

# «Pour que le peuple lise»: un siècle de lutte inachevée

Frédéric FRANCIS

Assistant à l'Unité de zoologie générale et appliquée de la Faculté universitaire des sciences agronomiques de Gembloux

**Durant mon enfance, j'ai eu à de nombreuses reprises l'occasion de fréquenter le centre ville de Wareme et plus particulièrement les environs du monument dédié à Joseph Wauters. A chacune de mes balades, je passais à l'arrière de cette statue pour y lire une phrase sculptée, courte et trop symbolique pour l'enfant que j'étais: «Pour que le peuple lise». Plus tard, j'ai compris que cette volonté de démocratiser l'apprentissage de la langue a nécessité un combat politique essentiel pour l'émancipation du plus grand nombre.**

De nos jours, il semble difficile de concevoir que l'accès à l'instruction pour tous de l'enseignement primaire au secondaire et au supérieur, universitaire ou non, est un privilège et que cela résulte de l'engagement de nombreux progressistes. D'autres tendances politiques extrémistes sont sensibilisées à la maîtrise de la langue; dans une optique toute différente. A large échelle, un déficit linguistique peut faire courir de réels dangers à la démocratie. Notamment parce que l'illettrisme rend ceux qui en sont frappés plus vulnérables à la manipulation idéologique. Les résultats électoraux récents de partis extrémistes dans plusieurs pays européens sont liés au moins partiellement au niveau d'instruction des électeurs. Pour être égaux dans la société, il faut d'abord l'être devant la langue.

Depuis cette lutte du début du XX<sup>e</sup> siècle, la société a évolué, une large majorité de la population est instruite à différents niveaux. Le combat de Joseph Wauters, de ses contemporains et de ses successeurs progressistes semblerait donc achevé. Cependant, au lire des statistiques et au vu de l'activité du monde associatif pour lutter contre l'illettrisme, il n'en est rien. En effet, même si la législation impose une scolarité jusqu'à l'âge de 18 ans, on estime à 10-12% la proportion d'illettrés en Belgique au XXI<sup>e</sup> siècle! Le combat «Pour que le peuple lise» a engendré un progrès significatif mais n'est pas terminé. D'ailleurs, le sera-t-il un jour? Avant de développer certaines pistes de réflexions sur l'analphabétisme et l'évolution sociétale, il apparaît utile de présenter un bref historique de l'enseignement ainsi

que certaines statistiques de l'instruction des adultes. Enfin, les perspectives et l'importance des efforts à développer pour résoudre la première étape de l'inégalité sociale des individus seront présentées même s'il est utopique de penser éradiquer complètement les lacunes de l'apprentissage de la langue.

## De Joseph Wauters à nos jours: le combat pour la démocratisation de l'instruction

L'analphabétisme est un élément essentiel pour combattre la pauvreté et l'exclusion. Si la situation actuelle correspond à un progrès réel en terme de massification de l'instruction, il est utile d'insister sur le combat politique de certains hommes dont Joseph Wauters. En tant que progressiste et à côté de l'organisation de coopératives, de syndicats et de mutuelles au but social évident, Wauters institue des œuvres qui visent à l'émancipation intellectuelle de la population (Messiaen et Musick, 1985). Wauters (1909) insiste sur l'urgence nécessaire de se consacrer à l'éducation et l'instruction des travailleurs. Selon lui, il faut les éclairer et les rendre aptes à travailler eux-même à leur émancipation. Dès 1898, Wauters créa à Wareme avec quelques militants socialistes un cercle d'études. («La Vérité»). Ensuite, une bibliothèque est installée à la coopérative («La Justice») afin de mettre à disposition les œuvres d'auteurs tels que Balzac, Hugo, Dumas, Zola, etc. En 1903, une extension universitaire est établie avec le concours de progressistes et organisée dans plusieurs localités des conférences où professeurs, scientifiques et artistes viennent débattre des sujets les plus divers. En 1909, La Gazette de Wareme paraît et informe de tout ce qui se fait dans la vie agricole et ouvrière (Messiaen et Musick, 1985).

Le contexte de luttes sociales incarnées par le combat de Joseph Wauters a évidemment changé. La dimension du développement personnel a pris plus d'importance. Néanmoins, l'apprentissage de la langue continue à constituer une prise de conscience et de connaissance de l'environnement social, afin d'améliorer la vie quotidienne de la population et sa participation à la vie collective. Si à l'origine, le public visé était constitué pour l'essentiel de personnes analphabètes maîtrisant plus ou moins bien le français oral et n'ayant pas accès à l'instruction, aujourd'hui il en est autrement. En effet, même si tout individu doit suivre un enseignement jusqu'à 18 ans, la maîtrise du français n'en est pas moins incertaine pour une personne sur dix en Communauté française. Les objectifs des actions d'alphabetisation développées tout au long du XX<sup>e</sup> siècle mais aussi actuellement restent identiques: l'émancipation, donner les moyens de faire valoir ses droits, pour mieux comprendre le monde sociétal, avoir les outils d'une action collective (Bastyns, 1999).

## Historique de l'instruction publique en Belgique

Parmi la population instruite, certains ne se satisfont pas de l'ordre établi et remettront en cause les principes régissant la société. Cette étape de remise en question ne sera possible que si les personnes maîtrisent un minimum de savoir. Parmi elles, les militants notamment de mouvements politiques sont ces citoyens insatisfaits qui ont l'outrecuidance démesurée de partir à l'assaut de la réalité (Deivaux, 1996). Afin de retracer l'évolution de l'instruction et le rôle joué par des générations de progressistes, un bref historique de l'enseignement en Belgique est nécessaire. Il sera possible d'évaluer le chemin parcouru depuis plus d'un siècle, même si force est de constater que le combat pour l'instruction de l'ensemble de la population n'est pas une lutte achevée.

### Situation initiale

Les tensions et les contradictions qui traversent l'enseignement sont contenues en germe dans l'article 17 de la Constitution fondatrice de l'État belge. Le principe de la liberté d'enseignement fait l'objet d'une double interprétation. D'une part, est affirmée la liberté du chef de famille de choisir parmi une offre plurielle d'enseignement sur le plan idéologique. D'autre part est reconnue la liberté d'initiative laissée aux pouvoirs publics locaux. Cette dernière, laissée à des pouvoirs organisateurs autonomes et subsidiés par l'État, conduit à la mise en place d'un système d'enseignement organisé en trois ou quatre réseaux concurrents. À côté des écoles privées, se créèrent et se développèrent des écoles publiques de l'État, des provinces et des communes (Grootaers, 1998).

