



**Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique**

☒ Avenue des Combattants, 24 - 1340 Ottignies ☎ 010.42.00.50 📠 010.42.00.59

☒ Siège social : rue Belliard, 23A - 1040 Bruxelles Compte BE11 2100 6782 2048 -  
www.ufapec.be. - 📧 info@ufapec.be

## **L'impact des relations école-famille dans la réussite scolaire quand les parents ne lisent pas et n'écrivent pas.**

### **Le point de vue des enseignants.**



© Jacek Chabraszewski

*C'est essentiel de rendre une partie de l'école aux parents qui n'ont pas à être mis sous tutelle, essentiel de leur donner ou de leur redonner confiance dans leur sentiment de compétence parentale.*  
Un directeur

Dominique Houssonloge  
Etude UFAPEC 2 | décembre 2013 N°34.13/ET 2

Nous tenons à remercier chaleureusement pour leur investissement les directeurs d'école qui ont participé au groupe de travail, Yannic Pielain, directeur du Service Diocésain de l'Enseignement fondamental de Namur-Luxembourg qui a permis la mise en place de ce groupe, Bernard Petre, chercheur indépendant pour sa formation méthodologique qualitative, Pascal van de Werve, administrateur à l'UFAPEC, Bernard Hubien, secrétaire général à l'UFAPEC, Bénédicte Lories, Michael Lontie et Violaine Dautrebande, animateurs-formateurs à l'UFAPEC pour leur relecture.

## Sommaire

Introduction.....	4
A. Partie théorique.....	7
1. Définition de l'analphabétisme .....	7
2. Réussite scolaire et milieux précarisés .....	7
Une pauvreté infantile de plus en plus grande.....	7
Plus d'échec pour les élèves des milieux défavorisés .....	8
Des moyens supplémentaires, le décret encadrement différencié .....	10
Des parents aussi en difficultés scolaires .....	11
3. Représentations des enseignants .....	12
Le concept de représentation .....	13
Les milieux défavorisés .....	13
L'égalité à l'école.....	14
La relation école-famille.....	16
Instituteur, un métier encore peu social.....	17
B Partie pratique.....	18
1. Méthodologie .....	18
2. Tentative de typologie des écoles et problèmes rencontrés.....	19
3. Récits représentatifs de la problématique .....	20
4. Clés de lecture.....	24
5. Moments-clés .....	25
6. Trucs et astuces .....	29
7. Tentative d'hypothèse.....	34
Pistes et conclusion générale .....	35
Bibliographie.....	38
Annexe 1 : Questionnaire .....	40

## **Introduction**

« Malgré l'implication très forte de tous les acteurs de l'éducation, au premier rang desquels se trouvent les enseignants, le fossé reste encore trop grand entre les ambitions que l'on a pour l'école et la réalité quotidienne de notre enseignement. Il est en effet inacceptable que des jeunes quittent l'enseignement obligatoire démotivés et sans aucun diplôme. Selon toutes les recherches menées, notre système éducatif reste un des plus inégalitaires : l'échec scolaire et les relégations de toutes sortes frappent d'abord et plus fortement les élèves issus de milieux fragilisés. »<sup>1</sup>

Parmi les élèves des milieux fragilisés, le cas des élèves de parents qui ne lisent pas ou n'écrivent pas est particulièrement préoccupant. Or notre pays comprend encore environ 10 % d'analphabètes ou illettrés. Trop souvent, l'analphabétisme se reproduit de génération en génération devant une école impuissante à enrayer cet analphabétisme qui traverse les générations.

Aujourd'hui, l'analphabétisme représente un facteur d'exclusion et devient dès lors un problème de société. Au vu des préjugés encore nombreux, précisons d'emblée qu'illettrisme ou analphabétisme n'est pas synonyme de handicap.



© Laurent Hamels

Notre étude de 2012, intitulée « *Les relations école-famille quand les parents ne lisent pas et n'écrivent pas. Le point de vue des parents* », a dressé le portrait de l'analphabétisme d'adultes « autochtones » qui, bien que scolarisés en Belgique, ont des difficultés à lire et à écrire ; avec toutes les incidences que cela implique pour leur vie sociale et professionnelle. Cette étude a également présenté la réalité quotidienne des parents analphabètes et leurs difficultés à accompagner leur enfant dans sa scolarité. L'étude a enfin abordé leurs représentations de l'école, de l'enseignant et de la relation école-famille.

Voici en quelques lignes ce qui s'en dégageait concernant les représentations des parents qui ne lisent pas et n'écrivent pas. Tout d'abord, la représentation de l'école par les parents

---

<sup>1</sup> Gouvernement de la fédération Wallonie-Bruxelles, *Projet de déclaration de politique communautaire 2009-2014*, p. 17

[http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/fileadmin/sites/portail/upload/portail\\_super\\_editor/Docs/declaration\\_politique\\_communaire.pdf](http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/fileadmin/sites/portail/upload/portail_super_editor/Docs/declaration_politique_communaire.pdf)

qui ne maîtrisent pas la culture écrite est fortement influencée, d'une part, par leur propre vécu scolaire, souvent difficile et soldé par l'échec, et, d'autre part, par des savoirs domestiques, c'est-à-dire des compétences en lien avec l'univers familial de la maison.

Les avis sur l'école sont nuancés : certains parents ou enfants de milieu analphabète aiment l'école, d'autres pas. La plupart des parents interrogés pensent que l'école est indispensable pour être intégré socialement, mais ils sont conscients également que l'école n'est pas faite pour tous. Elle doit se remettre en question en étant plus accueillante et plus intégratrice quel que soit le milieu socio-culturel de l'élève. Les parents participants prônent une pédagogie différenciée, des renforcements positifs et un plus grand respect des différences.

Mais d'abord, ils demandent à l'école une reconnaissance de chacun dans sa parentalité, quelles que soient ses compétences à lire et écrire, quel que soit son niveau de diplôme ou son statut social : « La prise de conscience de l'exclusion liée à la non-maîtrise de la langue fait son chemin... C'est la dénonciation d'une forme de « normalisation » qui passe par les standards linguistiques et conduit à juger de la valeur d'une personne à partir de ses résultats scolaires et de ses capacités de communication.»<sup>2</sup>

Les parents qui ne lisent pas et n'écrivent pas plaident aussi pour une déstigmatisation de l'analphabétisme. Tant que l'analphabétisme sera un tabou et une honte pour les parents comme pour leurs enfants, l'école leur sera hermétique, voire ennemie.

Comme pour notre étude de 2012, rappelons que nous aborderons ici l'analphabétisme. La question de l'immigration ne sera pas traitée, même si les deux problématiques se rejoignent à certains moments.

Par rapport à la thématique de l'analphabétisme, une mise en garde s'impose : on ne peut commencer à agir sur la question des parents analphabètes et de leur rapport à l'école que lorsqu'on a compris que chaque situation est individuelle, avec des paramètres différents pour chaque famille et par conséquent des solutions personnalisées et adaptées à chacun. Il n'y a pas de recettes toutes faites mais il y a des dénominateurs communs, des pistes, des bonnes pratiques à partager.

On peut dire qu'il y a quatre formes d'analphabétisme chez les parents vis-à-vis de l'école :

- *je ne connais pas le français*
- *je ne connais pas le français écrit*
- *je ne comprends pas l'école, ses attendus ; pour moi, elle est d'abord un lieu d'échec*
- *je ne comprends pas pourquoi il faut aller à l'école*

Dans la présente étude, nous abordons la question de l'analphabétisme et des problématiques qui y sont liées à travers, cette fois, le prisme des enseignants et plus exactement des directions. Nous aborderons tout spécialement l'impact des relations école-famille sur la réussite scolaire de l'élève de l'enseignement primaire. Un sujet complexe mais incontournable pour *l'Ecole de la réussite pour tous* !

Quelle réussite scolaire pour les enfants de milieux défavorisés et tout spécialement analphabètes ? Peut-on mettre des choses en place pour une intégration via l'école obligatoire ou faut-il se résigner à une reproduction de génération en génération de l'analphabétisme ?

Quelles représentations les enseignants ont-ils des élèves des milieux défavorisés analphabètes, de leurs parents, de la relation école-famille précarisée, de l'égalité à l'école et du rapport au savoir et à la culture ? Quelle représentation les enseignants ont-ils de leur

---

<sup>2</sup> Anne Godenir, *A quoi sert l'alpha* in *Journal de l'alpha*, n° 180. Septembre-octobre 2011, p. 48

métier et du champ des possibles en termes de réussite scolaire des élèves de milieux précarisés ?

La première partie de l'étude sera théorique et consacrée à une mise en débat de la problématique et à une présentation de l'état de la recherche.

La seconde partie sera pratique et donnera la parole à des directions qui travaillent avec des familles de milieux analphabètes.

Notre étude s'achèvera par des pistes et des bonnes pratiques pour améliorer la relation école-famille précarisée et analphabète pour plus de réussite de l'élève.

## A. Partie théorique

### 1. Définition de l'analphabétisme

La définition de l'illettrisme ou l'analphabétisme est complexe et dynamique ; c'est-à-dire en constante évolution par rapport aux normes sociales qui changent en fonction de l'époque et du lieu : « *C'est le mode de vie d'une société et surtout son modèle de développement économique qui désignent le niveau minimal de savoirs ou de compétences nécessaires pour participer à son « fonctionnement efficace »* »<sup>3</sup>. Si jusque dans les années '70, on pouvait trouver facilement du travail sans savoir lire et écrire, ce n'est plus le cas aujourd'hui. L'OCDE fixe le niveau minimal en lecture et écriture à un niveau proche de la fin des études secondaires<sup>4</sup>.

Pour définir l'illettrisme ou l'analphabétisme dans notre étude, nous ferons référence à la définition de l'Unesco de 1978, toujours d'actualité. L'UNESCO définit l'alphabetisme fonctionnel dans nos sociétés modernes : « *Une personne est **alphabète** du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabetisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté.* » Inversement, toute autre personne est analphabet à des degrés divers selon son niveau de maîtrise en lecture et écriture.

En clair, cela veut dire qu'une personne « analphabet fonctionnelle » (ce dont il sera majoritairement question dans notre étude), est quelqu'un qui, bien que scolarisé en Belgique, ne sait pas bien lire ni écrire. Nombre de personnes analphabetes fonctionnelles ont donc des bases en lecture et écriture, mais sans que cela soit suffisant pour se débrouiller dans la vie quotidienne, au travail comme dans la société.<sup>5</sup>

### 2. Réussite scolaire et milieux précarisés

#### Une pauvreté infantile de plus en plus grande

Comme le rappelait Georges Bovy, Président de l'ONE (Office de la Naissance et de l'Enfance), lors d'un colloque sur la question<sup>6</sup> « *ce qui est terrifiant c'est que la pauvreté infantile, qui jusque-là restait un problème marginal, commence à se généraliser dans un pays européenisé où la sécurité sociale est paradoxalement une des plus performantes au monde.* » La pauvreté infantile n'est pas acceptable et on ne peut s'y résigner. La précarité dès l'enfance est le ferment de l'échec de toute une vie. La malnutrition, le manque de soins, les privations, les ruptures de tout ordre, l'exclusion et enfin le décrochage scolaire sont étroitement liés.

Pour la tranche des 0-15 ans, le taux de risque de pauvreté est de 41,7 % en région bruxelloise et de 24,1 % en région wallonne, 18,5 % en Belgique.<sup>7</sup>

---

<sup>3</sup> Catherine Stercq, *Les chiffres de l'alpha : compteur bloqué ?* in Lire et Ecrire, Des chiffres pour l'alpha n° 185, septembre-octobre 2012, p. 8

<sup>4</sup> OCDE - Patrick Werquin, *Les enquêtes de l'OCDE sur la littératie des adultes : concepts et principaux résultats*. Université de Genève, le 30 mars 2007.

[http://www.educationeconomics.unige.ch/Agenda/Werquin\\_mar07.pdf](http://www.educationeconomics.unige.ch/Agenda/Werquin_mar07.pdf)

<sup>5</sup> Pour en savoir plus, OCDE, op. cit.

<sup>6</sup> Colloque *Pauvretés, enfances, familles* organisé par le Fonds Houtman à Liège le 28 novembre 2013

<sup>7</sup> Fondation Roi Baudouin, *Zoom sur la pauvreté des enfants*. Bruxelles, juin 2013

Comme le souligne la Fondation Roi Baudouin, « le nombre d'enfants et de jeunes qui vivent en Belgique sous le seuil de pauvreté ne cesse de croître: entre 2007 et 2010, leur taux est passé de 10 à 12,8 % ». <sup>8</sup>

L'indice de l'inégalité des chances de Kind & Gezin <sup>9</sup> donne une image du nombre de très jeunes enfants qui vivent dans des familles défavorisées par rapport à six indicateurs (revenu mensuel du ménage, formation des parents, développement des enfants, situation professionnelle des parents, logement et santé): ils étaient 9,7 % en 2011 contre 6 % en 2001.

La pauvreté a aussi un lien avec l'immigration: l'indice de pauvreté s'élève à 4,4 % dans les familles où la mère est d'origine belge et à 26,3 % dans celles où la mère est d'origine étrangère.

Les catégories les plus touchées par la pauvreté sont les bénéficiaires d'un revenu de remplacement (96,3 %), les demandeurs d'emploi à l'issue de leur formation (55,4 %) et les familles monoparentales (53,5 %). <sup>10</sup>

Les chiffres sont particulièrement alarmants à Bruxelles. Dans son étude consacrée aux écoles de devoirs, le Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté rappelle que malgré les réformes scolaires des dernières années destinées à lutter contre les mécanismes de sélection sociale, l'ascenseur social est toujours en panne ! Les élèves issus du croissant pauvre de Bruxelles, soit les zones situées à l'ouest du Pentagone bruxellois et concentrant les plus importantes poches de pauvreté de la Région, sont ceux qui réussissent le moins bien et qui sont relégués vers les filières techniques et professionnelles. <sup>11</sup> Un ascenseur social toujours en panne et un déterminisme social partout en Europe ; ce que confirment diverses études internationales bien connues (IEA, PISA).

