la base des déplacements forcés de populations.

- La fin de l'immigration zéro et l'ouverture de nouveaux canaux d'immigration.

- La lutte contre les filières et les trafiquants d'êtres humains (et non les victimes de ces filières!).

- De ne jamais perdre de vue la dimension humaine et sociale de tout phénomène migratoire sous peine de devenir "esclavagiste". Il ne s'agit donc pas de privilégier uniquement une immigration liée à des phénomènes conjoncturels (un besoin de main-d'oeuvre à un moment donné, dans des secteurs donnés).

**Le CIRÉ**

<sup>1</sup> Dont Lire et Ecrire.

<sup>2</sup> Cité par L. VANPAESCHEN dans l'article "En Belgique, un arsenal répressif contre les étrangers", in *Le Monde Diplomatique*, janvier 1999.

## Comment devient-on analphabète en régime de scolarité obligatoire ?

LIRE ET ECRIRE



**Lire et Ecrire** est une coordination d'associations, de mouvements et de groupes faisant de l'alphabétisation, que ce soit comme activité principale ou comme une activité complétant leur objet principal (il s'agit alors d'organismes très divers : mouvements d'éducation permanente, services sociaux, centres de santé et de guidance, maisons de quartier, associations amicales, etc.).

Elle est structurée en **8 réseaux régionaux** couvrant le territoire de la Communauté française : Brabant wallon, Bruxelles, région de Charleroi, Hainaut occidental, Province de Liège, Province du Luxembourg, région de Mons-Borinage-Le Centre et Province de Namur.

**Son objectif** : promouvoir et développer l'alphabétisation des adultes, afin que tous ceux qui le souhaitent puissent apprendre ou réapprendre à lire, écrire, calculer, en un lieu qui leur soit accessible et adapté. Mais Lire et Ecrire se préoccupe aussi des causes de l'analphabétisme et, à ce titre, a été chargée en 1985 de mener une recherche pour le compte de la Commission des Communautés Européennes.

Il s'agissait de reconstituer les « itinéraires d'analphabétisme ». C'est la démarche et les résultats de ce travail qui sont retracés ci-après.

(Belgique, France, Pays-Bas, République Fédérale d'Allemagne, Royaume-Uni) et l'échantillon était composé de personnes en formation d'alphabétisation auxquelles ces réseaux avaient accès.

L'enquête auprès de ces personnes s'est déroulée en deux volets :

- un volet quantitatif qui a touché près de 750 personnes;
- un volet qualitatif composé d'un échantillon d'une vingtaine de personnes.

Le volet quantitatif a été réalisé sur base d'un questionnaire d'une centaine d'items, fermés pour la plupart, tandis que le volet qualitatif était centré sur des interviews semi-directives réalisées par la méthodologie de remémoration collective. Ce sont donc les analphabètes eux-mêmes qui ont été interrogés sur leur histoire d'analphabétisme.

En passant par les réseaux d'alphabétisation, nous ne pouvions nous assurer de la représentativité de notre échantillon puisqu'il s'agissait d'analphabètes qui ont déjà fait la démarche d'entrer dans un processus d'alphabétisation. Cependant, ce type de sélection avait l'avantage de nous permettre de travailler avec les formateurs en alphabétisation comme enquêteurs. Ces derniers bénéficient a priori de la confiance des analphabètes, ce qui a réduit au maximum la fabulation de ces personnes. Or, le danger de répondre en fonction de l'attente de l'enquêteur et de vouloir se valoriser (en se coulant dans le moule de la normalité) était accru dans le cas de notre enquête en raison :

- du faible capital culturel, économique et social des enquêtés, d'une part,
- de l'objet de la recherche, qui mettait en évidence les échecs et les difficultés, d'autre part,
- et enfin, du temps écoulé (de 1 an à 40 ans environ) entre les faits et l'enquête, ce qui était susceptible d'atténuer et de transformer considérablement le souvenir.

Choisir les formateurs comme enquêteurs permettait en outre aux analphabètes de s'exprimer plus facilement, de laisser libre cours à leur vision des choses et à leur subjectivité.

L'analyse des résultats confirme l'intérêt de donner tout son poids à cette subjectivité. En effet, les résultats de l'analyse quantitative ont permis de mettre en évidence une série de facteurs qui nous ont semblé objectivement liés à l'analphabétisme et qui se synthétisaient autour d'un facteur subjectif : le sentiment de rejet.

C'est ce sentiment de rejet qui a alors été longuement analysé dans la partie qualitative.

En outre, le fait de dégager un vécu subjectif a orienté la dernière partie du rapport concernant les pistes d'action préventives de l'analphabétisme à l'école. C'est dans la mesure où l'école prend en compte non seulement la réalité sociale mais aussi le vécu subjectif des enfants qu'elle sera en mesure d'être réellement adaptée à chaque enfant et donc de tendre à être plus démocratique en se fixant comme objectif de faire réussir tous les enfants.

### L'analyse quantitative

Le questionnaire quantitatif abordait différents faits propres à l'itinéraire scolaire et socio-familial des analphabètes.

Etaient ainsi abordés : d'une part, au niveau scolaire, la fréquentation de l'enseignement maternel, les redoublements, l'absentéisme, les changements d'école, la durée de scolarisation, l'obtention du certificat d'études primaires, les filières du secondaire, le sentiment de rejet, le décrochage scolaire; d'autre part, au niveau socio-familial, le niveau et la fréquence de lecture des parents, leur profession, la situation économique de la famille, le nombre d'enfants, les mauvais traitements, les placements en institution; et enfin, au niveau socio-scolaire, les contacts entre les parents et l'école. Un dernier volet traitait de problèmes plus personnels relatifs aux handicaps physiques et mentaux, accidents et maladies.

Lors du traitement informatique des questionnaires par tableaux croisés, une série de facteurs semblent avoir eu une influence sur le niveau d'apprentissage atteint en fin des scolarités primaires et parmi tous ces facteurs, ce sont ceux dits « d'intégration scolaire », à savoir le sentiment de rejet et l'absentéisme à l'école qui, nous ont semblé avoir été le plus souvent en corrélation positive avec les autres. Cela nous est apparu comme normal puisque ces deux facteurs, et en particulier le sentiment de rejet, synthétisent en fait à un niveau subjectif une série d'autres facteurs. C'est la combinaison de différents facteurs objectifs (redoublement voire triplement, absentéisme, changements d'école, etc.) qui augmente l'intensité du sentiment de rejet.

L'analyse quantitative ne nous a pas permis d'étudier plus profondément ce facteur subjectif mais a constitué une première étape vers une conceptualisation des mécanismes inter-subjectifs producteurs de l'analphabétisme.

### L'analyse qualitative :

L'analyse qualitative, partant de l'exposition libre, a priori non structurée, de trajectoires individuelles prises dans leur globa-

Comment devient-on analphabète en régime de scolarité obligatoire ? En vue de répondre à cette question, « Lire et Ecrire » a fait appel aux réseaux d'alphabétisation pour adultes existant dans les différents pays sur lesquels portait la recherche

lité, nous a permis d'approfondir ces premiers éléments.

La méthodologie utilisée, dite de remémoration collective, a consisté à réunir une vingtaine de personnes analphabètes (par groupes de 5 ou 6) choisies de façon à composer un groupe susceptible de couvrir l'éventail le plus large possible de trajectoires de vie (des hommes et des femmes, des jeunes et des vieux, des personnes sous-prolétaires et d'autres relativement intégrées, des urbains et des ruraux etc.). Le choix des critères restait cependant illustratif, l'important résidant dans la possibilité de diversification des trajectoires.

Les thèmes proposés étaient les suivants :

### 1. Scolarité :

- trajectoire scolaire
- dérapage
- redémarrage
- rôle de l'instituteur, des élèves, des parents, d'autres intervenants
- apprentissage : ce qui est appris, comment, pourquoi.

### 2. Appartenance à un milieu social non acteur de son histoire :

- décision des orientations
- contacts de la famille avec l'école
- degré d'alphabétisation des parents
- utilisation de l'écrit (professionnel, loisirs, etc.)
- dépendance (services sociaux, etc.)
- emploi du temps
- itinéraire socio-professionnel.

### 3. Images :

- image de soi dans la classe, dans la famille, ailleurs (lieu de jeux, etc.)
- image de l'école, de l'apprentissage
- image de l'enseignant
- image du rôle de la lecture et de l'écriture dans la vie
- image des parents
- image d'autres intervenants.

Ces thèmes-clefs restaient purement indicatifs. Pour être utilisés, ils devaient être traduits en questions adaptées au langage et au vécu des participants tout en évitant que ces derniers ne se sentent amenés à se justifier. Les questions devaient également être formulées de manière suffisamment ouvertes pour que le souvenir émerge à l'improviste, quitte à poser par la suite des questions plus précises à partir d'une première vague de réponses.

### Les résultats

La face visible de l'analphabétisme, c'est le décrochage scolaire. C'est ce que tous nous ont dit en premier lieu quand nous les avons interrogés sur leurs difficultés en lecture et écriture : « je ne savais pas suivre », « je ne comprenais pas », « Ça allait trop vite », « C'était trop compliqué », « Ça ne rentrait pas », « Je me voyais dépassé par les autres », « J'avais des diffi-

cultés à me concentrer », « Les professeurs ne répétaient jamais », « J'avais des difficultés dans l'expression écrite ».

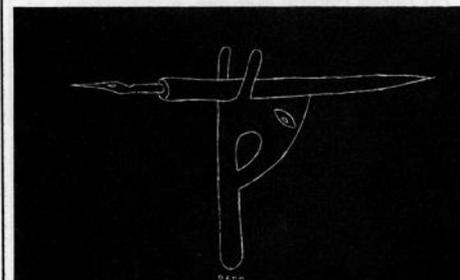
Ces termes caractérisent l'inadéquation de la matière et de l'enseignement :

- aux acquis de base des élèves
- au rythme d'apprentissage
- au langage des élèves
- aux possibilités de concentration
- aux possibilités d'assimilation
- au processus de repérage et de discrimination propre au langage écrit. Derrière le décrochage scolaire, apparaît un système scolaire discriminant et un milieu socio-familial en rupture culturelle avec l'école.

#### 1. Un système scolaire discriminant.

Le sentiment de rejet que nous avons mis en évidence par l'analyse quantitative est en fait le révélateur de la discrimination vécue par les enfants en difficultés d'apprentissage à l'école : « Comme dès le début de l'année, j'étais en retard, ils m'ont mis au dernier banc ». « Les professeurs se désintéressaient car je n'apprenais pas bien ». « Certains instituteurs se sont consciemment moqués de moi devant la classe ». « Quand on me posait une question et que je ne savais pas répondre, j'étais mis à la porte ». L'école sépare : il y a ceux qui apprennent et ceux qui n'apprennent pas. Il s'agit parfois d'un jugement sans appel : « Ils pensaient que je n'étais bon à rien. On me mettait zéro sur ma feuille avant que je n'écrive ».

La discrimination, c'est mettre en évidence (par l'utilisation de l'espace, de la parole, par les punitions) un enfant aux yeux des autres. C'est un peu comme si on voulait protéger les « bons élèves » de la contagion et réprimer les « mauvais » pour leur faire prendre conscience de leur écart par rapport à la norme.



**alphabétisation  
pour tous  
8 septembre  
journée internationale  
de l'alphabétisation**

Sur cette discrimination fondée sur les apprentissages se surimpose une autre discrimination basée sur les différences sociales : « Pour une question financière, les riches étaient toujours privilégiés, ils étaient installés devant la classe, les autres derrière entendaient moins bien ».

Si la discrimination scolaire se manifeste le plus souvent au niveau des pratiques d'enseignement, elle se reproduit aussi au niveau des relations entre élèves, comme si l'école opérait un marquage : « A cause de l'esprit de compétition, les autres élèves ne me prenaient pas avec eux parce que je n'avais pas d'allure sérieuse ».

#### 2. Un environnement socio-familial en rupture culturelle.

Les familles des enfants en difficultés scolaires étaient séparées par un fossé culturel apparaissant dans un triple rapport :

- rapport au travail
- rapport aux loisirs
- rapport au savoir.

2.1. Le rapport au travail. Un certain nombre de familles sont apparues comme organisées et focalisées autour de moyens propres à assurer la survie, c'est-à-dire le travail : « Mon père, il rentrait à 9 heures le soir. Il transportait du bois avec des charrettes. Il ne gagnait pas beaucoup et pour gagner un peu plus, il devait travailler à la maison : il faisait des chaises en paille. C'était tout le temps travailler, travailler, ... »

Les enfants ont été parfois mis à contribution : « Je devais travailler dur le soir à la maison. Je ne pouvais pas faire mes devoirs. Je dormais en classe ».

Le travail des parents prenait en tout cas dans leur univers une place compétitive par rapport à celle de l'école : « J'étais plus dans le jardin qu'à l'école parce que je m'intéressais plus pour le jardin (travail au jardin). Quand je demandais à mes parents de rester un jour à la maison, ils disaient : « Eh bien, oui, reste seulement un jour à la maison ».

2.2. Le rapport aux loisirs. En contrepartie de la focalisation de la vie quotidienne autour des nécessités vitales, le temps libre est alors utilisé à la récupération de la force de travail dans des activités collectives et de détente : « Quand mes parents n'avaient rien à faire, ils s'asseyaient dans un fauteuil. A la kermesse, à la foire, ils allaient une fois au café ».

Les activités de loisirs des enfants se sont organisées selon les mêmes schémas : « On s'amusait quand on était petit. Je me rappelle que j'allais dans les remises avec les copains, on écoutait la radio... On s'amusait avec des choses très simples ».

2.3. Le rapport au savoir. Le travail manuel exercé par ces familles ne requérait pas ou peu le recours à l'écrit : « Mon père était un travailleur manuel. Il n'avait pas tellement besoin de choses écrites sur papier. Ma mère non plus ».

La lecture en tant que plaisir ne semblait pas non plus être valorisée: «Mes parents étaient faibles en lecture et écriture. Ils ne lisaient pas de livres».

De même les activités intellectuelles et donc scolaires n'étaient pas valorisées aux yeux des enfants: «Je n'étais pas intéressé par l'école. Je trouvais que c'était trop bête. Je préférais travailler que d'aller à l'école».

Les activités intellectuelles n'avaient pas d'utilité claire pour ces enfants; la lecture restait une technique, un apprentissage fastidieux. Il a donc fallu attendre le choc avec la vie sociale ou avec le travail pour qu'advienne la prise de conscience de la nécessité et de l'utilité de maîtriser la lecture et l'écriture: «Je ne me suis pas rendu compte du manque de savoir lire et écrire avant 14 ans. A ce moment, j'avais un job, distribuer les journaux. Je ne savais pas lire le nom des rues».

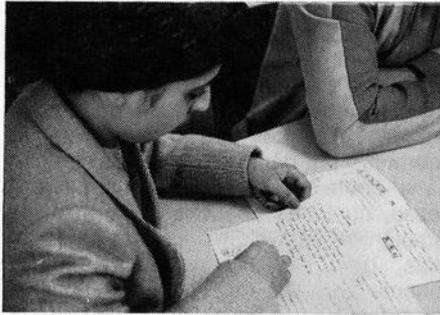
### 3. Des parents non acteurs, n'intervenant pas au niveau de la scolarité.

Conséquence du fossé culturel entre l'école et la famille, cette dernière n'est pas intervenue auprès de l'école pour une meilleure prise en charge de la scolarité des enfants: «Je ne pense pas qu'il y avait des contacts avec l'école. Ils n'étaient pas si rapides avec ces choses. Ils pensaient: «Ca va bien aller, il s'en tirera».

4. *Conséquence*: les stratégies pour éviter l'écrit, les comportements de repli et d'agressivité. Ne se sentant soutenu ni par l'école ni par la famille, et confronté à des situations de lecture face auxquelles il éprouvait des difficultés, l'enfant a tenté de les éviter en mettant en place des stratégies alternatives: tricher, chahuter, s'absenter, etc.: «Quand ça ne m'intéressait pas, j'apprenais pas. Je m'en foutais. Alors on me mettait dehors». «Au commencement, je ne comprenais pas pourquoi elle ne m'apprenait pas. Mais à la fin on a l'habitude, c'est un roulement, on ne fait même plus attention, on jouait aux billes et on rigolait». «je brossais l'école parce que je ne savais pas suivre».

Toutes ces réactions ne sont pas des réactions défensives superficielles. Elles sont la conséquence d'un processus qui s'est mis en place et qui a fini par provoquer un blocage. Ce blocage s'est accompagné d'un refoulement qui est resté intérieur (repli sur soi) ou qui s'est extériorisé par l'agressivité.

L'analphabète se sentant inférieur aux autres, impuissant, humilié, a cherché alors une autre définition de lui-même. La situation, devenue insoutenable, a explosé: «C'est à l'école qu'on vous verse cette agressivité dedans. L'humiliation de ne pas savoir lire et écrire, on veut la vaincre par l'agressivité. Tu ne veux pas mais tu n'as pas d'autre alternative car tu te sens impuissant».



En retournant sur les bancs de l'école, des adultes jeunes ou moins jeunes peuvent briser leur isolement et réussir à lire et écrire.

Ne pouvant accéder au savoir, discriminé par le pouvoir scolaire, l'enfant a rejeté ce double rapport par des voies non reconnues (agressivité et repli sur soi) car les voies reconnues (apprendre et obtenir un diplôme) lui étaient devenues inaccessibles.

Tout apprentissage devient dès lors impossible: le fossé s'est creusé, la seule relation qui persiste est une relation conflictuelle entre un pouvoir légitime et un contre-pouvoir illégitime et répréhensible.

### Des pistes d'action pour la prévention de l'analphabétisme à l'école

La recherche débouche sur des propositions d'action de prévention de l'analphabétisme à l'école, propositions d'ordre pédagogique ou social. Se basant sur une analyse de la production de l'analphabétisme à l'école à partir du vécu et du discours des analphabètes eux-mêmes, l'enjeu était de proposer des pistes qui pourraient modifier ce vécu, qui pourraient principalement tenter de jeter des ponts entre l'école et le milieu socio-culturel de l'enfant. Face à une analyse dégagant le sens des interactions, il nous fallait énoncer des propositions qui permettraient de transformer les relations entre l'enfant, l'école et la famille par l'appropriation par les enfants du savoir et du pouvoir que procure l'écrit.

Nous ne les développerons pas ici. Signalons seulement qu'il s'agit de donner à l'école l'objectif et les moyens de faire réussir tous les enfants et que, pour l'aspect pédagogique, ces pistes sont essentiellement axées sur la lecture dite intentionnelle et fonctionnelle d'une part et sur un contenu qui intègre le vécu extrascolaire des enfants d'autre part. Elles sont d'ailleurs largement inspirées de ce que font déjà ou proposent des enseignants et des pédagogues.

La question en effet n'est pas tant d'innover encore que de généraliser des expériences et des pratiques existantes.

Sylvie-Anne GOFFINET  
et Catherine KESTELYN

Contact:

**Lire et Ecrire**  
avenue Clémenceau, 10  
1070 Bruxelles  
Tél.: 02/523.20.35

### Références du rapport de la recherche:

Communautés européennes - Commission  
«*Les itinéraires d'analphabétisme*»  
Recherche coordonnée par: Sylvie-Anne Goffinet, Anne Loontjens, Anne Loebenstein, Catherine Kestelyn, de «Lire et Ecrire».  
Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes 1986 - 374 p.  
ISBN: 92-825-6028-7  
N° de catalogue: CB-46-86-072-FR-C

### Références belges en matière de prévention de l'analphabétisme à l'école:

BLONDIN C., DE LANDSHEERE V., DETHEUX M., DETHIER A., LEJONG M., MASSOZ D., *Des chercheurs vont à l'école. Essai de mise en place d'innovations relatives aux inégalités dans l'enseignement fondamental*, Université de Liège, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, 1985.

EQUIPE D'INSPECTION DU RESSORT DE BRUXELLES A, *Enquête sur le redoublement dans les classes de troisième maternelle et de première primaire. Enquête d'une école mieux adaptée à chaque enfant*, 1985.

GOTOVITCH L., *Réhabiliter la lecture globale, est-ce possible?*, Dossier (sans date).

GROOTAERS D., *La condition scolaire et l'échec vécus par des enfants de 6 et 7 ans*, Contradictions, n° 25, Bruxelles, 1980.

LEPOT-FROMENT C., POLET-LORGE C., *La lecture intentionnelle à l'école. Intervention auprès d'enfants en difficulté d'apprentissage*, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture française, Commission de Renovation de l'Enseignement Fondamental, Publication n° 5.

Pour tous vos problèmes de reliure, consultez un vrai spécialiste des bibliothèques publiques:

**RELIURE  
A. PREGARDIEN**

Rue de la Pépinière, 70  
5000 NAMUR  
Tél. (081) 23 02 90

Travail soigné, prise et remise gratuite dans toute la Belgique, nombreuses références

Modèles gratuits sur simple demande.

# Exclus et oubliés de la lecture ...

LIRE ET ECRIRE collabore au Colloque du Centre de Lecture Publique de la Communauté française, qui se tiendra les vendredi 18 et samedi 19 septembre 87 à l'Institut de Sociologie de l'U.L.B.

Si ce n'est déjà fait, demandez le programme (ou reportez-vous au Journal de l'Alpha de juin dernier) et inscrivez-vous ! (C.L.P.C.F., boulevard de la Sauvenière 123, 4000 Liège, 041/22 45 27).

Mais qu'est-ce que donc lire? Jean-Claude PASSERON, chercheur français, tente ci-dessous d'y répondre. Cet article est extrait de la brochure "Bibliothèques publiques et illettrisme" (Ministère de la Culture, Paris 1986).

## LE PLUS INGENUMENT POLYMORPHE DES ACTES CULTURELS : LA LECTURE

De la lecture le sociologue sait d'abord - parce qu'il observe tous les lecteurs, "petits" ou "grands" sporadiques ou réguliers - qu'elle est par ses fonctions sociales, la plus diversifiée des pratiques culturelles. Il doit même constater dans les faits qu'elle n'est pas une pratique culturelle comme les autres.

Les autres formes de communication doivent toujours quelque chose de leur identité sociale à un noyau de spécialisation : coagulation d'un public, prospection d'un continent de l'imaginaire, essor d'une forme d'art ou d'un type de loisir, autonomisation d'une figure de la légitimité culturelle. Dans nos sociétés, la lecture, elle, s'offre et s'impose, sous les formes les plus hétérogènes, à chaque détour de la perception et du comportement. Même si tous ne peuvent l'utiliser également, elle sert à tout, aux activités les plus techniques comme aux plus symboliques, aux bricolages les plus petits de l'existence quotidienne comme aux choix les plus récurrents d'une vie : métier, délasserment, exercice du moi. Les deux rôles simplificateurs de la lecture "littéraire" (cultivée ou non) et de la lecture "documentaire" (pratique ou non) ne décrivent qu'incomplètement son polymorphisme fondamental qui s'enracine dans l'omni-fon-

ctionnalité des "langues naturelles". Mais l'étendue et la portée sémiotiques de la parole, ses puissances dénotatives et connotatives sont encore amplifiées par le passage à l'écrit qui, en pérennisant le temps du message, installe la lecture en position de médiateur universel, autrement dit d'un Maître-Jacques de la communication.

Le polymorphisme culturel de la lecture est en effet un polymorphisme au carré : **l'accès à l'information écrite se présente aujourd'hui comme la condition préalable de la pleine utilisation des autres codes** et des autres systèmes de communication (y compris bien sûr l'audiovisuel ou l'informatique), toujours tributaires de ce que la parole - et donc l'écrit - préparent pour eux, disent en eux ou autour d'eux, concluent après eux. Aucune des autres compétences culturelles ne saurait aujourd'hui, en sa forme achevée, être illettrée. Pour qui veut tirer de là une politique, le premier service à rendre à l'écrit - clé des autres maîtrises culturelles et donc de la liberté de chacun de choisir les voies symboliques qu'il préfère - c'est bien de ne pas réduire la lecture à une seule de ses fonctions, ne serait-ce celle que l'on préfère. Tous les chemins vers une compétence, une communication, un loisir, une efficacité la rencontrant sur leur chemin. (...)

"L'amour c'est tout ce qui se passe entre deux êtres qui s'aiment" disait Roger Vailland, s'amusant, à contre-courant de la métaphysique des moralistes, à définir l'amour en "extension" et non plus en "compréhension".

Si la lecture peut ainsi être définie comme "tout ce qui se passe quand des gens lisent", le problème de la diffusion de la lecture dans une société prend toute son ampleur : les inégalités de sa distribution en produisent d'autres dans tous les domaines de la communication sociale. Bien ou mal nommé, l'illettrisme désigne directement ce que la résorption quasi complète de l'analphabétisme dans nos sociétés dissimule paresseusement : la sociologie de l'inégalité des familiarités avec la lecture est au cœur de la sociologie de toutes les inégalités culturelles.

**VOITURAGE, APPRENTISSAGE, CONVERSION**

Toute politique culturelle qui entend mordre tant soit peu sur l'illettrisme doit d'abord se garder d'une illusion, celle de croire qu'il n'y va que d'une bonne volonté accrue dans l'augmentation des moyens mis à la disposition de l'offre culturelle. La diffusion de la lecture n'est jamais un effet mécanique de l'offre de lecture, publique ou privée.

C'est l'analogie entre bien économique et bien culturel et plus généralement du langage de l'offre et de la demande qui est ici permicieuse. Les problèmes de démocratisation de la lecture ne peuvent pas être posés en termes de "redistribution" de la culture, en songeant à des mécanismes redistributeurs aussi simples que les mécanismes de redistribution des revenus. La différence réside dans l'objet même qui est "offert". Il est, bien sûr, associé à un bien ou un service qui a une valeur économique et dont l'appropriation ou la détention provisoire est condition de son usage culturel. Mais l'usage proprement culturel est réception d'une proposition de sens. L'économisme latent des politiques de planification tend toujours à réduire le problème de la diffusion de la culture à celui, plus maîtrisable, de l'accessibilité matérielle des supports de la pratique culturelle.