La première loi organique de l'enseignement primaire promulguée le 23 septembre 1842 inscrit l'obligation pour toute commune d'avoir au moins une école primaire. La commune peut toutefois satisfaire à son obligation en "adoptant" une école libre catholique. Aussi, les autorités religieuses reçoivent de larges garanties sur ces écoles publiques puisque l'enseignement de la religion est obligatoire et le clergé a un droit de regard sur tous les cours et livres scolaires (Braeken, 2000). Par contre, la nouvelle loi organique de l'enseignement primaire du 1<sup>er</sup> juillet 1879 organise l'enseignement selon des principes laïques. En effet, la primauté de l'école publique, l'enseignement obligatoire de la morale et l'enseignement facultatif de la religion ainsi que l'indépendance totale des écoles vis-à-vis des autorités religieuses sont décidés. Une véritable guerre scolaire est ainsi déclenchée et va, au niveau du monde politique belge, imposer des critères de distinction entre la gauche et la droite. D'un côté, la défense du principe de la laïcité, c'est-à-dire d'une école unique, accessible à tous, respectueuse des convictions de chacun. De

l'autre, la défense de l'école libre catholique dont la conviction reste que l'éducation doit donner à l'enfant les certitudes qu'il apporte la révélation et la foi chrétienne (Wilkin, 1993). C'est de là que date la reconnaissance de la neutralité de l'enseignement de l'État, les catholiques abandonnant dès lors le principe du fondement religieux de l'enseignement public. Le combat scolaire change dès lors de sens: il s'agit pour les catholiques d'empêcher le développement de l'école officielle, pour la gauche libérale et socialiste (l'entrée des socialistes au Parlement date de 1894) de dénier à l'école libre le droit à toute subvention, l'école publique, l'école de tous, devant par contre bénéficier d'un statut privilégié. Le fait que l'avant de la scène politique est le plus souvent occupé par des enjeux liés au partage des moyens de l'État entre des réseaux d'enseignement concurrents, ne doit pas faire perdre de vue que derrière ces enjeux de type idéologique, les plus visibles, s'en profitent d'autres, de type sociaux et culturels qui apparaissent fondamentaux dans la définition des grandes orientations des politiques scolaires (Grootaers, 1998).

### Démocratisation de l'enseignement

#### Massification de l'instruction élémentaire

La première figure idéale de l'individu sujet promue par les politiques scolaires de démocratisation, est la figure du citoyen. L'instauration de l'obligation scolaire visant à l'alphabétisation et l'instruction élémentaire du peuple va de pair avec l'adoption du suffrage universel. Au XIX<sup>e</sup> siècle, la mise sur pied de l'école primaire émancipatrice est censée permettre aux membres des classes populaires, considérées jusque-là comme «classes dangereuses à contrôler et à réprimer», de s'intégrer de plain pied dans le système politique de la démocratie parlementaire représentative. La seconde figure idéale promue par les politiques scolaires est celle du travailleur instruit.

La volonté d'éduquer la classe ouvrière apparaît dans la plupart des pays européens dans le courant du XIX<sup>e</sup> siècle. (Dieickx, 1996). Les revendications pour une instruction élémentaire du peuple se sont conjuguées avec les revendications pour plus de justice sociale. Certes, dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, le projet de développement de l'école primaire est soutenu par la bourgeoisie (courant idéologique catholique ou libéral) avant tout comme un moyen d'encadrement des classes populaires. Mais après 1850, de nouveaux acteurs, des libéraux progressistes, les démocrates chrétiens et les socialistes revendiquent l'instruction primaire pour tous comme moyen d'émancipation sociale. Par exemple, Vandervelde soutient en 1895 devant la Chambre, l'idée de confier l'administration des écoles à des comités scolaires, communaux ou

cantonaux, composés de délégués des pouvoirs publics, d'instituteurs et de chefs de famille. Ces comités scolaires seront élus au suffrage universel. Ces revendications sont contemporaines aux luttes pour obtenir le droit de vote universel. A la veille de la Première Guerre mondiale, l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans pour tous et le droit de vote pour tous les hommes sont acquis simultanément (Grootaers, 1998).

En 1911, la Centrale d'éducation ouvrière (CEO) est créée grâce à l'intervention financière de deux donateurs, dont le plus généreux est le sénateur libéral Ernest Solvay (Dierickx, 1996). Dix ans plus tard, l'ouverture de l'École ouvrière socialiste concrétise la volonté du Parti ouvrier belge de l'époque de répondre à la question éducative depuis de longues années (Degée, 1986). Aussi, en 1893 des Extensions universitaires sont créées, soutenues par des libres examnistes tels que de Brouckère, Picard et Emile Vandervelde (Dierickx, 1996).

Si l'accès à l'école primaire se généralise, l'instruction obligatoire s'arrête à la sortie de ce niveau d'enseignement. Elle ne concerne pas l'enseignement moyen, qui demeure un enseignement à l'accès réservé. Les structures scolaires en vigueur à l'aube du XX<sup>e</sup> siècle sont organisées en voies parallèles, ne communiquant pas entre elles et destinées chacune à un public d'origine sociale déterminée: aux enfants du peuple, l'école primaire; aux enfants de la petite bourgeoisie, l'école moyenne offrant le degré inférieur des humanités modernes; aux enfants de la bourgeoisie et des professions libérales, les collèges et athénées offrant les humanités complètes. Jusqu'en 1914, la gauche a concentré son énergie sur la mise en place de l'instruction obligatoire sans remettre en cause l'accès sélectif des différents niveaux d'enseignement en fonction de l'origine sociale. Chaque public scolaire sera instruit, éduqué et socialisé en tenant compte de sa destinée sociale. L'école reproduit les élites, sans les remettre en cause (Grootaers, 1998).

### La promotion des meilleurs

Après 1918, l'enjeu social est de donner l'accès aux études moyennes et même aux humanités complètes, aux enfants d'origine modeste, non pas à tous mais seulement à ceux considérés comme «mieux doués». Le principe de la sélection sociale externe et l'accès réservé aux humanités ne sont pas fondamentalement remis en cause. La loi de 1921 instituant le Fonds des Mieux Doués en vue de leur accord des bourses d'études, est conçue initialement pour favoriser l'accès des enfants d'origine modeste à l'enseignement moyen. La démocratisation par la promotion des meilleurs favorise un renouvellement fortement limité et contrôlé des élites sociales (Grootaers, 1998).