## **Plus d'échec pour les élèves des milieux défavorisés**

Concrètement qu'est-ce que cela signifie ? Alors que notre système d'enseignement s'inscrit dans une école de la réussite pour tous quel que soit le milieu socio-économique (décret Missions de 1997), alors que notre système d'enseignement se veut égalitaire, les élèves issus de milieux défavorisés réussissent moins bien que les autres.

Les *Indicateurs de l'enseignement* 2012 et 2013 de la Fédération Wallonie-Bruxelles montrent clairement que les élèves issus des milieux socioculturellement défavorisés réussissent moins bien que les autres.

Dans les *Indicateurs de l'enseignement* 2012, l'indicateur 22, donnant les scores moyens des classes en mathématiques selon les caractéristiques de leurs élèves en 2<sup>e</sup> primaire, montre que les élèves de classes bénéficiaires de l'encadrement différencié ont de moins bons résultats que les autres. Cet indicateur montre également que les résultats des classes où il y a plus d'élèves ayant des livres à la maison sont supérieurs à ceux de classes où il y a une majorité d'élèves à l'environnement pauvre en livres. Dans l'édition de 2013, l'indicateur 22, donnant les scores moyens des classes en histoire et géographie selon les caractéristiques de leurs élèves en 2<sup>e</sup> primaire, fait le même constat.

---

<sup>8</sup> Source: Politique scientifique fédérale, *Programme Agora*, 10/10/2012

<sup>9</sup> L'équivalent flamand de l'Office de la naissance et de l'enfance (ONE),

<sup>10</sup> Fondation Roi Baudouin, op. cit.

<sup>11</sup> Nicolas De Kuyssche, Rocco Vitali, *Le rôle des écoles de devoirs dans l'accrochage scolaire des enfants pauvres*, Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté, janvier 2011, pp. 11 et 13





© Comugnero Silvana

Dans l'édition de 2012, l'indicateur 23, portant sur les scores moyens des élèves en mathématiques selon les caractéristiques individuelles et scolaires des élèves en 5<sup>e</sup> primaire, montre également que le fait de ne disposer que de très peu ou pas du tout de livres a un impact sur les résultats. **Les élèves issus de familles socioculturellement défavorisées (qui ne possèdent pas ou très peu de livres) ont en moyenne un score inférieur à celui des élèves vivant dans un environnement riche en livres.** Dans l'édition de 2013, l'indicateur 23, portant sur les scores moyens des élèves en histoire et géographie selon les caractéristiques individuelles et scolaires des élèves en 5<sup>e</sup> primaire, fait le même constat.<sup>12</sup>- L'étude du SeGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique) sur les résultats PIRLS de 2006 est également intéressante ; elle complète ces résultats mais pointe aussi le manque de remédiation<sup>13</sup>.

Depuis peu, de nouveaux chiffres permettent encore de préciser les résultats en Fédération Wallonie-Bruxelles : le taux d'échec moyen varie considérablement selon le bassin scolaire et **c'est sans surprise les grands centres urbains avec leurs poches de pauvreté qui sont les plus touchés** : « *signe d'une évidente corrélation entre le milieu socio-économique dont les enfants sont issus et leurs résultats scolaires. A Liège, Mons et Charleroi, on dépasse allègrement les 15% tandis que les zones du Luxembourg et de Huy-Waremme ne pointent « qu'à » 12%. Les grandes villes souffrent davantage de l'échec. Au primaire, c'est à Charleroi qu'on enregistre le plus haut taux de redoublement : 5,5% soit plus de deux mille enfants. Ils sont un peu plus à échouer à Bruxelles mais le taux est de 3,9% (la capitale scolarisait en 2011 plus de 67.000 élèves contre 37.000 à Charleroi).*<sup>14</sup>

Par ailleurs, il y a plus d'élèves de milieux défavorisés qui sont orientés vers le spécialisé : une recherche du GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation, groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain) de 2008 portant sur la mobilité scolaire et la composition sociale des écoles fondamentales montre que, proportionnellement à leurs effectifs, les départs vers l'enseignement spécialisé sont plus fréquents dans les écoles en discrimination positive que dans les autres. Les premières « fournissent » en effet 21 % des entrants alors qu'elles ne représentent que 12 % des effectifs de l'enseignement ordinaire. L'étude montre aussi que la proportion d'élèves envoyés dans l'enseignement spécialisé tend à décroître à mesure qu'augmente l'indice socio-économique de l'école. **Le taux d'envoi vers l'enseignement spécialisé est 3,5 fois plus élevé dans les écoles les plus défavorisées**

---

<sup>12</sup> Fédération Wallonie-Bruxelles/ETNIC – Les indicateurs de l'enseignement 2012 et 2013.

<sup>13</sup> [http://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fenseignement.catholique.be%2Fsegec%2Ffileadmin%2FDocsFede%2FEtude%2FEtude\\_PIRLS\\_2006.pdf&ei=CGWwUq68L-S50QWZp4DIAG&usq=AFQjCNHQzP-XLpBFRsU7Ks-UxVysBL4L2Q&bvm=bv.57967247.d.Yms](http://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fenseignement.catholique.be%2Fsegec%2Ffileadmin%2FDocsFede%2FEtude%2FEtude_PIRLS_2006.pdf&ei=CGWwUq68L-S50QWZp4DIAG&usq=AFQjCNHQzP-XLpBFRsU7Ks-UxVysBL4L2Q&bvm=bv.57967247.d.Yms).

<sup>14</sup> Enseignons.be, Le taux d'échec varie selon le bassin scolaire, 7/08/2013 - <http://www.enseignons.be/actualites/2013/08/07/echec-scolaire-bassin>

**que dans les écoles les plus favorisées.**<sup>15</sup> La question à se poser est la suivante : ces élèves doivent-ils aller dans l'enseignement spécialisé ou bénéficier d'un enseignement différencié pour leur permettre de comprendre les attendus explicites mais aussi implicites du monde scolaire qu'ils ne maîtrisent pas vu leur origine sociale ?

Dans son ouvrage *L'école est-elle juste et efficace ?*<sup>16</sup>, le psychopédagogue Marcel Crahay a identifié, à partir des études menées en Fédération Wallonie-Bruxelles, en France et en Suisse, comment se mettent en place des mécanismes qui favorisent la reproduction des inégalités scolaires :

- Les inégalités de parcours liées à l'origine sociale se mettent en place très tôt : les enfants défavorisés sont davantage maintenus en maternelle et redoublent plus au début du primaire
- Les écarts de performances entre élèves d'origine modeste et d'origine favorisée continuent à se creuser tout au long du primaire et du secondaire. Les premiers redoublent plus souvent, sont orientés plus tôt et plus massivement vers des filières moins exigeantes ou moins prestigieuses. Ils sont aussi ceux qui sortent en masse de façon précoce du système sans diplôme secondaire.
- Beaucoup moins d'élèves d'origine modeste arrivent dans l'enseignement supérieur et ceux qui y entrent réussissent moins bien que les élèves de milieux plus favorisés alors que le parcours antérieur est comparable<sup>17</sup>

## **Des moyens supplémentaires, le décret encadrement différencié**

En Fédération Wallonie-Bruxelles, un nouveau décret a vu le jour en 2009 pour donner des moyens supplémentaires en termes de personnel (enseignants, éducateurs, assistants sociaux, etc.) et budgets de fonctionnement complémentaires à ce qu'on appelait les écoles à discrimination positive (depuis devenues les écoles à encadrement différencié, qui accueillent les populations les plus défavorisées), « afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité ».<sup>18</sup> Par actions pédagogiques complémentaires telles que visées par le présent décret, il y a lieu d'entendre notamment les initiatives visant :

*« 1° A renforcer la maîtrise des apprentissages de base, et de la langue française en particulier, par tous les élèves.*

*2° A lutter contre l'échec, le redoublement et le retard scolaire.*

*3° A favoriser la détection rapide des difficultés scolaires, l'organisation de la remédiation immédiate et la mise en œuvre de pédagogies différenciées.*

*4° A prévenir le décrochage scolaire et, ce faisant, les éventuels phénomènes d'incivilités et de violence.*

*Parmi les actions pédagogiques complémentaires, le décret prévoit encore une attention toute particulière à l'adaptation à la langue française pour les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment celle-ci, afin de leur permettre de s'adapter avec succès aux activités de la classe dans laquelle ils sont inscrits.»<sup>19</sup>*

---

<sup>15</sup> Thérèse-Marie Bouchat, Bernard Delvaux et Geneviève Hindryckx, *Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. GIRSEF Les cahiers de recherche en éducation et formation*. N° 62 Juin 2008, pp. 13-14 - [https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier62\\_Bouchat\\_Delvaux\\_et\\_al\(1\).pdf](https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier62_Bouchat_Delvaux_et_al(1).pdf)

<sup>16</sup> Marcel Crahay, *L'école est-elle juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck, 2<sup>ème</sup> édition revue et actualisée. Bruxelles, 2012, p. 180.

<sup>17</sup> Idem.

<sup>18</sup> *Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française*. 30/042009 - [http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34295\\_003.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34295_003.pdf)

<sup>19</sup> Idem

## Des parents aussi en difficultés scolaires

Si des moyens supplémentaires sont libérés pour les élèves d'origine précarisée, cela reste insuffisant pour plusieurs raisons.

D'une part, ces moyens restent insuffisants pour pouvoir combler le fossé entre les élèves précarisés et les autres. D'autre part, l'école ne peut œuvrer seule à la réussite de l'élève. Elle a besoin du soutien tant moral que concret des parents. Or souvent les relations école-famille avec les parents de milieux précarisés s'avèrent difficiles.

D'abord, comme nous l'avons exposé plus longuement dans l'étude de 2012 parce les parents de milieux socio-économiques défavorisés ont rarement d'emblée un bon contact avec l'école : peurs, méconnaissance, souvenir d'un vécu scolaire douloureux, sentiment de rejet, voire d'abandon, sentiment de l'inutilité de l'école, manque de compétences pour accompagner l'enfant... les causes sont nombreuses pour ne pas oser faire confiance à l'école. Il peut y avoir une véritable rupture sociale ou culturelle entre le monde scolaire et les familles défavorisées. Pour les parents analphabètes, il y a un **sentiment d'incompétence et même d'illégitimité langagière**. Comment dès lors pouvoir accompagner son enfant et développer des relations positives avec l'école ? L'incompréhension qui peut exister entre l'école et les familles précarisées provient généralement de représentations sociales très différentes, lesquelles influencent la manière de voir le monde et les autres. Les familles populaires n'ont pas les codes culturels pour réussir à l'école en raison d'un manque de maîtrise de la culture de l'écrit et d'un autre rapport au langage. Les relations entre parents et enseignants sont rendues d'autant plus difficiles par le fait qu'elles sont généralement « asymétriques » ou hiérarchisées étant donné que la culture scolaire et donc celle des enseignants est perçue socialement comme la seule bonne ou légitime.

Par ailleurs, les parents de milieux précarisés et analphabètes sont eux-mêmes en difficultés scolaires. Une étude a été menée par le Changement pour l'égalité, mouvement sociopédagogique d'éducation permanente, auprès de parents d'enfants en première ou deuxième année d'école primaire. Les parents font partie des classes populaires précarisées socio-économiquement. Ils ont choisi d'aider eux-mêmes leurs enfants à faire leurs devoirs scolaires. Ils ont été observés durant un an au moment des devoirs.<sup>20</sup>

Si les enfants sont en difficultés par rapport aux devoirs demandés, les parents peuvent l'être aussi : « il arrive aussi que les parents « ne savent pas ». Ils ne comprennent pas la consigne, qui est souvent brève et peu explicite. Aucun document indicatif des apprentissages réalisés dans la journée n'est disponible. La plupart du temps, la consigne a été paraphrasée oralement par l'enseignant(e) en classe, ce qui pose problème, car les parents n'ont accès qu'indirectement, par l'enfant, à cette information : « Ah, non, chou, comment tu fais ? C'est comme ça que madame t'a montré ? », « Ça, c'est quoi elle a dit madame ? », « Ben, le dernier, je ne sais pas ce que tu dois faire. » Les enfants se souviennent (ou pas) des explications données en classe et réagissent aux questions, propositions, incompréhensions des parents : « Non, c'est madame qui a dit ça. » « Ça, ça s'appelle une planche, madame a dit. » « Mais madame a dit qu'on devait barrer. » « Parce que madame, elle nous a dit ça. » « Toi, tu connais rien, c'est madame qui m'a dit ça. » Et le parent n'a plus qu'à s'incliner : « Si, c'est madame qui l'a dit ! » Ces consignes sibyllines sont sans doute une cause des difficultés des élèves et de leurs parents. Cependant, cela n'est sans doute pas le seul problème. En effet, au-delà de la

---

<sup>20</sup> Françoise Robin, *Des parents en difficultés scolaires* in Revue Traces, avril-mai 2012 - <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2482#.Uhj5vqNV0eF>

compréhension des tâches, les parents expriment des difficultés à les réaliser, tant au niveau du contenu de la tâche que de la mise au travail de l'enfant. » Comment je vais faire ?