A la limite, la bonne volonté de l'offre ne s'intéresse plus qu'au voiturage de l'objet le plus près possible du consommateur.

Ce qui est offert à consommer quand on offre des moyens ou des occasions de lecture, c'est l'ensemble de toutes les conditions de l'offre : espace, formes de sociabilité, habitudes mentales, compétences et valeurs exigées par l'utilisation pleine des objets offerts. Ce qui commande la consommation, ce sont les compétences et les orientations symboliques, bref, les valeurs les plus profondes engagées par chaque groupe social dans sa pratique de lecture, de non-lecture ou de lecture distraite, de lecture rapide ou de "lecture de survie" telle que la décrit Jean Foucambert. (...)

S'ils se veulent réalistes les efforts de démocratisation de la lecture doivent compter avec deux réalités sociologiques : la distribution sociale de la capacité (à lire vite et beaucoup) et la concentration

sociale dans certains groupes d'attitudes culturelles orientées vers d'autres valeurs de loisir que celles de la lecture, voire d'attitudes explicitement anti-lecture. Il y a les noyaux durs de "résistance" à la lecture.

Sur le premier point, les travaux de Jean Foucambert montrent que l'on se paie de mots (et de chiffres) quand on mesure l'alphabétisation de nos sociétés par l'indicateur traditionnel : le savoir-déchiffrer (en lecture phonique) qui fut au XIXe siècle et encore au début du XXe une frontière culturelle importante n'est pas pertinent pour la lecture suivie de livres longs. (...)

Une politique culturelle qui veut ignorer cette donnée de base tend toujours à mépriser et à culpabiliser les groupes sur lesquels elle échoue : puisqu'on leur donne à lire et qu'ils "savent" lire, c'est qu'ils ne veulent pas. Résistance perverse ou indignité culturelle, la conclusion s'ensuit vite dans l'esprit de l'offreur voire dans l'esprit des non-lecteurs eux-mêmes : prédication inefficace d'un côté, crispation voire auto-dévalorisation de l'autre, créent les conditions du malentendu parfait.

La deuxième limite à une diffusion sans heurts de la lecture est tout aussi importante. L'enquête approfondie portant sur les groupes sociaux les plus éloignés de la culture savante montre que ces groupes se réfèrent à des valeurs de leur culture quotidienne, par rapport auxquelles la lecture a peu ou pas de valeur.

L'obstacle est positif, c'est une réalité culturelle et sa force ne se décrit pas seulement en termes de privation ou d'incapacité. Le fait est là : une fois les moyens donnés, un groupe n'adopte une pratique que si cette pratique a un sens ou peut prendre un sens dans sa culture. (...)

Les cultures qui fonctionnent à l'envers de ce que l'ethnocentrisme cultivé considère naïvement comme le bon sens ne sont pas rares. Dans son enquête sociolinguistique sur la "culture des rues", Labov rencontrait de même, chez les "gars dans le coup" (hip), le mépris culturel des "paumés" (lames) qui, par une inversion caractéristique, sont ici les bons élèves. Cela, on le sait, ne se rencontre pas

qu'aux Etats-Unis. Toute culture populaire, et plus généralement toute culture dominée, produit nécessairement, par les conditions sociales dans lesquelles elle est condamnée à s'affirmer, des contre-effets de ce type par rapport aux cultures "légitimes" ou "savantes", contre-effets qui ont valeur positive, valeur de référence dans sa revendication d'autonomie. (...)

### TROIS EXEMPLES :

Trois exemples au hasard pour montrer que les caractéristiques de l'offre de lecture sont encore bien éloignées de ce rapprochement avec les publics lointains, pourtant les plus explicitement recherchés : pour les offreurs aussi le chemin à parcourir reste long.

D'abord on sous-estime toujours, s'agissant du livre mais encore plus s'agissant des moyens audiovisuels, le fait que le sens d'un message n'est jamais enfermé tout entier dans l'oeuvre, dans le texte même du message. Ce que dit le texte, ce que fait voir l'image, ce n'est qu'une proposition de sens. Le sens complet du message est toujours celui que lui confèrent les conditions concrètes dans lesquelles il est offert ("les circonstances", au sens des linguistes).

L'espace d'une offre de communication (toutes les enquêtes le montrent) a déjà communiqué quelque chose avant tout message. Par son aménagement, par le symbolisme de son mobilier, par les gens que l'on y croise, par ceux que l'on y reconnaît, par toutes les relations sociales qu'il encourage ou qu'il dissuade, l'espace de la bibliothèque met difficilement à l'aise ou en malaise (voire dans un état de crise) diverses catégories sociales. Il incite différemment à la venue et au passage à l'acte.

La question de la longueur des trajets est certes capitale, puisque c'est ici que le bien culturel révèle une parenté avec le bien économique dont le coût est monétaire : le bien culturel coûte d'abord à qui veut consommer du temps. Mais le coût en temps de la consommation culturelle se paie en "monnaies" qui ne sont pas commensurables selon les classes sociales, car elles n'ont ni les mêmes horaires, ni le même temps de travail, ni la même utilisation du temps libre. Par delà le problème des trajets, on rencontre donc le pro-

blème de la familiarité avec les espaces sociaux.

Trop peu est fait pour diversifier le sens social de l'espace intérieur des bibliothèques, pour faire changer son marquage social. Plus généralement, une politique démocratique de l'offre de lecture ne devrait pas craindre d'utiliser d'autres espaces que les espaces institutionnels de la bibliothèque : espaces associés à d'autres offres ou d'autres pratiques plus proches de la vie et du loisir populaires, espace du travail aussi, espaces des itinéraires et des habitats coutumiers.

Deuxièmement, on oublie trop qu'une offre culturelle est toujours plus virtuelle qu'une offre de biens : l'utiliser c'est toujours en choisir une partie à bon escient. Comment donner à tous les publics les moyens, matériels et mentaux, de prendre la mesure de l'ensemble de l'offre, d'embrasser tout ce qu'elle contient pour n'en retenir qu'une partie ? Une solution s'esquisse aujourd'hui, celle de la mise en libre-accès des documents, qui pose, il faut le voir, de nouveaux problèmes et qui n'est pas une panacée. Toutes les enquêtes montrent, par exemple, que, dans les situations de libre-accès, la maîtrise des habitudes linguistiques de demande et des habitudes sociales de familiarité avec le personnel qui filtrait différentiellement les groupes sociaux dans le cadre institutionnel de la demande guidée, se trouve souvent remplacée par la familiarité avec l'espace du rangement ou avec les principes concrets du classement de l'offre, familiarité qui, elle aussi, filtre différentiellement les publics.

La demande qu'on oblige à passer par une structure savante comme celle de la classification est une demande dont les diverses catégories sociales n'ont pas également la maîtrise.

Il faut toujours se demander de quelle maîtrise du monde des objets ou des signes disposent déjà les publics que l'on veut toucher. Pourquoi, par exemple, ne pas faire avec le code Dewey ce que le code de la route réussit fort bien, pour tous les publics et à un haut niveau de discrimination sémiologique, en recourant à un ensemble codifié de signes visuels ? L'offre culturelle, plus que les autres, ne peut se dispenser d'une connaissance sociologique de ses publics.

Troisième exemple, celui des contenus de lecture. Avant d'inciter à la lecture cultivée, il faut d'abord inciter à lire. Rien n'est fait pour une politique de diffusion de la lecture tant qu'elle ne sait pas admettre (et se féliciter) que des groupes sociaux puissent sortir de l'illettrisme sans pour autant se convertir à la lecture littéraire : il y a bien des demeures dans la maison polymorphe de la lecture. Toutes ont leurs vertus et leurs profits de communication; toutes ont des portes qui font communiquer avec d'autres demeures, une fois que l'aisance dans le plaisir de lire a mis un lecteur en mouvement.

Si l'on a pris conscience que les publics les moins lisants sont des publics qui ne savent pas lire (au sens exigé par la lecture rapide et soutenue), on doit se féliciter, on doit encourager toute lecture, quelle qu'elle soit, puisque rien n'est inutile dans ce qui maintient en contact avec l'écrit et qui, par là, fait franchir quelques étapes dans l'appropriation d'une compétence dont le polymorphisme fait une clé universelle.

Il faut savoir renoncer aux jugements de valeur tout faits : "il n'y a pas de petits profits" en matière de familiarisation avec la chose écrite.

Quelle que soit la chose lue, quelles que soient les conditions de la lecture, quel que soit le type de lecture, tout est bon qui permet aux gens qui lisent le moins de lire un peu plus.

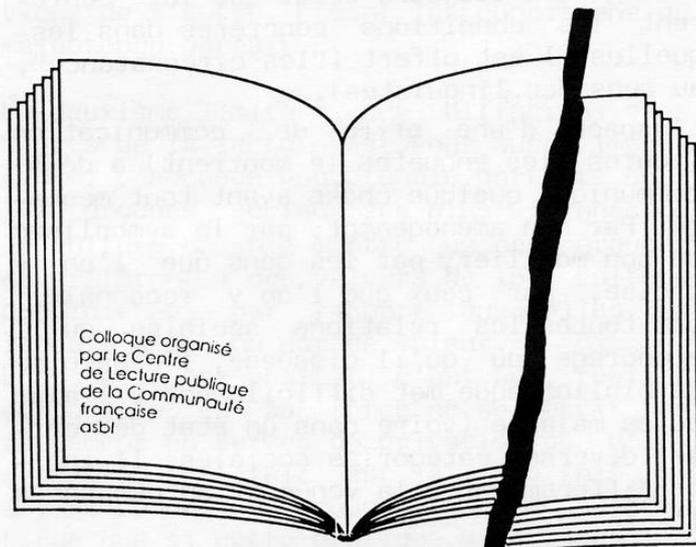
Les temps ne sont plus où une censure, religieuse, morale ou politique, décrétait la non-lecture comme préférable à la lecture des "mauvais auteurs". Mais une censure culturelle habite encore un chacun de nous, se croirait-il le plus relativiste en matière de culture : qui n'a pas sa certitude que telles ou telles lectures "de bas étage" ne sont qu'infra-lectures à dissuader ? Seul pourtant le principe inverse est de bonne politique culturelle : il n'y a pas de mauvais livres, il n'y a jamais de mauvaises lectures.

Il est si rare ou si sporadique, pour certains groupes en tout cas, de s'acheminer vers la lecture, que c'est un crime culturel de ne pas se féliciter de tout ce qui est fait sur ce chemin, de quelque manière que se chaussent les gens pour y marcher : regarde-t-on à la couleur des baskets lorsqu'on prône le jogging ? Une stratégie de la lecture qui vise à implanter

durablement dans la culture populaire des pratiques fortes de lecture et d'y rendre normal et familier le recours à l'instrument-livre doit d'abord se garder de confondre ce projet avec celui de faire sortir les membres des classes populaires de la culture populaire. Le problème n'est pas de dé-culturer, mais de faire entrer le livre dans une culture où il était jusqu'ici inopérant. Il faut en assumer à la fois la conséquence et son corollaire : la diffusion de la familiarité avec le livre et l'écrit changerait assurément quelque chose de la culture populaire, mais aussi le sens social et culturel du livre et de la lecture.

Jean-Claude PASSERON.

# Les EXCLUS<sup>1</sup> et OUBLIES



de la  
LECTURE

Les 18 et 19  
septembre 1987

Institut de Sociologie  
ULB Bruxelles

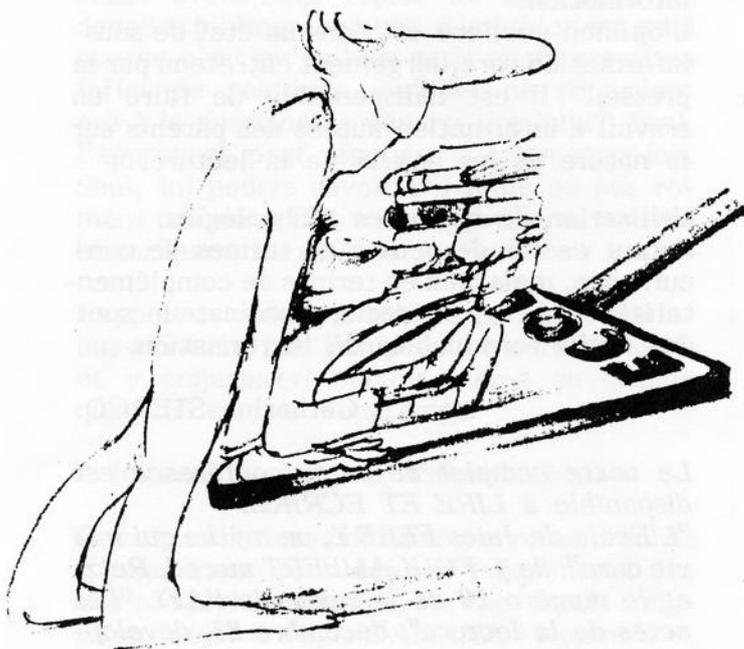


## LA LECTURE N'EST EN CRISE QUE DE CROISSANCE

Mardi 29 novembre, Jean FOUCAMBERT, de l'Association Française pour la Lecture, invité par la Commission Française de la Culture de l'Agglomération de Bruxelles, a exposé de manière passionnante et interpellante son analyse de la problématique actuelle de la lecture, dont je vais tenter de dégager les idées-forces.

Si l'on se pose aujourd'hui le problème de la lecture, ce n'est pas, contrairement aux idées reçues, parce que celle-ci se porte mal, mais parce que, pour la première fois dans l'histoire, nous avons les moyens d'atteindre l'objectif du "droit à la lecture pour tous", ce qui ne pouvait même pas se concevoir il y a peu.

Et passer de 30% de lecteurs, comme c'est le cas actuellement dans les pays industrialisés, à plus de 80%, franchir cette étape complètement nouvelle pour l'humanité, ce n'est pas d'abord un problème scolaire (bien sûr, cela ne se fera pas sans l'école, qui sera amenée à redéfinir ses objectifs et ses manières de travailler), c'est d'abord un problème de société.



## L'état de la situation

FOUCAMBERT décrit la situation en définissant trois concepts.

Le premier: l'analphabétisme, défini comme l'absence totale de maîtrise des techniques rudimentaires de lecture dans les pays de langue alphabétique. Soit actuellement, moins d'un pourcent de la population, et ce nombre n'a cessé de diminuer depuis cent ans.

Le deuxième: l'illettrisme, défini comme l'absence de "culture de l'écrit" de personnes qui vivent dans une société de l'écrit mais sont exclues des raisons de la communication écrite et des réseaux de cette communication; même s'ils possèdent les techniques alphabétiques, ils ne maîtrisent pas l'écrit comme moyen de pensée ou de se distraire. Le nombre des illettrés est également en diminution: il est passé de 90% au début de ce siècle à plus ou moins 70% actuellement. Le troisième: l'analphabétisme fonctionnel. On observe, depuis quinze à vingt ans, qu'un nombre croissant d'individus alphabétisés redeviennent analphabètes en quelques années après leur sortie de l'école, par manque de pratique. Leur nombre est actuellement supérieur à 15% en France, comme dans les autres pays industrialisés.

## Comment analyser cette situation?

L'écrit a toujours rempli, dans les pays industrialisés, deux fonctions.

Une première qui est la communication orale différée: l'écrit est utilisé quand l'émetteur est éloigné du récepteur et qu'il faut que le message transite dans le temps et l'espace. Cet écrit n'est pas tout à fait de l'oral, mais il joue le rôle de l'oral.

La deuxième fonction de l'écrit est d'être un outil de pensée. L'écrit est un outil particulier, un langage propre qui, comme les mathématiques, modélise l'environnement, la réalité, permettant d'en reconstruire une autre vision, une autre théorie. L'écrit, c'est l'outil dont on a besoin pour recréer, mettre en perspective, trouver une cohérence dans les choses lorsqu'on les observe d'un certain point de vue.

Cet usage de l'écrit, outil de pensée, a toujours été le fait d'une minorité à laquelle la société reconnaissait le droit de penser.

## LA LECTURE N'EST EN CRISE QUE DE CROISSANCE

Mais il y a cinquante ans les 80% de la population qui utilisaient l'écrit comme une communication orale différée avaient l'occasion de réactiver ce langage rudimentaire toute leur vie face aux quelques écrits rares mais incontournables. Aujourd'hui la radio, la tv, le téléphone remplacent l'écrit - communication orale différée, ce qui fait que plus personne - et heureusement! - n'utilise l'écrit comme un substitut de l'oral.

Le savoir alphabétique que l'école transmet n'est plus un savoir social, il n'a plus cours.

### **Les conditions d'usage de l'écrit, outil de pensée**

Ce problème n'est pas scolaire, il se pose dans le partage du pouvoir social.

La première condition est d'avoir des possibilités de distanciation, ce qui est impossible si l'on se trouve dans une situation de précarité, qui peut être tant affective que sociale.

La deuxième condition pour être utilisateur d'écrit, c'est d'être habité par le sentiment que les choses ne sont pas immuables, qu'on peut agir sur elles pour les changer.

Ce n'est pas la peine d'imaginer que des gens que l'on invite à se résigner puissent par ailleurs avoir besoin de l'écrit pour que les choses changent, puisque par définition elles ne peuvent changer. Ni de s'étonner que dans un système social où l'on demande à 70% de la population de laisser son cerveau "au vestiaire" pour être de bons producteurs, de bons consommateurs, de bons électeurs, de bons étudiants, on retrouve 70% de non lecteurs.

Mais les structures de production sont en train de changer, il s'agit moins d'exécuter que de pouvoir maîtriser et contrôler les machines qui exécutent et c'est actuellement une nécessité économique de former 80% de bacheliers... donc 80% de lecteurs, dotés d'un pouvoir de distanciation, de théorisation et de transformation.

### **Quels axes de travail développer?**

La politique collective à mettre en oeuvre doit porter sur plusieurs directions à la fois, sous peine d'inefficacité totale.

#### **Pouvoir:**

Permettre aux personnes d'avoir un rapport actif aux choses, d'engagement, de transformation, de révolte, et de modélisation.

### **Nouvelle lecture et émergence de nouveaux écrits:**

Un non lecteur, c'est quelqu'un qui a de bonnes raisons de ne pas lire et non un mécréant, non croyant, non pratiquant à qui il faut donner la foi et dont on cherche la conversion à la "lecture". Si un jour il y a 70% de lecteurs en plus, ces 70% de lecteurs liront d'autres écrits et pour d'autres raisons que les 30% de lecteurs actuels. Il ne faut pas se battre pour la conversion aux écrits existants, il faut travailler sur une lecture critique, engendrant de nouveaux écrits.

### **Formation de formateurs:**

Il y a actuellement autant d'intervenants sociaux confrontés aux problèmes de la lecture que d'enseignants. Il faut concevoir une formation qui ne soit pas une formation d'enseignants mais une formation commune, qui envisage le rapport à l'écrit tant de l'enfant que de l'adulte de manière globale et cohérente. Cette formation aura nécessairement lieu sur le modèle de la recherche-action, puisque personne n'a de solution à transmettre, les problèmes étant nouveaux.

### **Mise en réseau des équipements:**

Les équipements collectifs doivent pouvoir être utilisés par tous, permettre l'utilisation de l'écrit et être interconnectés (bibliothèque de l'école, bibliothèque communale, librairie...).

### **Information:**

L'opinion publique est dans un état de sous-information rare, largement entretenu par la presse. Il est indispensable de faire un travail d'information auprès des parents sur la nature et les enjeux de la lecture.

### **Utilisation de nouvelles technologies.**

Il faut cesser de penser en termes de concurrence, mais bien en termes de complémentarité. La tv, la radio, l'ordinateur sont des outils formidables de lecturisation.

Catherine STERCQ.

*Le texte complet de cette conférence est disponible à LIRE ET ECRIRE.*

*"L'Ecole de Jules FERRY, un mythe qui a la vie dure", de J. FOUCAMBERT aux éd. Retz, et le numéro 20 de la revue de l'AFL "Les actes de la lecture", décembre 87, développent de manière intéressante certains points de cette conférence.*

# Les usages sociaux de l'écrit: de l'école aux familles

*Professeur de sociologie à l'Université de Lyon II, membre du groupe de recherche sur la socialisation et de l'Institut Universitaire de France, Bernard LAHIRE, a mené, dans le cadre d'une sociologie de l'éducation, de la culture et du langage sur les pratiques scolaires, diverses recherches sur les pratiques de lecture et d'écriture en milieux populaires ainsi qu'une recherche sur les difficultés scolaires des enfants de milieu populaire dans le domaine de la lecture et de l'écriture. Dans l'article qui suit, nous vous présentons sa conférence inaugurale, étoffée par la lecture de deux de ses ouvrages.*

Dans ces différentes recherches, B. LAHIRE distingue la culture écrite scolaire (légitimée) de la lecture et de l'écriture domestiques (telles que pratiquées dans les familles) et s'intéresse à la transmission familiale de cette culture écrite.

Il nous a d'abord brièvement rappelé les quelques jalons de ses recherches avant de nous faire découvrir les pratiques d'écriture et de lecture des milieux populaires, nous montrant que les *illettrés* dont il était question lors de cette Université ne seraient pas tous absents du monde des lettres...

Ses recherches ont porté d'une part, sur le rapport scolaire au langage: culture écrite et inégalités scolaires, *difficultés* éprouvées par les enfants d'origine populaire, rapport à l'écrit dans les milieux populaires, différences internes dans ces mêmes milieux, *capital culturel* et modalités de transmission ou de non transmission de celui-ci et d'autre part, sur les pratiques d'écriture et de lecture en milieux populaires ainsi que sur les différents moyens d'entrer dans la culture écrite.

L'objectif de l'école est d'apprendre aux enfants à parler, à écrire selon des règles (grammaire, orthographe, syntaxe,...).

A la différence de la parole qui ne s'enseigne pas mais s'apprend dans des échanges langagiers ordinaires, la langue (*langue/objet*) s'enseigne. L'école pousse à une maîtrise symbolique et seconde de ce qui relève du simple usage.

L'invention de l'écriture et du travail scriptural est à mettre en relation avec cette *mise à distance* du langage.

Un lien peut être fait entre ce rapport spécifique au langage et l'échec scolaire. En effet, le langage est quelque chose de dissociable de ce qui est dit, de la situation d'énonciation.

L'échec ne serait dès lors pas nécessairement lié à un manque d'esprit abstrait mais à une attitude différente par rapport au langage. Finalement, les enfants ne savent pas ce qu'on leur demande... il s'agirait donc plus d'une question de position que d'une question de manque, d'où l'intérêt des recherches menées par B. LAHIRE sur les pratiques d'écriture et de lecture des milieux populaires.

## *Les pratiques d'écriture domestiques*

B. LAHIRE s'est intéressé non pas à l'analyse des pratiques d'écriture publiques, officielles et légitimes mais aux pratiques d'écritures familiales ou individuelles, écritures privées, officieuses, non légitimement reconnues. Il s'est demandé à quelles dispositions mentales socialement constituées les différentes pratiques d'écriture (elles-mêmes productrices de dispositions mentales) étaient liées.

Dans son ouvrage *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, il précise:

*"Nous avons voulu montrer l'intérêt heuristique qu'il y a de décrire des pratiques qui retiennent rarement l'attention du sociologue, à savoir les pratiques quotidiennes de l'écrit (professionnelles et domestiques), pour saisir des rapports au*

monde, des modes d'organisation des activités domestiques et, plus précisément encore, des phénomènes de division sexuelle du travail domestique au sein des classes populaires. (...) Objet peu légitime dans le champ sociologique, les pratiques d'écriture les plus anodines (listes de commissions, pense-bêtes, livres de comptes, lettres aux administrations et aux proches, agenda...) sont des indicateurs très précieux pour le chercheur de certains rapports au monde et, notamment, de l'une de leurs dimensions les plus fondamentales, le rapport au temps. Ces écritures, qui fonctionnent comme des opérateurs pratiques de modes d'organisation des activités familiales et qui sont formatrices de rapports au monde, sont aussi des pratiques qui ne se distribuent pas au hasard entre hommes et femmes."<sup>1</sup>

10

Mots pour mémoire, itinéraires, correspondances, listes de commissions, comptes,...quelles sont les pratiques de l'univers domestique, quelles en sont les caractéristiques, comment émergent-elles et quelles sont les conditions de leur transmission?

En milieu populaire, on constate une évidente division sexuelle des pratiques d'écriture, division qui renvoie elle-même aux catégories structurantes du monde social.

Les femmes prennent une place prépondérante dans les pratiques d'écriture ordinaires, officielles, privées; l'écriture pratique professionnelle, publique, officielle concernant quant à elle essentiellement les hommes.

Dans le cas de la tenue de livres de comptes par exemple, on constate que cette pratique est le plus souvent masculine quand elle est professionnelle (mixte dans les cas de petits commerces et exploitations familiales) mais féminine quand elle est domestique...

On observe dès lors, en milieu populaire, un écart entre les filles et les garçons dans leur rapport à l'écrit.

Ces pratiques d'écriture constituent le plus souvent des moments de rupture quotidienne par rap-

port au sens pratique.

Elles interviennent quand le sens pratique fait défaut, quand l'écriture s'avère nécessaire pour résoudre une rupture avec l'ordinaire.

*"Les pratiques scripturales et graphiques introduisent une distance entre le sujet parlant et son langage et lui donnent les moyens de maîtriser symboliquement ce qu'il maîtrisait pratiquement jusque là: le langage, l'espace, le temps. Les moyens d'objectivation du temps, les listes de choses à dire ou à faire (comme plans d'action ou de paroles futures), et parfois même les correspondances écrites, sont bien des instruments de mise en forme de notre temporalité (et parfois, de notre langage) qui constituent des exceptions quotidiennes et répétées par rapport à l'ajustement préreflexif du sens pratique à une situation sociale."*<sup>2</sup>

B. LAHIRE distingue cinq moments types où la pratique de l'écriture intervient.

#### *La mémoire inhabituelle*

Non inscrites dans le quotidien, certaines pratiques qui ne relèvent pas de l'ordinaire doivent être écrites car la mémoire ne pourrait les retenir.