### Massification de l'enseignement secondaire

L'accès aux années inférieures de l'enseignement secondaire à tous les jeunes est préconisé. L'école primaire prend une nouvelle signification: elle ne représente plus la voie de l'instruction élémentaire complète pour le peuple mais correspond désormais à la première étape d'une scolarité de masse qui se poursuit pour tous. Aussi en vingt ans, de 1950 à 1970, l'enseignement secondaire voit sa population tripler. La sélection sociale externe s'atténue peu à peu. Le nombre d'enfants d'origine modeste fréquentant le cycle inférieur de la filière générale est en nette augmentation (Grootaers, 1998).

Le rôle centralisateur de l'État dans l'enseignement va croître de manière significative. Après 1945, les politiques scolaires centralisatrices se manifestent à plusieurs égards: création d'un réseau d'écoles primaires, techniques et professionnelles de l'État (Grootaers, 1998). Aussi, la victoire électorale de la gauche en 1954 sera suivie de la mise en œuvre d'une politique de promotion de l'enseignement officiel et de contrôle des subsides à l'enseignement libre. La loi Collard, votée en juillet 1955, traduit cette politique et se caractérise essentiellement par la généralisation du paiement direct des traitements du personnel et l'affirmation du devoir de l'État de créer des établissements scolaires là où le besoin s'en fait sentir (Tyssens, 1996). Les partis et les autorités scolaires catholiques déclinent une campagne violente contre la loi Collard qui est cependant votée et appliquée. Le pilier catholique se mobilise et déclenche la seconde guerre scolaire. Les élections de 1958 sont défavorables au gouvernement, le parti catholique propose de rechercher une solution négociée à la question scolaire. Une Commission nationale est constituée et après quatre mois de discussions, un accord est signé. Le 29 mai 1959, la loi reprenant les principes et fixant les modalités de l'accord est votée (Tyssens, 1996). La conclusion du Pacte scolaire calme le jeu. Les problèmes scolaires ne reprendront une certaine acuité que dans le cadre des réformes de l'État enclenchées depuis 1970.

### L'égalité des chances

Dans les années soixante, les acteurs politiques progressistes commencent à dénoncer la hiérarchie scolaire établie entre les filières, dans la mesure où cette hiérarchie scolaire reflète la hiérarchie sociale. Un tel projet de démocratisation scolaire se traduit dès 1975 par l'instauration de l'enseignement secondaire renoué visant à favoriser, pour chaque enfant, quelle que soit son origine sociale, le meilleur choix possible d'orientation, en tenant compte de ses capacités réelles. Cette modification d'organisation de l'enseignement secondaire semble influencer le cursus des étudiants.

En effet, en vingt ans, de 1975 à 1995, le nombre d'élèves de l'enseignement supérieur non universitaire fait plus que doubler tandis que la population des étudiants universitaires augmente de moitié (Grootaers, 1998). Une école qui réaliserait effectivement l'égalité des résultats en levant les barrières économiques, psychologiques et culturelles contribuerait à la promotion de tous les élèves quels qu'ils soient, serait l'école d'une société dans laquelle la solidarité serait à la fois une valeur et une pratique (CEF, 1992).

### Prolongation de l'obligation scolaire

La loi prolongeant l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans a été adoptée le 29 juin 1983. Quelques chiffres permettront de mieux comprendre le contexte de réflexions concernant la prolongation de la scolarité. Par exemple, pendant l'année scolaire 1958-1959, seulement 73,7% et 57,9% des enfants respectivement de 14 et de 15 ans fréquentaient l'école. Cette situation est alarmante puisque trois enfants de 14 ans sur quatre abandonnaient leurs études avant l'accomplissement d'un cycle complet, soit les moyennes générales ou techniques. Après l'école primaire, ils n'obtenaient plus aucun diplôme. Les raisons de ce constat sont évidemment liées à l'aspect financier: frais croissants de scolarité, arrivée d'enfants supplémentaires dans la famille ou acquisition d'un logement pour la famille. Sur ce dernier point, Cantiraine (1985) écrivait: «On n'établira jamais la statistique des enfants qui ont payé de leur avenir professionnel les briques que leurs parents avaient dans le ventre.» Si certains peuvent rétorquer que ces arguments économiques sont des préjugés sociaux à rebours, pourquoi est-ce presque toujours des enfants de classes pauvres qui s'en vont parce qu'ils en ont assez?

La prolongation obligatoire de la scolarité de 1983 a été considérée par certains comme un moyen de faire disparaître des files et des statistiques du chômage les jeunes de moins de 18 ans en maintenant artificiellement dans les classes les jeunes fatigués de l'école (Selderslagh, 1994). Vingt ans plus tard, il est vrai qu'une proportion des étudiants contraints de suivre un enseignement jusqu'à leur majorité présentent ces caractéristiques. En termes de formation, il est tout aussi évident que le dénigrement de l'enseignement technique et professionnel a contribué à conduire à cette situation. Pourtant, les perspectives d'emploi dans les métiers manuels sont parfois bien plus prometteuses que celles de jeunes diplômés universitaires. Depuis plusieurs années, la relance du débat, et le souhait manifesté de réduire cette obligation à 16 ans, ne sont considérés par certains que par une volonté de réduire par tous les moyens les frais de fonctionnement – principalement la masse salariale – de la Communauté française (Selderslagh, 1994).

## Situation actuelle du niveau d'instruction en Communauté française

### Définitions illettrisme – analphabétisme fonctionnel, initial et de retour

Avant de présenter certaines statistiques, il me paraît utile de définir divers termes utilisés pour qualifier le public présentant une maîtrise plus ou moins effective de la langue. Il n'existe pas de critères ou de définitions officielles pour décrire les difficultés de lecture et d'écriture des personnes. Toutefois, l'analphabétisme est défini par rapport à une maîtrise insuffisante de l'écriture et de la lecture (ou d'autres connaissances de base) pour autant que celle-ci fasse obstacle à la participation sociale et au développement personnel. Jusqu'à la fin des années quatre-vingt, le mot *analphabète* a été utilisé indifféremment pour désigner ceux qui ont été scolarisés et les autres, même si la différence entre ces deux types de publics est clairement perçue. En 1990, Année internationale de l'alpha, le vocabulaire de l'Institut de l'Unesco pour l'Education est adopté: l'analphabétisme fonctionnel. Les termes *illettré* et *illettrisme* n'apparaissent qu'au travers de citations d'ouvrages étrangers. Actuellement, *illettrisme* est le vocable le plus utilisé: plus court et plus compréhensible qu'*analphabétisme* (Bastyns, 1999). Suivant le Petit Larousse illustré (1992), l'adjectif *analphabète* est défini comme «qui ne sait ni lire ni écrire». Si la définition de l'adjectif *illettré* est identique à la précédente, celle d'*illettrisme* est nuancée puisqu'elle décrit «l'état des personnes qui ayant appris à lire et à écrire, en ont complètement perdu la pratique». Cette définition permet de différencier les personnes qui ont été alphabétisées mais qui sont incapables d'utiliser les bases de la langue pour structurer un écrit. La notion d'*analphabétisme de retour* peut être utilisée en synonymie de la définition d'*illettrisme* et être opposée à l'*analphabétisme initial* pour caractériser les personnes n'ayant suivi aucune alphabétisation.