*« Je ne sais pas comment est-ce que je vais le faire retenir tout ça moi... Mais je t'ai dit, moi je trouve que c'est trop en plus aujourd'hui. Je ne sais pas comment est-ce que je vais lui faire retenir tout ça... »<sup>21</sup>*

Face à ces diverses difficultés rencontrées par les parents, on peut penser également que les devoirs à domicile renforcent d'autant plus le sentiment d'incompétence chez les parents analphabètes. Patrick Rayou professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris 8 explique : *« La circulation du travail des élèves entre classe et maison, qui n'a pas toujours existé, ne se fait pas d'une manière indifférenciée selon les catégories sociales des familles. Celles de milieux populaires peuvent s'y trouver encore plus dessaisies de la maîtrise de la scolarité de leurs enfants. »<sup>22</sup>*

Pour pallier les difficultés scolaires des parents, des études dirigées existent de plus en plus à l'école pour autant qu'elles soient accessibles financièrement et que les familles en comprennent l'intérêt et l'enjeu pour leur enfant. En dehors de l'école, les écoles de devoirs, qui rappelons-le manquent par ailleurs de moyens humains et financiers pour optimiser leur action, représentent la seule forme de soutien scolaire accessible. Nous y avons consacré une analyse ; celle-ci conclut qu'elles complètent le rôle de l'école pour tendre vers une école de la réussite pour tous et, qu'en même temps, elles jouent un rôle de médiation et même de déminage entre l'école et les familles précarisées.<sup>23</sup>

Cependant les écoles de devoirs (EDD) ne peuvent pas tout. Leur pouvoir d'action et leur marge de manœuvre sont limités et, comme le rappelle le Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté, *« l'école en tant qu'institution et l'instituteur en tant que professionnel doivent rester les premiers et les derniers garants de l'accrochage scolaire des enfants issus de familles socio économiquement lésées »<sup>24</sup>*

Voilà donc l'école, à qui l'on demande déjà énormément mais avec des moyens limités, face à un chantier de taille : intégrer les élèves des milieux précarisés et analphabètes et surtout s'interroger sur ses propres pratiques et représentations pour pouvoir les faire évoluer vers une plus grande réussite de tous.

Ceci nous amène à la question des représentations des enseignants et directions.

### **3. Représentations des enseignants**

Quelles représentations les enseignants ont-ils des élèves des milieux défavorisés analphabètes, de leurs parents, de la relation école-famille précarisée, de l'égalité à l'école ? Quelle représentation les enseignants ont-ils de leur métier et du champ des possibles en termes de réussite scolaire des élèves de milieux précarisés ?

---

<sup>21</sup> Françoise Robin, op cit.

<sup>22</sup> Patrick Rayou, *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, PU de Rennes, 2009, p. 92.

<sup>23</sup> Dominique Houssonloge, *Le rôle des écoles de devoirs : instrumentalisation, substitution ou médiation ?* Analyse UFAPEC 2013 - <http://www.ufapec.be/nos-analyses/1213-edd/>

<sup>24</sup> Nicolas De Kuysseche, Rocco Vitali, op. cit. p. 42

## Le concept de représentation

Avant d'aborder les différentes représentations des enseignants pour le sujet qui nous occupe, définissons tout d'abord la notion même de représentation.

D'après *Le dictionnaire des sciences humaines*, les représentations sociales « sont ancrées au sein d'un groupe et du système de valeurs qui lui est propre. [...] la représentation sociale joue le rôle de filtre cognitif, toute information nouvelle étant interprétée dans les cadres mentaux préexistants »<sup>25</sup>.

## Les milieux défavorisés

Jacques Cornet, psychopédagogue, a abordé la question du pouvoir des représentations dans les relations école-famille. A partir d'expériences concrètes vécues et répétées, l'être humain généralise d'autant plus que les étiquettes dominantes l'y invitent. C'est ce que l'on appelle la perception sélective. Jacques Cornet prend l'exemple suivant : « *Quand j'étais petit, mon père conduisait toujours la voiture, jamais ma mère, idem chez les copains → j'ai intégré que les femmes ne savent pas conduire → quand je rencontre un conducteur qui roule mal, je déduis que c'est une femme au volant. Si ce n'est pas le cas, je déduis que cela doit être un vieux à chapeau, un jeune à casquette, un Hollandais ou un Africain.* »<sup>26</sup>

Dans le cadre d'une formation continuée, des agents PMS d'une école du Quart-Monde témoignent de la démission parentale malgré une politique volontaire de réussite mise en place par l'école. Des parents d'enfants de 3<sup>e</sup> maternelle refusent notamment l'aide logopédique gratuite proposée par l'école pour préparer leur enfant à entrer en primaire : « C'est quand même incroyable que des parents puissent autant se désintéresser de l'avenir de leurs gosses ! ». Un fait : le refus de l'aide proposée. Une interprétation : la démission parentale. Une conséquence : l'acceptation de leur refus.

Qu'est-ce qui peut permettre aux enseignants et professionnels de l'école d'échapper au pouvoir des représentations pour ne pas enfermer les parents dans une image fautive et néfaste ?

Jacques Cornet propose « *d'accorder – a priori – à tout acteur social, quel qu'il soit, une rationalité de position, c'est-à-dire d'excellentes raisons d'agir comme il agit, des raisons liées à sa position sociale et à ses conditions de vie. Rationalité que je ne peux – a priori – pas comprendre puisque je ne partage ni sa position sociale ni ses conditions de vie. Dans ce cas précis, il est possible que ce ne soit pas l'aide que les parents refusent, mais l'étiquetage, - justement ! -, qui l'accompagne, un étiquetage qu'ils évaluent en fonction de leur expérience personnelle, - grande en la matière ! -, plus néfaste que l'aide ne pourrait être bénéfique. Ainsi comme très souvent, quoi que fassent ces parents, ils restent enfermés dans la représentation que se font d'eux ceux qui ne partagent pas leur condition. S'ils acceptent l'aide, ils reproduisent pour leurs enfants ce qu'ils sont eux-mêmes, des moins que les autres, des aidés, des incapables. Et s'ils la refusent, ils confirment ce qu'on pense déjà d'eux, des moins que les autres, des incapables, des mauvais parents.* »<sup>27</sup>

Si l'équipe éducative est consciente du pouvoir des représentations et si elle le dépasse, elle pourra communiquer avec les parents sans qu'ils se sentent à nouveau étiquetés et remis en

---

<sup>25</sup> *Le dictionnaire des sciences humaines*. Sous la direction de Jean-François Dortier, Auxerre, 2008, p. 634

<sup>26</sup> Jacques Cornet, *Le pouvoir des représentations*. In Revue Traces, novembre – décembre 2006 - <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article919#.UhoakaNV0eE>

<sup>27</sup> Idem.

question dans leur compétence parentale ou sans qu'ils aient le sentiment que leur enfant est critiqué. De cette façon, les parents pourront accepter l'aide de l'école et même la soutenir.

## L'égalité à l'école

Cette prise de conscience du poids des représentations s'accompagne également d'une adaptation des enseignants à la réalité de leurs élèves : « *l'adaptation implique tout d'abord un abandon progressif des illusions professionnelles et des projets pédagogiques bâtis sur l'image de l'élève idéal [...] cet apprentissage s'apparente à un véritable travail de deuil dans les contextes les plus éloignés des modèles de références institutionnels* »<sup>28</sup>

Dans le même sens, travailler avec des élèves de milieux précarisés et analphabètes nécessite en priorité d'être intimement convaincu de l'éducabilité de tous les élèves. Philippe Meirieu, pédagogue français, explique ce concept essentiel : « *Ce principe d'éducabilité est donc extrêmement intéressant pour interroger nos pratiques. Voulons-nous privilégier la réussite du plus grand nombre et l'accès du plus grand nombre à des compétences, à des savoirs ? Ou bien laissons-nous s'accomplir un certain darwinisme naturel qui fait que les mieux adaptés survivent ? Ce postulat de l'éducabilité a été pour moi un moteur. Il m'a permis d'avancer, de tenter d'inventer et m'a ressourcé. Il m'a également donné le courage de me battre pour tenter de faire réussir des gens sur lesquels plus personne ne pariait. J'ai également découvert que c'était effectivement ce principe d'éducabilité qui avait, tout au long de l'histoire, fait avancer les pratiques pédagogiques, au fur et à mesure que des hommes et des femmes avaient postulé l'éducabilité de gens réputés jusque-là inéducables.* »<sup>29</sup>

Peu à peu, dans notre système scolaire, la notion d'égalité des chances à l'école fait place à la notion d'égalité des résultats. Marcel Crahay, psychopédagogue belge, a notamment développé et fait évoluer ce concept en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans son ouvrage « *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*<sup>30</sup> » paru en 2000, il précise également le concept d'égalité à l'école. Très longtemps, on s'est basé sur la notion d'égalité des chances mais elle porte en elle une contradiction : tous les élèves, selon leur bagage socio-culturel n'ont les mêmes chances de réussite dès le départ face à l'école, ses attendus explicites mais aussi implicites. Seuls les élèves des milieux socio-culturellement proches de la culture de l'école et donc de la culture écrite ont les prérequis et peuvent maîtriser les codes scolaires. Plutôt que de parler d'égalité des chances, Marcel Crahay propose de parler d'égalité des résultats ou des acquis. S'il n'y a pas d'égalité des chances au départ, on peut travailler à une pédagogie des résultats (c'est notamment la pédagogie différenciée).

Le décret intitulé « *Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental* » de 1995 va dans ce sens en remettant en question la pratique

---

<sup>28</sup> Agnès Van Zanten et Marie-France Gropsiron, *Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel* in *VEI enjeux*, mars 2001 –

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4sEeOCXIJ2EJ:www2.cndp.fr/revueVEI/124/22426811.htm+van+zanten+2001+%E2%80%99adaptation+implique+tout+d%E2%80%99abandon+un+abandon+progressif+des+illusions+professionnelles+et+des+projets+p%C3%A9dagogiques+b%C3%A2tis+sur+l%E2%80%99image+de+l%E2%80%99%C3%A9l%C3%A8ve+id%C3%A9al+%5B%E2%80%A6%5D+cet+apprentissage+s%E2%80%99apparente+%C3%A0+un+v%C3%A9ritable&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=be>

<sup>29</sup> Philippe Meirieu, *Le pari de l'éducabilité*, 5 novembre 2008 -

<http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>

<sup>30</sup> 2<sup>e</sup> édition revue et actualisée. De Boeck, Bruxelles, 2012.

du redoublement et en mettant en place une pédagogie par étapes et par cycles pluriannuels au sein desquels le redoublement est interdit.<sup>31</sup>

Le décret « missions » de juillet 1997 va dans le même sens et introduit aussi une autre conception de l'égalité : l'égalisation des résultats entre les groupes sociaux : « En considérant que tous les pouvoirs organisateurs doivent « veiller à ce que les établissements dont ils sont responsables prennent en compte les origines sociales et culturelles des élèves afin d'assurer à chacun des chances égales d'insertion sociale, professionnelle et culturelle » (extrait de l'article 11), le texte s'inscrit dans une conception particulièrement exigeante de l'égalité : dans une certaine mesure, l'objectif de référence est de neutraliser l'appartenance à une quelconque catégorie sociale ou culturelle comme facteur prédictif de la réussite scolaire et de l'insertion professionnelle »<sup>32</sup>.

Vincent Dupriez et Xavier Dumay, psychopédagogues du GIRSEF, ont réalisé une analyse détaillée des représentations des instituteurs primaires de la notion d'égalité à l'école.<sup>33</sup> Ils se sont basés sur des travaux antérieurs de 2005 et 2006 fondés sur une étude approfondie au sein de cinq écoles primaires. Cette recherche a relevé des tensions entre les conceptions de la justice portées par les autorités éducatives dont nous venons de parler et celles des enseignants, confrontés quotidiennement à des inégalités de fait.

Cette recherche montre que les enseignants sont peu conscients des inégalités de résultats en fonction du milieu socio-culturel de l'élève et donc du déterminisme social des trajectoires scolaires. Globalement, la grande majorité des instituteurs adhère à l'idée d'une égalisation des acquis de base. Pour y parvenir, les enseignants interrogés sont généralement favorables à un principe de compensation sociale ou de discrimination positive.

Les chercheurs nuancent toutefois les résultats pour ce point en fonction des écoles : « *Une tendance semblait se manifester : une adhésion plus forte à ce principe d'égalisation entre groupes sociaux était observée dans les écoles de classe moyenne, tandis que les enseignants des deux écoles aux positions les plus extrêmes en termes de public scolaire (vers le haut et vers le bas) contestaient davantage ce principe. On peut s'appuyer sur le concept de dissonance cognitive pour tenter d'expliquer cette tendance : c'est probablement dans de telles écoles que l'adhésion à ce principe est la plus susceptible de questionner, voire de heurter les pratiques des enseignants. Dans les écoles qui recrutent largement dans les milieux populaires, affirmer que les élèves issus de milieux défavorisés peuvent raisonnablement obtenir les mêmes résultats que les autres et en même temps constater que l'on n'y parvient pas, c'est alors reconnaître que le problème est du côté des pratiques enseignantes.* »<sup>34</sup>

Face à une école au public de plus en plus hétérogène, face à une société où la maîtrise de l'écrit prédomine de plus en plus, une réflexion et une formation des enseignants sur la diversité culturelle et sur les représentations sont nécessaires pour pouvoir accueillir et intégrer les élèves défavorisés, belges ou d'origine étrangère. C'est le rôle de la formation initiale et continue, sur laquelle nous reviendrons plus loin.

---

<sup>31</sup> Vincent Dupriez et Xavier Dumay, *L'égalité à l'école : qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique francophone ?* Cairn info. Revue française de pédagogie, 2008/2 (n° 163)

<sup>32</sup> Idem.

<sup>33</sup> Idem.

<sup>34</sup> Idem.

## La relation école-famille

Bien plus qu'une idée à la mode ou des vœux pieux, le partenariat école-famille est essentiel à la réussite de l'élève, tout spécialement quand l'élève est en difficultés scolaires. L'école, le politique et les responsables institutionnels l'ont compris.