Ce sont les listes de commissions pour un repas spécial, le calendrier où sont notés des événements spéciaux, les pense-bêtes...

#### *La planification domestique*

Elle vise à préparer l'avenir et à maîtriser les durées de plus en plus longues.

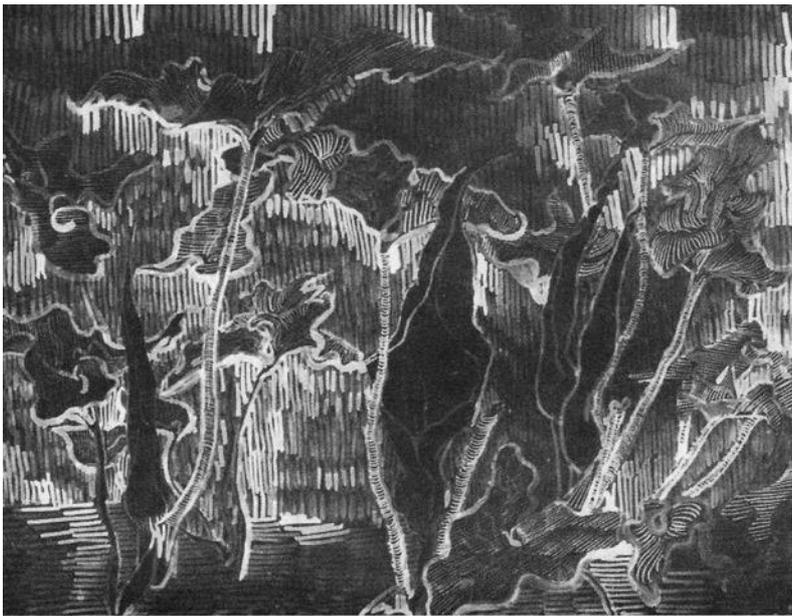
On y trouve toutes les planifications domestiques, les rendez-vous chez le médecin, les réunions de parents à l'école, la préparation d'un événement...

#### *La planification de la complexité*

Devant la complexité des choses à gérer, on écrit des listes, on classe en fonction des urgences: une liste de produits à acheter classés par rayons, un itinéraire de voyage...

Il s'agit d'une rationalisation du temps et des différentes activités.

Rappelons que l'agenda intervient dans des professions qui vivent dans ce rapport au temps. L'agenda n'a pas de sens dans d'autres lieux.



*L'écrit comme instrument de contrôle des choses dans la gestion de situations officielles et tendues. L'écrit est utilisé comme technique pour contrôler les choses, devenant ainsi une technique de résistance.*

Ne pas se laisser avoir par le discours de l'administration, préparer ce qu'on a à dire, avoir les idées claires, ne pas oublier des éléments essentiels...

#### *La présence de l'absent*

Par l'écrit, on peut compenser l'absence et par là même permettre d'exercer une contrainte qui conduit à l'action.

Correspondance amoureuse, testament, petits mots entre les membres d'une famille...

Ce type d'écrit est surtout celui des femmes qui, travaillant à l'extérieur, doivent maintenir les liens familiaux et l'organisation domestique.

Et B. LAHIRE d'insister sur l'importance de ces écrits ordinaires.

*"On voit bien combien les écritures domestiques débordent largement leur rôle culturel immédiatement perçu pour toucher à l'organisation domestique, y compris dans sa dimension économique. En tant que techniques ordinaires de gestion du quotidien qui impliquent un rapport au temps, au langage et, souvent, un rapport à l'ordre, elles participent de*

*formes d'organisation domestique plus rationnelles dans lesquelles l'enfant est continûment socialisé. Indirectement, ce sont donc des techniques d'organisation, un rapport plus calculateur au temps, un soucis de l'ordre et de la prévision, un rapport réflexif au langage, que peut incorporer progressivement l'enfant vivant dans un tel univers familial. Ces écritures domestiques sont donc en partie liées aux deux points suivants: les conditions et dispositions économiques d'une part, l'ordre moral domestique d'autre part."*<sup>3</sup>

#### *Les pratiques populaires de lecture*

Rechercher les pratiques populaires de lecture est un bon moyen de remettre en question les seules définitions scolaires de la lecture scolaire, travail d'interprétation de texte, prétendant à l'universalité.

*"Il y a lecture et lecture, et il faut rappeler cette évidence contre les tendances les plus anodines (...) à faire comme si, entre les "non lecteurs" ou les plus "faibles lecteurs" et les "forts lecteurs", la différence n'était qu'une différence quantitative. (...) De l'un à l'autre, c'est non seulement le nombre de livres lus, mais aussi les types de livres lus, et surtout, le mode d'appropriation des livres, ce qui est "fabriqué" avec le livre, qui changent."*<sup>4</sup>

*"L'invariant des différents modes d'appropriation des textes (journaux, revues, livres divers) mis en oeuvre par ceux-ci..., c'est la volonté objective d'ancrage des textes dans une autre réalité que la seule réalité textuelle: dans une configuration pratique, dans un espace connu, vécu, dans les cadres, les schémas d'une expérience passée ou présente ou dans le "réel"."*<sup>5</sup>

Comme pour l'écriture, on trouve une division sexuée des pratiques de lecture (types de lecture, fréquence,...).

Quand il y a lecture, les textes lus le plus fré-

quement dans les milieux populaires sont les suivants:

- *Des textes qui se muent en gestes, en pratique et ne demandent pas à être interprétés:* livres et revues de cuisine, de bricolage, de jardinage, de décoration,... Le texte trouve dans ce cas son référent au sein d'une pratique immédiate.

*"Avec un degré supplémentaire de détachement par rapport à un contexte pratique immédiat, on observe une lecture de livres ou de revues concernant des activités qui ont cessé d'être pratiquées, ou des situations du passé, et qui se prolongent ainsi sur le mode du souvenir entretenu par la lecture..."*<sup>6</sup>

- *Des journaux locaux* (plus que nationaux) où sont lus davantage nécrologie, annonces de naissances, de mariage, les faits divers, rubrique sportive (pour les hommes), astrologie et jeux (pour les femmes)...

Cette lecture est ancrée dans des espaces connus (locaux) donnant une impression de maîtrise dans un espace vécu. Elle informe sur des faits quotidiens et proches et s'articule intimement à l'expérience vécue.

- *Les textes littéraires* sont lus par les femmes essentiellement dans un rapport pragmatique. Le texte se fait oublier comme tel: rejet du fictif, histoires très *terre à terre*, vraies, vécues...

On les lit comme des textes de savoir vivre, on se projette dans l'histoire.

Ce sont les récits de vie, les autobiographies...

*"Les lectures romanesques appréciées sont celles qui rendent possibles l'adhésion, la participation, l'identification, positives ou négatives, à l'histoire de sa propre expérience."*<sup>7</sup>

- *Le dictionnaire*, comme livre de base, où tout peut être trouvé, expliqué, vérifié,...pour les mots croisés, l'orthographe, le sens d'un mot, une explication pour les enfants...

*"Si les lectures ordinaires, d'imprimés ordinaires, si les lectures rapides,*

*hachées, discontinues dans le temps, pas toujours achevées, si les lectures de livres "sans titre et sans nom d'auteur", etc., ne parviennent pas à trouver leur condition de dicibilité lors de grandes enquêtes nationales, alors le sociologue court le risque de produire artificiellement la "pauvreté des lectures" en mesurant les pratiques dans des conditions favorables aux lecteurs les plus diplômés."*<sup>8</sup>

## Conclusion

La lecture et l'écriture (il faut dissocier pratiques de lecture et pratiques d'écriture) peuvent relever, nous l'avons vu, de compétences et de pratiques variées (chaque type de pratique appelant un type de compétence)...

Ces pratiques se caractérisent et se différencient par leur non engagement de la subjectivité de l'auteur ou du lecteur, une fonction sociale pratique, des écrits courts a-textués.

En conclusion, beaucoup de pratiquants de l'écrit semblent oubliés...

*"... nous avons voulu saisir ce que savent faire ces adultes, comprendre leurs modes propres de comportements et d'appropriation, sans jamais oublier que les savoirs, les savoir-faire et les modes d'appropriation des savoirs n'ont pas tous la même légitimité sociale. Mais la description et l'analyse complexes de*



*l'existant permettent toujours l'imagination de transformation sociale, contrairement à l'analyse des seules pratiques officiellement reconnues qui porte son éclairage de la réalité à partir des normes en vigueur à un moment déterminé et ignore rigoureusement tout ce que le regard légitime laisse dans l'ombre et, au sens propre du terme, disqualifie.*

*Décrire, analyser les pratiques et compétences professionnelles implicites d'employées et d'ouvriers "peu qualifiés" non dans le soucis populiste de dire la "beauté" de la culture pratique de travail, mais pour éclairer des phénomènes que tous ceux qui, hantés par l'ordre scolaire, la conception scolaire de l'apprentissage, du savoir et de l'attestation officielle de l'existence de ces savoirs (l'examen ou le test), ne peuvent socio-logiquement pas voir, c'est décrire l'existant et éviter d'énoncer dans le seul langage des déficits et des handicaps une situation sociale complexe."*<sup>9</sup>

**Véronique MARISSAL**  
Coordination des Ecoles  
de Devoirs de Bruxelles

- <sup>1</sup> Bernard LAHIRE, *La Raison des plus Faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Presses Universitaires de Lille, Mutations/Sociologie, Lille, 1993, p. 6.
- <sup>2</sup> Bernard LAHIRE, *Tableaux de Familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard-Le Seuil, Hautes Etudes, 1995, p. 21.
- <sup>3</sup> *Tableaux de Familles*, op. cit., p. 22.
- <sup>4</sup> *La Raison des plus Faibles*, op. cit. p. 101.
- <sup>5</sup> *La Raison des plus Faibles*, op. cit., p. 105.
- <sup>6</sup> *La Raison des plus Faibles*, op. cit., p. 108.
- <sup>7</sup> *La Raison des plus Faibles*, op. cit., p. 119
- <sup>8</sup> *La Raison des plus Faibles*, op. cit., p. 126.
- <sup>9</sup> *La Raison des plus Faibles*, op. cit., pp. 176-177.

#### Bibliographie complémentaire

Bernard LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'éche scolaire à l'école primaire*, PUL, 1993.

(Les ouvrages de Bernard LAHIRE sont disponibles en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha, tél: 02/538 36 57).



## 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<sup>e</sup> 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 <sup>1</sup>, 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 <sup>2</sup> 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."* <sup>3</sup>

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 scolaire<sup>4</sup>.

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 Chauveau<sup>5</sup>, "*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](http://www.liguedesdroitsdelenfant.be).*
- 3 *Mémoire contre l'échec scolaire – juin 2005.*
- 4 *Gérard CHAUX et Eliane ROGOVAS-CHAUX, A l'école des banlieues, ESF Collection Pédagogies, Paris, 1995.*
- 5 *Ibidem, p. 30.*

## **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)<sup>1</sup>, 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 élèves<sup>2</sup>. 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**

<sup>1</sup> Voir notes 4 et 5 de la page 21.

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

## Autour des rapports sociaux liés à l'apprentissage

*Bien sûr, chaque famille a son histoire, une réalité de vie qui lui est propre. Certains parents ont une histoire d'immigration, d'autres pas ; certains ont été scolarisés, d'autres pas ; certains sont analphabètes, d'autres sont de faibles lecteurs ; d'autres encore des lecteurs avertis... Il n'en reste pas moins que globalement, le rapport à l'école des familles de milieux populaires est un rapport dominant/dominé, un rapport de celui qui sait à celui qui ne sait pas ou est considéré comme ne sachant pas ce qu'il faut savoir, ne disant pas ce qu'il faut dire, ne faisant pas ce qu'il faut faire...*

Le rapport à l'école des familles de milieux populaires est d'abord **un rapport social**. Cet extrait d'Annie Ernaux en dit autant qu'une longue analyse : « *Jeanne, son père est opticien dans le centre, sa mère ne travaille pas, ils ont une grosse voiture noire. (...) Elle est au premier rang (...). Elle lève le doigt, elle raconte, elle fait rire la maîtresse. (...) 'Mademoiselle, mon papa l'autre jour...' Ca intéresse la maîtresse. Toute la classe connaît les histoires de Jeanne, des parents de Jeanne. Je vois bien que les miennes ne sont pas pareilles, qu'il vaut mieux les cacher, 'de mauvais goût', elle dit la maîtresse. 'Hier soir, le père Leduc était tellement saoul qu'il est tombé sur le trottoir, qu'il a dormi sur sa bouteille.' La maîtresse se fige, et pourtant j'aurais bien continué 'c'est ma mère qui a dû se payer le nettoyage, il avait dégueulé partout'. Elle a changé tout de suite de conversation, la maîtresse, ce que je vivais ne l'intéressait jamais.* »<sup>1</sup>

Sur ce rapport social entre les familles de milieux populaires et l'école se greffent

toute une série de rapports particuliers de ces familles à la scolarité, au savoir, à l'apprentissage... qui vont conditionner les relations entre familles et école et jouer sur la réussite scolaire des enfants<sup>2</sup>.

### Le rapport à la scolarité

Aux questions « *Qu'attendez-vous de la scolarité de votre enfant ?* », « *Avez-vous un souhait pour son avenir ?* », des parents répondent attendre « *qu'ils apprennent bien* », « *plein de choses* ». Ils espèrent que leurs enfants vont aller « *jusqu'au bout des études* », « *le plus loin possible* », mais sans pouvoir identifier précisément ce terme. Parfois aussi l'avenir est impensable : « *Quoi leur dire ? Je sais plus à force.* » L'école doit permettre l'accès à un « *bon métier* » car « *si on a rien dans les mains...* ». Et un père répond à sa fille : « *Médecin ? Oh ! C'est difficile pour toi ! On verra ça après mais... je pense pas.* »<sup>3</sup>

Car, comme le dit Daniel Thin : « *L'école est le lieu d'une chance contrainte, puisqu'on ne*

*peut pas dire que si je loupe ma chance, je ferai autre chose. En quelque sorte, c'est une chance incontournable, obligatoire, il faut la prendre et si on ne la prend pas, si on sort sans certification scolaire, on n'est pas grand-chose du point de vue professionnel. »<sup>4</sup>*

Ainsi le rapport à la scolarité est marqué pour les parents de milieux populaires tant par leur expérience objective que subjective. Leur propre scolarité, la difficulté des conditions de vie, l'expérience du chômage les portent à ne pas voir trop loin pour leurs enfants. C'est ce que Pierre Bourdieu a appelé l'*habitus*, soit « *l'intériorisation des probabilités objectives en espérances subjectives* »<sup>5</sup>. « *Ecartant toute stratégie qui leur paraît trop risquée du fait de leurs expériences antérieures, les individus finissent généralement par ne vouloir pratiquement que ce qu'ils ont une chance de réussir, compte tenu de leur passé. L'habitus assure une sorte de soumission immédiate à l'ordre.* »<sup>6</sup> Et l'ordre, c'est que chacun garde sa place, son rang, tout en essayant de 's'améliorer' un peu, portant les parents à espérer 'un bon métier' pour leurs enfants qui leur permettra d'avoir 'un bon travail' et de 's'en sortir', de vivre décemment.

## **Le rapport au savoir et à l'apprentissage**

N'ayant pu eux-mêmes poursuivre très loin leur scolarité et ne se sentant pas à même d'aider les enfants dans leurs apprentissages, les adultes de milieux populaires semblent peu s'investir dans l'école en général et dans les apprentissages en particulier.

Au niveau des méthodes et du contenu, ils s'en remettent la plupart du temps à l'école, attendant d'elle qu'elle reproduise ce qu'ils

ont connu : un apprentissage très formel, basé sur une progression linéaire. Une évaluation sommative leur paraît souvent plus fiable car donnant des repères plus lisibles pour le suivi scolaire de leur enfant. L'école se doit d'être sérieuse, on n'est pas là pour s'amuser. Il y a d'ailleurs une rupture entre l'école maternelle et l'école primaire : « *faut travailler, plus jouer* », « *faut être calme, attentif, se discipliner, davantage apprendre, travailler* »<sup>7</sup>. Pour les familles populaires, l'apprentissage scolaire c'est de l'accumulation de savoirs. « *C'est la logique de l'empilement, de l'accumulation et la logique, c'est de savoir beaucoup. (...) On est plutôt sur la nécessité d'apprendre beaucoup pour avoir peu, pour tâcher d'en garder quelque chose. Le rapport au savoir est tramé sur cette insistance du travail.* »<sup>8</sup>

Il y a également souvent mésentente entre parents et enseignants sur le comportement attendu des enfants face à l'apprentissage. Si les parents répètent à leur enfant qu'il doit être 'sage' à l'école, bien se tenir, écouter, faire ce qu'on lui demande, bref s'ils lui demandent d'être réceptif, les enseignants, eux, attendent surtout de lui qu'il soit actif, participatif, qu'il s'investisse dans les apprentissages avec sens, en faisant les liens nécessaires et en développant les stratégies adaptées.

Par ailleurs, toutes les pratiques qui n'apparaissent pas comme suffisamment laborieuses risquent de ne pas prendre sens pour les familles. C'est le cas des sorties ou des classes 'vertes', mais aussi des pratiques pédagogiques nouvelles. Eric Mangez rapporte les propos de parents de milieu populaire (une mère technicienne de surface et un père ouvrier non qualifié) qui évoquent le cours de français de leur fils en deuxième

secondaire. « *Ils décrivent cet enseignement sur un ton caustique : les élèves y 'écoutaient de la musique', devaient 'dire ce qu'ils pensaient'... Tout porte à croire qu'il s'agissait d'une enseignante qui proposait – avec plus ou moins de bonheur – un enseignement centré sur la participation des élèves, cherchant à valoriser leur esprit critique, leur imagination, leur créativité (...). Clairement, pour les parents, cette démarche n'avait pas de sens, c'était 'du n'importe quoi', ils 'ne comprenaient pas'. Pour eux, un cours de français consiste à apprendre les règles de*

*la langue : 'Pour moi, du français, on voit de la grammaire, des conjugaisons, enfin du français quoi !'»<sup>9</sup>*

### **Le rapport au travail scolaire à domicile**

Cette maman dont nous venons de parler en concluait qu'elle ne pouvait pas aider son enfant puisqu'elle-même n'y comprenait rien : « *Pour moi, ce n'est pas du français. D'ailleurs, je n'ai pas su l'aider en français.* » Encore cette maman se sentait-elle compétente pour les matières formelles du français (la grammaire, la conjugaison) mais d'autres, illettrées ou analphabètes, ne possèdent pas cette compétence. C'est ainsi que ce qui, pour ces parents, est vécu sous le mode de l'impossibilité d'aider les enfants dans leurs apprentissages est souvent interprété par le corps enseignant comme une démission de leur part : « *On peut être conscient de l'importance de la scolarisation et pour autant ne pas agir sur elle, notamment parce qu'on n'est pas convaincu que cette action va être utile, parce qu'on n'a pas le sentiment d'être légitime sur ce terrain-là (...). On peut être soucieux de la scolarisation des enfants sans que jamais cela ne se manifeste par une action spécifique. On n'y comprend pas grand-chose même si effectivement on pense qu'il s'y joue des choses importantes.* »<sup>10</sup> D'autres, pour ne pas paraître démissionnaires, réclament des devoirs et des leçons à domicile comme gages du sérieux de l'école ou pour manifester leur soutien au projet scolaire : « *Fais tes devoirs !* » ; « *Tu as étudié tes leçons ?* ».



Mission photographique de la CEDD de Bruxelles 2003-04 - Photo : Philippe JEUNIAUX

### **Le rapport à l'autorité**

L'école attend des enfants qu'ils s'investissent dans les apprentissages, qu'ils soient

actifs en classe, qu'ils se montrent autonomes, qu'ils se donnent eux-mêmes des contraintes comme respecter d'eux-mêmes les règles et les normes, savoir ce qu'il faut faire, réagir de façon adéquate,... c'est-à-dire qu'ils soient 'auto-contraints', qu'ils aient intériorisé les contraintes. Or, en milieux populaires, « *la logique de l'autorité familiale repose beaucoup plus sur l'idée de contraintes extérieures. L'autorité familiale s'exerce pratiquement toujours de manière très contextualisée, directement liée aux actes en train de se faire et les parents n'imaginent pas qu'on puisse agir à distance sur les enfants. Il y a l'idée que si on n'est pas derrière et présent au moment des actes répréhensibles, délictueux, etc., on ne peut pas agir sur le comportement des enfants.* »<sup>11</sup>

Les parents ne comprennent donc pas pourquoi l'école vient se plaindre auprès d'eux du comportement de leur enfant : « *A l'école, on nous reproche que nos enfants ne se tiennent pas bien et l'on voudrait qu'on agisse sur eux mais en fait on ne peut pas puisqu'on n'y est pas* ». Les parents pensent que c'est le rôle de l'école de mettre en place des contraintes extérieures et de punir quand elles ne sont pas respectées.

Et lorsque les parents interviennent suite à la demande expresse de l'école, ils se voient souvent critiqués sur la manière dont ils agissent. Ainsi s'ils utilisent la punition physique parce que c'est pour eux la manière de répondre concrètement à la demande de l'école en signifiant à l'enfant qu'on n'est pas satisfait de son travail, l'école risque de réagir et, dans des cas extrêmes, de faire appel aux autorités. « *Un père dans un collège entendait à chaque fois : 'votre fille, ça ne va pas mieux'. A chaque fois, le père sévissait à sa manière par l'action physique et directe-*

*ment après qu'on lui ait annoncé cela et de plus en plus radicalement. Jusqu'au moment où les enseignants et l'équipe pédagogique du collège s'en sont rendu compte au point de porter l'affaire devant la police pour mauvais traitement à enfant.* »<sup>12</sup>

## **Le rapport à l'éducation**

Lorsque le modèle éducatif des parents est éloigné de celui de l'école, les enseignants ont tendance à mettre en question ce modèle éducatif comme une des causes des difficultés scolaires de l'enfant. L'école en arrive à demander aux parents de modifier leur mode de vie (alimentation, habillement, hygiène, sommeil, loisirs comme le nombre d'heures que l'enfant passe devant la TV,...). Sous prétexte que ces facteurs ont une influence sur l'apprentissage, l'école, sans tenir aucun compte des conditions de vie des familles, juge et disqualifie les familles, jouant ainsi un rôle de contrôle social. « *'Mon fils qui est en maternelle ne sait pas encore faire ses lacets. La maîtresse a dit qu'il fallait des chaussures sans lacet, mais moi, je viens d'acheter celles-ci. Il doit d'abord les user.' – 'Alors, apprenez-lui à faire ses lacets. Ce sont les parents qui doivent éduquer ; nous, on est là pour instruire', elle m'a dit. Elle pense peut-être qu'on n'est pas des bonnes mères si on n'a pas encore appris au petit à faire ses lacets. Mais moi, je ne comprends pas. Si elle dit que c'est les parents qui doivent éduquer, pourquoi on se mêle de ma famille quand je viens à l'école ? Elle me pose des questions sur le sommeil de l'enfant, sur les heures de télé, sur ce que je lui donne à manger... Et elle me donne ses conseils. C'est l'école qui doit me dire tout ça ? Mais qu'est-ce que je peux encore faire moi alors ? Et après, ils vont dire que les parents ne s'occupent pas*



Mission photographique de la CEDD de Bruxelles 2003-04  
Photo : Philippe JEUNIAUX

*bien de leurs enfants. Moi je me demande ce qu'ils nous veulent à la fin. Ce n'est pas bien chez nous ? On doit tout faire comme eux ? »<sup>13</sup>*

C'est clair que si c'est pour se voir jugés comme étant de mauvais éducateurs, les parents se manifesteront peu auprès des enseignants et risquent de se désinvestir totalement de la scolarité de leur enfant.

Inversement, les parents reprochent parfois à l'école une série de choses extérieures aux apprentissages (perte d'un objet, blessures, disputes subies, vêtements salis ou abîmés, manque d'autorité d'un enseignant ou au contraire excès de sévérité, etc.). C'est pour eux une manière de s'intéresser à la scolarité de leur enfant en déplaçant leur préoccupation du champ des apprentissages (pour lequel ils sont peu ou pas compétents) vers le champ pratique et relationnel. Comme le dit Eric Mangez, « *les familles à faible capital culturel vont d'autant plus dénoncer les questions d'ordre pratique qu'elles craignent des difficultés d'ordre cognitif (ces craintes étant bien entendu le signe d'une préoccupation importante pour la réussite scolaire). Il s'agit pour elles de ne pas perdre la face, de ne pas se retrouver, in fine, dans une position totalement défavorable face à l'institution. (...)* Tout se passe comme s'il

*s'agissait pour ces familles d'une manière de se protéger – éventuellement anticipativement – du jugement scolaire classique face auquel elles se trouvent dépourvues et dont elles pressentent la menace, du fait notamment que les parents ont souvent un passé scolaire difficile derrière eux, et donc 'des comptes à régler avec l'école.' »<sup>14</sup>*

### **Ambivalence par rapport à l'école**

Du fait de la rupture à différents niveaux entre sa famille et l'école, l'enfant de milieu populaire se trouve soumis à l'école à un type de socialisation différente de celle qui est à l'œuvre au sein de sa famille. Il développe de nouveaux rapports au savoir, ce qui risque d'être vécu par la famille comme une prise de distance par rapport à l'éducation qu'elle lui donne, à ses modèles culturels...