### Statistiques de l'analphabétisme en Communauté française

En Belgique francophone, aucune étude n'est disponible et ne permet de quantifier, sur base d'un échantillon représentatif de la population, les adultes ne maîtrisant pas ou insuffisamment l'écrit. Cependant, les chiffres de 10 à 12% d'illettrés parmi la population correspondent à une estimation récurrente lorsque la problématique de la maîtrise de langue est abordée (Bastyns, 1999). Dans un rapport de Commission de la Communauté française, Dupont (2002) estime à environ 400 000 le nombre de personnes touchées par l'illettrisme dans la partie francophone du pays. Si aucune autre donnée n'est disponible en ce qui concerne le nombre d'individus peu ou pas instruits, des études réalisées par diverses associations telles que Lire et

Ecrire et Collectif Alpha ont permis d'obtenir certaines statistiques concernant le public cible de ces associations. Il faut souligner que les données présentées ci-dessous sous-estiment l'importance du problème de l'illettrisme puisque seules sont comptabilisées les personnes ayant franchi le pas d'aller s'inscrire dans une des associations. Tous ceux qui présentent les mêmes difficultés par rapport au français, mais qui n'ont pas eu cette démarche volontaire, ne sont donc pas compris dans ces études.

L'évolution du nombre d'adultes ayant suivi les formations d'alphabétisation dans une des 120 associations œuvrant en Communauté française est présentée en annexe à la figure 1. Sur douze ans, le nombre d'apprenants a plus que triplé (de 3 183 à 10 883 en 2001). Il s'est multiplié par cinq en Wallonie, par deux à Bruxelles. Cette croissance massive et continue a pu s'exprimer parce que l'offre a également augmenté. Cependant, ces chiffres ne reflètent que partiellement l'explosion de la demande surtout ces dernières années: en 2001, plus de 3 300 personnes ont dû être refusées faute de moyens en terme de locaux et d'encadrants disponibles. Pourtant, si 462 personnes constituaient en 1990 l'encadrement de ces activités d'alphabétisation, ils étaient 886 en 2001. Notons que 51% de ces derniers sont bénévoles et qu'ils représentent un cinquième de l'ensemble du temps de travail presté dans le secteur (*Journal de l'alpha*, 2002).

### Effet de la nationalité et de l'âge

Une influence de la nationalité du public alphabète est observée en Communauté française. Si les personnes apprenants d'origine étrangère en Wallonie sont déjà plus nombreuses que celles de nationalité belge (64,9% du nombre total des apprenants), 86,3% d'étrangers constituaient le public du réseau Lire et Ecrire en 1997-1998 à Bruxelles (Bastyns, 1999). Dans un certain nombre de cas, l'impact de l'origine socio-culturelle de l'enfant se poursuit lorsque ce dernier retourne dans sa cellule familiale. En effet, une proportion non négligeable des parents d'origine étrangère n'est pas instruite ou ne maîtrise pas suffisamment le français. De ce fait, les enfants ne pratiquent pas la même langue parlée en famille et à l'école.

En 1997-1998, la majorité (69,6%) des adultes suivant les cours d'alphabétisation dans le réseau de l'association Lire et Ecrire en Communauté française sont âgés de 25 à 50 ans. Suivent les apprenants de 18-25 ans (21,6%), les plus de 50 ans (6,7%) et les moins de 18 ans (2,1%) (Bastyns, 1999). En l'espace de dix ans, la catégorie des moins de 18 ans a régressé et la proportion des 18-25 ans s'amenuise quelque peu. L'évolution de l'âge des apprenants sur ces cinq dernières années est également présentée en annexe à la figure 1 (*Journal de l'alpha*, 2002).

### Niveau d'études des adultes

La classification des niveaux d'études utilisée dans les études réalisées par le secteur de l'Alpha en Communauté française est calquée sur celle établie par l'UNESCO en 1997: CITE 1 = diplôme primaire au mieux; CITE 2 = secondaire inférieur; CITE 3 = secondaire supérieur; CITE 4 à 7 = enseignement supérieur - non universitaire court (4) et long (5), universitaire (6) et post-universitaire (7). L'évolution du nombre d'apprenants en fonction de leur niveau d'études est présentée en annexe à la figure 2. Par rapport à ces niveaux d'instruction, certains auteurs estiment que les adultes en deçà du niveau «secondaire supérieur» présentent un problème d'illettrisme. Ce problème serait latent pour ceux qui ne dépassent pas le «secondaire inférieur» et aigu pour ceux qui ont au plus le «niveau primaire» (Bastyns, 1999). A défaut de données plus précises, un des indicateurs d'analphabétisme utilisé est le fait de n'avoir pas au moins un diplôme primaire (Certificat d'Etudes de Base, CEB). Les indicateurs plus fins font défaut, puisque la plupart des sources (notamment l'enquête INS sur les forces de travail) globalisent les «sans-diplôme» avec ceux ayant au mieux le CEB (niveau CITE 1). Aussi, même si, en 2000 encore, plus du quart de la population n'a pas acquis, au mieux, un diplôme au-delà du primaire, le niveau d'études s'est nettement amélioré ces dix dernières années. En 1994, 48% des apprenants n'avaient pas été scolarisés ou étaient en tout cas dépourvus de diplôme; 78% possédaient au maximum le certificat d'études de base quand bien même ils auraient fréquenté l'école au delà. En 2001, la part des apprenants ayant obtenu au moins le certificat secondaire inférieur ou un diplôme équivalent passe de 22 à 36,5%. Ils ne sont plus que 40% à n'avoir plus du tout de diplôme et 63,5% à avoir au mieux un CEB. Il reste évidemment hasardeux d'assimiler une absence de diplôme à de l'analphabétisme (fonctionnel). En effet, on observe fréquemment que des défecteurs du CEB (voire d'un diplôme supérieur) n'ont pas les connaissances correspondantes au niveau d'instruction qu'ils ont acquis.