Or, les parents de milieux socio-économiquement défavorisés ont rarement d'emblée un bon contact avec l'école : peurs, méconnaissance, souvenir d'un vécu scolaire douloureux, sentiment de rejet, voire d'abandon, sentiment de l'inutilité de l'école, manque de compétences pour accompagner l'enfant, les causes sont nombreuses pour ne pas oser faire confiance à l'école.<sup>35</sup>

Les représentations des enseignants peuvent amplifier le malentendu entre l'école et les familles précarisées. Sur le terrain, les représentations des enseignants travaillant avec des publics précarisés témoignent encore d'une méconnaissance et de préjugés. Nous pensons que c'est lié à un manque d'information et d'expérience vécue dans le cadre des formations initiales et continuées : sentiments d'impuissance, de déprime, de déception, de colère s'expriment dans la recherche de Carole Asdih, psycho-pédagogue française, menée dans des écoles primaires.<sup>36</sup> Pour pouvoir évoluer dans leurs représentations vers plus de dialogue avec les familles, les enseignants ont d'abord besoin de reconnaissance et de soutien.

Dans le cadre de la relation école-famille, la chercheuse observe que nombre d'enseignants, se percevant comme détenteurs d'un savoir, maintiennent encore une distance par rapport aux familles. Les réticences des enseignants seraient dues à une formation beaucoup plus centrée sur les disciplines que sur les finalités éducatives et citoyennes de l'école.<sup>37</sup>

Par ailleurs, les enseignants attendent généralement que les parents soient des auxiliaires, des relais de leur travail. Or les familles précarisées impliquées d'abord dans des questions de survie au quotidien, ou n'ayant pas les compétences comme - lire et signer le journal de classe, comprendre les attentes et le système scolaire, venir aux réunions de parents, accompagner les devoirs, sont vite considérées comme négligents, désintéressés, démissionnaires ou de mauvaise volonté. Les enseignants, face à l'absence de limites éducatives ou la surprotection des mères, tombent vite dans l'infantilisation des parents précarisés : « *J'ai une maman que je gronde régulièrement parce qu'elle amène le petit jusqu'à la porte de la classe.* »<sup>38</sup>

Carole Asdih constate que la « négativité » des enseignants est à la mesure de leur frustration. Ils sont confrontés à un échec scolaire massif et donc « *en tenant les parents pour principaux responsables de l'échec, ils n'incriminent pas les enfants, mais n'interrogent pas leur posture professionnelle ni l'institution scolaire.* »

La chercheuse constate également que les conditions dans lesquelles se déroule la communication parents-enseignants sont essentielles. Lorsqu'un dialogue a été préétabli avec les familles, lorsqu'une relation de confiance s'est peu à peu construite, lorsque une position de partenaires a été mise en place, il est beaucoup plus facile d'aborder les difficultés scolaires de l'enfant, de pointer ses manques, la nécessité d'une prise en charge

---

<sup>35</sup> *La collaboration enseignants-parents pour le mieux-être des enfants.* Entrevue avec Jean-Pierre Pourtois, Réalisée par André C. Moreau et Joanne Pharand, p. 2.

<sup>36</sup> Carole Asdih, *Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles.* In EFG, no. 16, 2012, pp. 34-52

<sup>37</sup> Idem.

<sup>38</sup> Idem.



voire d'un redoublement sans que les parents se sentent agressés eux ou leur enfant, sans qu'ils deviennent fermés à la discussion. Sans ce dialogue nécessaire, « *l'enfant est pris au piège des hostilités* »<sup>39</sup>

## **Instituteur, un métier encore peu social**

L'instituteur se perçoit encore très peu comme un acteur social. Comment le pourrait-il puisqu'il n'a jamais quitté l'institution scolaire et reste cantonné aux murs de sa classe sans possibilité d'ouverture sur l'extérieur et sur la réalité des différents groupes sociaux ? Il n'a d'ailleurs généralement pas été formé à cette dimension.

Au niveau des futurs enseignants, la perception va dans le même sens. Le magazine Prof fait état d'une recherche menée auprès d'étudiants de l'école normale et souligne le hiatus entre le manque de caractère social du métier et la confrontation de plus en plus forte à des publics précarisés à l'école : « *Acteur social, un peu. Les analyses en groupe mettent au jour deux images relativement contradictoires des étudiants. D'un côté, on répète que les futurs enseignants sont confrontés à une réalité sociale de plus en plus dure à laquelle ils ne sont guère préparés. Jeunes gens, le plus souvent de classe moyenne, respectueux de l'école et élevés, grosso modo, dans le même moule, passant de l'école (comme élèves) à l'école (comme enseignants), en transitant quelques années par la haute école (où ils se retrouvent entre eux), ils restent durablement dans le monde scolaire, fortement imprégnés de la culture traditionnelle de l'école, conçue comme un milieu relativement coupé de la société, ainsi que par ses valeurs d'humanisme, de désintéressement et d'altruisme. [...]. Il n'en reste pas moins que de nombreux étudiants se retrouvent mal préparés lorsqu'ils se confrontent à la réalité sociale, au moment crucial du stage, et plus tard au premier jour de la vie professionnelle. Beaucoup expérimentent ces moments comme une épreuve initiatique, vécue dans la panique parfois, dont certains ressortent grandis, mais d'autres plus ou moins durablement traumatisés.* »<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Carole Asdih, op cit., pp. 34-52

<sup>40</sup> Olivier Papegnies in *Prof Dossier spécial*. Mars 2012

## B. Partie pratique

### ***Des directeurs d'école remettent en question leurs pratiques et avancent des pistes personnalisables.***

Voilà donc l'école, à qui l'on demande déjà énormément mais avec des moyens limités, face à un chantier de taille : intégrer les élèves et leurs parents issus des milieux précarisés et analphabètes. S'interroger sur ses propres pratiques et représentations pour pouvoir les faire évoluer vers une plus grande réussite de tous.

C'est dans ce sens que le groupe de travail des directeurs a formulé des hypothèses et propositions.

### **1. Méthodologie**

Au niveau de la méthodologie, le groupe s'est réuni deux fois pour des rencontres de 3 heures chacune (soit un total de 6 heures). L'option est de récolter du matériel qualitatif pour diagnostiquer les difficultés rencontrées dans la relation avec les familles en difficultés avec l'écrit et pour proposer des pistes d'action et des bonnes pratiques. Les participants, comme bien d'autres directeurs et enseignants, sont confrontés à la problématique de la précarité et de l'analphabétisme des parents. Tout en tentant de mettre des choses en place et en s'investissant au quotidien, ils sont en questionnement par rapport aux problèmes des parents

- qui ne maîtrisent pas l'écrit ;
- pour qui le monde de l'école est une réalité difficile à comprendre ;
- qui peuvent poser des gestes étranges ou inadaptés ;
- qui ont eu un vécu scolaire difficile par rapport à l'école ;
- qui ont souvent des a priori sur l'école.

Précisons que notre échantillon de directeurs n'est pas tout à fait neutre puisqu'il s'agit de personnes qui se situent dans une démarche positive et constructive. En contact avec des publics précarisés et analphabètes, les participants ont choisi de s'investir, de prendre le temps et le risque de la remise en question pour mieux comprendre le phénomène des parents analphabètes, trouver des solutions à partager.

Le groupe de travail est composé de huit directeurs et directrices d'écoles fondamentales de la région de Namur. Certaines d'entre elles accueillent des populations mixte au niveau socio-culturel et/ou ethniques, d'autres accueillent des populations défavorisées et/ou immigrées, d'autres enfin sont en encadrement différencié. Une des huit écoles relève de l'enseignement spécialisé.

Vu la typologie variée des écoles et la présence importante de populations immigrées, nous avons redéfini notre objet de recherche : nous abordons la question de l'analphabétisme des parents de façon plus large – pas uniquement chez les parents belgo-belges, pas uniquement l'analphabétisme structurel chez des parents ayant été scolarisés en Belgique. C'est aussi le manque de maîtrise de la langue, orale et écrite, qui est abordé. Avec bien entendu l'accent sur la langue écrite, sur la compréhension ou l'incompréhension de référents et concepts liés à la culture écrite véhiculée à l'école. Or, particulièrement quand un enfant a des difficultés, la collaboration école-famille est vitale.

## **2. Tentative de typologie des écoles et problèmes rencontrés**

- Ecole rurale avec une population très précarisée, immigrée ou non, dans une région sinistrée. La population scolaire est très mouvante et pas ancrée dans la région, ce qui représente une difficulté supplémentaire pour la scolarisation des enfants.
- Ecole rurale avec une population belgo-belge précarisée, sans emploi, dans une région sinistrée ; le village s'est enfoncé peu à peu dans la pauvreté.

Un point commun aux deux écoles est que les parents sont souvent très jeunes. On est chômeur de père en fils et si on détecte un potentiel chez l'enfant en début de scolarité, la motivation diminue peu à peu en fonction des attentes familiales. Il n'y a pas de projet de vie, aucun avenir qui peut se dessiner. Par conséquent, les enfants ne savent pas se projeter. Ils restent cantonnés à leur univers, sans ouverture sur le monde.

- Ecoles du centre-ville implantées dans des quartiers défavorisés, voire des ghettos. Il y a beaucoup de femmes seules, immigrées. Il y a également une certaine population plus favorisée, des familles étiquetées « bobos » et qui recherchent une école multiculturelle. Ils y trouvent leur compte avec un bémol pour certains vers la 4<sup>e</sup> primaire, où des départs sont constatés. Les enfants de milieux « bobos » sont insatisfaits au niveau des relations sociales avec leurs camarades, lesquels n'invitent jamais chez eux ou ne viennent pas chez les autres enfants de la classe. C'est une limite à la mixité.

Vu la paupérisation des communes, certaines familles défavorisées doivent aussi déménager et donc quitter l'école pour aller vers des petits villages, qui peuvent mieux les accueillir.

Dans l'une des écoles, il y a des parents-relais.

Une autre école, plus en périphérie a plus d'équilibre entre familles précarisées et/ou immigrées (1/3 à 1/2 de la population) et familles favorisées « bobos ».

- L'école relevant de l'enseignement spécialisé avec l'organisation des type 1 (élève présentant un retard mental léger), type 2 (retard mental modéré ou sévère) et type 3 (élève atteint d'un trouble du comportement ou de la personnalité) accueillent des enfants qui viennent parfois de très loin. Chez les enfants avec troubles caractériels, l'orientation vers le spécialisé est souvent liée au milieu socio-culturel défavorisé.

Dans les différentes écoles, les directions sont également confrontées au problème de l'absentéisme des élèves : voiture en panne, réveil trop tardif... les mots d'excuse ne sont d'ailleurs pas toujours valables. Les directions doivent parfois mettre en place la procédure prévue par la Fédération Wallonie-Bruxelles et faire appel aux équipes mobiles ou au SAJ (Service d'Aide à la Jeunesse) mais ce dernier est souvent noyé et manque de moyens et d'effectifs. Parfois les parents changent leur enfant d'école afin d'échapper aux procédures mises en place pour lutter contre l'absentéisme de celui-ci.

C'est la communication entre les écoles qui permet de mettre en place quelque chose pour que l'enfant soit enfin scolarisé. Sans cette communication, qui n'est pas toujours possible, il n'y a pas de traçabilité de l'enfant en raison du respect de la vie privée. Certains enfants de primaire en sont à leur 11<sup>e</sup> école. Le PIA (Programme Individuel d'Apprentissage), mis en place dans l'enseignement spécialisé et qui permet de faire un suivi de l'élève malgré les changements d'écoles, pourrait-il être étendu à l'enseignement ordinaire ? C'est une question délicate. Mais cela aiderait les enseignants à connaître la situation de l'enfant, ses

difficultés, ses acquis. Le PIA doit être un arrêt sur image avec les objectifs et les évaluations de l'élève.

### **3. Récits représentatifs de la problématique**

Les participants ont reçu les consignes suivantes : en partant d'une méthode inspirée entre autres du MAG (Méthode d'Analyse en Groupe)<sup>41</sup>, chaque participant raconte une histoire vraie, dans laquelle il a été directement impliqué et représentative de ce que les directions et enseignants vivent vraiment sur le terrain. A la fin de chaque histoire, le groupe propose un titre.