*« L'apprentissage met en risque les acquis anciens, la culture orale de l'enfant. En effet, lors de la première socialisation, s'est construit dans l'interaction avec l'entourage un rapport au monde et au langage permettant à l'enfant de structurer son environnement, de s'y situer, d'être sujet reconnu d'un espace socio-familial singulier. L'expérience scolaire exige le remaniement de ces repères*

culturels qui étayaient le rapport au réel, à travers des outils (systèmes symboliques, codes, représentations graphiques) appartenant à la culture écrite, à distance de cette première 'expérience du monde'. »<sup>15</sup> Ce nouveau rapport au savoir est donc un rapport de distanciation par rapport au réel à travers le recours à l'écrit ; il implique l'adoption de nouvelles pratiques culturelles à travers des activités de lecture différentes de celles qui ont cours dans l'espace familial. Car « l'école présente une offre globale : elle enseigne la lecture mais dans un certain contexte culturel, indissociablement. L'acquisition de la lecture ne va pas sans l'adhésion à la culture que véhiculent les livres ». <sup>16</sup>

Du côté des familles, il y a souvent crainte d'une rupture culturelle, crainte que l'école éloigne d'eux leur enfant. Les parents risquent de se sentir remis en question tant au niveau de l'autorité (cf. supra), qu'au niveau de l'image qu'a d'eux leur enfant (qui remet en question ce qu'ils disent, qui maîtrise mieux l'écrit qu'eux,...), qu'au niveau culturel (parce qu'à l'école ils sont confrontés à d'autres modèles, développent d'autres goûts, adoptent d'autres manières d'être,...). D'où, chez certains parents, une attitude ambivalente par rapport à l'école. « Les parents, d'une part, veulent que l'enfant apprenne à lire mais, d'autre part, ils veulent aussi qu'il reste lui-même, semblable à eux, qu'ils conserve son identité culturelle, faute de quoi ils craignent de le perdre ». <sup>17</sup> Ils encouragent leur enfant dans sa scolarité, tout en y mettant des freins, en s'inquiétant par exemple quand ses centres d'intérêt prennent des allures intellectuelles. En quelque sorte, l'enfant qui devient lecteur au plein sens du terme passe dans 'l'autre camp' puisque ses parents, même

s'ils savent lire, ne se reconnaissent pas comme lecteurs : leurs lectures ne sont pas considérées comme de 'vraies' lectures – ce n'est pas qu'on ne lit pas en milieux populaires mais on lit autre chose et avec d'autres intérêts qu'en milieux favorisés – et ne structurent pas leur rapport au monde.

## Que faire ?

Comme le dit Daniel Thin : « La question qu'on peut se poser, c'est dans quelle mesure on ne peut pas concilier les choses : réussir scolairement sans pour autant dénier son point de départ, délégitimer le point de départ de l'enfant. » <sup>18</sup> Ou comme Jacques Bernardin : « Comment travailler ce passage de la socialisation familiale à la culture scolaire ? Est-il fatal que l'appropriation des savoirs soit vécue par l'élève de milieu populaire comme une exigence de rupture, de distance subjective avec les valeurs et les usages de son groupe d'appartenance ? » <sup>19</sup>

Si les questions des deux auteurs se ressemblent, leurs réponses cependant diffèrent. Daniel Thin doute du fait que l'amélioration des relations familles-école permette de s'attaquer de front à l'échec scolaire. Pour lui, c'est une illusion ; en réalité il s'agit plutôt d'action 'sur' les familles ou 'à la place de' et il se demande « si cette volonté d'agir avec les familles ne relève pas d'autre chose (...) comme la gestion des 'classes dangereuses' de notre fin de siècle ». <sup>20</sup> Pour Jacques Bernardin, comme pour d'autres, ces actions sont possibles et contribuent à combler le fossé culturel qui sépare les milieux populaires de l'école, favorisant ainsi la réussite scolaire de tous les enfants. <sup>21</sup> L'objectif de la transformation des relations familles-école est de donner des outils aux parents de classe populaire pour qu'ils s'approprient

l'école comme levier d'émancipation sociale. Emancipation individuelle d'abord car l'école est fondée sur la réussite individuelle mais, si les actions peuvent être menées collectivement en solidarité avec tout un milieu, ce pourrait être une voie d'ouverture vers l'émancipation de toute une classe sociale.

### Sylvie-Anne GOFFINET

1. Annie ERNAUX, **Les armoires vides** (roman autobiographique), Gallimard, Collection Folio, p. 61.
2. Nous n'aborderons pas ici le rapport à l'écrit et à la lecture déjà développés par Magali JOSEPH dans **Le rapport à l'écrit**, pp. 6-9.
3. Jacques BERNARDIN, **Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit**, RETZ, 1997, p. 36.
4. Daniel THIN, **Quel regard sur les familles populaires ?**, in *Dialogue*, n°96-97, printemps-été 2000, p. 34.
5. Pierre BOURDIEU, **Avenir de classe et causalité du probable**, *Revue française de sociologie*, XV-1, 1974.
6. Bruno HUMBEECK, **Les paradoxes de l'investissement scolaire en milieu précaire**, in *L'observatoire*, n°46, 2005, p. 71.
7. Jacques BERNARDIN, **Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit**, p. 35.
8. Daniel THIN, **Quel regard sur les familles populaires ?**, p. 33.
9. Eric MANGEZ, **Place et stratégies conscientes et inconscientes des parents issus de milieux modestes ou défavorisés dans leur rapport à l'école**, in *L'observatoire*, n°46, 2005, p. 78.
10. Daniel THIN, **Quel regard sur les familles populaires ?**, p. 34.
11. *Idem*, p. 32.
12. *Idem*, pp. 32-33.
13. Noëlle DE SMET, **Histoires vécues en réunions de parents**, in *Echec à l'échec*, n°147, mars 2001 (repris dans *Au front des classes*, Ed. Talus d'approche, 2005, p. 90).
14. Eric MANGEZ, **Place et stratégies conscientes et inconscientes des parents issus de milieux modestes ou défavorisés dans leur rapport à l'école**, p. 77.
15. Jacques BERNARDIN, **Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit**, p. 218.
16. Jacques FIJALKOW, **Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture**, ESF, 2000, p. 153.
17. *Idem*.
18. Daniel THIN, **Quel regard sur les familles populaires ?**, p. 35.
19. Jacques BERNARDIN, **Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit**, p. 218.
20. Daniel THIN, **Quel regard sur les familles populaires ?**, p. 35.
21. Nous présenterons une série de pistes dans le prochain numéro.



## De la théorie du handicap socio-culturel au paradigme socio-cognitif

*S'intéresser à l'échec scolaire en général, aux difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en particulier, c'est notamment s'intéresser aux origines sociales de l'enfant puisque, comme le montrent de nombreuses recherches, les enfants de milieux populaires sont davantage en échec que ceux de milieux favorisés (voir encadré). La théorie du handicap socio-culturel est alors souvent avancée pour expliquer ces difficultés scolaires. Outre le fait qu'elle soit critiquable par son approche 'classo-centriste', cette théorie ne permet pas de rendre compte finement du rapport au savoir des milieux populaires et de déboucher sur des perspectives d'action favorisant la réussite scolaire de tous les enfants...*

Les familles de milieux populaires ne donnent pas à leurs enfants ce dont ils ont besoin pour réussir leur scolarité : c'est ce que postule **la théorie du handicap socio-culturel** qui consiste pour l'essentiel à considérer que le fondement des difficultés scolaires des enfants se trouve dans l'existence de carences familiales.

Cette théorie pour simple et claire qu'elle paraisse – c'est notamment en cela que réside sa popularité – n'en est pas moins critiquable.

Selon Jean-Yves Rochex<sup>1</sup>, elle doit être critiquée pour au moins trois raisons :

- « Premièrement, parce que cette 'explication' des inégalités de réussite scolaire et d'accès au savoir repose sur une hypothèse de causalité univoque et linéaire qui exempte et exonère le fonctionnement social de l'école et les pratiques de ses professionnels de toute responsabilité dans la production de ces inégalités. »

- « Deuxièmement, parce que 'l'explication' en terme de handicap socio-culturel est abusivement largement généralisante », c'est-à-dire qu'elle postule une homogénéité des milieux populaires, des familles issues de ces milieux entre elles, et repose sur une équation simpliste selon laquelle « les enfants de pauvres ne sauraient être que de pauvres enfants ».

- « Troisièmement, parce que 'l'explication' en termes de handicap socio-culturel est une explication par défaut, qui 'explique' par le manque, par ce qu'il n'y a pas et que l'on pense qu'il devrait y avoir dans les familles et les milieux sociaux dont les enfants sont en situation inégale face à l'école et aux activités d'apprentissage. »

Cette théorie n'explique pas non plus pourquoi « à situation familiale ou sociale 'équivalente', il ne se passe pas nécessairement la même chose pour tous les élèves : pour certains, une situation sociale ou familiale difficile ou désastreuse peut agir dans le

*sens de la démobilité scolaire, tandis que pour d'autres, la même situation agira au contraire dans le sens d'une surmobilité et d'un surinvestissement scolaires ». Elle dispense donc également d'analyser « la grande diversité des performances et des trajectoires scolaires d'une population appartenant à un même 'milieu social' ou à une même 'culture', et ceci dans des conditions de vie semblables ». <sup>2</sup> Or, les statistiques le prouvent, même si l'échec scolaire est plus important en milieux populaires que dans les autres milieux (voir encadré), tous les enfants de milieux populaires ne sont pas en échec à l'école, loin de là. « Il y a une multitude de discours et d'enquêtes sur l'échec scolaire des enfants des milieux sociaux 'défavorisés' alors qu'on évoque rarement la*

*réussite pourtant bien réelle de la majorité d'entre eux dans l'enseignement de base. <sup>3</sup> Cette façon d'aborder la question traduit ce que Pierre Bourdieu <sup>4</sup> appelle 'la logique du stigmaté' ; elle exprime des 'jugements d'attribution' (l'échec scolaire est présenté comme un attribut des classes populaires) qui sont en fait des 'actes d'accusation' : 'ces gens-là' sont inéducables, incompetents, difficiles, déficients, inadaptés... » <sup>5</sup> De plus, cette explication ignore que l'enfant ne vit pas dans un milieu homogène mais qu'il vit dans différents milieux (familial, scolaire, social, culturel, sportif...) qui auront sur lui des influences parfois divergentes.*

En termes d'action pédagogique, la théorie du handicap socio-culturel se base sur un

## **L'inégalité de réussite**

L'enquête PISA, menée en 2003 auprès des élèves de 15 ans, montre qu'en Communauté française de Belgique :

- 65% des élèves appartenant aux 10% des familles les plus pauvres sont, à l'âge de 15 ans, en retard d'une ou plusieurs années dans leur cursus scolaire (contre 18% des élèves appartenant aux 10% des familles les plus riches) ;
- seulement 11% des élèves appartenant à ce même décile des familles les plus pauvres sont encore dans l'enseignement général à 15 ans (contre 83% de ceux appartenant au décile supérieur).

Nico Hirtt en déduit que notre système éducatif est particulièrement générateur de reproduction sociale et qu'on peut légitimement dire à son propos qu'il s'agit d'un 'enseignement de classe' en ce sens que les couches extrêmes de la hiérarchie sociale se retrouvent de façon quasi exclusive dans l'une ou l'autre des filières d'enseignement. Les enfants des milieux 'très riches' fréquentent presque tous l'enseignement de transition ; les enfants de milieux 'très pauvres' se trouvent pour ainsi dire exclusivement dans les filières de qualification.

**Nico HIRTT, Ce que montre PISA 2003. Les inégalités sociales dans l'enseignement en Belgique, 27 avril 2005**

A consulter à la page web : [http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id\\_article=261](http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=261)

## Le relativisme culturel

A l'opposé de la théorie du handicap socio-culturel qui voit un manque à combler à la source des difficultés des enfants d'origine populaire, l'approche culturaliste insiste sur les obstacles culturels à l'apprentissage scolaire et prône un relativisme culturel qui consiste « à penser que tous les modes d'expérience sociale, que tous les types d'activité sociale, langagière, ludique, technique, intellectuelle, etc., se valent du point de vue des pouvoirs de pensée et d'action sur le monde qu'elles permettent de construire et d'exercer, et que tout ce qui se joue dans les différentes expériences familiales et sociales prédisposerait de la même manière, avec la même pertinence, à ce que requièrent les apprentissages scolaires, à ce que le système éducatif présuppose de tous ceux qu'il accueille sans travailler à le construire chez ceux qui n'en disposent pas. »\* Une telle position fait fi du contexte socio-économique et du rôle qu'y joue l'école. Or, comme le dit Daniel Thin, « on est bien obligés de voir que les familles populaires sont confrontées à des modèles dominants et à la fois incontournables pour l'avenir de leur enfant. On ne peut donc pas simplement renverser la proposition en disant : ce que font les familles est intéressant, on peut les comprendre et puis n'y touchons pas car on risque de renvoyer le monde populaire dans une impossibilité d'accès à l'école »\*\*. Cela aboutirait à reproduire les rapports sociaux...

\* Jean-Yves ROCHEX, *La théorie du handicap socio-culturel*, p. 8.

\*\* Daniel THIN, *Quel regard sur les familles populaires ?*, in *Dialogue*, n°96-97, printemps-été 2000, p. 31.

raisonnement très simple : « S'il y a des manques, il faut les combler et le problème sera résolu. Il faut, suivant une formule qui résume tout, 'apporter plus à ceux qui ont moins'. Le problème étant identifié en termes de manques, la réponse fournie l'est, en effet, en termes d'apports »<sup>6</sup>. Cela conduit le plus souvent à faire de la remédiation ou du renforcement : ajouter par exemple, des heures de lecture à des enfants mauvais lecteurs. Or, « ce n'est pas d'heures de lecture que manque l'enfant, mais de quelque chose qui fait que ces heures de lecture ne lui sont pas utiles pour améliorer sa lecture »<sup>7</sup>.

En réalité, la thèse du handicap socio-culturel « dispense de spécifier et d'analyser ce qui se passe et se produit à l'intérieur des situations et des activités d'apprentissage »<sup>8</sup>. Aller au-delà de cette explication « exige de

payer le prix du détail pour analyser ce qui se passe en situation (...), exige de savoir passer d'une logique de repérage des élèves en difficulté à une logique d'analyse des difficultés des élèves, laquelle nous montre que, confrontés aux demandes d'activité intellectuelle ou culturelle (au sens large) qui leur sont faites, tous les élèves ne sont pas immédiatement à même de répondre, de reconnaître (dans les deux sens du terme) le mode de travail et le type de rapport au monde et au langage requis par tel ou tel apprentissage »<sup>9</sup>. C'est ce que tente de faire le paradigme socio-cognitif qui s'intéresse aux rapports sociaux des acquisitions scolaires et à la relation appartenance sociale/appropriation des savoirs scolaires en privilégiant le concept de rapport (social) au savoir.

## Le paradigme socio-cognitif

D'une part, comme le disent Gérard et Eliane Chauveau : « Une partie des enfants d'origine populaire subit une profonde 'rupture culturelle' dès le début de la scolarité, rupture qui peut provoquer un sous-emploi de leur potentiel intellectuel, voire une rupture interne 'entre l'enfant et l'élève'. Ils se sentent 'étrangers, mal à l'aise, perdus' dans nombre de situations scolaires ; ils ont l'impression que l'école 'n'est pas faite pour eux'. »<sup>10</sup> Ils ne peuvent pas s'appuyer sur les connaissances et compétences qu'ils ont acquises dans le contexte familial pour acquérir de nouvelles compétences à l'école, ils ne peuvent pas les transférer dans les apprentissages scolaires. C'est, par exemple, le cas d'Eric, 11 ans et demi, fils d'agriculteur, qui est 'plein de ressources' : il conduit chaque jour la voiture de son père, il se sert régulièrement du tracteur et des machines agricoles, il sait labourer et moissonner, il a de nombreuses connaissances en agronomie, mécanique, sciences naturelles (faune et flore)... Pour son institutrice, Eric est cependant 'l'enfant à problèmes' : elle considère son niveau scolaire comme très faible, ses possibilités intellectuelles lui paraissent médiocres et elle envisage une orientation vers l'enseignement spécialisé.

D'autre part, des recherches comme celles de l'équipe ESCOL<sup>11</sup>, montrent de quelle manière les pratiques des enseignants, au contraire de réduire l'écart entre l'enfant et l'école, entre les enfants de milieux défavorisés et ceux de milieux favorisés, contribuent à renforcer et creuser ces écarts. Inconsciemment, ils enferment les enfants et les jeunes de milieux populaires dans un rapport au savoir générateur d'échec.<sup>12</sup>

Le paradigme socio-cognitif amène à « tenter de comprendre, en travaillant avec les milieux populaires, comment leurs membres attribuent du sens (y compris si celui-ci peut apparaître comme n'étant pas pertinent ou comme dommageable à la réussite scolaire) à ce qui se passe à l'école, à ce qu'ils y investissent pour leurs enfants, à la manière dont la scolarité de ceux-ci peut venir réinterroger leur propre histoire, migratoire ou non, etc. Comment par exemple, ce qui se passe et se dit à l'école peut être interprété par certaines familles comme invalidant les valeurs et les principes éducatifs qu'elles tentent de promouvoir et de mettre en œuvre, au point que les parents peuvent se sentir décrédibilisés et délégitimés par les activités et les discours de l'école. »<sup>13</sup>

Ce paradigme amène aussi à rechercher et développer des pratiques pédagogiques aptes à transformer le rapport au monde et au savoir des enfants de milieux populaires qui entrent en apprentissage, aptes à leur permettre de s'appropriier l'écrit tant au niveau de la forme que du fond. Accéder à l'écrit suppose en effet de développer un rapport particulier au langage, en rupture avec l'expérience première qui est celle du langage oral. Si le langage oral est un langage concret accompagnant une pratique, le langage écrit est un langage dans la pensée, dans la représentation. Il se caractérise par l'absence de lien direct entre les interlocuteurs : qu'on soit lecteur ou scripteur, il n'est pas évident d'imaginer celui qui est de l'autre côté de l'écrit. Pour transmettre un message détaché de la réalité, l'écrit recourt en outre à des formes propres : linéarité et universalité du propos, structuration et cohérence interne, langage précis, etc. Apprendre à lire suppose donc



aussi apprendre ce qu'est le langage écrit et comment il fonctionne.

### **Rupture entre l'enfant et sa famille ?**

Il existe un risque de rupture entre l'enfant devenu lecteur et ses parents qui ne le sont pas ou qui ont une pratique de lecture différente<sup>14</sup>. L'enfant qui s'approprie l'écrit dans toutes ses dimensions va inévitablement accéder à un autre rapport au monde. « Si lire vraiment c'est pouvoir lire ce qu'on ne connaît pas déjà, il faut à ceux qui ne sont pas nés dans le monde du livre rien moins qu'une restructuration de leur horizon cultu-

rel pour y parvenir. »<sup>15</sup> Souvent, il s'agit ni plus ni moins d'un 'remodelage identitaire' – impliquant un risque de distanciation par rapport à la famille – la naissance d'une étrangeté. Certains auteurs, comme Daniel Thin, le voit comme une rupture inévitable (il parle même de 'rupture forte', donnant quelque part raison aux familles qui craignent que la réussite scolaire éloigne d'elles leur enfant). On peut néanmoins penser cet enjeu autrement. Si on ne peut éviter une certaine 'coupure', on peut tenter d'éviter qu'elle ne devienne une 'cassure', que les différences nouvelles n'empêchent pas la reconnaissance mutuelle. Cela implique pour les enseignants de mettre en œuvre des pratiques susceptibles de réduire les tensions entre la socialisation familiale et la socialisation à la culture de l'écrit. Autrement dit, d'œuvrer à ce que l'appropriation de l'écrit par les enfants de milieux populaires – et la transformation du rapport au monde qui en découle – ne soit pas vécue comme abandon des repères familiaux et comme une rupture identitaire avec la famille.<sup>16</sup> C'est finalement faire le pari que les parents peuvent également s'émanciper en participant à la réussite scolaire de leur enfant, c'est reconnaître leur rôle dans cette émancipation qui ne peut que les transformer eux aussi.

**Sylvie-Anne GOFFINET**  
**Lire et Ecrire Communauté française**

1. Jean-Yves ROCHER, *La 'théorie' du handicap socio-culturel : une explication ethnocentriste qui n'explique rien*, in *Dialogue*, n°96-97, printemps-été 2000, pp. 6-10.

2. Gérard CHAUVEAU, Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, *A l'école des banlieues*, ESF, Collection Pédagogies, 1995, p. 29.

3. « Dès la fin du cours préparatoire [ce qui correspond à la 1ère année primaire chez nous], près de 25% des enfants de 7 ans sont signalés en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. Les statistiques montrent que ce 'mal-apprentissage' concerne surtout les élèves dits défavorisés : 33% des enfants d'ouvriers contre 4% des enfants favorisés. » (G. et E. CHAUVEAU, p. 167). Dit autrement, en France, 67% des enfants d'ouvriers ne sont pas en difficulté dans l'apprentissage de la lecture en début de scolarité primaire. Ce qui ne veut pas dire qu'une partie d'entre eux ne seront pas en difficulté par la suite comme le montre l'enquête PISA puisqu'en termes de discrimination sociale à l'école, la France occupe la 4ème place (et la Belgique la 1ère !).

4. Pierre BOURDIEU, *La distinction*, Editions de Minuit, 1979, p. 554.

5. Gérard CHAUVEAU, Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, *A l'école des banlieues*, p. 67.

6. Jacques FIJALKOW, *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*, ESF, Coll. Didactique du français, 2000, p. 148.

7. Idem, p. 151.

8. Jean-Yves ROCHEX, *La 'théorie' du handicap socio-culturel : une explication ethnocentriste qui n'explique rien*, pp. 8-9.

9. Idem, p. 9.

10. Gérard CHAUVEAU et Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, *A l'école des banlieues*, p. 28.

11. L'équipe ESCOL (Education Scolarisation), fondée en 1987 par Bernard Charlot et aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex, est rattachée à l'école doctorale 'Pratiques et théories du sens' de l'Université Paris 8.

12. Voir notamment : Equipe ESCOL, sous la direction d'Elisabeth BAUTIER, *Apprendre l'école et apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*, Chronique sociale, Lyon, 2006.

13. Jean-Yves ROCHEX, *La théorie du handicap socio-culturel*, p. 8.

14. Voir l'expérience de Noëlle De Smet dans Noëlle DE SMET et Natalie RASSON, *Ouvrir les portes du savoir : le risque des ruptures*, in Echeq à l'écheq, n°82, décembre 1991 (texte repris dans *Au front des classes*, Ed. Talus d'approche, 2005, pp. 28-32).

15. Anne-Marie CHARTIER, Jean HEBRARD, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, BPI-Centre Georges Pompidou, 1989, p. 402.

16. C'est ce qu'a notamment tenté de réaliser Jacques BERNARDIN. Dans *Comment les enfants entrent dans la culture écrite* (Retz, 1997), il livre sa pratique d'enseignant-chercheur dans une classe de CP (1ère primaire), pour que tous les enfants entrent dans la culture écrite sans rupture identitaire avec leur milieu familial.



# L'économie mondiale se dote d'un nouvel outil de conquête: la littératie des adultes

*"La pensée unique, c'est tout ce système d'idées, de valeurs, de conceptions, de priorités qui ont fait du marché le dieu auquel nous devons tous obéir. C'est le nouveau Dieu".<sup>1</sup>*

*Fin 1995, ont été publiés les résultats de la première Enquête Internationale sur l'Alphabétisation des Adultes<sup>2</sup>, qui a été menée dans sept pays de l'OCDE (Allemagne, Canada, Etats-Unis, Pays-Bas, Pologne, Suède, Suisse)<sup>3</sup> en vue de comprendre les niveaux et la répartition des capacités de lecture et d'écriture parmi les adultes et de trouver les moyens de les améliorer. Les capacités de lecture et d'écriture sont en effet considérées dans l'Enquête comme la clé de voûte du rendement économique et de la cohésion sociale; de faibles capacités étant perçues comme une menace pour la solidité de l'économie et de l'organisation sociale.*

Cette étude comparative, dont les résultats viennent d'être publiés, devrait selon ses promoteurs suggérer des pistes de travail permettant d'élaborer des politiques éducatives d'une importance stratégique dans le contexte socio-économique actuel: *"le développement de la littératie devrait constituer un élément important de toute stratégie politique à long terme d'un pays"*<sup>4</sup>.

Cet article n'a pas pour ambition de discuter les résultats de l'enquête, dont nous vous présentons une synthèse (voir encadré). Il nous semble plus important de mettre en évidence les finalités sous-jacentes de ses promoteurs à travers l'analyse des discours liés à la formation et l'alphabétisation des adultes. En effet, ceux-ci témoignent d'une offensive idéologique qui subordonne toute action éducative et culturelle à la logique de compétitivité et de globalisation de l'économie.

Nous nous efforcerons également de battre en brèche la tendance dominante à considérer la formation en général comme outil économique ou comme panacée universelle. A cet effet, nous nous référons à des constats et des réalités économiques, ainsi qu'à des recherches montrant que la formation peut avoir pour conséquence de détruire le savoir-faire existant.

Quant à l'Enquête, nous laisserons aux chercheurs le soin d'en critiquer la méthodologie complexe utilisée ainsi que les interprétations statistiques qui en résultent.

## *L'Enquête Internationale sur l'Alphabétisation des Adultes*

L'EIAA est basée sur une théorie cognitiviste des facteurs qui sous-tendent les difficultés de lecture des adultes<sup>5</sup>. Préparée à partir d'enquêtes nationales qui ont été menées aux Etats-Unis et au Canada pour évaluer le niveau de capacités de lecture et d'écriture des adultes, l'EIAA n'a pas établi une norme internationale unique de *littératie*, mais a défini la *littératie* en fonction d'un vaste éventail de capacités qui peuvent être regroupées dans trois catégories:

- les capacités de lecture et d'écriture à l'égard des textes suivis (textes rencontrés dans la vie quotidienne, éditoriaux, lettres,...);
- les capacités de lecture et d'écriture à l'égard de textes schématiques (cartes, tableaux, graphiques, horaires de transport, demandes d'emploi,...);
- les capacités de lecture et d'écriture à l'égard de textes au contenu quantitatif (opérations arithmétiques, calculer un pourcentage, un solde, un montant d'intérêt,...).