La répartition de la population selon son niveau de scolarité est différente en Wallonie et à Bruxelles. Si la proportion de personnes disposant au plus d'un diplôme primaire est quasiment identique dans les deux régions (26 et 27%), la forte proportion de «cite 4 à 7» à Bruxelles (28% pour 19% en Wallonie) est liée à l'importance des travailleurs «intellectuels» par rapport aux «manuels», caractéristique des grandes villes.

### Lire et comprendre: des notions divergentes

Parmi les définitions du vocabulaire utilisé pour décrire les personnes présentant une maîtrise insuffisante de la langue, nous avons vu

précédemment que des individus alphabétisés pouvaient néanmoins avoir des difficultés de lecture et d'écriture. Faisant suite à ces activités, l'interprétation du texte lu ou écrit est fondamental dans la vie quotidienne en société. Chacun d'entre nous, à son niveau d'instruction ou en fonction de son domaine d'activités professionnelles, peut rencontrer des problèmes de compréhension face à un vocabulaire trop scientifique, trop médical ou trop législatif. Si nous considérons les connaissances de base, celles d'un élève de primaire ou d'un étudiant du secondaire, sont-elles suffisantes pour assurer la compréhension d'un texte quelconque? Récemment, une enquête réalisée par l'OCDE a évalué les compétences des élèves notamment dans le domaine de la lecture et de l'écriture. Cette «Enquête PISA» a fait grand bruit dans les médias suite aux résultats relatifs au niveau de compréhension des élèves sondés en Communauté française. Cent trois écoles de la Communauté française ont participé à l'enquête, 2.818 élèves ont été testés. Tous les élèves dans leur quinzième année étaient potentiellement concernés, où qu'ils en soient dans leurs parcours scolaires. Ces élèves, en raison du redoublement, se répartissent chez nous sur plusieurs niveaux d'études. Les parcours d'apprentissage sont également très différents chez nous (filiales d'enseignement ou options) alors que dans d'autres pays, tous les élèves suivent un programme unique ou fort semblable. Ce qui frappe en Communauté française, c'est la dispersion des résultats. Si 44% des jeunes ont des compétences intermédiaires, globalement satisfaisantes, il coexiste un groupe d'un peu moins de 30% d'élèves très compétents dont l'importance n'est pas négligeable et un autre groupe de 28% aux compétences très faibles. Cette proportion de jeunes est beaucoup plus élevée que la moyenne des pays de l'OCDE (18%). La présence d'un nombre important d'élèves en retard scolaire constitue un facteur de poids qui tire vers le bas la moyenne de la Communauté (Dupont, 2002).

Par contre, lorsque des élèves du primaire en Communauté française sont évalués, la majorité des jeunes élèves (8 ans) possèdent les compétences attendues à ce niveau. Vers 9-10 ans, les compétences des jeunes Belges francophones sont dans la moyenne. Cependant, jusqu'à un âge assez avancé de la scolarité, une proportion trop importante d'élèves s'en tiennent à une compréhension superficielle et ne semblent pas posséder des stratégies de lecture suffisamment efficaces et diversifiées. Ces résultats semblent tenir à deux ordres de facteurs. Le premier est lié à l'enseignement de la lecture de par l'absence ou la rareté de véritables activités d'apprentissage de démarches ou stratégies de lecture. Le second est lié à l'organisation du système éducatif. En effet, ce dernier est caractérisé par le regroupement «spontané» ou orienté des élèves les plus faibles dans certaines écoles, certaines

filiales voire certaines classes. L'amplification de l'écart entre les plus forts et les plus faibles, assurément peu propice à l'obtention par tous de seuils de compétences élevés, est réalisé (Dupont, 2002).

### Lire les images

Si l'importance de la lecture du français sur support papier n'est plus à démontrer, l'évolution des modes de diffusion de l'information s'est accélérée. La première étape du changement de support, de l'écrit au visuel a été la généralisation de la télévision. De nos jours, le réel ne s'appréhende plus que par la lucarne télévisuelle: «C'est vrai parce que je l'ai vu à la télévision.» Et pourtant, si l'auteur d'un livre, dans la majorité des domaines, doit se prévaloir d'une certaine reconnaissance et expérience pour avoir un accès à la publication de ses écrits, n'importe qui peut disséminer n'importe quelle information à la télévision. Le crédit accordé aux personnages télévisuels est de loin supérieur à tout autre. Aussi, il y a vingt ou trente ans, l'enseignement était le principal mode de transmission du savoir. Son monopole était reconnu de tous, il était ce formidable, quoique imparfait, outil de promotion sociale qu'avaient rêvé les générations antérieures (Delvaux, 1996). Aujourd'hui, de nombreux modes de connaissance, au premier rang desquels la télévision, font concurrence à l'école. Dès lors, le savoir n'impressionne plus que ceux qui l'ont déjà (Delvaux, 1996). Indépendamment du fond du message diffusé, la forme revêt une importance de plus en plus flagrante pour toucher le public. Les meilleurs exemples sont les slogans publicitaires: les mots sont remplacés par des images. Selon la suggestivité de l'information présentée, une capacité à lire les images est requise pour percevoir le fond du message. De nos jours, il ne suffit plus de savoir lire le support papier, il faut aussi pouvoir décrypter le support visuel.

Depuis une décennie, une autre source d'informations s'est développée: l'informatique et Internet. Si cette technologie s'est généralisée, tous ne sont pas égaux face à l'accès à un ordinateur et à Internet. En effet, les connaissances informatiques nécessaires à l'utilisation d'Internet et la possession d'un ordinateur sont autant de critères de discrimination dans la population. Pourtant, l'ordinateur peut être utilisé à des fins formatives comme un outil. Voilà que se résolvent par le même média les problèmes ancestraux de transmission dans les deux sens de l'interactivité. Celui de notre émission vers autrui, avec ses effets pervers comme la possibilité d'inonder de messages des milliers de personnes en même temps, ou comme un virus (Leclercq, 1998). Avec Internet, ni l'exactitude de l'information disséminée ni l'importance du public ciblé ne sont contrôlées. Si ce moyen de dissémination est une source fabuleuse de données, il faut rester prudent quant à l'interprétation et la

confiance à accorder à ce mode de communication. La fiabilité des sources d'informations doivent être identifiée et vérifiée. A l'heure des autoroutes de l'information, alors qu'il n'y a jamais eu autant de cultures et de savoirs disponibles, la logique de la consommation détruit la culture et c'est désormais le principe du plaisir immédiat qui régit notre vie spirituelle. Il n'est plus question de rendre les hommes autonomes, mais de les laisser assumer leur égoïsme (Bougard, 2000).