#### **1. L'histoire de Patricia : « une communication difficile », « Une maman qui paraphé », « les petits mots incompris », « Que faire face aux petits mots incompris »**

*Patricia a été interpellée par une enseignante de l'école : le journal de classe de l'enfant était paraphé systématiquement, mais il n'y avait pas de retour de ce qui était demandé. Patricia a compris qu'il y avait un problème d'analphabétisme : la maman signait sans comprendre. Elle a rencontré la maman, mais n'a pas osé parler de son analphabétisme. Elle a néanmoins proposé des organismes d'aide à la maman. Une ancienne enseignante de l'école a ensuite accompagné la maman.*

#### **2. L'histoire de Catherine : « décalage(s) », « décadrage »**

*Dans l'école, il n'y a pas de parents illettrés, mais bien en difficulté avec l'écrit.*

*C'est l'histoire de Martin. Les messages laissés aux parents via le journal de classe ne revenaient pas. Les parents ne comprenaient rien à l'école laquelle ne semblait pas être une priorité pour eux. L'enfant devait être orienté vers le spécialisé mais la famille a refusé. Comme il avait doublé deux fois ; on l'a inscrit en 6<sup>e</sup> en adaptant son programme.*

*L'enfant a vécu beaucoup de changements familiaux et notamment des changements d'école. Le papa était désarmé devant la directrice de l'ancienne école qui refusait de le laisser partir alors qu'il était retourné vivre bien loin chez son papa. Catherine a soutenu le papa et s'est rendue dans cette école dans l'intérêt de Martin.*

*Toute une série de petites choses s'accumulaient, complexifiant les relations avec la famille. Par exemple, des mots d'excuse dans un français très aléatoire.*

*Il faut aller à la rencontre des gens pour comprendre vraiment ce qui se passe, ne pas s'en tenir aux courriers qui restent incompris.*

*Contre toute attente et vu la facilité du CEB de juin 2013, Martin a réussi. Les parents sont très heureux et ont mis l'institut et l'école sur un piédestal. Selon Catherine et ses enseignants, pour Martin c'est une tragédie : il a été inscrit dans une école secondaire générale et va droit au casse-pipe.*

---

<sup>41</sup> Pour en savoir plus : Luc Van Campenhoudt, Abraham Franssen et Fabrizio Cantelli, *La méthode d'analyse en groupe, Explication, applications et implications d'un nouveau dispositif de recherche*, revue électronique SociologieS (AISLF), 2009 - <http://sociologies.revues.org/2968>



© LVDESIGN

### **3. L'histoire de Marie : « Face au mur »**

*C'est l'histoire d'une famille albanaise, en Belgique depuis plus de 7 ans. Il y a deux enfants de 6 et 7 ans. Cette famille vit à l'aise, le papa gagne sa vie.*

*Les enfants sont dans l'école depuis la maternelle. Les parents ne parlent pas français et ne sont pas désireux de l'apprendre. Ils vivent en communauté albanaise et plutôt en vase clos, surtout la maman.*

*Cela n'a pas posé de problème dans les apprentissages de maternelle, à l'exception du fait que les enfants ne progressaient pas en français.*

*Le problème s'est vraiment posé avec l'entrée de l'aîné en primaire.*

*Les enfants sont en échec, ont des difficultés d'apprentissage. Les parents se font de plus en plus pressants envers l'école pour qu'ils aient de beaux résultats et qu'ils réussissent. Or la communication par Gsm était très difficile vu le manque de maîtrise de la langue. Les parents ont mis la pression sur l'école d'autant plus qu'ils payaient des profs particuliers. C'est difficile d'expliquer que ce n'est pas parce qu'on paie qu'on a des résultats.*

*Les parents se sont retrouvés face à un mur. Marie a conseillé à la maman de prendre des cours de français. Depuis, ça va mieux. Si les parents font l'effort d'apprendre la langue, cela motive les enfants aussi. Marie constate que pour réussir à l'école et maîtriser la langue, les enfants doivent aussi parler français dans leur milieu familial.*

### **4. L'histoire de Marc : « un chèque en blanc »**

*Le directeur est soumis à l'obligation de justifier les absences des élèves.*

*L'école avait créé une fiche pré-imprimée à cocher : malade-autre. Souvent, la case « malade » était cochée. Une instit en 1<sup>e</sup> a compris que des mamans étrangères paraphaient sans comprendre, comme un chèque en blanc.*

*Cette enseignante et une autre ont mis des choses en place dans l'école. Elles ont organisé un cours de français pour les mamans pendant les heures de cours. Ces cours ont lieu deux fois par semaine ; elles utilisent les locaux et ordinateurs de l'école. L'alphabétisation n'est pas un but en soi mais c'est un moyen d'intégrer les mamans.*

En 1<sup>ère</sup> primaire, les mamans sont le levier des apprentissages à la lecture. Peu à peu, elles ont acquis une fierté de pouvoir accompagner l'enfant dans sa scolarité, de discuter avec les enseignants.

Toute une série de choses ont été mises en place dans la foulée : pièce de théâtre à Noël, petit déjeuner des parents...

#### **5. L'histoire de Valérie : « les petits papiers », « dialogue de sourds »**

Ecole d'enseignement spécialisé.

Il y a souvent des problèmes de compréhension chez les parents à propos de ce qui est dit, du système scolaire et de ses enjeux pour l'enfant.

A la demande des parents, Valérie écrivait en français. Puis c'était traduit dans leur langue. Retour sous forme de petits papiers. Cela ressemblait à un dialogue de sourds.

Dans l'école, il n'y a pas de pression des parents sur la réussite de l'enfant ; une surprotection, tout spécialement des garçons issus de certaines communautés, est également régulièrement constatée.

Exemple d'un élève turc. S'il tousse trois fois, sa maman le garde à la maison au chaud. Elle ne veut imposer aucune frustration, contrainte à son fils, lequel est un véritable petit roi à la maison.

#### **6. L'histoire d'Éric : « Caméléon », « Frustration des professionnels », « Mission impossible », « Si seulement elle n'était qu'analphabète », « les poupées russes »**

C'est l'histoire d'une famille belgo-belge. En août, inscription de 3 garçons en maternelle et primaire par leur maman très jeune. A l'inscription, la direction comprend que la maman a beaucoup de mal à remplir la fiche, difficultés à former ses lettres.

Durant l'année, les choses étaient bloquées avec plusieurs enseignants. Les enfants, un peu amorphes (ce jugement me choque un peu), avaient des problèmes scolaires. La maman a mis en place beaucoup de stratégies d'évitement. Elle présentait bien et avait une certaine assurance. Très souvent, elle changeait de look et n'était plus reconnaissable.

Au cours de l'année, il y a eu de gros soucis de communication. La maman était toujours fuyante, ne venait pas aux rendez-vous. L'école s'est parfois rendue jusqu'à son domicile, situé à quelques mètres, et a compris que la maman avait une vie nocturne importante, que les enfants étaient régulièrement seuls dans l'appart. Il n'y avait pas de papa et la famille vivait à quatre dans une seule pièce.

Eric constate que c'est une généralité : un problème ne se présente jamais seul.

Le PMS, la police, les équipes mobiles sont intervenus, mais sans succès. Le seul résultat, c'est que la maman a déménagé à la rentrée. L'école a perdu d'autres élèves après avoir mis des choses en place avec le PMS. Certaines familles refusent d'être aidées, elles ont un sentiment d'intrusion et n'ont plus confiance dans l'école.

D'autres, heureusement, apprécient et acceptent l'aide de l'école.

A chaque réunion de parents, le PMS est là et intervient. Il est aussi présent au souper de l'école. Le PMS est dans tous les coups, si l'on peut dire, pour changer le regard des parents

sur son rôle. Aux premières rencontres avec le PMS, les parents expriment leurs inquiétudes ou ressentis : « mon enfant n'est pas fou ». Une des missions du PMS est aussi d'orienter ou pas l'enfant vers le spécialisé.

### **7. L'histoire de Christelle : « l'esprit opposé à la forme », « je ne me sens pas impliquée dans la scolarité de mon enfant », « perdu d'avance », « l'école-client »**

Un jour, Christelle convoque par courrier une famille dont l'enfant avait d'énormes difficultés scolaires. Elle a mis un rappel dans le journal de classe de l'enfant dans des mots très simples.

La maman, qui ne parle pas français, n'avait pas compris la lettre de l'école. Christelle lui a expliqué qu'elle voudrait la rencontrer pour parler des résultats de son fils. C'est lui qui a traduit à sa maman. Le papa, quant à lui, parle très peu français.

Au 1<sup>er</sup> entretien en présence du PMS, la maman vient seule avec son fils, en pleurs, et à qui la maman demande de traduire.

Au 2<sup>e</sup> entretien, en juillet, pour voir si l'enfant passe ou non, Christelle demande à la maman de venir accompagnée d'un adulte qui parle français. L'oncle est présent, mais uniquement préoccupé par son passage à la mutuelle. Christelle et le PMS étaient décomposés après cet entretien. Ils étaient face à un mur, face à quelqu'un qui ne voulait rien comprendre ni se remettre en question.

L'enfant devrait être dans le spécialisé mais les parents s'y opposent. Le handicap fait peur aux familles. Les parents eux-mêmes peuvent être issus du spécialisé et ont une souffrance par rapport à ça.

Souvent, ce type de famille « jette » l'enfant dans l'école parce qu'elles sont mal à l'aise d'y entrer et qu'elles ont une mauvaise estime d'elles-mêmes. Il n'y a donc pas de compréhension de l'école, ni d'intégration.

L'enfant a des difficultés avec le français, en math. Il est pris en charge par une logopède à l'école. Dans le cas contraire, la famille ne le conduirait pas. L'enfant est donc passé dans la classe supérieure en septembre et va droit au casse-pipe.

La situation est très délicate. La maman, bien que dans l'assistantat permanent, est intégrée dans une communauté bien représentée dans l'école ; une communauté qui peut faire bloc. Il y a des enjeux pour l'école. Son départ pourrait être suivi d'autres.

Cette maman est en Belgique depuis environ 7 ans et n'est pas désireuse de sortir de l'assistantat, d'apprendre le français.

Christelle remarque qu'il y a moins de problèmes de comportement (discipline-règles) chez les élèves immigrés que chez les élèves issus de milieux précarisés en malentendu avec l'école.

### **8. L'histoire de Luc : « hablo español », « festival du rire », « corrida », « Olé »**

C'est l'histoire d'une famille qui vient d'arriver d'Andalousie. La maman, infirmière, vient inscrire ses 4 enfants, maternelle, 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> primaire. Elle ne comprend pas un mot de français. La secrétaire de l'école appelle sa maman, qui parle espagnol, mais les choses ne sont pas encore très claires. Par exemple, les enfants viennent à l'école avec une boîte à

*tartines mais pas de mallette. Quand on en parle à la maman, elle ne comprend toujours pas, rigole d'un rire communicatif au point que tout le monde rit !*

*C'est l'école qui se charge d'équiper les enfants de mallettes ; toute l'équipe éducative et les élèves apportent leur soutien à la nouvelle famille.*

*L'école contacte une famille espagnole amie de l'école. Cette famille habite à 1 km de la famille andalouse, elle fait le lien avec l'école. Une rencontre d'une heure a lieu grâce à la traduction de la famille amie. Elle va aider cette nouvelle famille à s'intégrer dans l'école mais aussi à Namur.*

*Pour l'instant, la communication avec eux est encore nulle mais l'intégration se passe très bien. Les enfants ont un bon niveau en math et font très vite des progrès en français. Les parents apprennent aussi, mais beaucoup moins vite.*

#### **4. Clés de lecture**

Il s'agit des clés de lecture ou de la « paire de lunettes » que l'on met pour appréhender et comprendre la problématique des relations école-famille quand les parents ne savent pas lire ni écrire.

- **Eviter la catégorisation, l'étiquetage.** Notre logique rationnelle aime que l'on mette les personnes, les groupes dans des catégories. Or on ne peut commencer à agir sur la question des parents analphabètes et de leur rapport à l'école que lorsqu'on a compris que chaque situation est individuelle avec des paramètres différents pour chaque famille et par conséquent des solutions personnalisées et adaptées à chacun. Il n'y a pas de recettes toutes faites mais il y a des dénominateurs communs, des pistes, des bonnes pratiques à partager. C'est la problématique de l'analphabétisme des parents et son risque de reproduction chez l'enfant qui est traitée. Les questions afférentes, telles que l'échec scolaire, le décrochage ou l'absentéisme des enfants, sont aussi abordées.
- **Reconnaître plusieurs formes d'analphabétisme.** Le groupe est arrivé à la réflexion qu'il y avait quatre formes d'analphabétisme chez les parents qui peuvent vivre le problème à différents niveaux :
  - *je ne connais pas le français*
  - *je ne connais pas le français écrit*
  - *je ne comprends pas l'école, ses attendus ; elle est d'abord un lieu d'échec*
  - *je ne comprends pas pourquoi il faut aller à l'école.*



© Giordano Aita



Le point-clé de ces différentes formes d'analphabétisme est de pouvoir reconnaître la valeur de l'école et ce qu'elle apporte à l'enfant.

- **La vraie difficulté c'est le manque de compréhension de la langue écrite, de la culture scolaire.** C'est là le véritable obstacle à l'intégration de l'enfant de familles précarisées et analphabètes. Le contre-exemple c'est la famille andalouse dont les parents ont un bagage scolaire, un emploi et dont les enfants étaient déjà scolarisés en Espagne. Cette famille, bien que ne maîtrisant pas le français au départ, va pouvoir s'intégrer rapidement
- **Les incompréhensions des parents sont en interaction avec toute une série d'éléments à prendre en compte :**
  - Le niveau scolaire des parents
  - L'évolution des parents dans quel domaine ?
  - Le rôle de la maman. Les participants constatent qu'il y a 2 sortes de mamans : celles qui ne peuvent pas ou ne veulent pas s'intégrer et donc qui n'apprennent jamais la langue et celles qui veulent s'intégrer et mettent tout en place pour y arriver
  - Le transgénérationnel c'est-à-dire ?
  - La durée ??? de la relation avec les parents ↔ l'âge auquel l'enfant entre dans l'école
  - la représentation et les préjugés sur l'enseignement spécialisé, la peur du handicap
  - L'accès ou pas à un interprète
  - La manière d'agir du PMS et des autres services d'aide
  - Le regard et la relation avec les autres parents
  - Les modèles éducatifs (laisser vivre ou pas des frustrations à l'enfant, rôle de la mère) selon aussi qu'on est une fille ou un garçon → vision du rôle de l'école (école pour des clients qui doivent réussir à tout prix)
  - L'importance de l'école et de la réussite de l'enfant
  - Les opportunités de voir les parents (qui fuient l'école, qui déposent les enfants à la dernière minute)
- **Ne pas confondre aide et assistance.** Une question clé c'est comment aider quelqu'un sans l'assister ? Il faut responsabiliser les parents, les valoriser et développer leur sentiment de compétence parentale (tout l'inverse de « vous êtes un mauvais parent »), les reconnaître comme compétents : « Vous êtes les premiers responsables de votre enfant et pour toute votre vie », « Personne n'a la bonne solution pour votre enfant. La décision que vous prendrez sera la bonne ».

## 5. Moments-clés

Lors de la deuxième rencontre, l'objectif était d'être plus proche des réalités des écoles, et notamment la notion de moments clés, c'est-à-dire des moments décisifs, plus importants que d'autres dans la relation avec les parents en difficulté avec l'écrit.

Nous avons retenu trois moments : l'inscription de l'enfant, le constat de parents fuyants, les réunions individuelles professeurs-parents.

Pour chacun de ces trois moments clés, les participants ont identifié individuellement et à l'aide d'un questionnaire transmis au préalable les signaux qui permettent de déceler que les parents sont en difficulté avec la lecture et l'écriture et d'autre part, à proposer des solutions, non pas au problème de l'illettrisme, mais à comment nouer une relation avec ces parents malgré les difficultés.