Pour chaque catégorie, une échelle allant de 0 à 500 a été construite, plutôt qu'un seuil de réussite. Les capacités d'une personne dans chaque catégorie peuvent être exprimées par un résultat, défini comme le degré à partir duquel une personne a une possibilité de 80% de réussir une tâche donnée. Au total, 5 niveaux de capacités correspondant à la gamme des résultats obtenus

<sup>1</sup> La Libre Belgique, Interview avec Ricardo PETRELLA: *L'Europe en train de vendre son modèle social*, 25/06/96, Bruxelles.

<sup>2</sup> OCDE, *Littératie, économie et société: résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Paris, 1995. Cet ouvrage est disponible en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha (tél: 02/538 36 57).

<sup>3</sup> La France s'est retirée de l'Enquête, après y avoir collaboré pendant 3 ans. Selon *Libération* du 07/12/95, ce retrait est dû à la "peur" de voir révélé un taux d'illettrisme qui avoisinerait les 40% (chiffre non officiel), ce qui placerait la France en queue de peloton juste devant la Pologne.

<sup>4</sup> © OCDE, 1995, *op. cit.*, p. 28. Cet extrait ainsi que les suivants sont reproduits avec l'accord de l'OCDE.

<sup>5</sup> KIRSCH & MOSENTHAL: *Exploring document literacy: variables underlying the performance of young adults*, in *Reading Research Quarterly*, vol 25, 1990.

<sup>6</sup> On peut toutefois se demander d'un point de vue de la validité statistique si l'échantillon de personnes interrogées aux Etats-Unis est réellement représentatif: 3053 personnes anglophones pour une population totale concernée par l'Enquête de 161.121.972 personnes. A titre comparatif, les échantillons pour la Pologne (24.475.649 personnes concernées) et pour les Pays-Bas (10.460.359 personnes concernées) sont respectivement constitués de 3000 et de 2837 personnes, soit presque le même nombre!

<sup>7</sup> *Literacy, technology and monopoly capital*, College English, vol. 47(7), 1985, cité par S. GOWEN in *Alpha 96*, Institut de l'UNESCO pour l'Education, Québec, 1996.

<sup>8</sup> © OCDE, 1995, *op. cit.*, p. 3.

<sup>9</sup> © OCDE, *ibid.*

<sup>10</sup> © OCDE, *ibid.*, p. 27.

<sup>11</sup> *Faire de l'apprentissage un mode de vie: l'emploi et l'alpha dans les années 90*, Multiculturalisme et citoyenneté Canada, 1990, cité par J.P. HAUTECOEUR in *Alpha 96: Critique du discours sur l'alphabétisation au Canada*, pp. 67-95, Institut de l'UNESCO pour l'Education, Québec, 1996.

ont été définis. Les trois échelles parallèles permettent par la suite de tracer un profil des différents types et niveaux de capacités des adultes de différents pays et de les comparer. Nous invitons le lecteur à se référer à la publication de l'OCDE pour la description des niveaux de capacité de lecture et d'écriture associés aux trois échelles.

Chaque pays a constitué un échantillon probabiliste représentatif de la population civile âgée de 16 à 65 ans. Les capacités de lecture ont été testées au domicile des personnes sélectionnées pour l'Enquête. Il s'agissait d'une combinaison d'un test scolaire et d'une enquête-ménage; les réponses étaient ouvertes et libres (pas de choix multiple). Le test était accompagné d'un questionnaire de référence permettant de recueillir des informations contextuelles pertinentes sur le répondant (statut, âge, niveau de scolarité,...).

La diversité de langues et de cultures pouvant entraîner un biais culturel dans les résultats, un vaste éventail de tâches de lecture et d'écriture ont été élaborées à des fins de comparaison et de validité statistique. En définitive, 114 tâches se sont avérées valides pour l'ensemble des cultures et retenues pour l'évaluation finale<sup>6</sup>.

### Le concept de littératie

L'expression *littératie* n'est pas neuve, surtout utilisée dans un contexte économique de restructuration du travail. Ainsi, Ohmann soutient qu'au moment même où on a réorganisé le milieu de travail, on a commencé à utiliser l'expression *littératie* comme "un nom global qui isolait la capacité de lire et d'écrire des autres pratiques humaines et qui considérait cette capacité comme un attribut mesurable d'individus, de groupes, ou de sociétés entières"<sup>7</sup>.

Alors que l'alphabétisation concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez des adultes, la *littératie* est définie comme "les capacités de lecture et d'écriture que les adultes utilisent dans leur vie quotidienne, que ce soit au travail ou dans la collectivité"<sup>8</sup>.

Les auteurs de l'EIAA se réfèrent au terme *littératie* plutôt qu'à l'alphabétisation dans la mesure où le premier est plus étendu. Il tient compte de l'ensemble des lecteurs et non-lecteurs, tandis que l'alphabétisation suggère toujours la notion de seuil. Ce n'est plus uniquement en fonction d'un seuil établi à l'égard de la capacité à lire qu'est définie l'alphabétisation ou plutôt la *littératie*, mais bien en fonction de la façon dont les adultes utilisent ces capacités dans le traitement de l'information écrite pour fonctionner dans la société. La société se complexifie et les capacités nécessaires à traiter l'information écrite augmentent sans cesse. De ce fait, dans un monde dévoué au libre-échange et à la compétitivité sans frein, l'amélioration des capacités de lecture et d'écriture est perçue comme un enjeu stratégique. Il s'agit d'un "concept relatif devant être vu dans un contexte d'exigences économiques et sociales"<sup>9</sup>.

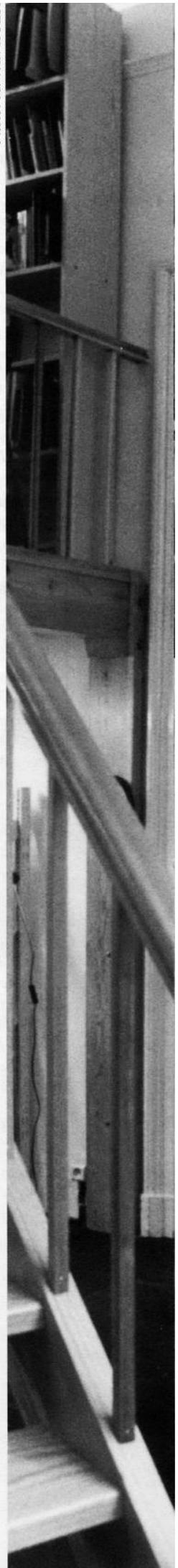
"Ces dernières années, tous en sont venus à considérer la littératie des adultes comme un élément essentiel du rendement économique des pays industrialisés. De ce fait, des niveaux de capacités inadéquats dans un vaste segment de la population pourraient menacer la solidité de l'économie et la cohésion sociale au sein des pays. (...) La répartition des capacités de lecture et d'écriture dans la population constitue un bon prédicteur de l'ampleur des différences entre les groupes sociaux. La littératie constitue donc un élément essentiel de toute stratégie visant à promouvoir la cohésion sociale."<sup>10</sup>

### Fonctions d'un discours culpabilisant qui se veut universel

Le discours stratégique sur la formation de base ou sur la formation en général s'est généralisé à l'ensemble des pays industrialisés, comme en témoigne cet extrait d'une publication canadienne faisant office de politique nationale de l'alphabétisation:

"La population active à tous les échelons doit acquérir de nouvelles aptitudes. (...) Ceux qui ne savent ni lire, ni écrire et ceux qui n'ont pas les aptitudes de base doivent absolument améliorer leurs compétences. (...) Que les employeurs assument la responsabilité de former tous les employés. (...) Les travailleurs doivent s'engager à apprendre toute leur vie."<sup>11</sup>

Ce qui est recherché n'est pas seulement la satisfaction d'objectifs économiques mais aussi la stabilité sociale, condition essentielle à l'expansion des marchés et aux investissements économiques. La fonction idéologique de la *littératie* passe par l'intériorisation de lacunes à combler si l'on veut faire partie des élus qui travaillent, consomment et "progressent"



socialement, mais aussi par le respect d'un ordre social et économique qui doit rester cohérent et stable. Le temps de l'alpha-libération, de l'alpha conscientisante qui visait la transformation des structures de la société est bien loin. Nous sommes passés d'un discours marginal à un discours populaire, qui prescrit une stratégie éducative de sortie de crise. C'est un discours uniformisé, qui écarte tout débat, qui prescrit une solution globale pour tous avec l'appui formel ou tacite de la communauté d'alphabetisation<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> HAUTECOEUR, *ibid.*, p. 73.

### Quelques résultats de l'EIAA

**1. Des différences marquées en matière de littératie existent à l'intérieur des pays et entre eux, tant sur le plan du niveau général de capacité de lecture, que sur le plan des répartitions des niveaux.**

**2. Sur le plan des capacités de lecture et d'écriture, on enregistre des déficits non seulement pour les groupes marginaux, mais aussi pour une très grande proportion de la population adulte totale: plus de la moitié des adultes de certains pays n'ont jamais dépassé les deux niveaux de base de capacités de lecture et d'écriture.** (A ce sujet, l'OCDE préconise des "mesures correctives pour des groupes choisis").

**3. La littératie est étroitement liée aux chances que la vie apporte et aux occasions qui ont été saisies.** L'OCDE lie littératie et stabilité d'emploi et se veut alarmiste: non seulement, les secteurs économiques en expansion emploient les travailleurs ayant les capacités les plus élevées, mais par ailleurs "dans la plupart des pays, les adaptations structurelles qui réduisent les perspectives économiques des adultes sont loin d'être terminées. Ces personnes auront encore moins de possibilités à l'avenir."<sup>13</sup>

<sup>13</sup> © OCDE, 1995, *op. cit.*, p. 132.

**4. Les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement ne correspondent pas nécessairement au niveau de scolarité:** même si le niveau de scolarité est un facteur expliquant le niveau de capacités de lecture et d'écriture, des différences individuelles existent montrant qu'il est toujours possible d'améliorer son niveau, quelle que soit la scolarité de départ. Il existe aussi des différences marquées entre les pays: environ 7% de la population des Pays-Bas et 10% de celle du Canada serait classée de façon erronée si on utilise comme seul critère le niveau de scolarité.

**5. Comme pour les muscles, une application régulière entretient et fortifie les capacités de lecture et d'écriture.** L'enseignement formel sert de base aux capacités de lecture et d'écriture, mais les résultats de l'EIAA montrent que le manque d'utilisation régulière de ces capacités diminue leur rendement. "On ne doit pas juger le système d'éducation en fonction du nombre d'adultes possédant les capacités qu'il produit, mais plutôt en fonction du nombre de diplômés qui peuvent maintenir et améliorer leurs capacités."<sup>14</sup> L'OCDE prévoit que la transition vers une économie de l'information nécessitera la création "d'environnements propices à l'éducation permanente" pour améliorer les capacités de lecture et d'écriture.

<sup>14</sup> © OCDE, *ibid.*, p. 129.

**6. Habituellement, les adultes dont les capacités de lecture et d'écriture sont faibles ne reconnaissent pas leur problème.** Les participants à l'enquête estiment que leurs capacités sont suffisantes pour répondre à leurs besoins quotidiens. De fait, n'est-on pas en train d'essayer de nous convaincre que près de la moitié d'entre nous est périmée sur le marché de l'emploi et heureuse de l'être par incompetence, irréalisme et lacunes dans la formation de base? L'aspect moralisant, culpabilisateur, voire coercitif du discours apparaît ici nettement.

Quant aux vrais "analphabètes" des pays du Sud, l'OCDE préconise qu'au vu du rythme accéléré du développement de certaines régions, "on délaisse graduellement les politiques visant à contrer l'analphabétisme pour se concentrer sur celles qui permettent de résoudre les problèmes de faibles capacités de lecture et d'écriture".

J.P. Hauteceur décrit les fonctions de ce discours:

- **fonction idéologique:** persuader et susciter l'adhésion de tous autour d'impératifs économiques sous un déguisement humaniste (les analphabètes). L'apprentissage est présenté comme

l'unique moyen de changement, de participation aux bénéfices de la société, de sortir de l'exclusion.

- **fonction de rationalisation économique:** rendre acceptables des pratiques controversées de réorganisation du travail (flexibilité, sélectivité).
- **fonction de justification politique:** remplacement des politiques de l'emploi par des mesures d'employabilité. La formation continue a pour fonction d'adapter à l'économie dominante en écartant ses fonctions critiques dissidentes.

J.P. Hauteceur montre comment aux Etats-Unis comme au Canada, le discours sur l'alpha a subi toute une série de mutations idéologiques le faisant évoluer d'un idéal communautaire alternatif et revendicatif à un enjeu stratégique pour l'économie. Ainsi, aux Etats-Unis, pour qu'une action d'alpha soit subventionnée dans le cadre du programme national, il faut qu'elle s'établisse sous forme de partenariat incluant le monde des affaires. En Europe, le Fonds Social Européen subventionne à part presque égale avec l'Etat membre ou ses Régions, à condition que la formation soit dispensée dans le cadre d'un *parcours d'insertion* menant à l'emploi. Dans la mesure où les opérateurs de formation respectent ces critères, ils ont tendance à organiser des formations pour les secteurs porteurs d'emplois et à sélectionner à l'entrée les candidats trop nombreux. Non seulement les analphabètes, pour la plupart, n'ont pas accès à ces formations qualifiantes, mais en plus, les filières de formation sont rapidement bouchées de même que les perspectives d'emploi dans le secteur. L'alphabetisation étant considérée comme le premier maillon de la chaîne de l'insertion, il va de soi que les perspectives de retrouver un emploi sont faibles pour ceux et celles qui sont exclu(e)s du marché du travail. Le danger est d'autant plus grand de tomber dans une approche d'alphabetisation fonctionnelle en vue de préparer à l'entrée en formation qualifiante professionnelle à tout prix, étape suivante du parcours d'insertion.

Photo: M. VAN HULST



Parallèlement à l'analyse du discours, il est intéressant de constater comment évoluent les analyses statistiques sur l'analphabétisme. Au Canada jusque dans les années 80, le taux d'analphabétisme suivait une courbe décroissante: 9% en 1961, 7% en 1971, environ 6% en 1984. Depuis 1987, la tendance s'inverse: 24% des Canadiens ont des difficultés de lecture. On ne parle plus d'analphabétisme, mais du *continuum des capacités de lecture, d'écriture et de calcul*<sup>15</sup>. En 1990, 38% des Canadiens adultes ont des difficultés à déchiffrer des documents simples, selon le Secrétariat National à l'Alphabétisation. Près d'un Canadien sur deux ne possède pas les compétences qui seront nécessaires sur le marché du travail dans les années 90. Même situation aux Etats-Unis où selon les statistiques, près de la moitié de la population adulte n'arrive pas à lire un journal simple ou à écrire une courte lettre<sup>16</sup>. En réalité, on ne peut parler d'analphabétisme au sens strict que pour une minorité (7% dans ces enquêtes). Enfin en Belgique, la Loi Programme<sup>17</sup> définit comme chômeur à qualification réduite, n'ayant pas le niveau minimal de *savoirs nécessaires pour l'insertion socio-professionnelle*, le demandeur d'emploi de plus de 18 ans qui n'a pas au moins obtenu un diplôme de secondaire supérieur, soit près de 70% des chômeurs complets indemnisés en juin 1991<sup>18</sup>. Par ailleurs, un tiers de la population bruxelloise a au maximum un diplôme d'enseignement primaire.

Le thème de l'alphabétisation non seulement est dévié vers des objectifs économiques, mais en plus, son champ d'action est élargi au nom d'une logique de marché. On veut en faire un investissement rentable duquel les "vrais analphabètes" risquent d'être exclus:

*"S'il faut un nombre croissant de travailleurs ayant des capacités élevées pour qu'une économie prenne de l'expansion, il est fort possible que l'économie soit limitée par les applications actuelles."*<sup>19</sup>

L'OCDE veut nous convaincre qu'un investissement dans ce qu'elle appelle le *capital humain* est nécessaire car rentable, et souhaite que l'Enquête contribue à constituer une source de données transnationales qui constituera une base d'information solide *pour la prise de décisions stratégiques*.

8

Un rapport de la Table Ronde des Industriels Européens centré sur l'éducation met en exergue le même discours déficitaire, culpabilisateur: *"la masse des travailleurs impossibles à employer faute d'aptitudes suffisantes, dément l'idéal de bien-être et menace l'équilibre social"*<sup>20</sup>.

Dans ce discours, on retrouve de manière sous-jacente la théorie du déficit, des lacunes à combler, de l'inadaptation de la main-d'oeuvre aux mutations industrielles et économiques, de l'assujettissement, de l'asservissement de toute politique (sociale, éducative, culturelle) au service des impératifs économiques.

L'alphabétisation, et la formation en général, n'est plus le moyen de permettre l'exercice des droits et devoirs de citoyen, si ce n'est celui de consommateur. De la même façon, voir la formation comme un moyen d'insertion socio-professionnelle est un leurre. En effet, la formation ne crée pas d'emploi. Par ailleurs, l'aspect contraignant de certains dispositifs d'insertion socio-professionnelle, conditionnant l'aide sociale à la participation à une formation, ne tient pas compte de la motivation, moteur de l'apprentissage. La formation pour tous se banalise, voire devient une norme<sup>21</sup>.

Il y a danger à lier toute forme d'aide avec une participation à la formation. N'est-ce pas ce qui dans les faits existe déjà en Belgique? Que ce soit à travers le Plan d'Accompagnement des Chômeurs, la loi Onkelinx, les dispositifs d'insertion socio-professionnelle au sein des CPAS ou des communes, on retrouve dans la pratique, voire sur papier, différentes formes coercitives liant l'"aide" reçue (c'est avant tout un droit!) à l'entrée dans une formation. A travers ces dispositifs, c'est plus la politique du Plan global pour la compétitivité des entreprises qui est poursuivie (main-d'oeuvre bon marché et flexible), qu'une politique de formation et d'insertion socio-professionnelle des exclus.

Selon J.P. Hautecoeur, les personnes qui subissent la crise se perçoivent comme des victimes, et donc ne pourraient retourner la "faute" de leur "incompétence" sur elles-mêmes. Les arguments d'inadaptation, d'incompétence de la main-d'oeuvre et des exclus invoqués pour rationaliser la crise risquent, selon lui, d'être massivement rejetés. Ils sont pour le moins machiavéliques. A travers l'analyse de sondages d'opinion sur l'analphabétisme, il démontre que seul une personne sur cinq au Québec reconnaît l'incidence du problème sur l'économie. Selon lui, tous les chiffres concordent pour infirmer les résultats à la hausse des enquêtes sur l'analphabétisme dans lesquelles les jugements sont portés de l'extérieur par des experts.

<sup>15</sup> J.P. HAUTECOEUR, *op. cit.*, p. 78.

<sup>16</sup> D. WAGNER, *Connection*, Philadelphie, National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania, oct. 1993, cité par J.P. HAUTECOEUR, *op. cit.*

<sup>17</sup> Loi Programme du 30.12.88.

<sup>18</sup> C. STERCQ, *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle*, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, Ed. De Boeck, Bruxelles, 1994.

<sup>19</sup> © OCDE, 1995, *op. cit.*, p. 84.

<sup>20</sup> *Une éducation européenne vers une société qui apprend*, Rapport de la Table Ronde des Industriels Européens, Bruxelles, 1995, p. 10.

<sup>21</sup> HAUTECOEUR, *op. cit.*

Qu'en est-il réellement de la corrélation construite par le discours économique entre sous-qualification des compétences sur le marché du travail et besoins de formation?

### *L'inadéquation des compétences est-elle un mythe?*

S. Greenwood Gowen montre comment la réorganisation du travail détruit le savoir-faire ordinaire, et que l'amélioration des compétences et des capacités de lecture et d'écriture n'a pas autant d'impact sur le rendement économique que l'on voudrait bien le laisser croire. Elle s'appuie sur deux expériences de recherche en entreprise aux Etats-Unis: Emerald Company et King Memorial Hospital.

S'imaginant que les problèmes en milieu de travail étaient dus à des lacunes de la formation de base, en 1989, le King Memorial Hospital a offert des cours d'alphabétisation à ses employés. Selon Gowen, la direction de l'hôpital a confondu les problèmes profondément enracinés dus à la répartition du pouvoir, des privilèges et des salaires avec les problèmes liés à l'alphabétisation, et supposé que quelques cours amélioreraient la productivité et le rendement des employés<sup>22</sup>. Il s'est avéré que les cours ont parfois aggravé les problèmes existant à l'hôpital parce que définissant le problème comme une question de formation de base; les causes sous-jacentes de la désaffection du personnel pour son travail n'ont pas été prises en compte.

<sup>22</sup> S. GOWEN, *Comment la réorganisation du travail détruit le savoir-faire ordinaire*, in Alpha 96, Inst. de l'Unesco pour l'Education, Québec, p. 25.

Les recherches menées par l'équipe de Gowen dans l'entreprise Emerald Company ont montré que les documents écrits les plus complexes sur les lieux de travail sont les régimes d'avantages sociaux changeants. Les employés ont besoin de comprendre les documents écrits, non pas pour exécuter leur travail, mais pour connaître leurs droits et devoirs. Aucune corrélation nette entre les années de scolarité et le rendement lors des évaluations réalisées n'a pu être établie par les chercheurs. Certes, les résultats ont montré que plus de 80% des ouvriers avaient des capacités de lecture et d'écriture inférieures ou équivalant à la 5ème année du primaire, 23% d'entre eux étant d'un très faible niveau. La direction n'imaginait pas à quel point les employés étaient non qualifiés, malgré leurs compétences à réaliser leurs tâches quotidiennes. De fait, les données recueillies lors de l'évaluation des compétences n'avaient pas beaucoup de lien avec le rendement réel. La direction s'est peu à peu rendue compte que l'amélioration du rendement professionnel ne découlerait pas directement de l'amélioration des compétences en lecture, écriture et calcul, mais exigerait une démarche beaucoup plus globale où les gestionnaires devraient mieux cerner les compétences et les connaissances que les employés possèdent déjà, et mieux comprendre "les rapports de pouvoir profondément enracinés qui influent beaucoup plus sur la productivité et la motivation des travailleurs que toute la formation que l'on voudra bien inculquer"<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> S. GOWEN, *ibid.*, p. 31.

Sans vouloir généraliser les résultats obtenus, il mérite d'être souligné que dans les deux cas présentés, la formation de base sert de bouc émissaire pour masquer des questions de pouvoir ou pour justifier des restructurations. Lorsque l'alphabétisation des travailleurs ou des exclus du marché du travail sert les intérêts de la formation professionnelle ou ne vise que celle-ci à moyen terme, le modèle utilisé par les formateurs risque de relever de la *littératie fonctionnelle*<sup>24</sup>, ce qui concourt à l'élimination des connaissances existantes:

<sup>24</sup> S. GOWEN, *ibid.*

*"Dans ce paradigme, la compétence devient la capacité d'exécuter les tâches comme une machine et d'améliorer la productivité aux dépens de la créativité. (...) En attribuant la faute aux lacunes des travailleurs et des chômeurs, on se s'attaque pas à la réalité, c'est-à-dire au fait que même si tous les travailleurs acquéraient soudain une formation élevée, il n'y aurait pas assez d'emplois correspondant à leurs compétences et à leurs connaissances."*<sup>25</sup>

<sup>25</sup> S. GOWEN, *ibid.*, p. 32.

Ce que montrent l'Enquête et, en contrepoint, les recherches de S. Gowen, c'est que des approches différentes mènent à des interprétations divergentes, même si les résultats concernant les capacités de lecture et d'écriture montrent dans les deux cas des lacunes importantes. Les recherches participatives de S. Gowen, approche qualitative, prouvent à quel point le préjugé de compétences insuffisantes de la main-d'oeuvre est faux et qu'il existe un savoir-faire, des connaissances, des compétences, propres aux travailleurs de l'entreprise. Cette approche ne permet pas de généraliser ou d'extrapoler, mais au lieu de révéler des lacunes ou des manques par rapport à une norme, elle met en évidence des compétences reliées à leur contexte professionnel et institutionnel. L'Enquête veut, quant à elle, par une approche standardisée et quantitative, mettre en évidence des comparaisons qualitatives justifiant des *stratégies* d'action commune et/ou propres à un pays à des fins de compétition économique.



Elaborer des politiques augmentant ou favorisant les possibilités d'apprentissage pour les exclus de l'économie de marché permettra-t-il réellement de relancer une économie *limitée par les applications actuelles* et nécessitant, aux dires des experts de la croissance, un apport plus important de travailleurs aux capacités élevées? La croissance visée aura-t-elle lieu? Dans un contexte d'hypercompétition, comment imaginer que tout le monde gagne? Dans une compétition, il y a toujours un gagnant et des perdants. Si l'important est de participer, pour que tout le monde participe, il faut pour le moins que les règles soient identiques pour tous. Or l'organisation économique mondiale est fondée sur des inégalités structurelles et historiques (ex: les termes de "l'échange" économique Nord/Sud). Par ailleurs, Bourdieu a démontré que l'école et l'éducation en général étaient reproductrices des inégalités sociales.

***La sous-qualification de la population active:  
conséquence d'une logique économique spéculative.***

Deux tendances intercorrélées caractérisent l'économie mondiale depuis quelques années: "*l'explosion du capital spéculatif et la montée corrélative de la précarité de l'emploi*"<sup>26</sup>. En effet, on estime qu'en 1970, près de 90% du capital international était utilisé dans le commerce et les investissements à long terme -productifs- et 10% dans la spéculation. En 1990, ces tendances sont inversées!<sup>27</sup>.

Pour Chomsky, il y a deux conséquences importantes de la globalisation de l'économie. La première est qu'elle étend le modèle du Tiers-Monde aux pays industrialisés dans la mesure où elle crée une société duale. La seconde conséquence est qu'elle concentre les structures de pouvoir et de gouvernement. Dans l'histoire des Temps Modernes, les gouvernements se sont structurés autour du pouvoir économique: une économie nationale engendre un état national. Dans la mesure où nous sommes entrés dans une économie internationale, cela signifie qu'il existe un exécutif international également, dont les institutions sont le FMI, la Banque Mondiale, le GATT, le G7, l'OCDE,... Une économie internationale appelle un état international, sorte de gouvernement mondial de fait<sup>28</sup>.

