

# Sensibiliser les enseignants aux causes et conséquences de l'illettrisme



À Lire et Ecrire Verviers, un groupe d'apprenants francophones, relayé par l'association 'Osons en Parler'<sup>1</sup>, a voulu rencontrer des instituteurs pour témoigner de l'impact que les difficultés rencontrées à l'école primaire dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ont eu sur leur vie d'adultes. Dans l'entretien que nous rapportons ici, Hanife Catalkaya et Isabelle Demortier, qui travaillent depuis plusieurs années comme sensibilisatrices dans cette régionale, retracent l'évolution de ces actions de sensibilisation/prévention dans le monde de l'enseignement, en mettant en avant leurs lignes de force et en expliquant ce qui a motivé les réorientations successives.

**Entretien avec Hanife CATALKAYA  
et Isabelle DEMORTIER**

---

<sup>1</sup> Association de fait qui regroupe des apprenants et ex-apprenants de Lire et Ecrire Verviers ayant décidé de sortir de l'anonymat pour faire passer le message que l'illettrisme n'est ni une honte ni une fatalité, et qu'il est possible pour des adultes d'apprendre à lire et à écrire.

**N**OUS AVONS COMMENCÉ à faire de la sensibilisation à l'illettrisme avec des apprenants en 2006. Au départ, des apprenants d'un groupe de franco-phones ont échangé, avec leur formatrice Chantal Ledoux, sur les causes de l'illettrisme en se posant la question « *pourquoi nous ?* ». Nous avons des contacts avec un inspecteur de l'enseignement primaire (qui encadrerait les apprenants de Lire et Ecrire souhaitant décrocher le CEB par le chef-d'œuvre<sup>2</sup>), Mr Hardy, qui a invité ce groupe d'apprenants de Lire et Ecrire à participer à des journées pédagogiques pour les enseignants du fondamental. Les 12 participants du groupe franco sont allés témoigner, rencontrant les équipes pédagogiques d'une trentaine d'écoles. Ils s'exprimaient devant des groupes de 30 à 50 instituteurs et directeurs : « *Nous ne savons pas lire ni écrire même si nous sommes passés par l'école, nous exerçons des métiers ingrats, nous nous sentons exclus à bien des égards, soyez conscients des souffrances qui jalonnent le parcours d'une personne en difficulté avec l'écrit.* »

### Qu'avez-vous tiré comme enseignement de ces journées ?

Les enseignants étaient émus par les témoignages des apprenants. Ceux-ci racontaient comment ils s'étaient sentis déconsidérés à l'école et témoignaient du fait que cela marque pour la vie. Des phrases assassines proférées par leurs instituteurs résonnaient encore cruellement dans leur mémoire : « *Comme ton frère, hein, on ne peut rien attendre de bon !* » « *Reste dans le fond de la classe, on aura la paix !* » etc. Les enseignants voient les enfants pendant une ou deux années scolaires et ignorent souvent ce qu'ils deviennent par la suite. Ils ne se représentent pas l'impact que peut avoir le vécu scolaire d'un enfant sur sa vie d'adulte.

Les enseignants restaient toutefois sur la défensive, disant qu'ils ne pouvaient pas davantage se consacrer aux élèves en difficulté parce qu'avec 25 enfants par classe, il faudrait bien plus de moyens pour accompagner de près ceux qui ne suivent pas le mouvement. De leur côté, les apprenants se retrouvaient

---

<sup>2</sup> « La pratique du chef-d'œuvre s'inscrit dans une logique de recherches documentaires amenant les apprenants à se poser des questions, à chercher des éléments de réponse dans des sources diversifiées, à affiner leur capacité à lire de plusieurs manières, à traiter les informations recueillies, à rédiger des documents, à relier plusieurs champs disciplinaires, puis à communiquer les résultats de leurs recherches aux autres. » (Leonard GUILLAUME, À propos du CEB, 17 juin 2012, [www.gben.be/spip.php?article210](http://www.gben.be/spip.php?article210)).

piégés car il leur était difficile de témoigner face à des enseignants en mettant en avant la stigmatisation dont ils avaient été victimes à l'école. Ils avaient tendance à citer d'autres causes : l'alcoolisme d'un parent, les difficultés familiales, la maladie, leur paresse (!), etc. Ce qui confortait aussi les enseignants dans l'idée que l'école ne peut pas agir sur des causes qui lui sont extérieures, que les parents sont les premiers responsables... Si des personnes font état de grande maltraitance, l'enseignant ne se sent pas concerné.