## 1. Moment de l'inscription de l'enfant

*Nb : ce qui est mis en vis-à-vis dans le tableau ne se correspond pas automatiquement*

SIGNAUX	MOYENS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Les parents donnent en vrac tous les documents qu'ils possèdent</li><li>• ils évitent de compléter tout document eux-mêmes</li><li>• les parents ne savent pas remplir les documents d'inscription, ils peuvent invoquer parfois une excuse du style « avoir oublié ses lunettes »</li><li>• ils se font accompagner par un 'pair' qui maîtrise ou une autre aide (assistante sociale, traducteur,...)</li><li>• ils recherchent l'endroit où apposer la signature</li><li>• certains parents le disent tout simplement</li><li>• ils ne manifestent aucun intérêt vis-à-vis de la brochure d'inscription donnée aux parents</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• en tant que direction, compléter soi-même les fiches d'inscription sur base de ce que les parents disent ou remplir des documents qu'ils apportent le jour de l'inscription de l'enfant. ce premier moment d'échange avec mes nouveaux parents.</li><li>• éviter de donner une fiche à compléter</li><li>• proposer une communication par téléphone quand il s'agit d'infos importantes</li><li>• indiquer spontanément à la personne l'endroit où signer</li><li>• proposer l'aide de l'assistante sociale du PMS</li><li>• faire une présentation systématique de la brochure en indiquant ce qu'on lit... de manière très naturelle</li><li>• visiter l'école et présenter quelques personnes de référence facilitatrices pour les contacts</li><li>• donner des références téléphoniques</li><li>• (proposer de) systématiser les contacts téléphoniques</li></ul>

### Discussion autour du moment-clé de l'inscription :

- *Peut-il y avoir quelque chose avant le moment de l'inscription ? Oui.*
  - vidéo sur le site de l'école.
  - L'intérêt d'une vidéo c'est qu'elle ne stigmatise pas les parents analphabètes. Elle peut présenter le contenu des documents de l'école, son projet, son règlement. Elle peut contenir une interview de la direction avec mot d'accueil. Il faut que le message soit univoque c'est-à-dire qu'il soit compréhensible de tous les publics de parents. Cette vidéo présenterait à la fois ce qui est commun à toutes les écoles et ce qui est spécifique à l'école en question.
  - La vidéo pourrait également présenter l'interview d'un jeune issu d'une famille analphabète qui a réussi sa scolarité, obtenu son CEB. Le jeune expliquerait ce qui l'a aidé (par exemple fréquenter une école de devoirs), ses difficultés. Cela peut libérer la parole des parents illettrés, les aider à parler des difficultés de leur enfant et pouvoir mettre quelque chose en place pour les aider :
    - dépliant toute-boite
    - revue minimaliste
    - DVD
    - télé dans le hall
    - présence dans le quartier et les associations pour permettre une meilleure visibilité de l'école face à un public de parents qu'il faut peut-être aller chercher, aller

rencontrer : l'école sort de l'école. On pourrait même imaginer inscrire en dehors de l'école en venant dans une association par exemple.

- *Faut-il faciliter l'inscription mais ne pas détecter l'analphabétisme du parent ou l'inverse ?*

Pour que l'inscription se passe bien, il y a aussi des stratégies d'évitement de l'écrit de la part du directeur, qui va poser les questions et remplir la fiche lui-même. Cela permettra un gain de temps, de lisibilité.

Ce n'est pas toujours évident d'exploiter le moment de l'inscription de l'enfant pour détecter l'analphabétisme du parent.

D'abord parce que l'analphabétisme absolu est très rare. Face à une feuille d'inscription, il y a somme toute peu d'indices pour cerner le niveau de compréhension des parents ; ils décodent mais quel sens mettent-ils ?

Le fait que le directeur qui représente l'autorité fasse preuve d'empathie envers les parents analphabètes ou pressentis comme tels va les encourager à parler de leurs difficultés : « C'est quand-même compliqué tous ces papiers. Moi je dois réexpliquer à mes enseignants, à ma femme... »

Ensuite parce que lors de l'inscription, en tant que directeur, on est focalisé sur l'enfant, là où il en est. On va s'intéresser à sa situation, son rythme, qui vient le chercher à la sortie, son historique scolaire, etc.

De plus l'inscription est rarement un moment de dialogue. Ce moment dure en moyenne une demi-heure faute de plus de temps. Parfois le ou les petit(s) bout(s) gigotent, retournent le bureau.

- *Si l'enfant réussit, ai-je besoin de savoir si les parents sont illettrés ?*

Oui, parce que ce n'est qu'en cours d'année ou de scolarité qu'on déclenche l'alarme s'il y a des problèmes dans les résultats de l'enfant.

Si les parents sont illettrés, l'enfant va-t-il pour autant avoir des difficultés ?

Les difficultés surviennent rarement en 1<sup>ère</sup> primaire mais plutôt en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> par rapport à la compréhension du texte. Or un enfant progresse beaucoup plus vite en lecture qu'un adulte. Donc, si les parents veulent pouvoir accompagner leur enfant, ils doivent apprendre bien avant la 1<sup>ère</sup> primaire.

Par ailleurs, on ne peut pas accepter que les parents se déchargent sur l'enfant pour communiquer avec l'école, ce n'est pas à un enfant à gérer ça.

L'idéal serait que les parents soient dans une confiance telle qu'ils puissent dire leurs difficultés à une personne-relais, un professionnel dans l'école par exemple un membre du PMS.

Un participant explique combien son équipe PMS permet une meilleure communication et plus de partenariat avec les familles en difficultés avec l'écrit. Un membre du PMS est présent tous les jours dans l'école à l'exception du mercredi. Le PMS a son propre local et les parents savent qu'ils peuvent s'y rendre en cas de besoin et y trouver une aide.

- *Qu'est-ce que ce serait un PMS plus efficace pour améliorer la relation école-famille en difficultés avec l'écrit ?*

- Un PMS qui explique les recettes de réussite aux parents illettrés (tel enfant qui a des parents illettrés, en conservant leur anonymat bien entendu, a réussi. Donc, c'est possible).
- Plus de moyens pour les PMS
- Présence quotidienne dans l'école

**2. Moments qui permettent de repérer les parents fuyants, qui évitent les contacts spontanés ou informels avec l'école à cause des difficultés de l'écrit**

SIGNAUX	MOYENS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ils n'utilisent le téléphone et ne viennent pas à l'école</li> <li>• quand l'enfant est absent, le mot justifiant son absence tarde à être remis à l'école</li> <li>• quand une demande, une information est donnée aux parents via un courrier pour une sortie, un congé... le jour de l'évènement, l'enfant arrive à l'école comme s'il s'agissait d'une journée ordinaire</li> <li>• les communications du journal de classe sont signées mais pas comprises et donc sans réponse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• simplifier un maximum le courrier envoyé aux parents, privilégier des messages courts, dans un langage clair</li> <li>• utiliser si nécessaire la communication orale (contact direct ou téléphonique)</li> <li>• essayer d'établir un lien de confiance avec les parents à d'autres moments (fête, moment informel), proposer une aide</li> <li>• utiliser un cahier de communication avec les parents, cahier de vie illustrés des photos des activités menées dans la semaine, proposer au parent d'y coller des photos</li> </ul>

**3. Rendez-vous, réunions individuelles avec les parents**

SIGNAUX	MOYENS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ils ne viennent pas ou guère</li> <li>• ils ont une attitude de malaise</li> <li>• ils ne participent pas aux réunions de parents</li> <li>• ils font une mauvaise interprétation des commentaires notés par les enseignants sur le bulletin...</li> <li>• les bulletins ne sont pas signés</li> <li>• les parents sont peu intéressés par les écrits de la classe, les cahiers</li> <li>• les parents paraphent une proposition de rendez-vous et ne se présentent pas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• expliquer avec d'autres termes les rubriques du bulletin</li> <li>• ne pas attendre l'échéance du bulletin ou d'une réunion pour les aborder (quand c'est possible)</li> <li>• aller à la rencontre des parents à la sortie des classes et les inviter à passer quelques instants en classe</li> <li>• même si l'enfant est en grande difficulté, essayer d'avoir une conversation qui n'est ni dans le jugement ni dans la culpabilité ; expliquer ce qui est difficile mais mettre en évidence aussi ce qui est positif chez l'enfant...</li> <li>• présenter le projet de la classe oralement, utiliser des pictogrammes dans le bulletin pour illustrer les matières et des notes sous forme de couleur (échelle graduée), prendre le temps de l'expliquer aux parents</li> <li>• téléphoner à ces parents pour fixer les rendez-vous</li> </ul>

#### 4. Fêtes de l'école

SIGNAUX	MOYENS
Les parents ne viennent pas, ne réservent pas	<ul style="list-style-type: none"><li>• passer un petit coup de fil</li><li>• s'inquiéter de la non-participation des parents</li><li>• lors des fêtes, afficher des photos pour que les parents comprennent ce qui est fait dans les classes</li></ul>

#### 5. Question ouverte : y a-t-il des aspects importants dans la relation avec les parents en difficulté avec l'écrit dont on n'a pas parlé ?

L'attitude de ces parents face à l'acquisition de l'écrit par l'enfant.

#### 6. Trucs et astuces

Même si comme nous l'avons déjà exprimé, chaque parent est différent et présente une forme et un niveau d'analphabétisme unique. Des trucs et astuces existent et ont été mis en place et/ou expérimentés par les participants dans leur école respective. En voici une synthèse.

#### **Comment nourrir le partenariat avec les parents précarisés, quelles sont les bonnes pratiques des écoles ?**

A quelques moments-clés comme ceux déjà évoqués, comment nourrir le partenariat pour, à l'opposé des peurs que l'école suscite, augmenter le sentiment de compétence parentale ? Il est essentiel de partir de micro-réussites. Voici quelques questions à se poser en tant qu'enseignant ou directeur :

- Qu'est-ce que j'ai réussi ?
- Quel a été le facteur de réussite ?
- Qu'est-ce que j'ai fait pour que cela soit une réussite ? Qu'ai-je fait de particulier pour que ça marche ?

##### 1. Luc

*Pour intégrer les parents, il faut d'abord une mise en confiance sans pour autant être dans la proximité. Cela se fait de façon très informelle, ce sont plein de petits gestes anodins avec les enfants qui montrent aux familles que leurs enfants sont écoutés et respectés : prendre des nouvelles de l'enfant dans la cour, apposer le dessin des enfants dans le bureau. En rentrant chez eux, les enfants parlent de cette relation de confiance avec l'école, les enseignants et petit à petit les parents font de même.*

##### 2. Valérie

*L'école a mis en place un goûter pour les parents, organisé par les enfants. Cela donne envie aux parents de venir. Les réalisations des enfants sont un ressort à utiliser pour faire venir les parents de façon positive.*

*Insister sur l'importance des rendez-vous, en personnalisant la communication ; ne pas jargonner ou utiliser des mots compliqués ; téléphoner aux parents.*

*Exemple concret : Valérie a reconduit un jour un enfant dont la maman n'osait pas venir à l'école. Valérie a été invitée à boire le thé et a accepté. Depuis la maman est venue et revenue à l'école. La communication s'est instaurée.*

### **3. Eric**

*Trouver des relais pour les enseignants qui passent 2 ans avec les enfants, trouver des parents intermédiaires.*

*Exemple concret : L'école a organisé un souper multiculturel avec les parents qui servaient des plats de leur pays par classe (Afrique, Europe, ...). Puis la formule a évolué : ce sont les enfants qui cuisinent, aidés des parents, et qui tiennent les stands. Grâce à cela, de nouvelles familles entrent dans l'école.*

### **4. Marie-Françoise**

*L'inscription est un moment important où beaucoup de choses se jouent. Marie-Françoise tient à être présente pour ce moment clé.*

*En faisant visiter l'école, la future classe de leur enfant aux parents, ils entrent déjà dans le projet.*

*Plutôt que de rester dans sa « tour d'ivoire », Marie-Françoise tient aussi à être une ou 2 fois par semaine dans la cour pour la sortie. C'est l'occasion d'échanger avec des familles, de nommer les gens, d'utiliser les codes un peu formels du respect.*

### **5. Patricia**

*Lors de l'inscription, Patricia pose des questions aux parents : qu'attendez-vous de l'école ? Que connaissez-vous de l'école ? Cela permet de situer la famille et de connaître les attentes des parents. C'est important de s'intéresser à la culture des familles : fêtes, prières pour le rythme de vie.*

*Il faut aussi une certaine empathie face aux vécus difficiles et à la souffrance de certaines familles.*

*Donner l'occasion aux parents de contribuer de façon plus concrète et valorisante.*

*Exemple concret : L'école a demandé aux enfants de faire une élocution sur leur pays. Un papa est venu pour contribuer à l'élocution de son fils, avec des objets. Depuis ce papa vient à l'école et participe aux fêtes.*

### **6. Marc**

*Il faut rendre une partie de l'école aux parents qui ne doivent pas être mis sous tutelle.*

*Exemple concret : Les petits déjeuners des mamans où elles se retrouvent dans un local à elle et peuvent échanger, apprendre à se connaître ; suivre des cours d'alphabétisation. Il faut que les parents puissent investir des lieux de l'école.*

## **Comment aider les parents en difficultés avec l'écrit ou la langue à remplir les documents scolaires ?**

- Renvoi vers le PMS, mais parfois ça peut les mettre mal à l'aise

- Faire appel à une association pour aider les familles au niveau administratif. Cela a été expérimenté dans une école, mais sans succès. Les parents ne franchissaient pas la porte. Il faut donc bien réfléchir au contexte et à la façon de présenter cette aide – et non-assistance – administrative.

