



**Lire et Ecrire**

*De la théorie du handicap socio culturel au paradigme  
socio cognitif*

*Compréhension et prévention de l'analphabétisme*

*Sylvieanne GOFFINET*

*Mars 2007*

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

*Avec le soutien de la Communauté française - Direction générale de la Culture- Service de  
l'Éducation Permanente*

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

## La théorie du handicap socio-culturel

Les familles de milieux populaires ne donnent pas à leurs enfants ce dont ils ont besoin pour réussir leur scolarité: c'est du moins ce que postule la théorie du handicap socio-culturel qui consiste pour l'essentiel à considérer que le fondement des difficultés scolaires des enfants se trouve dans l'existence de carences familiales. Cette théorie pour simple et claire qu'elle paraisse – et c'est notamment en cela que réside sa popularité – n'en est pas moins critiquable.

Selon Jean-Yves Rochex[1], elle doit être critiquée pour au moins trois raisons:

- *«Premièrement, parce que cette 'explication' des inégalités de réussite scolaire et d'accès au savoir repose sur une hypothèse de causalité univoque et linéaire qui exempte et exonère le fonctionnement social de l'Ecole et les pratiques de ses professionnels de toute responsabilité dans la production de ces inégalités.»*
- *«Deuxièmement, parce que 'l'explication' en terme de handicap socio-culturel est abusivement largement généralisante»,* c'est-à-dire qu'elle postule une homogénéité des milieux populaires, des familles issues de ces milieux entre elles, et repose sur une équation simpliste selon laquelle *«les enfants de pauvres ne sauraient être que de pauvres enfants».*
- *«Troisièmement, parce que l'explication en termes de handicap socio-culturel est une 'explication' par défaut, qui 'explique' par le manque, par ce qu'il n'y a pas et que l'on pense qu'il devrait y avoir dans les familles et les milieux sociaux dont les enfants sont en situation inégale face à l'école et aux activités d'apprentissage.»*

Cette théorie n'explique pas non plus pourquoi *«à situation familiale ou sociale 'équivalente', il ne se passe pas nécessairement la même chose pour tous les élèves: pour certains, une situation sociale ou familiale difficile ou désastreuse peut agir dans le sens de la démobilisation scolaire, tandis que pour d'autres, la même situation agira au contraire dans le sens d'une surmobilisation et d'un surinvestissement scolaires».* Elle dispense donc également d'analyser *«la grande diversité des performances et des trajectoires scolaires d'une population appartenant à un même 'milieu social' ou à une même 'culture' et ceci dans des conditions de vie semblables».*[2] Or, les statistiques le prouvent, même si l'échec scolaire est plus important en milieux populaires que dans les autres milieux (*voir encadré*), tous les enfants de milieux populaires ne sont pas en échec à l'école, loin de là. *«Il y a une multitude de discours et d'enquêtes sur l'échec scolaire des enfants des milieux sociaux 'défavorisés' alors qu'on évoque rarement la réussite pourtant bien réelle de la majorité d'entre eux dans l'enseignement de base.»*[3] Cette façon d'aborder la question traduit ce que Pierre Bourdieu[4] appelle 'la logique du stigmaté'; elle exprime des 'jugements d'attribution' (l'échec scolaire est présenté comme un attribut des classes populaires) qui sont en fait des 'actes d'accusation': *'ces gens-là' sont inéducables, incompetents, difficiles, déficients, inadaptés.»*[5] De plus, cette explication ignore que l'enfant ne vit pas dans un milieu homogène mais qu'il vit dans différents milieux (familial, scolaire, social, culturel, sportif...) qui auront sur lui des influences parfois divergentes.

En termes d'action pédagogique, la théorie du handicap socio-culturel se base sur un raisonnement très simple: *«S'il y a des manques, il faut les combler et le problème sera résolu. Il faut, suivant une*

*formule qui résume tout, 'apporter plus à ceux qui ont moins'. Le problème étant identifié en termes de manques, la réponse fournie l'est, en effet, en termes d'apports»[6]. Cela conduit le plus souvent à faire de la remédiation ou du renforcement: ajouter par exemple, des heures de lecture à des enfants mauvais lecteurs. Or, «ce n'est pas d'heures de lecture que manque l'enfant, mais de quelque chose qui fait que ces heures de lecture ne lui sont pas utiles pour améliorer sa lecture»[7].*

En réalité, la thèse du handicap socio-culturel «*dispense de spécifier et d'analyser ce qui se passe et se produit à l'intérieur des situations et des activités d'apprentissage»[8]. Aller au-delà de cette explication «exige de payer le prix du détail pour analyser ce qui se passe en situation (...), exige de savoir passer d'une logique de repérage des élèves en difficulté à une logique d'analyse des difficultés des élèves, laquelle nous montre que, confrontés aux demandes d'activité intellectuelle ou culturelle (au sens large) qui leur sont faites, tous les élèves ne sont pas immédiatement à même de répondre, de reconnaître (dans les deux sens du terme) le mode de travail et le type de rapport au monde et au langage requis par tel ou tel apprentissage»[9]. C'est ce que tente de faire le paradigme socio-cognitif qui s'intéresse aux rapports sociaux des acquisitions scolaires et à la relation appartenance sociale/appropriation des savoirs scolaires en privilégiant le concept de rapport (social) au savoir.*

### **Le paradigme socio-cognitif**

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

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

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

Ce paradigme amène aussi à rechercher et développer des pratiques pédagogiques aptes à transformer le rapport au monde et au savoir des enfants de milieux populaires qui entrent en apprentissage, aptes à leur permettre de s'appropriier l'écrit tant au niveau de la forme que du fond. Accéder à l'écrit suppose en effet de développer un rapport particulier au langage, en rupture avec l'expérience première qui est celle du langage oral. Si le langage oral est un langage concret accompagnant une pratique, le langage écrit est un langage dans la pensée, dans la représentation. Il

se caractérise par l'absence de lien direct entre les interlocuteurs: qu'on soit lecteur ou scripteur, il n'est pas évident d'imaginer celui qui est de l'autre côté de l'écrit. Pour transmettre un message détaché de la réalité, l'écrit recourt en outre à des formes propres: linéarité du propos, structuration et cohérence interne, universalité du propos, langage précis, etc. Apprendre à lire suppose donc aussi apprendre ce qu'est le langage écrit et comment il fonctionne.