### Enjeux politiques

Il n'y a pas de liberté sans pouvoir, ni de pouvoir sans un savoir qui l'éclaire (Bougard, 2000). En une phrase, voici résumé l'objectif principal de l'instruction massive du peuple. En effet, pour s'intégrer dans la société et participer aux diverses activités collectives, la maîtrise de la langue est une nécessité. Parmi la classe politique depuis le siècle dernier, certaines tendances idéologiques ont contribué plus que d'autres à la massification de l'instruction. C'est parce qu'il constitue l'instrument privilégié de l'égalité et de l'émancipation sociale que l'enseignement a toujours été au cœur du projet socialiste (Delvaux et Pelosato, 1998). L'enseignement est d'abord et avant tout la réponse que toutes les sociétés apportent à leur instinct de survie. Ensuite, les orientations qu'il convient de donner à l'enseignement correspondent souvent à la question de savoir s'il s'agit de préparer chacun de nous à prendre la place que nous souhaitons occuper dans la société ou s'il suffit simplement de chauffer celle qui nous est attribuée notamment en fonction de notre origine sociale (Delvaux, 1996). Suite aux données présentées précédemment, l'origine socio-professionnelle des parents influence le niveau d'instruction de leurs enfants. Si effectivement l'accès d'un plus grand nombre à la scolarisation a permis d'observer au cours du temps une élévation constante du niveau global plutôt qu'une baisse, ce progrès se distribue peut être de façon inégale. Baudelot et Establier (1989) in Dupont (2002) déclarent que les progrès sont limités puisque l'amélioration des performances ne concernent finalement que l'élite scolaire. L'élévation du niveau supérieur n'exerce aucun effet d'entraînement sur le bas, et les objectifs pédagogiques élitaires perdent toute leur pertinence dès lors qu'on cherche à les appliquer au centre du système. Si la massification a profité au plus grand nombre, il n'en demeure pas moins que les écarts entre les niveaux des élèves persistent lorsqu'ils ne s'aggravent pas. Le défi est de faire accéder tous les enfants à la scolarité pour transformer la massification en véritable démocratisation.

De nos jours, si les enseignements primaire et secondaire sont accessibles à tous, les études supérieures, universitaires ou non, doivent être ouvertes en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. Selon certaines statistiques, l'accès aux niveaux les plus élevés

de l'instruction n'est pas identique en fonction de l'origine sociale des étudiants. Pourtant, la démocratisation de l'enseignement supérieur doit permettre aux meilleurs éléments d'accéder aux études du plus haut niveau afin de revendiquer à leur tour les leviers du pouvoir, quelle que soit leur origine sociale. En plus de prodiguer un cursus menant à une formation professionnelle, c'est aussi un intérêt plus général du savoir qu'il faut susciter chez les étudiants, futur citoyens. En effet, former des personnes très compétentes dans leur propre domaine, mais éteintes dans leur quête individuelle, dans leur souci d'apprendre, c'est en faire des anorexiques intellectuels (Leclercq, 1998).

### Pistes de réflexions

Avant toute réflexion, une constatation est de mise: la place occupée par le livre dans la vie de tous les jours, et plus particulièrement dans les années de scolarisation s'est minimisée. En effet, les livres ont été progressivement oubliés et remplacés par des séries de photocopies, de feuilles volantes plus ou moins assemblées dans des classeurs. Cette perte d'identité du livre s'est accompagnée d'une désaffection pour la lecture et surtout d'une perte de la valeur de l'information, du savoir du support papier. Plusieurs études ont présenté le rôle essentiel du livre chez les jeunes enfants en tant qu'initiateur de curiosité et d'attrance pour l'apprentissage de la langue lorsque ces futurs élèves entament leur scolarité à l'école primaire. Une des premières étapes, paraissant pourtant si banale, est de redonner au livre la place qu'il mérite.

### illettrisme et obligation scolaire

La première piste de réflexions est directement liée à l'âge de l'obligation scolaire. En effet, il semble difficilement concevable d'observer un taux d'illettrisme estimé supérieur à 10% de la population alors que chaque personne, depuis près de vingt ans, est tenue de suivre un enseignement jusqu'à sa majorité. Le grand projet de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans consistait à mobiliser tous ceux qui n'avaient pas de projets de formation à long terme. Il s'agissait de permettre à toute une classe d'âge, au delà de tous les clivages sociaux déterminant les premières discriminations, de mener à bien une filière de l'enseignement secondaire. C'était un projet prospectif économiquement important et d'une grande ambition démocratique (Selderslagh, 1994). Cette mesure de prolongation de l'instruction gratuite et obligatoire pouvait sembler suffisante pour éradiquer la problématique de l'analphabétisme en Belgique ainsi que dans les autres pays développés. L'afflux d'inscriptions des apprenants dans les diverses associations de l'alpha semble indiquer que le problème de l'illettrisme s'aggrave et est loin d'être résolu par



notre système scolaire (Bostyns, 1999; Dupont, 2002). Si l'illettrisme ne touche pas que la Belgique et les pays francophones, les limites et les lacunes de l'enseignement ont été révélées (Dupont, 2002). Avant de s'interroger sur l'organisation de notre système éducatif, il faut signaler que l'obligation scolaire aujourd'hui n'est pas respectée: nombre de jeunes ne fréquentent pas ou plus d'institution scolaire alors que leur âge le leur impose (Selderslagh, 1994).

### Maîtrise de la langue et organisation scolaire

Aussi, quels que soient le type d'enseignement et le public scolaire, faut-il décloisonner l'usage correct de la langue en étendant ce dernier à l'apprentissage de situations communicatives à tous les cours? De nos jours, les règles élémentaires du français, sémantique et syntaxe, peuvent être bafouées sous le seul prétexte que son utilisation a lieu dans une activité ou un cours autre que celui du français. La langue est et reste un outil, avec ses règles, ses codes (Dupont, 2002). Il faut sensibiliser chacun à respecter les usages de la langue dans quelque contexte que ce soit.