### **Que faut-il faire pour que les parents précarisés ne viennent pas ou la méthode d'échec garantie**

- Etre dans le jugement
- Envoyer de longs courriers d'info
- Etre dans la menace, l'intrusion
- Culpabiliser les parents et les rendre responsables de l'échec de leur enfant
- Débarquer chez les parents
- Refuser l'inscription
- Jargonner « pédagogie »

### **Comment nourrir le partenariat avec les parents précarisés (vu les malentendus, leur peur de l'école) ?**

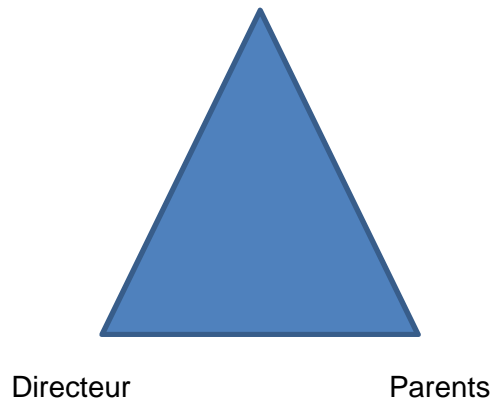
1. Accorder une attention particulière pour diagnostiquer tous les problèmes et les défis rattachés à l'analphabétisme. Détecter l'analphabétisme des parents : cela ne se voit pas d'emblée mais petit à petit
2. Etablir une vraie « connexion » avec les parents en difficultés avec l'écrit : présence, contact informel, les encourager à apprendre la langue, leur permettre de dépasser les malentendus sur l'Ecole pour qu'ils viennent à l'école. Collaborer : faire bouger les parents et leur faire comprendre le système scolaire
3. Avoir une vue complète des moyens d'action : ne pas se limiter à ce que je connais, expliquer, partager. Eviter d'être seul comme le parent est seul. Faire travailler tous les acteurs : mobiliser l'équipe, les PMS, les autres services, les bonnes volontés
4. modéliser par le comportement : accord entre le processus et le contenu

Exemple : *je veux que vous soyez créatifs et innovants, écrivez « Soyez les bienvenus »* vous ne l'êtes que si vous savez lire en fait.

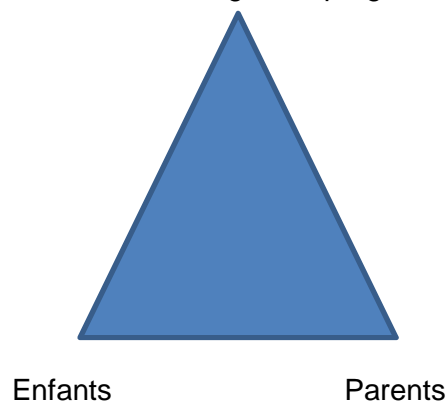
Pour l'école, c'est une telle évidence qu'on sait lire et écrire, qu'on pourrait en venir à se dire : « Ces parents se foutent de moi ». Il y a une face cachée chez les parents analphabètes ; comment les amener à dire leurs propres évidences ? Les représentations que ces parents ont souvent du prof c'est celles d'un vautour, d'un requin contre lesquels ils ne savent pas défendre leur enfant qu'il considère comme le maillon faible donc cela induit le raisonnement suivant : « Je dois toujours défendre à tout prix mon enfant contre le prof » alors que cela renforce le processus d'exclusion de l'enfant

5. vivre avec ses limites. C'est l'image de la brebis perdue : ne pas se prendre pour le sauveur et ne pas rester focalisé sur ses échecs par rapport à l'enfant en difficultés (redoublement, orientation vers le spécialisé)
6. fêter aussi les réussites. Comment vivre avec mes échecs ? Comment apprendre de mes échecs ? Comme la réussite est peu probable vu la complexité du problème, il faut la fêter. Comment ?
  - *Acte collectif* de l'école accueillante pour tous, il faut une adhésion de tous les partenaires Lutter contre l'individualisme des enseignants
  - Ne pas accepter une situation de toute-puissance dans laquelle les parents précarisés veulent mettre les enseignants :

*Schéma de l'école classique*  
loi = obligation, programme



*Schéma de l'école vu par les parents précarisés*  
Directeur = loi, obligation, programme



- Ne pas accepter les parents-rois qui nient la règle : « vous pouvez lui mettre quelques points en plus pour qu'ils réussissent »

→ Comment les directions peuvent-elles montrer les limites, faire respecter la règle ?  
C'est très complexe. Pour les parents, c'est difficile à comprendre. Ils sont convaincus que l'enseignant peut tout.

**Les clés du succès d'un PMS dans la lutte contre l'analphabétisme**

- Une équipe stable
- Faire les présentations avec les enseignants lors des réunions de parents de début d'année
- Avoir des contacts informels avec les parents si possible début d'année (participation à des fêtes de l'école par exemple)
- Avoir un local à eux dans l'école
- Participer aux réunions avec les instits (conseil de classe, repas)
- Contact suivi avec l'école
- Reconnaissance par les enseignants du travail des PMS



- Investissement des personnes qui travaillent au PMS
- La présence du PMS doit être perçue comme une aide pour les parents (confidentialité) et pas comme le bras armé de l'école

### **Les actes/éléments qui aident à réussir**

#### **1. Actes informels, spontanés via les enfants**

- Enfants acteurs (préparation et service du goûter pour les parents)
- Petits gestes d'écoute de l'école racontés par les enfants aux parents
- Présence de la direction dans la cour à la sortie des classes une ou deux fois/semaine pour aller vers les parents
- Les classes cuisinent avec l'aide des parents
- Reconduire les enfants pour un contact avec les familles
- Elocution sur le pays d'origine
- Nommer les gens (« Bonjour M. Dupont »)

#### **2. Trouver des relais**

- Via les enseignants (2 ou 3 fois/an, voir avec les parents qui peut aider)
- Parents relais
- Petit déjeuner dans l'école 2 ou 3 fois/an pour les parents
- Donner une place aux parents via leur école
- Journée multiculturelle, parcours gourmands

#### **3. Première inscription**

- Montrer les classes en activités avec l'institut
- Poser des questions, adapter le discours
- Aide du PMS à l'inscription
- Organiser des cours pour les mamans pour qu'elles puissent communiquer, être partenaires et accompagner l'enfant dans sa scolarité

#### **4. Clarifier l'école**

- « C'est votre école, vous y êtes les bienvenus »
- Insister sur l'importance d'un rendez-vous
- Ne pas utiliser de mots compliqués, personnaliser les invitations/convocations
- Se faire respecter dans son rôle de directeur si injure des parents par exemple

#### **5. Actes collectifs**

- Plus de cohérence
- Empathie
- Savoir à qui j'ai affaire
- Qu'attendez-vous de l'école ?
- S'intéresser à la culture des parents (fêtes, religion)

#### **6. En tant que directeur, montrer l'importance de son action**

Ex : être présent dans la cour

#### **7. Reconnaître les compétences des parents**

- Votre décision sera la bonne
- Droit à l'erreur

## **7. Tentative d'hypothèse**

En conclusion à cette partie pratique, il semble important pour améliorer la relation école-famille analphabète de définir en tant qu'école un référentiel minimum accessible et dans une forme destinée à tous les parents, y compris ceux qui ne maîtrisent pas la langue. Ce minimum reprend les principes de fonctionnement de l'école, soit 4-5 infos pratiques qui traduisent le projet pédagogique et éducatif et qui intègrent les parents comme partenaires à part entière de la communauté éducative. De cette façon, les parents sont informés, conscientisés et responsabilisés dans leur rôle de parents d'élève.

Les échanges du groupe de discussion renvoient à des histoires difficiles et montrent un certain fatalisme de l'école en général face au problème : communiquer avec les familles analphabètes est tellement complexe, les problèmes annexes tellement importants, que c'est impossible pour l'école de faire quelque chose. C'est bien entendu les situations les plus extrêmes qui marquent les esprits.

Ce fatalisme, nous le retrouvons « à l'envers » chez les parents analphabètes (voir notre étude de 2012) : c'est tellement difficile de communiquer avec une école enfermée dans sa tour d'ivoire, incompréhensible et jugeante, qu'il n'y a pas de d'autres solutions que de se rebeller ou fuir. Par rapport à ces représentations des enseignants et des directions, puis des parents analphabètes vis-à-vis de l'école, nous tentons une hypothèse, à prendre avec réserve et qui mériterait d'être confirmée : n'y aurait-il pas un effet miroir entre les parents analphabètes et l'école, chacun voyant la responsabilité du problème chez l'autre : « c'est tellement difficile, compliqué et perdu d'avance, que je ne peux rien faire » ? C'est comme si chacun projetait sur l'autre une sorte de toute-puissance pour se dédouaner et ne rien tenter.

Pour les enseignants, le contre-exemple ou la belle histoire, c'est l'histoire où la partie adverse, ici les parents, est le héros. C'est la famille andalouse dans le récit de Luc qui vient d'arriver et qui en quelques mois va s'intégrer. Cette histoire laisse croire, et c'est tentant, que quand on veut s'intégrer, on peut. Alors que nous l'avons vu cette famille maîtrise déjà les codes et la culture de l'école.

Chacune des deux parties doit d'abord changer son regard et être conscient de sa capacité d'agir et d'avoir prise sur les choses. Notre hypothèse implique, comme premier travail pour l'école, de créer un climat de confiance pour tous les parents de façon à ce que même les parents analphabètes se sentent accueillis et bienvenus.

Les participants ont avancé toute une série de pistes et de bonnes pratiques qu'ils ont imaginées et mises en place avec leur équipe, parfois avec le PMS ou des associations partenaires. A chacun de s'en inspirer, de se les approprier et de les adapter à la situation de son école.

Faire réussir les élèves des milieux précarisés et analphabètes, instaurer pour ce faire un climat de confiance école-famille, reste un challenge au quotidien pour l'école et ses enseignants. Sortir du « mythe » de la brebis perdue, accepter ses limites de professionnels et surtout célébrer les réussites si petites soient-elles, tout cela y contribuera largement.

## ***Pistes et conclusion générale***

Alors que la pauvreté infantile est en augmentation et malgré l'implication des enseignants, notre système éducatif reste fortement inégalitaire : l'échec scolaire et les relégations touchent majoritairement les élèves de milieux précarisés, notamment analphabètes. Trop souvent, l'analphabétisme se reproduit de génération en génération, créant de nouveaux et tout jeunes exclus sociaux dans une société où lire et écrire sont devenus tout à fait indispensables.

Quatre clés de lecture permettent de mieux appréhender la problématique :

1. Eviter la catégorisation, l'étiquetage. On ne peut commencer à agir sur la question des parents analphabètes et de leur rapport à l'école que lorsqu'on a compris que chaque situation est individuelle. Il n'y a pas de recettes toutes faites mais il y a des dénominateurs communs, des pistes, des bonnes pratiques à partager
2. Reconnaître plusieurs formes d'analphabétisme :
  - *je ne connais pas le français*
  - *je ne connais pas le français écrit*
  - *je ne comprends pas l'école, ses attendus ; elle est d'abord un lieu d'échec*
  - *je ne comprends pas pourquoi il faut aller à l'école*La vraie difficulté c'est le manque de compréhension de la langue écrite, de la culture scolaire
3. Les incompréhensions des parents sont en interaction avec toute une série d'éléments à prendre en compte comme le niveau des parents, le rôle de la maman, le regard et la relation avec les autres parents, les modèles éducatifs, l'importance de l'école et de la réussite de l'enfant, les opportunités de voir les parents
4. Ne pas confondre aide et assistance. Il faut responsabiliser les parents, les valoriser et développer leur sentiment de compétence parentale

Quelques moments-clés dans la vie de l'école peuvent aider à détecter, aborder et dépasser l'analphabétisme des parents et nouer une relation de confiance :

1. l'inscription de l'enfant : en tant que direction, remplir soi-même les fiches d'inscription sur base de ce que les parents lui disent ou des documents qu'ils apportent le jour de l'inscription de l'enfant, faire une présentation systématique de la brochure en indiquant ce qu'on lit... de manière très naturelle, visiter l'école et présenter quelques personnes de référence facilitatrices pour les contacts, en tant que représentant de l'autorité scolaire, faire preuve d'empathie pour mettre les parents en confiance
2. des moments qui permettent de repérer les parents fuyants, qui évitent les contacts spontanés ou informels avec l'école à cause des difficultés de l'écrit : simplifier le courrier, utiliser si nécessaire la communication orale, essayer d'établir un lien de confiance avec les parents à d'autres moments, proposer une aide, utiliser un cahier de communication illustré des photos des activités menées dans la semaine, proposer au parent d'y coller des photos
3. rendez-vous, réunions individuelles avec les parents : expliquer avec d'autres termes les rubriques du bulletin, ne pas attendre l'échéance du bulletin ou d'une réunion pour les aborder, même si l'enfant est en grande difficulté, essayer d'avoir une conversation qui n'est ni dans le jugement ni dans la culpabilité ; mettre en évidence aussi ce qui est positif chez l'enfant, présenter le projet de la classe oralement,

utiliser des pictogrammes dans le bulletin et des notes sous forme de couleur (échelle graduée), téléphoner à ces parents pour fixer les rendez-vous

4. fêtes de l'école : passer un petit coup de fil, s'inquiéter de la non-participation des parents, lors des fêtes, afficher des photos pour que les parents comprennent ce qui est fait dans les classes

Les participants ont avancé toute une série de pistes et de bonnes pratiques qu'ils ont imaginées et mises en place avec leur équipe, parfois le PMS ou des associations partenaires. A chacun de s'en inspirer, de se les approprier et de les adapter à la situation de son école : rendre les enfants acteurs dans d'évènements où les parents sont invités, nouer une relation de confiance avec les enfants qui va rejallir sur la relation avec les parents, être présent et disponible plusieurs fois par semaine dans la cour à la sortie des classes pour aller vers les parents, nouer des contacts personnels, rendre une partie de l'école aux parents par exemple via des cours d'alphabétisation ou des cours de soutien parental, des cafés des parents, des activités valorisant les parents, les différentes cultures, ne pas travailler seul mais trouver des relais via les enseignants, les autres parents.