L'inadéquation des compétences des exclus du marché du travail est un prétexte qui sert avant tout à justifier une idéologie et une politique globale de compétitivité. Elle sert de justificatif pour expliquer un chômage structurel nécessaire au maintien des marges bénéficiaires des entreprises. Comment se fait-il qu'on nous parle de crise économique alors qu'il y a toujours production de plus de richesses à en croire les indicateurs de l'économie moderne, à savoir le taux de croissance, d'épargne, de flux de capitaux... ?

Le Rapport Mondial sur le développement humain 1996 du PNUD (Programme des Nations-Unies pour le Développement) démontre que même lorsque la croissance économique est présente dans les pays développés, elle ne se traduit pas par des emplois ou par une amélioration de la vie des personnes. Le rapport montre aussi qu'en Belgique, comme dans la plus grande partie du monde, il existe des inégalités croissantes dans la répartition des revenus et l'augmentation des richesses.

*"La richesse continue à être produite et elle ne cesse de grandir. En Belgique, elle a presque doublé depuis 30 ans et celle du monde a été multipliée par cinq.(...) On en revient à la répartition des gains: ce n'est pas en les affectant au capital qu'on trouvera une solution au chômage, mais avec une meilleure répartition en faveur du salaire."*<sup>29</sup>

Cette richesse créée l'est principalement dans le secteur financier, liée à des spéculations sur les prix et non à de la production. Elle profite à une minorité et ne se traduit pas en terme d'emploi. De nombreux exemples de par le monde confirment que la "crise économique" est une réalité quotidienne pour la majorité et un prétexte, voire une nécessité, pour une minorité de possédants. A Wall Street, les marchés financiers s'enrichissent dès que le taux de chômage diminue.

Ainsi, aux Etats-Unis, l'inégalité croissante des revenus engendre une division du marché du travail avec un tiers supérieur de salariés qualifiés et une sous-classe croissante de salariés peu payés. Les salaires réels des classes inférieures aux Etats-Unis ont diminué depuis 1970<sup>30</sup>. Les emplois créés sont souvent précaires et permettent à peine de nourrir une famille. Nombre d'emplois médiocres créés sont occupés par des personnes ayant de faibles qualifications. L'OCDE attribue de ce fait au système éducatif américain la responsabilité du phénomène. Même constat en

<sup>26</sup> J. PETRAS & T. CAVALLUZZI, *Devenir pauvre en travaillant*, in *Le Monde Diplomatique*, juillet 1996.

<sup>27</sup> Noam CHOMSKY, *Secrets, lies and democracy*, Odonian Press, USA, 1994.

<sup>28</sup> N. CHOMSKY, *ibid.*

<sup>29</sup> *La Libre Belgique*, Interview avec R. PETRELLA, *op. cit.*

<sup>30</sup> *Etudes économiques de l'OCDE*, Etats-Unis, novembre 1995.

Belgique: les entreprises ont accumulé des bénéfices en 1995, ce qui n'a pas été le cas pour les ménages. Et l'emploi reculait nettement. Alors que le rapport de la Banque Nationale indique que le revenu disponible des sociétés belges a grimpé de 13% en 1995, celles-ci n'ont pas embauché<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> M. GASSEE, *Profits et profiteurs*, *Le Vif-L'Express*, février 1996.

Comment l'amélioration des compétences de lecture et d'écriture pourrait-elle relancer une économie essentiellement spéculative? Les déficits observés dans les compétences de lecture et d'écriture servent plutôt de justificatif à l'*apartheid social mondial*<sup>32</sup> dénoncé par R. Petrella.

<sup>32</sup> Groupe de Lisbonne, *Limites à la compétitivité*, Ed. Labor, Bruxelles, 1995.

### Conclusion

Quelles leçons tirer de la nouvelle offensive idéologique dont la *littératie* est une émanation?

La *nouvelle classe gestionnaire*<sup>33</sup> impose son *projet de société* à l'échelle planétaire à travers la culture: compétitivité et consommation en sont les consignes. Le but est de conquérir des marchés, de faire consommer, de manipuler les besoins,...

<sup>33</sup> G. BAJOIT & A. FRANSSEN, *Les enfants des Golden Sixties*, *Journal de l'Alpha* n°96, juillet-août 1996.

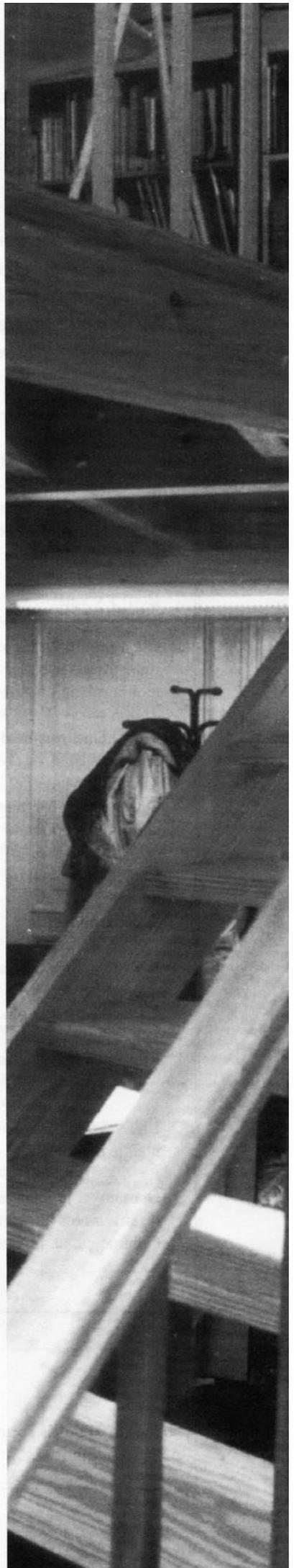
Son discours vise à nous convaincre qu'il existe une inadéquation importante entre les compétences de la population active et les besoins réels ou supposés des entreprises, comme si le problème réel de l'exclusion du marché du travail était lié à une main-d'oeuvre périmée et incompétente, même jeune diplômée et au sortir de l'école.

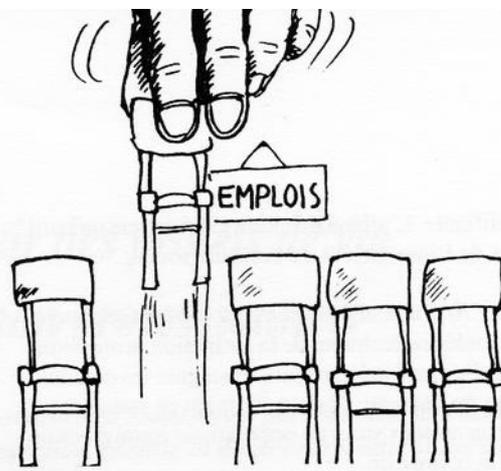
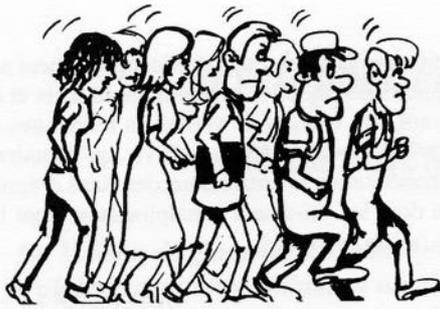
Le concept de *littératie* a une fonction idéologique, politique, et économique dans un contexte de compétitivité à tout crin qui engendre et se nourrit des phénomènes de chômage, de croissance du chômage de longue durée et d'exclusion sociale. L'alphabétisation et la formation en général doivent être rentables, ou pour le moins, contribuer à conserver l'ordre établi.

Les causes de la crise de l'emploi dans les pays riches sont à rechercher dans la logique économique spéculative, sa clé de répartition des richesses et ses structures de pouvoir, et non dans les déficits cognitifs supposés du "capital humain".

Remettre en question les discours et les pratiques qui cherchent à résoudre les problèmes radicaux d'exclusion dans une perspective de déficits et d'inadaptation est le moins que l'on puisse faire. Il est aussi nécessaire d'ouvrir le champ des pratiques spécifiques d'alphabétisation à d'autres actions visant avant tout la prise de conscience et l'exercice d'une "citoyenneté" critique et transformatrice.

**Thierry PINOY**  
Lire et Ecrire Bruxelles





## L'alphabétisation à la remorque de la formation-insertion

*«Englués. Dans les démocraties actuelles, de plus en plus de citoyens libres se sentent englués, poissés par une sorte de visqueuse doctrine qui, insensiblement, enveloppe tout raisonnement rebelle, l'inhibe, le trouble, le paralyse et finit par l'étouffer. Cette doctrine, c'est la pensée unique, la seule autorisée par une invisible et omniprésente police de l'opinion.»*

*Cet enveloppement de la pensée est débusqué par Ignacio RAMONET dans le Monde Diplomatique (1).*

*Il poursuit en présentant quels sont, selon lui, les principes de cette pensée unique: la priorité de l'économique sur le politique, le marché idole, la concurrence et la compétitivité, le libre-échange sans rivages, la mondialisation de la production et des flux financiers, la division internationale du travail, la monnaie forte, la déréglementation, la privatisation, la libéralisation...*

Rien à voir avec une réflexion sur l'alphabétisation et la formation professionnelle? Et si, au contraire, les concepts et pratiques de formation étaient eux aussi englués, inhibés dans une logique générale de sacralisation de la compétition économique? Sans qu'on s'en rende bien compte, en douceur, la formation, comme tous les autres rouages du système social, s'intègre dans la machine compétitive et la soutient.

### Une réponse à l'exclusion?

Une évidence s'est installée, malgré quelques doutes timidement exprimés de-ci de-là, que la formation professionnelle continuée, sous ses formes variées, complétée par l'alphabétisation, sous ses formes variées, est une réponse utile ou nécessaire à l'exclusion. Institutions publiques (FOREm, ORBEm, Promotion sociale), associations de formation, entreprises de formation par le travail (EFT), Pouvoirs publics (Plan d'Accompagnement des Chômeurs, contrats pour Minimexés) collaborent à organiser un vaste dispositif d'encadrement formatif pour un public défini comme infrascolarisé, non qualifié, voire analphabète. Après avoir subi l'échec scolaire, avoir été exclu de l'emploi et des revenus, il aurait donc une deuxième chance. Et dans un nombre limité de cas, on constate que des personnes (les moins exclus parmi les exclus, un peu plus battants ou au départ déjà mieux scolarisés) trouvent un job (souvent précaire, rarement stable) ou une formation plus qualifiante (et pas mal circulant, en circuit fermé, de formation en formation). Formation à l'insertion ou à la circulation dans l'exclusion? Formation à s'insérer de façon «satisfaisante» dans une position marginale?

Pour ma part, je pense qu'en complément à la sacralisation du marché et de la compétitivité, la formation est devenue l'une des formes principales de la gestion de la crise et de l'exclusion. Elle est le processus par lequel se renforce, s'assume la position sociale d'exclu. L'étiquetage comme «en formation», «peu qualifiés», «stagiaires», «apprenants»,

«handicapés sociaux»... est la voie d'accès obligée à un minimum de considération sociale. Alors même qu'on entreprend une démarche d'appropriation du langage, ce même langage commence par confirmer l'appartenance aux réseaux marginaux.

*«Objection! On ne peut faire autrement!»*. En assumant sans véritable pensée critique les objectifs politiques et socio-économiques globaux sous-jacents aux processus de formation dans lesquels nous sommes entrés, il est clair qu'on ne peut faire autrement. Mais ces perspectives globales peuvent être remises en cause. La priorité n'est pas de former les exclus à s'insérer à des débouchés quasi inexistants, mais de réaliser avec eux un travail de réappropriation de la pensée critique, véritablement autonome, sur leur devenir personnel, sur leurs capacités créatrices, sur le devenir de la société, sur le rôle de responsabilité qu'ils peuvent y inventer et y tenir, sur tous les enjeux modernes (crise de la société salariale, libération du temps, exclusions massives, nouveaux rapports revenus-travail et nouvelle répartition des ressources, nouvelle citoyenneté et crise de la démocratie, mondialisation et société planétaire, éclatement des idéologies, nouveaux modèles culturels, nouveaux rapports de l'individu à lui-même et à la société, etc...). Il y a bien une place essentielle à faire à la formation, mais à nous de choisir la visée politique dans laquelle elle se réalisera: devenir des acteurs dans l'histoire ou des objets dans un marché saturé.

### Un outil d'insertion ou de contrôle social?

Que devient alors l'alphabétisation dans ce contexte où prime la formation professionnelle? En effet, la formation professionnelle et l'alphabétisation se rapprochent, puisque, d'une part, la formation professionnelle inclut le plus souvent un volet consacré à l'alphabétisation ou à la mise à niveau et que, d'autre part, l'alphabétisation se conçoit aujourd'hui beaucoup moins en elle-même que comme phase préalable de la

formation qualifiante. L'alphabétisation est devenue un outil parmi d'autres de l'insertion et du contrôle social.

Dans les années 70, l'alphabétisation était davantage conçue en elle-même, indépendamment de la formation professionnelle. De plus, elle consistait surtout à enseigner les connaissances de base en français oral ou écrit (avec notamment l'alphabétisation au sens strict de populations immigrées ne sachant ni lire ni écrire): on avait donc affaire à un concept plus étroit, plus proche de situations d'analphabétisme. Enfin, pour un certain nombre d'associations, elle était liée à une démarche de libération et de conscientisation (sous l'influence du pédagogue brésilien Paolo FREIRE). En fait, il y avait distinction et opposition entre le

courant conscientisant et le courant fonctionnaliste (prôné par l'UNESCO): alors que le premier voyait dans l'alphabétisation un outil d'émergence de la conscience critique et de libération des opprimés, le second recherchait l'intégration des populations peu ou pas scolarisées dans le système socio-économique. Les associations d'alphabétisation qui se rattachaient au courant conscientisant ont d'ailleurs souvent fait reconnaître et subventionner leurs actions dans le cadre du Décret d'avril 1976 sur l'Education permanente qui définit l'Education permanente comme développement de l'analyse critique de la société et acquisition des capacités d'action pour le changement social.

Aujourd'hui, l'alphabétisation est davantage pensée comme départ d'un processus de formation-insertion plus global (on pense davantage l'après-alpha). Elle s'est aussi élargie, puisqu'elle est proposée non seulement aux «analphabètes» au sens strict, mais aussi à toute personne dont la scolarisation n'a pas empêché d'éprouver des difficultés (grandes ou petites) pour lire ou écrire un texte courant. On parle d'«analphabétisme fonctionnel», d'«analphabétisme de retour», d'«illettrisme». Quant à l'opposition entre alphabétisation conscientisante et alphabétisation fonctionnelle, on n'en parle plus guère: l'alphabétisation est bien souvent considérée comme fonctionnelle, elle s'est mise largement au service de la formation professionnelle, de l'insertion sociale.

### *Un outil de réécriture et de libération?*

Sans doute, le concept de conscientisation, repris à FREIRE, et les pratiques de cette époque sont-ils datés, liés à un contexte qui n'est plus actuel. Mais l'optique centrale de cette pédagogie de libération, qui consistait à permettre à chacun, au travers d'un apprentissage linguistique, d'être sujet de l'histoire, sujet de sa culture, de sa pensée et de son action, offre encore un défi très actuel. Il faudrait réhabiliter cette perspective, se la réapproprier, la moderniser. Je pense notamment que la «conscientisation» de FREIRE ne fait pas assez de place aux mécanismes subconscients et inconscients à l'oeuvre dans le sujet et dans la société, que sa démarche est trop idéologique et qu'il y a lieu de relier l'analyse critique

à la création symbolique, que sa pédagogie ne tient pas compte des apports des théories et pratiques du texte et de l'écrit qui peuvent être sources de véritables réécritures et refondations de bien des dimensions de la vie, qu'il faudrait dépasser l'alphabétisation et entrer dans des actes d'écriture plus vitaux et dont les soi-disant «analphabètes» sont bien plus capables qu'on ne le croit.

Une remise en cause de l'alphabétisation à la remorque de la formation professionnelle et de l'insertion s'impose. Et même quand il a lieu dans le cadre de programmes de formation professionnelle, le travail sur l'écriture peut être vu comme un espace de libération de la parole, écriturisation, réécriture symbolique, réécriture du réel.

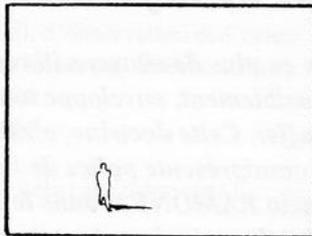
Même dans ce contexte, il peut être autre chose qu'un rouage intégrateur. Plusieurs expériences l'ont démontré. Il faut alors refuser que l'alphabétisation soit définie comme complément de cours techniques, comme moyen au service de démarches administratives (papiers à remplir, etc...), comme cours de grammaire ou d'orthographe. Car l'orthographe n'est pas le problème central, même pour ceux qui ont beaucoup de problèmes d'orthographe. La question centrale est de pouvoir percevoir et dire ce que je mets dans mon écrit, quelle valeur je lui attribue, quelle valeur j'attribue y compris à ma façon d'écrire, de combiner les lettres. La «faute» n'est pas d'abord une faute, mais une prise personnelle d'écriture, une «parléécriture». Un tel travail d'écriture peut même libérer l'ensemble de l'espace-temps de la formation, n'être plus seulement une parenthèse, mais conduire à revoir la démarche pédagogique pour l'ensemble du programme et l'ensemble des cours. Il peut conduire à revoir tout le rapport des formateurs à la formation (qu'est-ce que former? transmettre des savoirs? créer des espaces de subjectivation, de création, d'auto-construction de la pensée, de gestion des conflits...?), tout le rapport des formateurs à eux-mêmes (que font-ils eux-mêmes quand ils écrivent, quand ils parlent, quand ils connaissent, créent, pensent?), tout le rapport des formateurs aux utilisateurs (que font-ils réellement dans les lieux de formation? quel est l'enjeu pour eux, de leur point de vue? la formation est-elle espace d'expression et de développement de leurs potentialités ou ingurgitation de pensées toutes faites?).

Tout un monde d'évidences s'est aujourd'hui constitué qui est dépendant de la pensée unique dominante. Les programmes et pratiques de formation en sont une composante. Une autre pratique est possible. Il faudrait du moins commencer à créer les espaces et les moments pour en débattre.

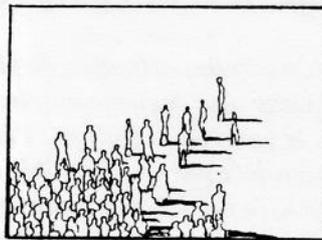
Omer ARRIJS  
Alpha Mons-Borinage

(1) Ignacio RAMONET, *La pensée unique*, in *Le Monde Diplomatique*, janvier 1995

MARCHÉ DU TRAVAIL



MARCHÉ DU CHÔMAGE..



# Alphabétisation et Education permanente

L'alphabétisation, l'apprentissage des savoirs de base, fait partie du champ de la formation des adultes. Développé à plus de 90% par des associations, ce champ fait également partie du secteur associatif. Mais l'alphabétisation fait-elle pour autant partie du champ de 'l'Education permanente', tel qu'il est défini en Communauté française ?

Non si...

*" L'alphabétisation peut entraîner l'aliénation de l'individu en l'intégrant à un ordre établi sans lui. Elle peut l'intégrer, sans sa participation, à un modèle étranger de développement. "*<sup>1</sup>

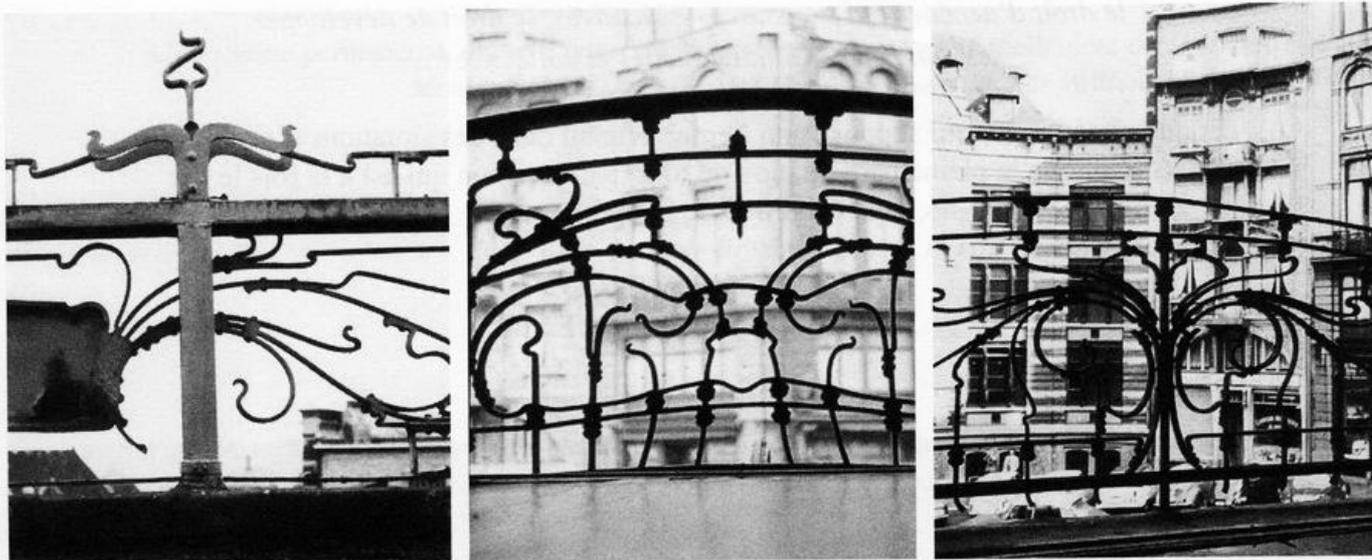
*" L'activité d'alphabétisation s'inscrit dans le sens du statu quo et renforce les inégalités sociales en ne permettant qu'une appropriation limitée de cet outil culturel. "*<sup>2</sup>

Oui si ...

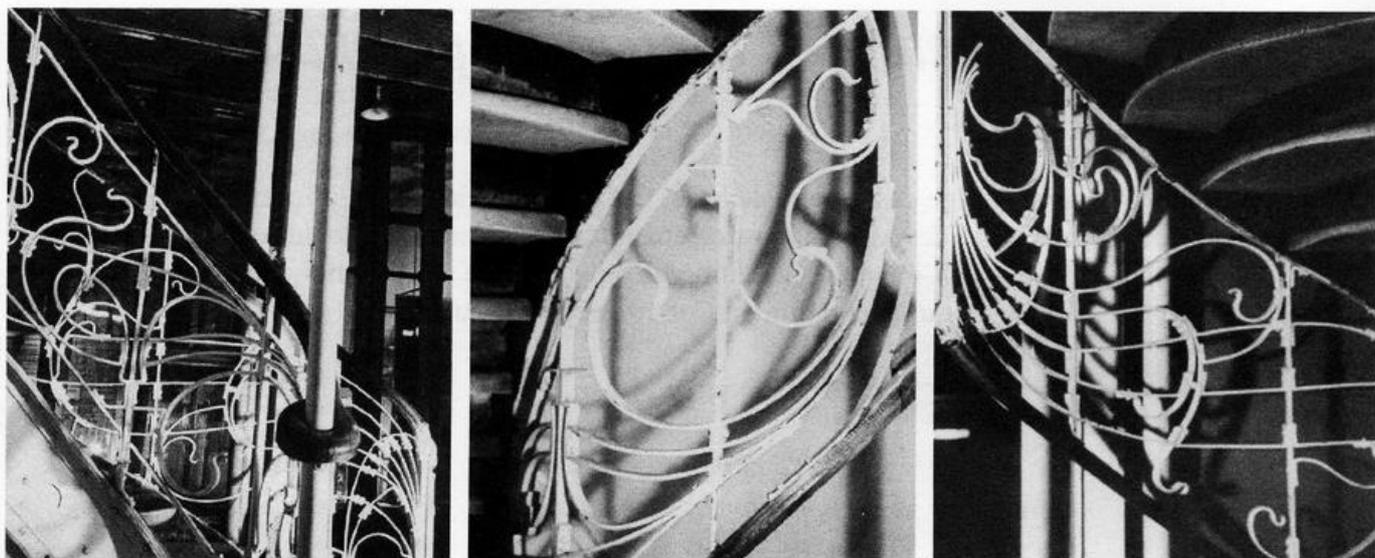
*" ... l'alphabétisation, au contraire, peut donner des possibilités d'épanouissement à sa conscience critique et à son imagination créatrice, permettant ainsi à chacun de prendre part, en acteur responsable, à toutes les décisions dont dépend son destin. "*<sup>1</sup>

*" L'alphabétisation peut, par contre, se situer à contre-courant des forces de domination et privilégier des rapports aux mots et au réel qui, tout en étant fonctionnels, seraient également plus critiques et plus créatifs. "*<sup>2</sup>

Et si, comme le dit Serge Wagner, *" aucune activité d'alpha ne peut, à elle seule, modifier fondamentalement les rapports sociaux qui induisent les analphabétismes "*, elle peut cependant *" provoquer des ruptures dans l'ordre établi des critiques et ouvrir des brèches dans la carapace sociale du statu quo inégal "*<sup>2</sup>.



La Maison du Peuple de Victor Horta, op. cit.



*La Maison du Peuple de Victor Horta, op. cit.*

L'alphabétisation est toujours liée à l'intégration. Mais elle peut aussi être un outil d'émancipation et dès lors s'inscrire dans le champ de l'Éducation permanente.