Des enseignants demandaient des détails sur les dates, les lieux de scolarisation des apprenants qui témoignaient, préférant croire que de tels agissements dans les classes ne sont plus possibles aujourd'hui. Ils les interrogeaient, cherchant à savoir comment eux-mêmes se comportaient face à la scolarité de leurs enfants. Les enseignants sont en général suradaptés à l'école. Ils ont tellement aimé l'école durant leur scolarité qu'ils ont choisi d'y faire carrière. Ils ne se placent donc pas dans une optique de remise en cause d'une institution qui a tellement bien fonctionné pour eux. Ils n'ont pas non plus de vision globale du fonctionnement du système scolaire.

### Ce constat vous a-t-il amenées à travailler autrement ?

Oui, nous avons souhaité aller plus loin dans notre message, faire prendre conscience de l'impact que peuvent avoir ces 'phrases assassines'. Si un enfant est défavorisé, s'il est peu suivi par ses parents, alors l'école se doit de veiller attentivement à son évolution car, en le négligeant, on entre dans une vision fataliste, déterministe, ô combien dommageable.

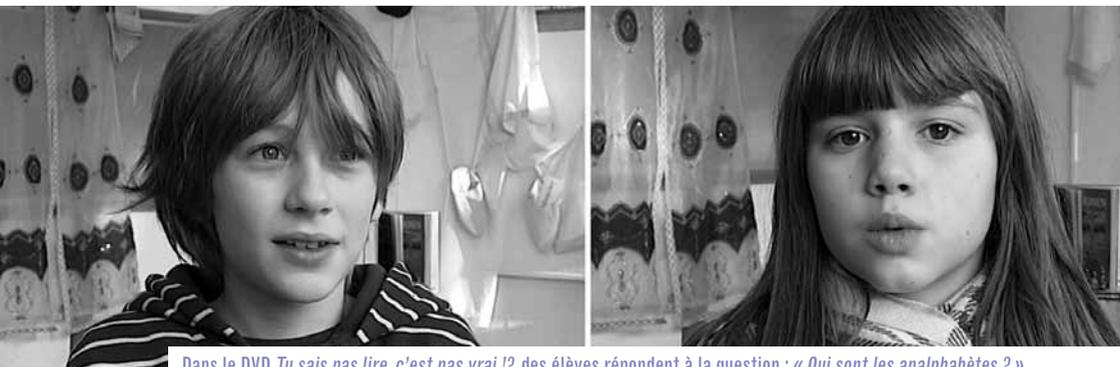
Nous avons initié un réseau avec des partenaires de divers horizons (syndicat, prison, agence d'interim, ONEM, maison médicale, etc.) dans le cadre du Dispositif territorial<sup>3</sup>. Une commission de ce réseau a décidé de sensibiliser aussi les futurs enseignants et les futurs logopèdes. Nous voulions montrer lors de nos animations que l'illettrisme ne concerne pas que les associations d'alpha et les illettrés, que c'est un problème de société qui concerne tous les citoyens.

---

<sup>3</sup> Dispositif territorial pour le droit à l'alphabétisation et la prise en compte des personnes illettrées (2005-2007), financé dans le cadre du programme européen *Equal*.

Nous animions avec différents partenaires, ce qui enrichissait évidemment notre message, donnait plus de poids à notre démarche : X de la prison et Y de la maison médicale, par exemple, s'impliquaient avec nous et avec les apprenants du groupe *Osons en parler* pour démontrer que chacun est concerné.