Les lacunes observées en termes de maîtrise de la langue s'inscrivent dans un contexte scolaire plus large. Si l'objectif de l'enseignement est de distribuer des domaines de compétences dans la population (en français comme dans d'autres domaines), il s'agit de développer des aptitudes différentes chez des enfants différents, et donc de développer les aptitudes majeures de chacun. En effet, il y a une extraordinaire diversité d'aptitudes (et autant de compétences potentielles) dans la population humaine. Fondée génétiquement, accentuée par la vie culturelle et sociale, cette diversité se marque dès l'entrée en maternelle. De telles différences ne doivent jamais déboucher sur une hiérarchisation des aptitudes: celui qui est capable de résoudre une équation du second degré ne doit pas systématiquement être considéré comme supérieur à celui qui est capable de réaliser une soudure (Bougard, 2000). Au niveau du système éducatif en Communauté française, il s'agit de gérer l'hétérogénéité des élèves même si cette tâche est très difficile. Il faut maximiser les opportunités de réussite par des filières diversifiées. Aussi, différencier l'enseignement, ce n'est certainement pas amener tout le monde au même endroit par des chemins différents. C'est au contraire diversifier les points d'arrivée, sans connaître ces objectifs d'une valeur quelconque (Bougard, 2000). L'égalisation des chances ne doit pas être transformée en une égalité de réussite, mais en une optimisation des aptitudes de chacun. Pour en revenir à la maîtrise de la langue et à l'instruction du plus grand nombre, on reste dans un domaine de performances cognitives élémentaires (savoir lire écrite, calculer, etc.), il est donc permis d'encore revendiquer une réussite quasiment généralisée. Mais dès que l'on demande à tous

d'appliquer ces performances de base dans d'autres domaines de pensée: l'égalité des chances s'effiloche inexorablement (Bougard, 2000). Ces vues ne sont pas basées sur des bases élitistes mais uniquement sur la nature humaine, tenant compte de sa diversité et aussi de ses inégalités des individus les uns par rapport aux autres.

### Pédagogies: solutions et utopies

Les projets de gestion de l'hétérogénéité de la population scolaire, notamment en vue de l'apprentissage de la langue, sont bien sûr en relation avec l'application de pratiques pédagogiques. Le postulat de base de la pédagogie contemporaine est celui de l'éducabilité de tous les individus. Cet axiome prétend que les différences de fait, quelle qu'en soit l'origine, ne sont jamais insurmontables, mais remédiables par une didactique appropriée. Meirieu et Develay (1992) définissent ce postulat d'éducabilité comme une provocation qui n'est pas une thèse vraie mais bien une thèse à vérifier. Croire à la pédagogie, à sa validité théorique et à son efficacité pratique, relève la plupart du temps d'une opinion sans preuve, c'est-à-dire d'une véritable idéologie (Milner, 1984). Ce qui caractérise les pratiques pédagogiques, c'est leur empirisme. Espérer en faire des disciplines régies par une certaine technicité reproductible ou transférables à n'importe quel domaine devient une «illusion nocive» (Baillot et Le Du, 1993). On en est venu à considérer qu'il était possible de mettre au point de véritables machines à enseigner qui conduisent à l'enseignement programmé.

Est-il si difficile à concevoir que certaines personnes peuvent présenter des difficultés nettement supérieures à d'autres face à l'apprentissage de la langue? L'intervention des pédagogues ne peut tout résoudre. A côté de la maîtrise de la langue, c'est l'enseignement au sens large que l'on peut mettre en cause. Tout le monde s'accorde à constater que certaines personnes ont des aptitudes sportives et réalisent des performances qu'une proportion importante de la population est incapable de réaliser. Par contre, l'école de la réussite ne peut concevoir qu'une partie des étudiants n'ont peut-être pas les capacités de réussir certains types d'études. On demande alors aux institutions d'enseignement de moduler leurs critères afin d'obtenir une optimisation de la réussite. Il ne faudrait pas oublier qu'éduquer et instruire, c'est contraindre (Bougard, 2000). L'individu ne peut grandir que s'il participe à quelque chose qui le dépasse; s'il reste dépendant des soins dont on l'entoure au lieu de gagner de l'assurance, il ne récoltera qu'une fragilité plus grande. Chaque fois qu'on nous prive de contraintes, nous nous desséchons, et au contraire, chaque fois que nous sommes attaqués, la réaction que cela entraîne nous fortifie (Bougard, 2000).

La pédagogie moderne a embrayé, l'enseignant devrait se



contenter d'approprier l'ignorance. Les nouveaux pédagogues exigent non plus d'intéresser l'élève, mais bien de s'intéresser à l'élève (Bougard, 2000). L'élève et l'enseignant, l'établissement et finalement l'institution tout entière sont tenus à l'obligation de résultat. Boillot et Le Du (1993) ont identifié trois plans où se manifeste cette nouvelle rationalité. Il y a d'abord l'obsession évaluative, avec une collusion entre la logique du psychopédagogue (le redoublement est inefficace) et celle de l'économiste (le redoublement coûte cher) qui réduit l'échec d'un élève à proposer l'offre la plus conforme aux demandes et aux besoins. On met en place une sorte de darwinisme pédagogique qui fait de l'adaptation du système scolaire au monde d'aujourd'hui la condition de sa survie (Bougard, 2000).

### Avenir de l'enseignement

L'école est aujourd'hui dans une crise d'identité déterminante dans tout le monde occidental. Plusieurs questions sont d'actualité: à quoi sert vraiment l'école? Qu'attend la société de son école? Comment proportionner savoir, savoir-faire et savoir-être dans une formation? Doit-on avoir des objectifs ambitieux et reconnaître qu'ils ne seront maîtrisés que par une fraction minoritaire des individus (élitisme) ou bien faut-il plutôt fixer des objectifs effectivement accessibles pour la majorité des élèves et se voir reprocher légitimement de niveler par le bas (Bougard, 2000)? Si les progrès dans l'instruction du plus grand nombre est incontestable, le décrochage et l'échec scolaire provoquent une dualisation de la société sur base de connaissances qui devraient être en possession de tous. Les lacunes actuelles de certains élèves dès l'école primaire et jusqu'à 18 ans au niveau de l'enseignement sont directement liées à l'organisation et à la multiplicité des institutions d'enseignement. La rigueur et l'autorité dispensée précédemment dans les écoles disparaissent sous la pression économique. L'inscription d'un élève ou d'un étudiant représente avant tout l'assurance de percevoir une subvention. Face au chantage des parents d'évoquer le transfert de leurs enfants d'une école à une autre dans le cas où ils n'obtiennent pas gain de cause, les directions des écoles plient sous le joug financier. L'élève-client d'une entreprise-école, voilà bien une perspective qui remet des siècles de certitude, un océan de conformisme, voilà bien une révolution copernicenne. Cet élève - étudiant - jeune est aussi dès avant d'avoir les mots pour le dire un *Homo economicus* (Seiderslagh, 1994). Si les considérations économiques guident les choix et les politiques des directions d'écoles, l'allocation des budgets scolaires focalise l'attention des décideurs politiques. Il est vrai que les moyens financiers disponibles sont limités en Communauté française, même si certaines marges budgétaires seront disponibles d'ici 2005 suite aux dernières réformes des entités fédérées. On ne grandit pas un peuple en lui promettant une éternité de vaches maigres, le maintien sous le

boisseau budgétaire, la disette sans espoir de lendemain (Seiderslagh, 1994).