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

Il existe un risque de rupture entre l'enfant devenu lecteur et ses parents qui ne le sont pas ou qui ont une pratique de lecture différente[14]. L'enfant qui s'approprie l'écrit dans toutes ses dimensions va inévitablement accéder à un autre rapport au monde. *«Si lire vraiment c'est pouvoir lire ce qu'on ne connaît pas déjà, il faut à ceux qui ne sont pas nés dans le monde du livre rien moins qu'une restructuration de leur horizon culturel pour y parvenir.»*[15] Souvent, il s'agit ni plus ni moins d'un 'remodelage identitaire' – impliquant un risque de distanciation par rapport à la famille – la naissance d'une étrangeté. Certains auteurs, comme Daniel Thin, le voit comme une rupture inévitable (il parle même de 'rupture forte', donnant quelque part raison aux familles qui craignent que la réussite scolaire éloigne d'elles leur enfant). On peut néanmoins penser cet enjeu autrement. Si on ne peut éviter une certaine 'coupure', on peut tenter d'éviter qu'elle ne devienne une 'cassure', que les différences nouvelles n'empêchent pas la reconnaissance mutuelle. Cela implique pour les enseignants de mettre en œuvre des pratiques susceptibles de réduire les tensions entre la socialisation familiale et la socialisation à la culture de l'écrit. Autrement dit, d'œuvrer à ce que l'appropriation de l'écrit par les enfants de milieux populaires – et la transformation du rapport au monde qui en découle – ne soit pas vécue comme abandon des repères familiaux et comme une rupture identitaire avec la famille.[16] C'est finalement faire le pari que les parents peuvent également s'émanciper en participant à la réussite scolaire de leur enfant, c'est reconnaître leur rôle dans cette émancipation qui ne peut que les transformer eux aussi.

**Sylvie-Anne GOFFINET**

Lire et Ecrire Communauté française

#### **(encadré) L'inégalité de réussite**

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

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

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

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

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

(encadré)

### La théorie du relativisme culturel

A l'opposé de la théorie du handicap socio-culturel qui voit un manque à combler à la source des difficultés des enfants d'origine populaire, l'approche culturaliste insiste sur les obstacles culturels à l'apprentissage scolaire et prône un relativisme culturel qui consiste «à penser que tous les modes d'expérience sociale, que tous les types d'activité sociale, langagière, ludique, technique, intellectuelle, etc., se valent du point de vue des pouvoirs de pensée et d'action sur le monde qu'elles permettent de construire et d'exercer, et que tout ce qui se joue dans les différentes expériences familiales et sociales prédisposerait de la même manière, avec la même pertinence, à ce que requièrent les apprentissages scolaires, à ce que le système éducatif présuppose de tous ceux qu'il accueille sans travailler à le construire chez ceux qui n'en disposent pas.»<sup>[17]</sup> Une telle position fait fi du contexte socio-économique et du rôle qu'y joue l'école. Or, comme le dit Daniel Thin, «on est bien obligés de voir que les familles populaires sont confrontées à des modèles dominants et à la fois incontournables pour l'avenir de leur enfant. On ne peut donc pas simplement renverser la proposition en disant: ce que font les familles est intéressant, on peut les comprendre et puis n'y touchons pas car on risque de renvoyer le monde populaire dans une impossibilité d'accès à l'école»<sup>[18]</sup>. Cela aboutirait à reproduire les rapports sociaux...

---

<sup>[1]</sup> Jean-Yves ROCHEX, *La 'théorie' du handicap socio-culturel: une explication ethnocentriste qui n'explique rien*, In *Dialogue*, n°96-97, printemps-été 2000, pp. 6-10.

<sup>[2]</sup> Gérard CHAUVEAU, Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, *A l'école des banlieues*, ESF, Collection Pédagogies, 1995, p. 29.

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

<sup>[4]</sup> Pierre BOURDIEU, *La distinction*, Editions de Minuit, 1979, p. 554.

<sup>[5]</sup> Gérard CHAUVEAU, Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, *A l'école des banlieues*, p. 67.

<sup>[6]</sup> Jacques FIJALKOW, *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*, ESF, Coll. Didactique du français, 2000, p. 148.

<sup>[7]</sup> *Idem*, p. 151.

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

<sup>[9]</sup> *Idem*, p. 9.

<sup>[10]</sup> Gérard CHAUVEAU et Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, *A l'école des banlieues*, p. 28.

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

<sup>[12]</sup> Voir notamment: Equipe ESCOL, sous la direction d'Elisabeth BAUTIER, *Apprendre l'école et apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*, Chronique

sociale, Lyon, 2006.

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

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

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

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

[17] Jean-Yves ROCHEX, **La théorie du handicap socio-culturel**, p. 8.

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