Par rapport aux représentations des enseignants du primaire, il semble qu'ils soient encore peu conscients des inégalités de résultats en fonction du milieu socio-culturel de l'élève et donc du déterminisme social des trajectoires scolaires. La majorité des instituteurs semblent toutefois avoir intégré l'idée d'une égalisation des acquis de base via l'encadrement différencié, l'égalité des chances ne suffisant pas. Sur le terrain, les représentations des enseignants travaillant avec des publics précarisés témoignent encore d'une méconnaissance et de préjugés. Devant des parents en difficultés scolaires et soumis à la précarité, les instituteurs sont encore trop dans une relation hiérarchique voire infantilisante avec des parents qui vivent par ailleurs un sentiment d'incompétence et d'illégitimité langagière.

Face aux difficultés de communication voire au malentendu entre l'école et les familles précarisées analphabètes, chacune des deux parties doit d'abord changer son regard et être consciente de sa capacité d'agir et d'avoir prise sur les choses. Pour l'école, un premier travail est d'instaurer une relation de confiance, un dialogue possible.

Faire réussir les élèves des milieux précarisés et analphabètes, instaurer en créant une relation de confiance avec les familles représente pour l'école et l'équipe éducative un défi majeur mais incontournable vu la diversité culturelle de nos écoles et l'objectif *'Ecole de la réussite pour tous*. S'il y va de la responsabilité des enseignants, ils ne peuvent porter à eux seuls ce vaste chantier. Sentiments d'impuissance, de déprime, de déception, de colère s'expriment aussi sur le terrain. Pour pouvoir évoluer dans leurs représentations pour plus de dialogue avec les familles, les enseignants ont d'abord besoin de reconnaissance et de soutien des autorités mais aussi de la société toute entière pour sortir des quartiers et écoles ghettos notamment.

Dans ce sens l'UFAPEC demande que les intentions de la Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014 soient toutes concrétisées :

« Renforcer l'encadrement différencié. [...] il convient d'accompagner, sur le plan pédagogique, toutes les équipes éducatives face à l'augmentation progressive de la mixité et de mettre à la disposition des enseignants des outils pédagogiques performants pour qu'ils puissent gérer leurs classes dans leur hétérogénéité. »<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Gouvernement de la fédération Wallonie-Bruxelles, *Projet de déclaration de politique communautaire 2009-2014*, pp. 26-27

Le soutien de l'école et des enseignants passe impérativement par une adaptation de la formation initiale et continuée intégrant nettement plus :

- une meilleure connaissance de la langue et notamment une meilleure appréhension des différentes fonctions de la langue allant bien au-delà d'un rôle utilitaire. Maîtriser le français, c'est aussi pouvoir communiquer, conceptualiser et pouvoir rentrer dans la culture et le savoir scolaires ;
- l'ouverture culturelle et la dimension sociale du métier d'instituteur. A ce titre, il nous semble plus qu'utile que l'étudiant effectue un stage au moins dans une école en encadrement différencié mais aussi en dehors du cadre scolaire dans des écoles de devoirs par exemple où le stagiaire sera en contact avec des familles précarisées ;
- la notion de partenariat école-famille avec une reconnaissance des compétences des parents quels que soient le milieu socio-culturel

Le soutien des enseignants qui travaillent avec des élèves provenant de milieux précarisés analphabètes passe par plus de moyens pour une pédagogie différenciée et une remédiation interne à l'école. Ce soutien passe aussi par davantage de formations pour les enseignants et le appui de professionnels du secteur psycho-social pour l'intégration d'un concept-clé et transversal, la bienveillance des parents. L'ONE et l'aide à la jeunesse expliquent cette notion dans le référentiel de soutien à la parentalité : « *les professionnels doivent dès lors construire leurs interventions auprès des familles autour de 4 attitudes-clés : se décentrer, comprendre le système de référence de la famille, construire une relation d'alliance, négocier et mettre en œuvre un projet de changement.* »<sup>43</sup>

En conclusion, pour enrayer l'échec scolaire des élèves issus des milieux analphabètes et générer un climat de confiance école-famille indispensable à une alliance éducative, l'UFAPEC sur base des groupes d'échange et de discussions qu'elle a menés est convaincue que *l'école de la réussite pour tous* doit passer par :

- une remédiation interne à l'école
- le développement d'une pédagogie différenciée et intégratrice
- un renforcement de la formation initiale et continuée des enseignants à la diversité culturelle et à l'accompagnement des familles analphabètes
- une reconnaissance de la culture orale ou populaire à l'école
- le développement d'une relation de confiance avec tous les parents reconnus comme partenaires à part entière et la création d'un espace-parents dans l'école
- un renforcement et une personnalisation de la communication avec les parents en difficulté avec la langue.
- 

C'est en passant par là que l'on peut espérer que l'école ne produise plus d'analphabétisme. Pour aller encore plus loin dans la démarche, il serait intéressant de faire une rencontre croisée entre des parents analphabètes et des directeurs d'école. C'est en mettant autour de la table les différents acteurs que l'on peut espérer encore davantage

**Désireux d'en savoir plus ?**

**Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter**

**Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.**

---

<sup>43</sup> ONE, *Pour un accompagnement réfléchi des familles. Un référentiel de soutien à la parentalité.* 2012 - [http://www.one.be/index.php?id=details-publications&tt\\_products%5Bproduct%5D=897&cHash=e900966afd5367151c08b1c537967846](http://www.one.be/index.php?id=details-publications&tt_products%5Bproduct%5D=897&cHash=e900966afd5367151c08b1c537967846)

## Bibliographie

- Agnès Van Zanten et Marie-France Gropiron, *Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel* in *VEI enjeux*, mars 2001 – <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4sEeOCXIJ2EJ:www2.cndp.fr/revueVEI/124/22426811.htm+van+zanten+2001+%E2%80%99adaptation+impliqu+e+tout+d%E2%80%99abord+un+abandon+progressif+des+illusions+professionnelles+et+des+projets+p%C3%A9dagogiques+b%C3%A2tis+sur+l%E2%80%99image+de+l%E2%80%99%C3%A9l%C3%A8ve+id%C3%A9al+%5B%E2%80%A6%5D+cet+ap+prentissage+s%E2%80%99apparente+%C3%A0+un+v%C3%A9ritable&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=be>
- Jacques Cornet, *Le pouvoir des représentations*. In *Revue Traces*, novembre – décembre 2006 - <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article919#.UhoakaNV0eE>
- Patrick Werquin, *Les enquêtes de l'OCDE sur la littératie des adultes : concepts et principaux résultats*. Université de Genève, le 30 mars 2007 - [http://www.educationeconomics.unige.ch/Agenda/Werquin\\_mar07.pdf](http://www.educationeconomics.unige.ch/Agenda/Werquin_mar07.pdf)
- Thérèse-Marie Bouchat, Bernard Delvaux et Geneviève Hindryckx, *Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique*. *GIRSEF Les cahiers de recherche en éducation et formation*. N° 62 Juin 2008, - [https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier62\\_Bouchat\\_Delvaux\\_et\\_al\(1\).pdf](https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier62_Bouchat_Delvaux_et_al(1).pdf)
- *Le dictionnaire des sciences humaines*. Sous la direction de Jean-François Dortier, Auxerre, 2008
- Vincent Dupriez et Xavier Dumay, *L'égalité à l'école : qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique francophone ?* Cairn info. *Revue française de pédagogie*, 2008/2 (n° 163)
- Philippe Meirieu, *Le pari de l'éducabilité*, 5 novembre 2008 - <http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>
- Luc Van Campenhoudt, Abraham Franssen et Fabrizio Cantelli, *La méthode d'analyse en groupe, Explication, applications et implications d'un nouveau dispositif de recherche*, revue électronique *SociologieS (AISLF)*, 2009 - <http://sociologies.revues.org/2968>
- *Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française*. 30/042009 - [http://www.galillex.cfwb.be/document/pdf/34295\\_003.pdf](http://www.galillex.cfwb.be/document/pdf/34295_003.pdf)
- Patrick Rayou, *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, PU de Rennes, 2009
- Gouvernement de la fédération Wallonie-Bruxelles, *Projet de déclaration de politique communautaire 2009-2014*, [http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/fileadmin/sites/portail/upload/portail\\_super\\_editor/Docs/declaration\\_politique\\_communautaire.pdf](http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/fileadmin/sites/portail/upload/portail_super_editor/Docs/declaration_politique_communautaire.pdf)

- Anne Godenir, *A quoi sert l'alpha* in *Journal de l'alpha*, n° 180. Septembre-octobre 2011
- Nicolas De Kuysseche, Rocco Vitali, *Le rôle des écoles de devoirs dans l'accrochage scolaire des enfants pauvres*, Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté, janvier 2011
- Françoise Robin, *Des parents en difficultés scolaires* in *Revue Traces*, avril-mai 2012 - <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2482#.Uhj5vqNV0eF>
- Catherine Stercq, *Les chiffres de l'alpha : compteur bloqué ?* in *Lire et Ecrire, Des chiffres pour l'alpha* n° 185, septembre-octobre 2012
- ONE, *Pour un accompagnement réfléchi des familles. Un référentiel de soutien à la parentalité.* 2012 - [http://www.one.be/index.php?id=details-publications&tt\\_products%5Bproduct%5D=897&cHash=e900966afd5367151c08b1c537967846](http://www.one.be/index.php?id=details-publications&tt_products%5Bproduct%5D=897&cHash=e900966afd5367151c08b1c537967846)
- Marcel Crahay, *L'école est-elle juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.* De Boeck, 2<sup>ème</sup> édition revue et actualisée. Bruxelles, 2012
- *La collaboration enseignants-parents pour le mieux-être des enfants.* Entrevue avec Jean-Pierre Pourtois, Réalisée par André C. Moreau et Joanne Pharand
- Carole Asdih, *Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles.* In *EFG*, no. 16, 2012
- Fondation Roi Baudouin, *Zoom sur la pauvreté des enfants.* Bruxelles, juin 2013
- Enseignons.be, *Le taux d'échec varie selon le bassin scolaire*, 7/08/2013 - <http://www.enseignons.be/actualites/2013/08/07/echec-scolaire-bassin>
- Colloque *Pauvretés, enfances, familles* organisé par le Fonds Houtman à Liège le 28 novembre 2013
- Fédération Wallonie-Bruxelles/ETNIC – *Les indicateurs de l'enseignement 2012 et 2013*
- Dominique Houssonloge, *Le rôle des écoles de devoirs : instrumentalisation, substitution ou médiation ?* Analyse UFAPEC 2013 - <http://www.ufapec.be/nos-analyses/1213-edd/>
- Olivier Papegnies in *Prof.* Dossier spécial. Mars 2012
- Dominique Houssonloge, *Les relations école-famille quand les parents ne lisent pas et n'écrivent pas. Le point de vue des parents.* Etude UFAPEC 2012 - <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3612-etude-parents-analpha/>

## Annexe 1 : Questionnaire



### Les relations école-famille quand les parents ne lisent pas et n'écrivent pas

*Groupe de travail et d'échange de directeurs*

## QUESTIONNAIRE

Tout d'abord, merci pour votre contribution à la 1<sup>ère</sup> réunion très riche d'enseignements !

Nous vous demandons de répondre à ces quelques questions pour préparer la 2<sup>ème</sup> rencontre - le **mercredi 13 novembre de 9 à 12h** dans les locaux de Sedef de Namur, rue de l'Evêché.

Cette 2<sup>ème</sup> réunion aura 2 objectifs :

- Entendre vos « remarques », ajouts, précisions, nuances par rapport au rapport de la 1<sup>ère</sup> réunion ci-joint.
- Présentation et échanges au départ des réponses au questionnaire ci-joint.

Le but du présent questionnaire est d'être plus proche des réalités pratiques et notamment la notion de moments clés c'est-à-dire des moments décisifs et plus importants que d'autres.

Nous en avons retenu 3 : l'inscription, le constat de parents fuyants, les réunions individuelles professeurs-parents.

Pour chacun de ces 3 moments clés, nous vous invitons d'une part, à identifier les signaux qui permettent de déceler que les parents sont en difficulté avec la lecture et l'écriture et d'autre part, à proposer des solutions, non pas au problème de l'illettrisme, mais à comment nouer une relation avec ces parents malgré les difficultés.

Enfin, si vous pensez à d'autres moments clés, une quatrième question y est consacrée.



## Questionnaire

### **1. Moment de l'inscription de l'enfant**

- a. Quels sont les signaux qui indiquent que les parents sont en difficultés avec l'écrit ?
- b. Quels sont les moyens que l'on peut mettre en place pour nouer une relation avec ces parents malgré les difficultés ?

### **2. Parents fuyants, qui évitent les contacts spontanés ou informels**

- a. Quels sont les signaux qui indiquent que les parents sont en difficulté avec l'écrit ?
- b. Quels sont les moyens que l'on peut mettre en place pour nouer une relation avec ces parents malgré les difficultés ?

### **3. Rendez-vous, réunions individuelles avec les parents ?**

- a. Quels sont les signaux qui indiquent que les parents sont en difficulté avec l'écrit ?
- b. Quels sont les moyens que l'on peut mettre en place pour nouer une relation avec ces parents malgré les difficultés ?

### **4. Quels 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup> moments-clés voyez-vous ?**

- a. ....
- b. Quels sont les signaux qui indiquent que les parents sont en difficulté avec l'écrit ?
- c. Quels sont les moyens que l'on peut mettre en place pour nouer une relation avec ces parents malgré les difficultés ?
  - i. ....

### **5. Question ouverte : y a-t-il des aspects importants dans la relation avec les parents en difficulté avec l'écrit dont on n'a pas parlé ?**