Si l'on considère :

Que l'alphabétisation n'est jamais une fin en soi. Il s'agit toujours d'apprendre à lire **pour...**  
*pour aider les enfants, pour trouver du travail, pour sortir de chez soi, pour entrer dans la société,*  
*mais aussi pour se débrouiller seul, pour être libre, pour mieux comprendre le monde,*  
*pour savoir se défendre...,* comme nous le disent les apprenants.

Qu'alphabétiser, c'est donner des outils – parmi d'autres – pour comprendre le monde,  
 pour s'y situer, pour développer ses capacités d'analyse et de réflexion critique,  
 pour y agir socialement, économiquement, culturellement et politiquement.

Qu'alphabétiser, c'est aussi vouloir que tous puissent avoir *le droit d'apprendre,*  
*c'est-à-dire, " le droit de lire et d'écrire, le droit de questionner et de réfléchir,*  
*le droit à l'imagination et à la création, le droit de lire son milieu et d'écrire l'histoire,*  
*le droit d'accéder aux ressources éducatives, le droit de développer*  
*ses compétences individuelles et collectives... "*<sup>3</sup>

Et qu'acquérir cet outil suppose non l'enfermement dans des situations d'exclusion  
 mais implique la pleine participation de tous, participation qui est à la fois le but  
 et la condition de l'apprentissage.

Catherine STERCQ  
 Coprésidente de Lire et Ecrire

<sup>1</sup> *Déclaration de Persépolis, Symposium international pour l'alphabétisation, septembre 1975, UNESCO.*

<sup>2</sup> *Serge WAGNER, La lecture, l'écriture et l'alphabétisation, in ALPHA 84, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, p. 101.*

<sup>3</sup> *Quatrième conférence internationale sur l'éducation des adultes, 19-29 mars 1985, Paris, UNESCO.*

# Education permanente ou permanence de l'éducation ?

*Pouvoir et savoir, c'est inventer. (Jean Piaget)*

La journée du personnel de Lire et Ecrire, le 16 mai dernier, avait pour thème l'éducation permanente. Jean-Pierre Nossent, inspecteur général de la Culture à la Communauté française, y a redéfini l'éducation permanente dans la tradition de l'éducation populaire et dans sa spécificité à la fois comme tension entre un pôle 'intégration' et un pôle 'émancipation', entre un projet de 'démocratie culturelle' et un projet de 'démocratisation de la culture', tout en attirant l'attention sur les dérives possibles, la mauvaise interprétation de ces concepts et les risques de réduction du culturel au psychique et au social.

## La tradition de l'éducation populaire

La tradition de l'éducation populaire, c'est la double perspective de l'intégration et de l'émancipation des différents groupes sociaux. Elle place au centre la dimension civique, le lien social et l'emprise sur les problèmes sociaux ou culturels vécus par les individus et les groupes sociaux. On est dans l'éducation populaire quand il est moins question d'amener les gens à la culture que de les mettre en situation de réappropriation d'une emprise sur leur vie. L'éducation populaire implique une participation du public visé et en fait le partenaire central, moins en termes de *manque de culture*, qu'en termes de *potentialités et d'apports*.

Mais ce qui caractérise sans doute le plus l'éducation populaire, c'est l'articulation paradoxale des deux pôles en tension : *intégration/promotion* d'une part, *rupture/émancipation* d'autre part.

Le *pôle intégration*, c'est la promotion d'une culture comprise comme l'appropriation par les individus et les groupes des instruments de la citoyenneté et de la lutte contre toutes les formes d'aliénation et, ce sur quoi on met plus volontiers l'accent maintenant, d'exclusion.

A cela s'ajoute l'exigence *d'un pôle rupture/émancipation*, en tension avec le précédent qui s'inscrit dans une perspective de changement social, de rupture avec le contexte social.

L'éducation populaire n'appréhende pas l'individu seulement comme sujet et moins encore comme objet d'intégration sociale, mais les personnes et les groupes sont considérés comme agents, certes déterminés mais aussi déterminant le changement social.

Au '*savoir intégrateur*' s'ajoute le '*pouvoir émancipateur*'.

L'existence simultanée de ces deux pôles permet de reconnaître les actions d'éducation permanente et de les distinguer notamment d'un travail d'aide sociale ou d'un travail de simple encadrement idéologique, voire de pratiques sécuritaires, qui constituent des dérives classiques de certaines pratiques. L'attitude critique est *condition, moyen et résultat* de l'appréhension de la tension entre les deux pôles. La conjonction des termes *émancipation* et *rupture* avec le passé, c'est l'affirmation d'un droit à construire une vision du monde et à l'exprimer, à avoir un projet social et à tenter de le mettre en oeuvre, à expérimenter, à projeter le changement de la vie et du monde qui est à inventer; en bref de se reconnaître porté par une utopie fondatrice.

En d'autres termes, la logique intégrative n'est pas séparée de la volonté d'émancipation ni de la logique de rupture avec une société inégalitaire qui ne donne pas une même place à tous.

Rupture par de nouvelles formes d'intégration, intégration par une action transformatrice.

***C'est au contraire l'unité dans la tension des deux pôles qui caractérise cette action culturelle.***

*" Le pouvoir politique gère l'ordre établi y compris l'espace de liberté que cet ordre prévoit, mais il gère ce qui est déjà le consensus social général. La vie associative doit être le lieu d'émergence de l'ordre non encore établi, c'est le lieu du débat de la confrontation où on essaie d'inventer " <sup>1</sup>.*

La vie associative est donc un lieu en tension par rapport à l'ordre établi, aux politiques - quel qu'il soit ou quelles qu'elles soient.

## *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle ?*

L'objectif n'est pas tant la démocratisation de la culture aux termes de laquelle il s'agit de favoriser l'accès de tous à la culture (ou même, dans une perspective multiculturelle, *aux cultures*) en multipliant les possibilités de tous de consommer des services et biens culturels.

Il s'agit plus d'offrir le maximum de chances à chacun d'atteindre le plus grand développement possible de son potentiel créateur, de réappropriation et de partage du sens et de l'orientation de sa vie. C'est l'orientation de la démocratie culturelle et de l'interculturalité.

### *Service aux populations ou action transformatrice ? Une grille d'analyse*

Pour analyser l'action, on peut se référer à une grille - parmi d'autres possibles - des pratiques

d'animation selon deux modèles caractérisés par une série de tensions/oppositions.

Il ne s'agit évidemment pas tellement de valoriser les pôles extrêmes de ces modèles mais d'aider à situer le projet politique sous-jacent et de clarifier autant que faire se peut les paradigmes structurant les différents types de catégories.

La lecture de cette grille ne doit donc pas se faire en opposition ('ou...', 'ou...') mais en termes de complémentarité ('et...', 'et...').

Attention, par exemple, à l'opposition dichotomique 'intégration-émancipation' : on peut être intégré et non-émancipé, intégré et émancipé, non-intégré et émancipé ou non-intégré et non-émancipé. En combinant les 2 critères, on aboutit à 4 cas de figure à ne pas confondre.

Elle doit être également appréhendée comme une échelle graduée partant de rien vers chacun des pôles.

Par exemple, on peut être plus ou moins intégré et plus ou moins émancipé.

Education permanente et Démocratie culturelle	Permanence de l'éducation et Démocratisation de la culture
<p><b>Emancipation</b>            Pouvoir émancipateur            Dialectique interne/externe            Production, invention            Produire du sens            Transformation, changement, tous les changements sont possibles            Instituant, favoriser l'institution d'un ordre non encore établi            Désir            Projet*            Sociabilité            Collectif /individuel            Liberté et expérimentation            Action (transformatrice)            Accent sur risques à prendre et processus à mettre en œuvre, droit à l'erreur            Mouvement de critique sociale            Conflit            Acteur, sujet            Praxis            Résoudre des problèmes            Projets globaux, transversaux,...</p> <p>...</p>	<p><b>Intégration</b>            Savoir intégrateur            Externalité de la lecture du pouvoir et du savoir            Appropriation, intégration            Débusquer du sens            Adaptation, continuité, changements homéostatiques, répondre aux dysfonctionnements sociaux            Institué, institutionnalisation, pérennité de ce qui est            Droit            Programme            Socialisation, modèles dominants            Individuel/collectif            Obligation d'être des CRACS**            Activités (pas sur les fondements)            Accent sur résultats</p> <p>Structures de participation            Consensus            Agent/sujet/objet            Pratique            Répondre aux besoins***            Gérer des catégories</p> <p>...</p>

\* Encore que, sur ce point, il faut se méfier de la polysémie des mots et particulièrement du vocable 'projet'. Ne pas confondre - par exemple - le projet aux sens d'obligation de résultat, de projet pédagogique et de pédagogie du projet.

\*\* Citoyens Responsables Actifs Critiques et Solidaires (par ironie pour les vastes objectifs déterminés par le décret Education permanente).

\*\*\* Attention à la logique des besoins qui correspond la plupart du temps à une forme de marketing qui, dans le champ culturel, devient un encadrement idéologique qui ne dit pas son nom.

## *L'instrumentalisation de la culture à des fins intégratives : quelques repères sur les risques de dérives idéologiques, sociales, thérapeutiques ou répressives*

En ce qui concerne la notion d'intégration, une précaution sémantique s'impose sans doute : soit il s'agit d'un processus d'intériorisation des valeurs, des normes et des manières de voir dominantes, soit il s'agit d'une intégration comprise comme l'appropriation des instruments d'analyse et d'action pour mieux agir sur le contexte politique, économique, social et culturel dans une perspective de participation à la mise en oeuvre de projets collectifs novateurs.

La dérive sociale consiste à appréhender les individus comme sujets de leur intégration sociale (travail social 'intelligent') ou comme objets d'intégration (régression vers l'alternative entre la bienfaisance ou la répression) plutôt que comme agents déterminés par mais aussi déterminant le changement social, acteurs à part entière de l'espace public et non seulement consommateurs d'un marché y compris de services éducatifs et culturels mêmes bien conçus.

Il importe aussi de distinguer :

- L'action qui s'appuie sur l'expression des besoins – et les réponses – se réduit souvent à une forme de manipulation au mieux pédagogique, voire à un marketing pour mieux faire adhérer à l'idéologie suggérée ; c'est plutôt l'emprise sur la conscience que la prise de conscience ; c'est plutôt l'expression des besoins pour mieux assurer un encadrement idéologique et non un débat démocratique. Agir sur les problèmes et leurs causes implique une toute autre approche.
- Le traitement de l'expression comme une plainte avec un traitement social. Il s'agit alors de panser



**Quel type d'éducation ?**

plutôt que de penser. C'est traiter l'exclusion et les souffrances de manière à en atténuer les effets et non s'interroger sur les actions possibles au plan des causes.

- La perception de l'expérimentation de la liberté et des diverses formes de résistance comme refus d'intégration. On verra parfois la récupération des pratiques d'expression comme stratégie de traitement des difficultés sociales. C'est le travail sécuritaire.

La fonction culturelle est l'expression comme production de sens donc de rupture, d'utopie émancipatrice et production d'émancipation plus que d'intégration.

### *La réduction du culturel et du politique au psychique et à l'aide sociale*

Des travailleurs socioculturels généreux traitent donc psychologiquement ou socialement la résistance à l'offre d'intégration. Il s'agit dans tous les cas de réduction du politique au psychique, du politique au social au lieu de voir dans la résistance un acte de citoyenneté. Le premier acte de citoyenneté est la résistance à l'injuste. Le politique est ce qui régit les rapports de pouvoirs : résister est un acte aussi éminemment politique.

Si l'on considère les gens comme des malades, comme des handicapés sociaux en termes de manque d'intégration, de manque d'intelligence, de manque d'emploi, de manque d'instruments de culture, bien évidemment ils se positionneront comme tels ou se révolteront.

Ne pouvons-nous pas les considérer comme acteurs et citoyens et considérer leur résistance comme signe de cela. Attention à notre regard, à nos lectures du réel.

Par exemple lorsque les chômeurs mettent en cause l'emploi parce qu'ils veulent un travail qui ait du sens et qui soit socialement utile, ils mettent en cause notre modèle d'intégration fondé sur l'emploi plutôt que sur le travail.

Jean-Pierre NOSENT  
Service de l'inspection de l'Éducation permanente  
à la Communauté française

<sup>1</sup> Etienne GROSJEAN, *La Citoyenneté en centres de jeunes*, février 1997.

# Apprentissage, motivation et engagement en formation

*Qu'est-ce qui peut pousser un adulte, à un moment donné de sa trajectoire, à s'engager dans cette entreprise singulière qu'est la formation? Qu'est-ce qui peut le décider à entrer dans un processus dont il sait pertinemment qu'il risque de mettre à mal ses manières familières de voir le monde et d'agir? Qu'est-ce qui peut le pousser à relever ce périlleux défi dont il mesure les coûts, sur les plans pratique, cognitif et affectif?*

*C'est à nouveau la question de la motivation à se former qui est ici posée. Dans l'article qui suit - et qui a déjà été publié par ailleurs<sup>1</sup> - Etienne BOURGEOIS tente, quant à lui, d'y répondre à partir des modèles théoriques proposés par différents auteurs et des hypothèses constructivistes qu'il a lui-même développées.*

Cette question de la motivation peut être traitée à deux niveaux. Et tout d'abord à propos de l'engagement (ou de l'entrée) en formation. J'entends par là le processus qui conduit l'adulte, à un moment donné de sa vie, à prendre la décision d'entamer telle ou telle formation, c'est-à-dire, le plus souvent, à renoncer à d'autres options qui s'offrent à lui. La question de la motivation se pose ensuite à propos de l'engagement dans l'apprentissage proprement dit, c'est-à-dire ce processus qui conduit le sujet, une fois entré dans la formation et confronté à des situations spécifiques d'apprentissage, à accepter de mettre ses connaissances préalables au travail, et à relever le défi de leur transformation.

## *Entrée en formation et motivation à apprendre*

Selon différents modèles théoriques<sup>2</sup>, la décision de s'engager en formation résulte d'une interaction positive entre deux facteurs fondamentaux, à savoir d'une part la valeur attribuée par le sujet à la formation envisagée, et d'autre part l'espérance de réussite dans cette tâche. L'individu sera d'autant plus disposé à s'engager dans une formation, à en consentir les coûts, que d'une part, il est suffisamment convaincu que la formation envisagée lui apportera effectivement des bénéfices (et que ceux-ci sont suffisamment importants pour lui), et que d'autre part, il estime ses chances de succès dans l'entreprise suffisamment élevées. Ces deux facteurs sont traités comme interactifs dans la mesure où, si un seul d'entre eux n'est pas présent, la décision de s'engager sera de toute façon négative.

Selon ces modèles, d'autres facteurs sont également à prendre en considération dans le processus motivationnel. Il s'agit d'abord de facteurs renvoyant aux dispositions internes du sujet. Les

modèles soulignent en effet l'importance tantôt de l'estime de soi (de l'image ou du concept de soi), tantôt de l'attitude fondamentale du sujet par rapport à l'apprentissage (ou la formation), tous ces éléments n'étant d'ailleurs pas sans affecter la perception que le sujet peut avoir de la valeur de la tâche et de ses chances de réussite. Il s'agit également de facteurs sociaux, renvoyant notamment aux habitus du milieu social d'appartenance et du milieu familial en particulier. Ainsi, l'attitude de base du sujet par rapport à l'éducation ou à la formation, ou encore l'espérance de réussite ou la valeur perçue de la tâche sont au moins partiellement liées aux caractéristiques du milieu social d'appartenance du sujet et au rapport qu'entretient celui-ci avec celui-là. Il s'agit enfin de facteurs qui renvoient aux caractéristiques de l'offre de formation (ou, selon les cas, de la tâche d'apprentissage proposée et de son contexte). L'information disponible à propos de la formation envisagée ou encore les caractéristiques de celle-ci en termes d'accessibilité entrent également en ligne de compte dans la décision de s'engager en formation (ou dans la tâche d'apprentissage). Il n'en reste pas moins que, dans les modèles susmentionnés, c'est l'interaction *espérance de réussite/valeur attribuée à la formation* qui joue le rôle central dans le processus motivationnel, les autres facteurs n'intervenant qu'en *amont*, comme éléments qui conditionnent cette interaction.

Dans les lignes qui suivent, je m'attacherai à approfondir un des pôles de cette interaction, à savoir la *valeur* attribuée à la formation. Plus précisément, la question qui m'intéresse ici est de comprendre comment se construit, chez le sujet, sa motivation à entreprendre telle formation, et plus précisément le sens et la valeur qu'il lui donne,

dans la singularité des interactions entre ses dispositions internes d'une part, et son environnement d'autre part, à un moment donné de sa trajectoire.

### *Trajectoire de vie et engagement en formation*

Certains auteurs<sup>3</sup> relient la valeur attribuée à la formation au cycle de vie de l'adulte. Selon ces auteurs, le cours de la vie peut être considéré comme une succession de changements, dont certains sont quasi universels et représentent les phases *naturelles* de la vie - le premier emploi, le mariage, l'arrivée des enfants, la prise de responsabilités croissantes dans le champ socioprofessionnel, la retraite, etc. - alors que d'autres sont purement accidentels - la maladie, la mort d'un proche, la perte d'emploi, le divorce, etc. A chacune de ces transitions correspondrait une constellation de besoins particuliers de formation liés à la nécessité pour le sujet de négocier au mieux ces changements auxquels il est confronté. La valeur et les significations attribuées à la formation par le sujet renverraient ainsi aux objectifs de vie que le sujet se donne à un moment donné de son histoire, et à la perception qu'il a de la formation comme moyen potentiel de réaliser ces objectifs.

12

Une autre piste de réponse consiste à s'interroger moins sur la réalité objective des événements biographiques qui constituent une histoire de vie que sur les transformations identitaires qui les accompagnent et les significations que le sujet leur attribue dans le contexte social qui est le sien. Dans cette approche, l'engagement en formation est vu comme une réponse à une dynamique (ou stratégie) identitaire particulière dans laquelle le sujet est engagé au cours de sa trajectoire de vie plutôt que comme une réponse à des événements biographiques particuliers. Le postulat à la base de cette approche est que l'identité du sujet est par essence un complexe cognitivo-affectif dynamique, inscrit en tension, à la fois synchronique et diachronique, entre différentes figures identitaires. Un premier axe de différenciation est la multiplicité des identités du sujet en fonction de l'infinie variété de ses insertions et de ses rôles sociaux (on a une identité comme personne, citoyen, travailleur, parent, etc.). Un autre axe de différenciation est la distinction entre identité d'appartenance (héritée) et identité de référence (visée) ou encore entre identités pour soi et pour autrui, ces deux derniers axes pouvant d'ailleurs être croisés, produisant ainsi quatre

figures identitaires distinctes. Selon les moments de sa trajectoire, le sujet oscille ainsi entre concordance et discordance de ces figures identitaires multiples, occupé qu'il est à devoir gérer, pour un temps donné, les tensions et les déséquilibres qui en résultent. Les dynamiques identitaires ne sont donc rien d'autre que des modalités de gestion de ces tensions identitaires. L'engagement en formation prendra ainsi pour le sujet des significations différentes et s'accompagnera d'affects différents, selon la fonction qu'il peut exercer, aux yeux du sujet, comme moyen, ou au contraire comme obstacle, à sa dynamique identitaire du moment.

Ainsi un auteur repère quatre *profils identitaires* (*confirmé, à confirmer, en devenir et confisqué*), conditionnant la valeur et la signification attribuées par le sujet à la formation (son *projet de formation*) et dès lors, s'avérant plus ou moins propices à l'engagement en formation. Ainsi, la formation se verra attribuer une valence positive forte lorsqu'elle «doit combler un écart existant entre (...) une identité *héritée* et une identité *visée*». Elle sera dotée d'une valence négative quand «elle est ressentie comme moyen de *conversion identitaire* refusée par l'individu», et d'une valeur neutre «quand la plus-value de la formation n'est pas identifiée en tant que telle par la personne (...) dans sa construction identitaire»<sup>4</sup>.

### *Dynamique identitaire et apprentissage*

Dans la perspective constructiviste, apprendre c'est transformer des connaissances *déjà là* en connaissances nouvelles. Dès lors, s'engager en formation et dans l'apprentissage signifie, pour le sujet, s'engager dans un processus dont il sait - ou pressent en tout cas - qu'il le conduira à mettre en question ses conceptions, ses croyances, ses savoirs et savoir-faire familiers, à faire le deuil de ses manières familières de penser le monde et d'agir, sans par ailleurs trop bien savoir où cela va le mener. L'engagement en formation est donc un choix coûteux à bien des égards, sur les plans non seulement pratique, mais également cognitif et affectif. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que le sujet *résiste* souvent à l'acte d'apprendre. Soit qu'il décide au départ de ne pas s'engager en formation; soit qu'une fois engagé, il évite d'*entrer* dans telle activité d'apprentissage et d'y mobiliser, d'y mettre au travail les connaissances préalables qu'il veille à préserver; soit encore qu'une fois ces connais-

sances préalables activées, il mobilise une série de stratégies cognitives qui lui permettront de résoudre les conflits cognitifs auxquels il est exposé (c'est-à-dire les situations de mise en question de ses connaissances préalables au contact d'informations nouvelles) de manière à préserver ces connaissances dans leur état initial. C'est ce que j'ai nommé par ailleurs<sup>5</sup>, en référence à Piaget, *les stratégies de régulation homéostatique du conflit cognitif*.

Par ailleurs, j'ai développé l'hypothèse selon laquelle, dans certaines conditions, ce phénomène de résistance est davantage susceptible de se produire lorsque les connaissances du sujet mises en jeu dans la situation de formation comportent un enjeu identitaire fort. Cette hypothèse s'appuie sur trois constats:

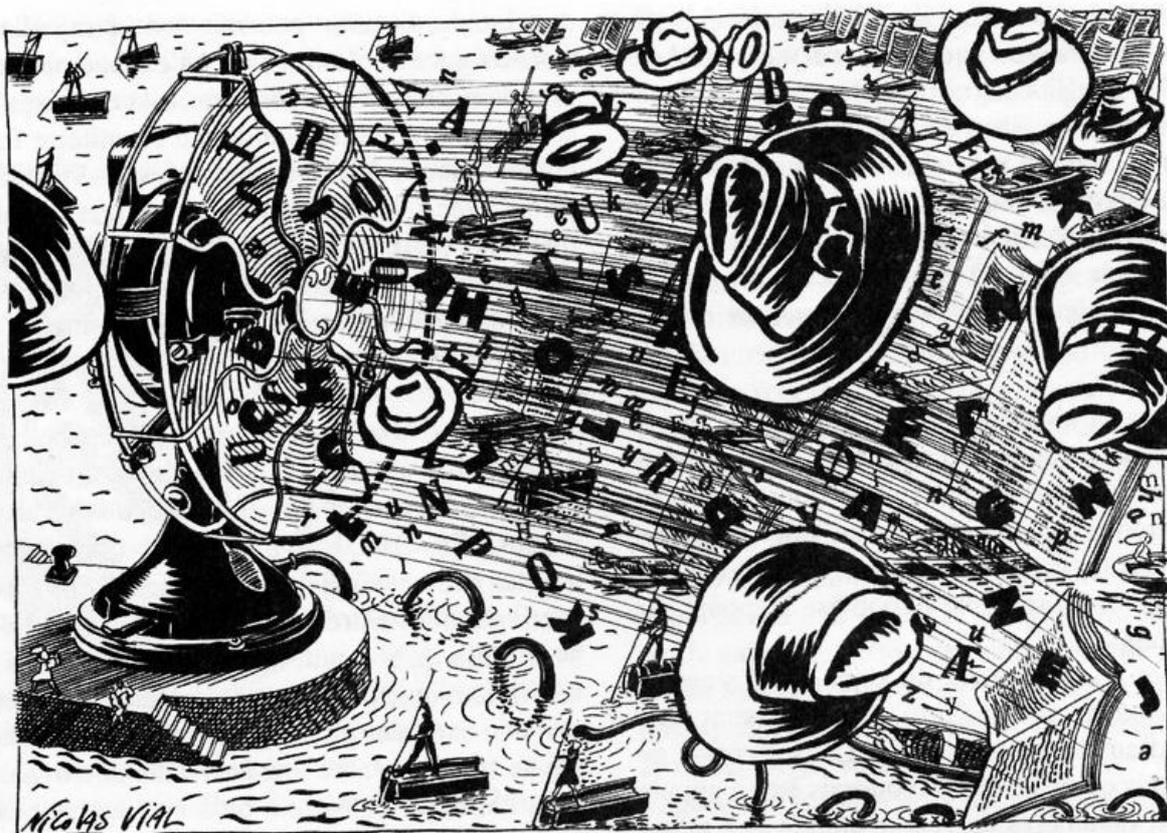
1. Parmi les connaissances du sujet (qu'il s'agisse de savoirs ou de savoir-faire), certaines sont plus liées que d'autres à son identité. La perception de ce que je suis ou de ce que je voudrais être s'appuie sur certaines manières de voir le monde et d'agir.
2. Les connaissances du sujet sont d'autant plus difficilement modifiables qu'elles sont associées à un modèle identitaire positif de référence. En effet, dans ce cas, l'ébranlement de ces connaissances signifierait l'ébranlement du modèle identitaire auquel elles sont liées. Dès lors, on voit mal comment le sujet consentirait aux multiples coûts de l'engagement en formation s'il a toutes les raisons de craindre que celui-ci ne le mène au bout du compte à l'ébranlement des croyances et des certitudes sur lesquelles se fonde son modèle identitaire positif de référence.
3. Il en va tout autrement si le modèle identitaire du sujet est lui-même en cours de transformation. Par exemple, le sujet en phase d'ascension sociale pourrait, à un moment donné de sa trajectoire, se trouver confronté à la tension identitaire résultant de la connaissance qu'il a d'appartenir à un groupe social qu'il valorise de plus en plus négativement et de son désir d'appartenir à un nouveau groupe social de référence qu'il valorise de plus en plus positivement. Dans ce type de trajectoire et de transformation identitaire qui l'accompagne, le système de connaissances qui fondait jusque-là l'identité du sujet est déstabilisé, et dès lors, l'engagement en formation, en tant qu'occasion de remettre au travail ces connaissances, de les recomposer, de les transformer, peut être perçu, au contraire, comme un moyen de réaliser, ou tout au moins de soutenir, sa transformation identitaire en cours.

