



*Le rapport à l'écrit . Quand les attentes scolaires sont
en rupture avec l'expérience familiale.*

Compréhension et prévention de l'analphabétisme

Magali JOSEPH

Mars 2007

Analyse publiée dans le Journal de l'Alpha n° 157

L'enquête PISA[1] de 2003 montre que les élèves dont les performances en lecture se révèlent faibles ou insuffisantes sont majoritairement issues de milieux défavorisés. Ainsi 70% des élèves de 15 ans appartenant aux 25% des familles les plus pauvres ne sont pas capables de 'réussir des tâches de lecture de complexité modérée' ni de 'repérer plusieurs informations dans un texte', alors que 80% des élèves appartenant aux 25% des familles les plus riches sont capables d'effectuer ces tâches[2].

Comment comprendre ces difficultés en lecture des enfants de milieux défavorisés ? Elles peuvent être dues à des difficultés personnelles, psychologiques ou socio-cognitives, à un environnement social et culturel peu stimulant ou encore à l'école mais elles semblent plus particulièrement liées à la relation difficile, voire antagoniste, entre une appartenance sociale et le monde des savoirs scolaires. Les enfants réussissent mieux scolairement lorsque leurs parents sont plus proches, plus familiers des valeurs, des normes, de la culture scolaire.

La familiarité avec la culture scolaire

Les normes et valeurs traversant à la fois le langage scolaire, les pratiques pédagogiques ou encore le fonctionnement organisationnel de l'école se confrontent aux normes et valeurs des différents groupes sociaux. Selon l'appartenance sociale, l'école ne sera pas perçue et vécue de la même manière. Certains groupes sociaux seront plus à l'aise avec les codes et normes inhérentes à l'école, les considérant comme 'allant de soi'. Les attitudes ou attentes scolaires leurs seront plus familières. Ce sentiment d'être en terrain connu, cette familiarité permet à certaines familles de s'identifier aux valeurs de l'école et de se sentir reconnues comme légitimes dans le champ scolaire. A l'inverse, pour d'autres groupes sociaux, cette familiarité fera défaut.

La sociologie de l'éducation a mis en évidence le fait que certains enfants sont favorisés non parce qu'ils sont plus intelligents, mais parce qu'ils ont hérité de leur milieu familial des codes (Pierre Bourdieu[3]), des attitudes, un langage (Bernard Lahire[4]), un rapport à l'écrit (Jean-Marie Besse[5]) ou un rapport au savoir (Bernard Charlot, Elisabeth Beautier et Jean-Yves Rochex[6]) scolairement 'payants'. Dans les milieux plus aisés ou plus dotés en 'capitaux scolaires', les enfants savent déjà ce que l'école est censée leur enseigner et les parents savent quelle attitude – ou 'posture relationnelle'[7] – adopter vis-à-vis de l'école. Pour d'autres élèves, cette familiarité fait défaut, ils ne trouvent guère de continuité entre leurs expériences familiales et les attentes scolaires, que ce soit au niveau comportemental ou au niveau des compétences à acquérir.

Il en est de même pour le rapport à l'écrit. Lorsque le rapport à l'écrit des parents est culturellement proche de celui qui est valorisé par l'école, les enfants sont mieux préparés et peuvent mieux répondre aux attentes scolaires.

Rapport à l'écrit et attentes scolaires: un fossé?

Avant même la période des apprentissages scolaires, l'enfant acquiert des notions sur la langue écrite par l'observation des pratiques des membres de sa famille, au cours de simples conversations avec son entourage ou d'activités de communication écrite (lecture en famille, activités d'écriture pour des besoins domestiques). Lorsque l'écrit fait partie de la vie quotidienne des parents, ces derniers accompagnent leur enfant dans sa découverte de la langue écrite. C'est donc tout naturellement que l'enfant se rend compte de l'utilité et des plaisirs que la lecture apporte; c'est ce que Jean-Marie Besse appelle la période d'*émergence de l'écrit*.

Même si l'écrit est souvent présent dans les familles, y compris dans celles peu à l'aise avec la lecture-écriture (puisque l'écrit c'est aussi les toutes boîtes, les publicités, les documents administratifs et les factures), certains enfants sont peu stimulés par leur milieu familial et voient peu leur entourage lire et écrire ou les mettre en contact avec des écrits qui ouvrent sur autre chose que le quotidien. *«On sait bien que, selon les familles, l'utilisation de l'écrit peut-être très variable et préparer directement à ce type d'écrit que valorise l'école ou, au contraire, rester très éloignée des codes majoritaires dans l'école; ceci est également vrai pour l'usage de la langue orale»[8].* En effet, le langage oral familial peut lui aussi être très éloigné du langage oral scolaire. Les difficultés se font d'autant plus sentir dans les familles où l'on ne parle pas la langue de l'enseignement.