Avec la chaîne de télé communautaire *Télévesdre*, également partenaire du Dispositif territorial, nous avons produit un DVD de 20 minutes visant à dénoncer les stéréotypes et préjugés portés sur les personnes analphabètes : fainéants, handicapés, profiteurs, ... Ce DVD, *Tu sais pas lire, c'est pas vrai !?*<sup>4</sup>, met en parallèle le regard du quidam sur l'illettrisme et le témoignage d'apprenants. Il nous a aussi permis de montrer que si c'est l'école qui produit l'analphabétisme, le regard de tout un chacun contribue à l'exclusion des adultes illettrés. Nous ne voulions pas accuser une corporation, les enseignants, mais le système scolaire dans son ensemble, qui, en Belgique francophone, s'accommode trop bien de laisser sur le carreau un pourcentage élevé d'élèves. Nous nous sentions dans une position parfaitement légitime : nous, qui côtoyons au quotidien ces adultes qui apprennent sur le tard à lire et à écrire, entendons des récits de parcours de vie douloureux. Laissez-nous vous en faire part ! Agissons préventivement, ne les laissons pas perdre leur temps et leur estime de soi !



Dans le DVD *Tu sais pas lire, c'est pas vrai !?*, des élèves répondent à la question : « Qui sont les analphabètes ? »...

4 Voir : Hanife CATALKAYA (entretien avec), *Un DVD pour démonter les préjugés dont sont victimes les personnes analphabètes*, in *Journal de l'alpha*, n°169, juin 2009, pp. 21-27.

À quel âge apprend-on à lire ? Chez nous, mieux vaut ne pas manquer le train de l'apprentissage 'technique' de la lecture, celui que l'on prend à 6-7 ans. Ensuite, lorsque l'enfant aura 8 ans, la rigidité du système ne lui permettra pas de se remettre à flot parce que le programme prévoit que l'on passe alors à des apprentissages reposant sur une bonne maîtrise du français écrit. La remédiation telle qu'elle se conçoit dans notre système scolaire - le redoublement - est couteuse et, à nos yeux, sans aucun aspect positif.

### Vous travaillez toujours de cette manière aujourd'hui ?

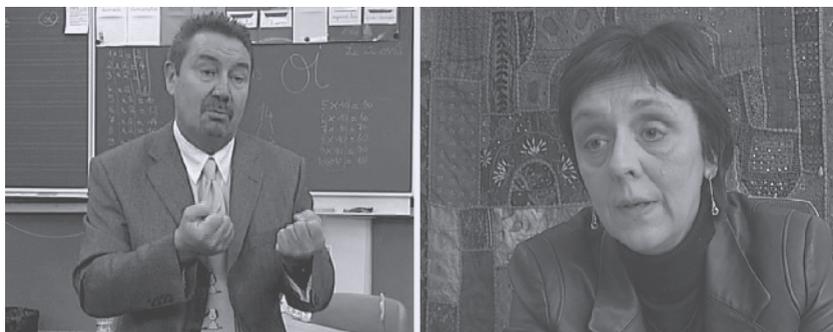
Non, le Dispositif territorial n'existe plus, malheureusement<sup>5</sup>. Denis Magermans, un ancien apprenant, a été engagé à Lire et Ecrire comme responsable de projets de sensibilisation, mais témoigner de son passé n'est pas un métier que l'on peut exercer sur le long terme. Fabienne Vandermiège lui a succédé et on peut comprendre qu'au bout de 3 ans, elle ait eu, elle aussi, envie de passer à autre chose. Nous avons néanmoins poursuivi nos animations visant la prévention de l'illettrisme dans les écoles normales et avons conclu avec les étudiants qu'en définitive, l'école normale prépare à enseigner aux enfants qui savent apprendre et que l'instituteur n'est pas outillé pour se mettre à la place de l'enfant qui bute. Nous utilisons le DVD *Tu sais pas lire, c'est pas vrai !?* et constatons que les témoignages filmés émeuvent presque autant que les témoignages directs.