A ce stade, la thèse pourrait donc être celle-ci: le cas de figure le plus propice à l'engagement en formation et dans l'apprentissage est celui dans lequel se trouvent combinés un enjeu identitaire fort des connaissances mises en jeu (c'est-à-dire leur lien étroit avec l'identité du sujet) et une dynamique que nous pourrions qualifier très grossièrement de *transformation identitaire*. Le cas de figure le plus défavorable combinerait un enjeu identitaire fort et une dynamique de *préservation identitaire*.

Des observations plus récentes ont cependant mis en évidence un nouveau cas de figure qui vient complexifier quelque peu le modèle schématisé ci-dessus. En effet, on a constaté que des sujets adultes peuvent également manifester une très forte motivation à l'entrée en formation et à l'apprentissage alors qu'ils sont, selon toute apparence, dans une dynamique *défensive* de préservation identitaire. Un examen plus approfondi révèle que ces sujets sont en réalité engagés dans une dynamique identitaire qui consiste à préserver activement une identité valorisée positivement mais perçue, à un moment donné, comme menacée ou fragilisée par l'environnement ou la trajectoire. Dans ce cas, la formation est perçue comme un moyen d'assurer *activement* la préservation de l'identité menacée. Le sujet sera alors prêt à s'engager dans des apprentissages dont il perçoit qu'ils vont non pas mettre en question l'identité positive, mais la préserver et la réaffirmer socialement. Pour relier ce cas de figure aux précédents, on pourrait risquer la référence à la distinction établie par le paradigme systémique entre changement I et changement II. Le dernier cas de figure envisagé consisterait en une sorte de changement I dans lequel la transformation des connaissances a pour fonction de préserver dynamiquement la structure identitaire initiale sous-jacente. Le second cas de figure se caractériserait par un changement II, dans lequel la transformation des connaissances aurait pour effet de modifier le modèle identitaire initial, tandis que le premier cas de figure consisterait en du non-changement.

### *L'engagement en formation et ses «failles»*

Dans le raisonnement ci-dessus à propos de la dynamique identitaire, tout se passe comme si le sujet agissait en acteur rationnel face à la possibilité de s'engager ou non dans la formation, pesant le pour et le contre des conséquences possibles de son



N. VIAL

engagement éventuel en rapport à sa dynamique identitaire et programmant de la sorte son projet de formation comme projet identitaire. Or, l'expérience de formation comprend sa part d'imprévu, de «failles», qui peut plonger le sujet en situation de dissonance plus ou moins forte en cours de route par rapport à son projet de formation initial (qu'il s'agisse d'un projet de type *préservation* ou d'un projet de type *transformation identitaire*). Par exemple, le sujet en cours de formation peut se voir engagé, à un moment donné, dans un processus d'apprentissage qui le place progressivement en porte-à-faux par rapport au modèle identitaire positif d'appartenance qu'il cherche à préserver, ou, le cas échéant, par rapport au modèle identitaire positif de référence vers lequel il tend.

On pourrait alors, à titre d'hypothèses, imaginer trois issues possibles pour résoudre la dissonance éprouvée: soit elle bloque le processus d'apprentissage conduisant le sujet à opter pour la sortie (par exemple, l'abandon ou l'absentéisme); soit elle est résolue par un déni ou une réinterprétation de ce qui, dans l'expérience de formation, vient perturber le modèle identitaire valorisé positivement; soit encore elle conduit progressivement à une transformation du modèle identitaire par une recombinaison originale, inédite et non anticipée. A ce jour, toutes ces éventualités ne sont encore envisagées

qu'au titre d'hypothèses de travail qui ne demandent qu'à être vérifiées empiriquement.

Etienne BOURGEOIS  
FOPA - UCL

- <sup>1</sup> BOURGEOIS E., *Motivation et engagement en formation*, in *Education permanente*, n°136/1998-3, pp. 101-109. La présente version a été légèrement modifiée par rapport à la version initiale. (Cette dernière est néanmoins disponible auprès de la rédaction du journal).
- <sup>2</sup> Je pense en particulier aux travaux de RUBENSON, BOSHIER, TOUGH, WLODKOWSKI, et sans doute plus connus chez nous, ceux de CROSS.
- <sup>3</sup> Il s'agit principalement de CROSS. Plus récemment, une conception fort semblable a été défendue par FOND-HARMANT (1995, 1996).
- <sup>4</sup> KADDOURI M., *Place du projet dans les dynamiques identitaires*, in *Education permanente*, n°128/199?, pp.135-151.
- <sup>5</sup> BOURGEOIS E., NIZET J., *Apprentissage et formation des adultes*, PUF, Paris, 1997.

# Les motivations de départ des participants

*Comment les participants construisent-ils leur demande de formation et quelles sont les composantes de celle-ci en termes de motivation? C'est ce qu'analyse Jeremy BLAMPAIN dans un des chapitres de son ouvrage Les publics de la FUNOC et leurs rapports à la formation<sup>1</sup>. En partant de l'expérience vécue des participants<sup>2</sup>, il démontre que les motivations sont tributaires de la perception subjective des besoins. Et que cette perception est elle-même influencée par les effets objectifs et les problèmes engendrés par une situation d'inactivité qui trouve sa source dans l'échec scolaire et l'échec de l'insertion socioprofessionnelle.*

Afin de repérer les caractéristiques de la demande de formation, l'auteur s'est intéressé aux motivations qui ont poussé les personnes à se présenter aux séances d'information qu'organise la FUNOC chaque année lors du recrutement des participants. Il a ainsi pu repérer quatre motivations de départ: la simple curiosité, la crainte d'être expulsé par l'ONEm, la poursuite d'un projet professionnel plus ou moins défini et la maîtrise des langages fondamentaux.

## *La simple curiosité*

La motivation de simple curiosité est développée surtout par les jeunes de moins de 25 ans en période d'inactivité de plus de 2 ans. Ces individus ont souvent perdu tout espoir quant à leur chance d'insertion. Ils fonctionnent généralement sur une logique de l'«à quoi bon». Jusqu'à présent, ils n'ont accumulé qu'échec sur échec, échec scolaire, échec à trouver de l'emploi. Ils se sont totalement identifiés à leur statut de chômeur ou de minimexé à force d'être considérés uniquement comme tels par la société.

C'est le cas notamment de Michèle. Michèle a 29 ans. A l'âge de 18 ans, elle quitte le home, où très jeune elle a été placée, pour prendre son indépendance. Elle cherche du travail, mais n'en trouve pas. Selon elle, les employeurs la repoussent à cause de son manque de confiance en elle et de ses difficultés à s'exprimer. Dès lors, le travail est devenu un rêve qui, selon elle, ne se réalisera jamais. Elle est enfermée dans l'expérience douloureuse du chômage. Malgré ses recherches opiniâtres pour trouver un emploi, elle ne s'est heurtée qu'à des refus. Le chômage est devenu un destin, son destin. Un destin qu'elle n'a pas voulu mais que la vie lui a imposé. La peur guette: ce destin pourtant douloureux ne risque-t-il pas de se termi-

ner un jour par l'exclusion pure et simple du chômage?

*«J'ai peur parce qu'on va éliminer beaucoup de gens du chômage. On en a déjà éliminé une partie, on va encore en éliminer parce qu'il y a trop de gens au chômage. Si cela m'arrive, je ne sais pas ce que je vais faire. Avec tous ces gens qui sont rayés du chômage, cela ne m'étonne pas qu'il y ait beaucoup de suicides actuellement. Malheureusement, les prévisions actuelles sont tellement pessimistes, que c'est pas moi qui suis une chômeuse qui vais pouvoir envisager la vie en rose dans quelques années...»*

Le cas de Michèle est représentatif du sentiment général qu'éprouvent tous ceux qui ont pour motivation de départ la simple curiosité, sentiment qui a pour corollaire le vide de sens, un trou noir qui menace d'engloutir les individus dans le piège de l'alcoolisme, de la drogue et des tentatives de suicide.

*«J'ai fait une cure de désintoxication. Avant, je passais mon temps à boire et je ne mangeais quasi plus. Un jour, l'ambulance est venue me chercher d'urgence pour m'amener à l'hôpital. A présent, je suis guéri. Mais parfois, il m'arrive de recommencer à boire, cela me fait peur. Mais je ne peux m'empêcher de le faire quand tout va mal et que je pense à mon avenir et à ma vie.»*

Leur expérience vécue, marquée par l'échec et l'attitude collective de la société à leur égard, engendre un certain nombre de blocages qui empêchent toute définition, au départ, d'une demande de formation. C'est ainsi qu'ils ont tellement l'habitude de vivre une situation de dépendance qu'il faut que quelqu'un, un proche, une assistante sociale, les pousse à se présenter à la FUNOC.

*«Un jour, un copain m'a parlé de la FUNOC. Il m'a conseillé d'y aller, que cela me ferait du bien*

*et m'occuperait les journées. Je me suis dit: pourquoi pas, de toute façon, je ne fais rien de mes journées qu'à m'embêter. Alors, j'ai décidé de voir ce qui se passait là-bas.»*

Ce groupe ne développe pas de demandes claires et précises par rapport à la formation. La séance d'information joue un rôle crucial pour ces individus. C'est elle qui, en grande partie, va déterminer s'ils vont dépasser le stade de la curiosité et définir une première demande de formation dont la motivation sera de bénéficier des effets immédiats.

Or, le bilan d'entrée qu'organise la FUNOC pour déceler le type de formation qu'il convient de conseiller à un futur stagiaire en tenant compte de son niveau général, de ses centres d'intérêts et de ses motivations, est parfois très mal vécu. Ce bilan n'exclut personne, mais un certain nombre de participants le considèrent pourtant comme un examen d'entrée.

*«Le fait qu'il fallait faire un test d'entrée me faisait un peu peur (encore échouer, une fois de plus).*

*Heureusement, je l'ai réussi cet examen.»*

On constate combien les expériences passées influencent la perception que les individus peuvent avoir de ce bilan. Ils ont tellement l'habitude d'être exclus partout, de vivre l'échec, que ce bilan est vécu sous l'angle d'une procédure qui vise à sélectionner ceux qui peuvent s'inscrire à la FUNOC<sup>3</sup>.

Pourtant, ce type de public, une fois la simple curiosité transformée en demande de formation, est tout aussi ouvert à des formations basées sur la qualification professionnelle qu'à des formations plus directement axées sur la formation générale de base. L'important pour eux, c'est de découvrir qu'ils possèdent des capacités, qu'ils sont capables de maîtriser des langages, des matières, des techniques. Ce qui leur redonne une certaine confiance en eux-mêmes.

### ***La crainte de l'ONEm***

Cette motivation est d'ordre stratégique. Le risque de se voir exclure de l'ONEm conduit certains individus à s'inscrire dans une formation afin de montrer leur volonté d'insertion professionnelle.

*«Cela fait longtemps que je suis au chômage. J'ai perdu l'espoir de retrouver du travail. C'est pas faute d'avoir cherché. Le FOREm me convoque tout le temps. Alors, j'ai décidé de suivre une formation. Comme cela, le FOREm me laissera tranquille quelque temps.»*

### ***La poursuite d'un projet professionnel***

La motivation liée à la poursuite d'un projet professionnel est développée généralement par les plus de 25 ans. Leur niveau d'études peut atteindre le secondaire supérieur. Ce sont des individus qui possèdent des ressources personnelles qui leur permettent de combattre les effets de désocialisation engendrés par la situation d'inactivité.

Ces individus développent une stratégie d'insertion socioprofessionnelle qui domine l'ensemble de leurs rapports à la formation.

*«J'apprends l'informatique, car il est certain que maintenant c'est absolument nécessaire si je veux travailler dans le secteur de l'imprimerie. C'est un atout considérable pour les qualifications que je possède.»*





Leur trajectoire de vie n'a pas été semée d'autant d'embûches que celle des autres groupes. Leur famille les a toujours soutenus. Leur scolarité n'a pas été particulièrement chaotique. Durant leur jeunesse, ils ont pensé que leur diplôme suffirait pour trouver un emploi. D'ailleurs, il est flagrant de constater qu'ils ne se considèrent pas comme des personnes faiblement qualifiées.

La situation d'inactivité de ces participants ne se solde pas par le désespoir et le vide de sens. Ils s'investissent énormément dans leurs loisirs. Ils ont tous la certitude qu'ils retrouveront bientôt un emploi. Pour eux, une formation consiste à acquérir un complément à ce qu'ils considèrent comme leur qualification ou à se réorienter vers d'autres secteurs. De manière générale, ils restent confiants quant à leur avenir même si parfois, chez eux, on sent une brusque prise de conscience passagère qui apporte un léger doute sur leurs chances objectives d'insertion. Dans ces rares moments, ils se rendent compte que, peut-être, ils ne sont pas mieux logés que Michèle et les autres.

*«Je sais que je trouverai bien un jour un vrai travail. Ce n'est pas possible autrement. Bien que je me dis parfois qu'il y a de plus en plus de gens au chômage, que la situation devient de plus en plus inquiétante. Alors là, j'angoisse. Mais je repousse cette idée.»*

### **La maîtrise des langages fondamentaux**

Cette motivation est développée principalement par les participants en situation d'analphabétisme. Ce sont des individus qui rencontrent d'énormes

difficultés pour lire et écrire. Ils connaissent une situation d'exclusion culturelle dont les effets viennent renforcer ceux de la situation d'inactivité.

*«J'ai dû prendre le train pour aller à Mons. J'ai demandé au chef de gare et ça a été. Mais quand je suis arrivé à Mons, je devais aller au tribunal. Comme je ne savais pas comment faire pour prendre le bus, j'ai pris un taxi. Ça m'a coûté très cher.»*

*«Je ne sais pas envoyer de lettres chez des patrons. Avant je me présentais personnellement, mais maintenant cela se fait de moins en moins.»*

Dans la vie quotidienne, le manque de confiance, le repli sur soi, la solitude occupent le centre des préoccupations de ces personnes. L'impression d'être exclues de la société et la solitude leur apparaissent comme les deux difficultés les plus pénibles dans la vie quotidienne, avant même le manque d'argent.

*«Comme je ne sais pas lire et écrire, je m'isole. J'ai peur que les autres voient que je ne sais pas me débrouiller. C'est de plus en plus difficile de cacher cet handicap.»*

En outre, le rapport à l'enfant est crucial dans leur motivation à réussir la formation. Cette priorité se traduit dans leur discours lorsqu'elles parlent de leur motivation.

*«Je fais une formation, pas simplement pour moi, mais aussi pour les enfants. Il n'est pas bon qu'ils aient une mère qui ne sait rien. Je veux les suivre dans leurs études, pouvoir les aider. Comme ça, ils verront que leur mère n'est pas bête, qu'elle peut les aider. Ils n'auront pas à rougir de moi.»*

## Conclusion

Les effets de la déqualification et de la désocialisation, l'habitude d'échouer, de «se retrouver au fond de la classe», représentent autant de freins qui empêchent les participants de formuler une demande de formation qui tient compte de leurs besoins objectifs. Les problèmes qu'ils rencontrent au quotidien déterminent leur demande de formation. Leur motivation de départ a généralement pour objectif de trouver une solution à ces problèmes.

Ils arrivent rarement à la FUNOC avec une demande de formation qui correspond en tous points avec l'offre de formation. En effet, les besoins objectifs ne sont pas nécessairement perçus subjectivement par tout le monde. Mais leur vision évolue grâce à l'action pédagogique menée par l'institution. Un individu évolue par le simple fait de suivre une formation. La motivation stratégique de départ peut se transformer alors en demande de formation claire

et précise. En effet, même ceux qui sont motivés par la seule crainte de l'exclusion des allocations de chômage, sont amenés à découvrir, une fois en formation, des perspectives qu'ils n'avaient pas envisagées au départ. Comme le précise Paul DEMUNTER: «Ceux qui perçoivent leurs besoins de formation immédiatement sont ceux qui ont déjà un certain degré de formation et appartiennent donc en majorité aux catégories sociales supérieures. Chez les autres, les besoins de formation ne seront perçus subjectivement qu'au terme d'un long processus de prise de conscience qui suppose d'abord l'existence d'une offre préalable, ensuite une information et une sensibilisation, enfin une intervention pédagogique»<sup>4</sup>.

(Synthèse réalisée par  
Sylvie-Anne GOFFINET)



<sup>1</sup> J. BLAMPAIN, *Les publics de la FUNOC et leurs rapports à la formation, Contradictions - Bruxelles, L'Harmattan - Paris, 1997 et, en particulier, le chapitre 2 de la deuxième partie, Les motivations de départ* (pp. 83-95), dont nous reproduisons de larges extraits.

<sup>2</sup> Il s'agit des participants de la FUNOC, à l'exception des étrangers inscrits dans la formation «français langue étrangère». Par ce choix, l'auteur a voulu éviter que la problématique de l'intégration culturelle vienne, pour ces personnes, s'ajouter à celle de l'insertion socioprofessionnelle. Il a donc concentré ses analyses sur ce qui représente l'essentiel du public de la FUNOC, à savoir les personnes peu diplômées - 75% du public n'avait pas dépassé, en 1996, le secondaire inférieur - en situation d'inactivité.

<sup>3</sup> Suite à cette constatation, la FUNOC a réfléchi au moyen de changer la perception que les participants potentiels peuvent avoir du bilan d'entrée.

<sup>4</sup> P. DEMUNTER, *Le district socio-éducatif et culturel n°5: les travailleurs sans emploi et la formation, Contradictions, Bruxelles, 1982, p. 74.*

# Retrouver le sens de l'illettrisme dans son histoire personnelle

*La démarche de Dominique PADÉ, psychanalyste, responsable de l'asbl FORCES à Chartres, s'appuie sur le postulat suivant: tout le monde est capable d'acquérir, au moins, les savoirs de base. C'est avec un regard clinique qu'elle nous introduit dans la problématique de l'illettrisme qu'elle envisage comme un symptôme, au sens psychanalytique du terme.*

L'illettrisme nous dit quelque chose de l'individu, il fait sens dans son histoire personnelle. Il peut être conçu comme une forme d'équilibre mis en place inconsciemment.

Etre privé de la lecture et de l'écriture implique une certaine image de soi, négative la plupart du temps, une représentation particulière que l'individu se fait de lui-même. En effet, nous nous trouvons en face d'une histoire, d'un cheminement individuel qui est celui d'une personne qui devient illettrée, car on ne naît pas illettré, on le devient.

Dans son travail quotidien avec les apprenants, Dominique PADÉ s'intéresse prioritairement aux représentations que le sujet se fait de lui-même, de sa situation sociale, familiale et du sens que cela a dans sa vie. Elle travaille avec l'apprenant sur ses représentations et tente de l'aider à les modifier. Ne pouvant intervenir sur le contexte socio-économique, elle refuse d'entrer dans le jeu de l'image traditionnelle du bouc émissaire que nous renvoient souvent les illettrés, pour se tourner vers l'individu, son parcours et son histoire.

Tout comme le fait de rester au chômage, ou y revenir sans cesse, est une réalité externe qui reflète une réalité interne, intrapsychique, on n'est pas illettré par hasard. Ces *manières d'être* sont soutenues par des représentations conscientes et inconscientes.

L'intervenante insiste également, dans son travail, sur la part de responsabilité qu'a chacun dans sa situation, non pour culpabiliser, mais, au contraire, afin de permettre à l'apprenant de prendre sa vie en main, de devenir autonome et responsable.

Il est évident que cette démarche peut occasionner des résistances, des révoltes et des oppositions chez certaines personnes, mais il faut les considérer comme des passages obligés vers la conscientisation et l'autonomie de l'individu.

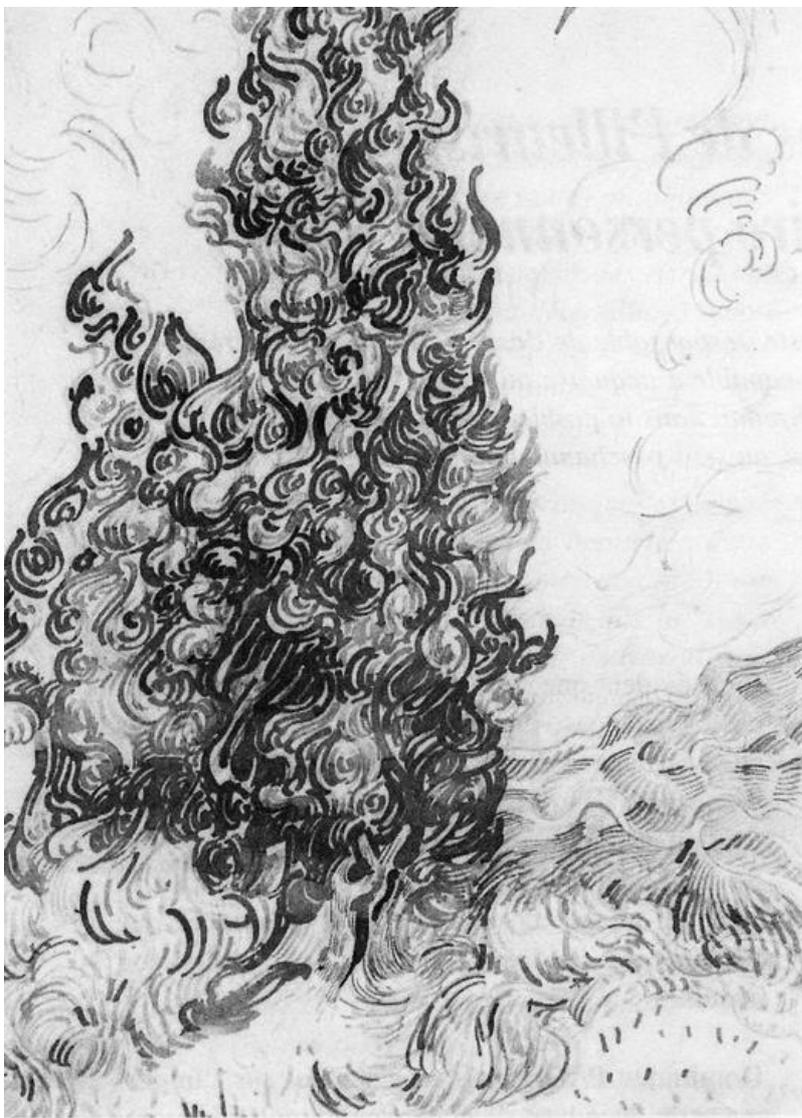
Sa méthodologie a donc pour point de départ le sujet lui-même. Il est essentiel d'écouter ce que l'illettré dit de lui en parlant des savoirs non acquis.

Dominique PADÉ insiste également sur l'importance du décodage de la demande implicite contenue dans toute demande explicite de formation en alphabétisation. Répondre trop rapidement à une première demande, souvent celle d'apprendre à lire et à écrire, risque de passer sous silence la vraie demande du sujet (qui peut être une demande de reconnaissance, d'affection,...).

De plus, une demande recèle toujours une part d'ambivalence: "*Je veux et je ne veux pas apprendre à lire*". Le formateur doit donc être en mesure de décoder ces ambivalences, qui sont autant de freins pour l'apprentissage.

Apprendre à lire et à écrire, ne se résume pas à ingurgiter des savoirs et des savoir-faire, cela implique un changement profond au niveau des représentations que la personne s'est faite d'elle-même. On touche là à l'image de soi.

Dominique PADÉ nous propose d'entrevoir les difficultés d'apprentissage, les résistances de certains apprenants sous l'angle de la peur du changement: "*si je sais lire et écrire, alors qu'est-ce que je perds?*". Elle parle là des bénéfices secondaires que chacun retire d'une situation.



Il apparaît donc essentiel de créer des lieux de parole, de réflexion sur soi, sur la société, et surtout sur la place que l'individu désire y occuper. Bien entendu, comme on l'a déjà souligné, cette démarche ne va pas sans traverser une phase conflictuelle. Rendre une personne capable de comprendre ses comportements, et ainsi d'avoir réellement prise sur son existence, c'est inévitablement provoquer des remises en question, des changements et donc des résistances.

Pour notre intervenante, il est indispensable que l'apprenant comprenne le sens de sa situation d'illettré et qu'il prenne conscience de ses propres processus d'apprentissage, ainsi que des freins qui le ralentissent.

L'alphabétisation rassemble souvent des individus à *fleur de peau*, qu'une part affective importante bloque dans leur démarche d'apprentissage. En effet, la langue est un code, elle est soumise à des lois très strictes. On peut mettre en relation le phé-

nomène de l'illettrisme et le refus de cette loi. La langue, et l'école qui véhicule son apprentissage, sont lourdes de symboles et de représentations paternelles et autoritaires. Dominique PADÉ a souvent rencontré chez ses apprenants le refus de la loi, le rejet de l'autorité et le manque, ou l'absence du père. Tous ces facteurs entrent en ligne de compte dans l'apprentissage, ou le non apprentissage, de la lecture et de l'écriture.

Elle nous invite ensuite à examiner les processus mis en jeu dans l'apprentissage de la langue. La tâche du formateur sera d'aider les apprenants à comprendre ces mécanismes et à les utiliser de telle sorte qu'ils acquièrent une autonomie dans leur apprentissage, le formateur devenant ainsi un guide sur le chemin de l'alphabétisation.

Elle constate enfin que certaines personnes ne se donnent pas le droit d'apprendre, de pénétrer dans la sphère du savoir. Le rôle du formateur consiste alors, dans un premier temps, à les amener à s'autoriser l'accès au savoir, à la lecture et à l'écriture.

Psychanalyste, Dominique PADÉ ne confond pas les rôles du formateur et du thérapeute. Elle utilise, dans le cadre de ses cours, certaines techniques issues de la psychanalyse, au même titre que d'autres méthodes et insiste vigoureusement sur l'indispensable séparation de l'apprentissage et de la thérapie.

**Axelle DEVOS**  
**Lire et Ecrire Brabant wallon**