Outre le fait que dans les milieux plus dotés en diplômes, les parents sont susceptibles de susciter plus avant l'envie de lire chez leurs enfants, il faut évoquer la disposition générale à traiter le langage comme un objet autonome, objet de savoir 'en soi' indépendant de l'expérience concrète. Selon Bernard Lahire, pour les élèves issus de milieux populaires, le langage est rarement conçu indépendamment de l'expérience, des situations concrètes que le langage structure alors qu'à l'école, on leur demande de traiter le langage et l'écrit indépendamment de toute situation concrète. Voici un exemple illustrant ce phénomène:

«Lorsque l'institutrice demande aux élèves de trouver des mots avec le son 'ou', les élèves sont dans leur grande majorité en situation d'échec. Mais lorsque l'exercice fait appel à la connaissance du monde, à des expériences de communication, des situations ordinaires, du quotidien dans lesquelles il y a le son 'ou', les élèves peuvent alors mettre en œuvre leur compétence pragmatique. Cet exercice montre que ce n'est pas un manque de vocabulaire, mais un rapport au langage différent.»^[9]

Les élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture-compréhension n'arrivent pas à concevoir le langage comme une construction formelle explicite autonome. *«Les problèmes de lecture-compréhension que rencontrent ces élèves des milieux populaires sont le signe que pour eux le langage n'a le plus souvent de sens que dans son usage interactif, en contexte et dans son efficace pratique»*^[10].

A quoi sert de connaître le présent, l'imparfait ou le futur d'un verbe? Pourquoi chercher le complément d'objet direct dans une phrase? Pourquoi trouver des synonymes? Toutes ces activités ont une logique qui est propre à la logique scolaire. A l'école, le langage est plus souvent objet de savoir que moyen pour agir dans une situation précise. *«Ces opérations ne sont pas conduites par la logique globale d'une situation sociale dans des formes sociales orales mais sont guidées et ne trouvent leur sens que dans la forme sociale scripturale-scolaire qui rend possible l'existence d'un univers autonome de langage.»*^[11]

Dès lors, les enfants qui ont vécu dans un milieu familial en interaction constante et variée avec l'écrit se seront déjà familiarisés avec le rapport à l'écrit 'scolaire' et pourront être plus à même de répondre adéquatement aux attentes de l'école.

Conclusion

Aujourd'hui en Communauté française, un important pourcentage d'élèves possède des compétences très faibles en lecture-écriture: ce sont 28% des jeunes qui ne parviennent pas à s'adapter au rythme et aux normes de l'école. Les acteurs scolaires sont porteurs d'une série de normes culturelles dominantes et légitimées en terme de réussite scolaire et sociale. Les familles, quant à elles, ne maîtrisent pas forcément ces normes qui sont effectivement 'payantes' en terme de réussite scolaire. Elles peuvent par ailleurs être porteuses d'autres repères culturels, dominés et n'ayant aucune légitimité dans le champ scolaire. *«L'échec scolaire effectif est le produit d'une non-maîtrise, dans le cadre d'un rapport de domination, de formes de relations sociales particulières. Il ne s'agit pas d'une non-maîtrise 'de sa vie' ou 'de son environnement' en général, mais d'une non-maîtrise de formes sociales dominantes spécifiques»*^[12].

Tous les enfants ne sont pas égaux devant l'écrit et encore moins devant l'écrit 'scolaire', mais l'école fait 'comme si' puisqu'elle exige certains pré-requis sans pour autant dire ou expliciter qu'elle les présuppose. L'école continue à fonctionner de manière standardisée sans tenir compte du rapport à l'écrit – et au monde – propre à chaque élève. C'est pour cette raison – entre autres – que les inégalités sociales peuvent se reproduire puisque le rapport à l'écrit des enfants est largement conditionné par leur milieu social d'origine. Ce n'est donc pas en naturalisant l'acte pédagogique d'apprentissage, en le considérant comme naturel ou allant de soi, que l'on peut contribuer à favoriser l'accès de tous à la culture de l'écrit.

Magali JOSEPH

Cellule Recherche et Développement

Lire et Ecrire Bruxelles

[1] *Le programme de l'OCDE pour le Suivi des Acquis des élèves de 15 ans (PISA) évalue les élèves d'une trentaine de pays en lecture, mathématiques et sciences.*

[2] Nico HIRTT, *Ce que montre PISA 2003. Les inégalités sociales dans l'enseignement en Belgique*, 27 avril 2005. A consulter à la page web : http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=261.

[3] Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Ed. de Minuit, 1970.

[4] Bernard LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, 1993.

[5] Jean-Marie BESSE, *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Ed. Magnard, 1995.

[6] Bernard CHARLOT, Elisabeth BEAUTIER et Jean-Yves ROCHEX, *Ecole et savoir dans les banlieues*, Armand Colin, 1993.

[7] Eric MANGEZ, Magali JOSEPH, Bernard DELVAUX, *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*, Hors série, Cerisis-UCL, 2002.

[8] *Ibid.*, p. 29.

[9] Bernard LAHIRE, *op. cit.*, p. 98.

[10] *Ibid.*, p. 123.

[11] *Ibid.*, p. 137.

[12] *Ibid.*, p. 58.