... Des adultes analphabètes et ex-analphabètes apportent leur témoignage...

<sup>5</sup> Ce dispositif a néanmoins inspiré le Plan de Cohésion Sociale (PGS) en Wallonie dont l'objectif est de garantir à tous les citoyens l'accès aux soins médicaux, à l'emploi, au logement, à la culture et à la formation dans une société solidaire et respectueuse de l'environnement (voir : [http://cohesionsociale.wallonie.be/spip/rubrique.php?id\\_rubrique=173](http://cohesionsociale.wallonie.be/spip/rubrique.php?id_rubrique=173)). Le PGS est régi par le décret du 6 novembre 2008.

Lorsque nous préparons nos animations, nous sommes attentives au public que nous allons rencontrer et aux messages que nous voulons faire passer. Actuellement, notre optique n'est plus de nous placer dans une position accusatrice - l'école fait mal son boulot - mais de faire prendre conscience aux étudiants comment le système scolaire fonctionne, comment au sein même de l'école, dans les classes, ce système produit de l'illettrisme. Nous ne pouvons pas le changer, mais chacun peut agir là où il se trouve en veillant, par exemple, à ce que **tous les enfants** sachent lire à l'issue de la deuxième année du primaire.



... Un directeur d'école fondamentale parle des réactions d'enseignants face aux difficultés de certains élèves. Et Dominique Lafontaine de l'Université de Liège donne des informations statistiques relatives aux difficultés, retards et échecs scolaires.

### Quel type d'outils utilisez-vous pour susciter cette prise de conscience ?

Les résultats de l'enquête PISA nous permettent de démontrer qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'école est fortement inégalitaire<sup>6</sup>. Nous nous appuyons ici sur les travaux de Dominique Lafontaine et Marcel Crahay des Universités de Liège et de Genève. Ce qui nous conduit à dire aux futurs enseignants qu'au lieu de faire un constat d'échec en fin d'année, il faudrait apporter une remédiation à l'enfant dès qu'apparaissent les premières difficultés. Les meilleurs résultats des performances des élèves de 15 ans sont aussi intéressants à analyser : en Finlande, le pourcentage du PIB consacré

6 Voir : *Les voies multiples de la ségrégation scolaire*, pp. 87-100.

à l'enseignement est proportionnellement le même que chez nous. Or, les jeunes Finlandais obtiennent des résultats enviables au test PISA. Nous examinons avec les étudiants les différences fondamentales entre les systèmes scolaires finlandais et belge francophone. Certaines caractéristiques de l'enseignement finlandais se retrouvent dans les mesures prônées par l'Aped pour une école plus égalitaire<sup>7</sup>. Nous militons avec l'Aped et le faisons savoir.

Avant l'enquête PISA, le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège menait déjà des recherches sur l'échec scolaire. Une hypothèse a été mise à l'épreuve : un trop grand nombre d'élèves par classe engendre un fort taux d'échec. Or, en faisant varier ce paramètre, on s'est rendu compte qu'en assurant un meilleur encadrement (moins d'élèves par classe), le taux d'échec augmentait, ce qui à première vue est paradoxal. Parallèlement, les chercheurs ont noté que les résultats scolaires d'une classe ont une forte tendance à se répartir en fin d'année selon une courbe de Gauss : quelques bons élèves, une masse d'élèves moyens et quelques élèves en échec. Chez nous, les mentalités considèrent qu'un bon prof n'est pas celui qui amène tout le monde à la réussite, qu'un bon prof n'est pas 'coulant', qu'il est dur dans ses évaluations et qu'il est normal - voire sain ! - que plusieurs élèves se retrouvent en échec. Autrement dit, pour voir sa probabilité de réussite augmenter, un élève a intérêt à faire partie d'un grand groupe (35 élèves par exemple) plutôt que d'une classe restreinte (15 élèves par exemple) parce que, dans les deux cas, 3 ou 4 élèves seront en échec.

Notre rôle est de faire prendre conscience aux futurs instituteurs que ce qu'on considère généralement comme 'normal', comme une fatalité dans le monde de l'enseignement ne l'est en réalité pas (la Finlande le prouve) et que cette soi-disant fatalité ne sera vaincue qu'en se débarrassant de certaines représentations quant aux qualités d'un bon prof. Tous capables, la devise du GFEN que nous faisons nôtre, est aussi débattue.

---

<sup>7</sup> Soit : une formation générale et polytechnique de base commune pour tous jusqu'à 16 ans, des écoles à taille humaine ouvertes sur leur environnement, des classes plus petites, une aide et un soutien individualisés pour chaque élève, la suppression des réseaux, la régulation des inscriptions. Pour plus de détails, voir : Nico HIRTT, *Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions de l'inégalité sociale ? PISA 2012 sans fard et sans voile*, in *L'école démocratique*, Aped, n°57, février 2014, pp. 40-42 (pp. 47-49 dans la version en ligne : [www.skolo.org/spip.php?article1656](http://www.skolo.org/spip.php?article1656)).

### Et concrètement, que leur proposez-vous comme pistes ?

Nous les informons de l'apport de recherches dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage. L'effet Pygmalion (mis en évidence par Rosenthal et Jacobson) révèle la grande influence des attentes et des opinions que l'enseignant se fait au sujet d'un élève sur ses aptitudes à apprendre et sur l'évaluation de ses résultats. Nous leur parlons aussi du concept de résilience (cher à Boris Cyrulnik), qui montre qu'il est possible de s'en sortir, même après de graves traumatismes répétés. Ce qui met à mal les conceptions déterministes ou fatalistes du discours de base. Nous présentons également le chapitre 8 de l'essai de Jacques Lecomte, *Les enseignants, principaux tuteurs de résilience*<sup>8</sup>, 19 pages fort intéressantes pour de futurs enseignants. Enfin, nous évoquons les conflits de loyauté pour expliquer l'échec de certains enfants qui ont pourtant d'évidentes capacités d'apprentissage. Le conflit de loyauté peut se définir comme un conflit intrapsychique né de la difficulté de choisir entre deux mondes ayant des valeurs opposées, la famille et l'école par exemple. Si un élève de milieu populaire - dont les valeurs ne correspondent pas à celles de l'école - choisit d'être loyal envers sa famille, il sera peut-être en échec à l'école, alors que ses aptitudes à apprendre ne sont pas à mettre en cause. Un directeur nous a ainsi raconté qu'un instituteur l'avait consulté à propos d'un élève dont il peinait à comprendre les piètres résultats : il lui semblait que les résultats de cet élève ne correspondaient pas à ses compétences. L'instituteur a alors tenté un test : pendant une semaine, il n'a plus coté les travaux des élèves et il s'est aperçu que l'élève en question réussissait bien, alors que dans les travaux cotés il était en échec. L'enfant s'est expliqué : « *Quand je rentre avec une bonne note, tout le monde à la maison se moque de moi.* » Cet enfant risquait d'être considéré chez lui comme un 'intellectuel'. Il risquait, en récoltant de bonnes notes, d'être stigmatisé par sa famille et, pour rester à une place acceptable dans le scénario familial, il s'arrangeait pour avoir de mauvaises évaluations à l'école.

---

8 In *Guérir de son enfance*, Odile Jacob, 2004.

**C'est finalement un véritable changement d'optique que vous avez opéré...**

Oui, on peut dire qu'aujourd'hui nous nous situons dans une optique de prévention de l'illettrisme. Notre objectif est de rendre les enseignants responsables, non pas en les culpabilisant mais en leur montrant que, là où ils sont, ils peuvent agir pour faire changer les choses.

**Propos recueillis par Sylvie-Anne GOFFINET**

**Lire et Ecrire Communauté française**