La question de la dispersion des moyens dans notre système éducatif mérite très certainement d'être posée. Dupuis (1996) pense que la coexistence d'un service public et des organisations privées en terme de réseaux est source de grandes dépenses, souvent inutiles. Il appartient à nos responsables de faire des choix, de déterminer des priorités. Et s'il apparaît trop coûteux de maintenir à la fois les objectifs pédagogiques généraux et des objectifs particuliers d'ordre philosophique ou religieux, il nous faudra, pour trouver des solutions, renverser tôt ou tard les tabous (Pelosato, 1998). En effet, au fil des ans, les réseaux confessionnels et non confessionnels sont devenus deux espèces de blocs intouchables, dont l'existence, à jamais séparée, ne se discute même plus. A tel point que la question du réseau unique est systématiquement et minutieusement oubliée (Pelosato, 1996). Si cette situation résulte d'événements historiques propres à notre pays, il en est tout autrement pour d'autres États comme en France. En effet, l'œuvre de Jules Ferry à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle peut être citée comme exemple de rationalisation et de suppression de concurrence entre réseaux d'enseignement primaire. En 1881 et 1882, Ferry fut l'auteur d'une législation scolaire en deux étapes, menant à l'obligation et la gratuité d'un enseignement primaire dans un réseau unique d'écoles publiques pour les enfants des deux sexes jusqu'à 13 ans. Les philosophies religieuses sont dissociées de l'instruction primaire rendue laïque. Les cours de religion sont dispensés en dehors de l'école. Le personnel ecclésiastique des établissements publics est remplacé par des laïques. L'exercice de l'enseignement est interdit aux membres des congrégations religieuses. Les représentants des confessions religieuses sont éliminés au Conseil supérieur de l'Instruction publique au profit des membres de l'Université. L'attribution des grades universitaires est réservée exclusivement aux Facultés d'État (en 1883). Ces décisions peuvent sembler démesurées mais doivent être considérées dans le contexte historique de l'époque. En effet, la main-mise du clergé sur l'instruction et sa volonté toute relative d'émanciper les masses populaires ont engendré ce genre de réactions des élus laïques. C'est grâce au savoir objectif et rationnel que l'individu naît à lui-même, en se libérant de l'emprise de la religion, qui empêche l'exercice de la raison, et en acquérant l'autonomie de pensée et la conscience critique. L'instruction conçue comme l'accès de tous au savoir objectif et rationnel, l'école se réfère culturellement à un double principe, celui de la promotion individuelle et celui du progrès collectif (Grootaers, 1998).

Cette réorganisation de l'enseignement français il y a plus d'un siècle ne peut que nous faire réfléchir sur les perspectives rationnelles à envisager au sujet de notre système éducatif en communauté française. Tout démocrate s'interroge sur, d'une part, la formation d'établissements philosophiquement et socialement homogènes, d'autre part, à des écoles parkings où se concentrent les jeunes qui n'ont pas le bon goût d'avoir des parents riches ou croyants. L'école publique peut et doit devenir l'archétype de notre démocratie plurielle (Pelosato, 1996). En tant que citoyen contribuable, je ne peux qu'adhérer à ces réflexions qui ont le mérite de combiner démocratisation scolaire, respect des philosophies de chacun et rationalisation financière.

### Offre d'alphabétisation des adultes

Bien qu'aucune législation spécifique de l'alphabétisation ne soit établie, différents dispositifs reconnaissent la lutte contre l'illettrisme en soutenant certaines actions comme les nombreuses associations d'alphabétisation (plus de 120 opérateurs en Communauté française). Les fondements législatifs des dispositifs d'éducation de base des adultes sont basés sur plusieurs décrets communautaires et régionaux relatifs à l'Education permanente des adultes (1976), l'Enseignement de Promotion sociale (1991), l'Institut bruxellois francophone de formation professionnelle (IBFFP, 1994), l'Office régional wallon pour l'emploi et la formation (FOREM) 1988 et 1993), Institut de Formation des Classes moyennes-PME (1995) et divers organismes d'insertion socioprofessionnelle. Aussi, les entreprises sont tenues, en vertu de lois fédérales depuis la fin des années quatre-vingt, de consacrer une quotité de la masse salariale à la formation «des groupes à risques» (Bastyns, 1999).

### Conclusions

«Pour que le peuple lise», voici bien un sujet que l'on pourrait qualifier de lapalissade en termes d'intérêt pour le plus grand nombre. Pourtant, l'importance de l'illettrisme en Communauté française de nos jours me paraît étonnement élevée pour une société présentant autant d'institutions d'enseignement, du niveau primaire au supérieur. Ce qui rend ce type de constat si alarmant, c'est l'existence de multiples sanctions professionnelles ou sociales que on l'attend d'elles. Si l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans peut être considérée comme l'aboutissement d'un combat des progressistes, cette mesure n'a pas permis d'instruire, d'alphabétiser la totalité des enfants du peuple. Une personne sur dix est encore marginalisée, exclue de la société par manque d'instruction. En tant qu'assistant à l'université, il me paraît utile de souligner que l'environnement

universitaire n'est pas le reflet de la société, mais que l'Université est réservée à une frange privilégiée et marginale de la population. L'accès aux études supérieures et universitaires doit être ouvert au plus grand nombre sans pour autant dénigrer les enseignements techniques et professionnels. Si les capacités de chacun ne sont pas identiques et peuvent constituer un frein pour accomplir certains cursus scolaires, l'utilité de chaque individu ne peut être mise en cause et aucun dénigrement en fonction du niveau d'étude ne doit être établi. Si toute personne joue un rôle utile dans la société, il faut également que la société apporte un bénéfice à chaque individu qui la constitue. En termes d'enseignement comme dans tout autre domaine, il faut garder à l'esprit que «le progrès ne vaut que s'il est partagé par tous».

### Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier le professeur Charles Gaspar pour les commentaires qu'il a apportés sur cet article. J'adresse également mes vifs remerciements à MM. Jean-Pol Baras et Toni Pelosato pour les discussions constructives que nous avons eues et les suggestions qu'ils ont émises sur le contenu de ce document. Enfin, je remercie Mme Catherine Bastyns pour les informations transmises au sujet de l'alphabétisation des adultes.

## Bibliographie

- Bastyns C. (1999). *Alphabétisation, francophonies, et pays industrialisés*. Communauté française de Belgique. Ministère de la Communauté française, Bruxelles, 87 p.
- Bastyns C. (2002). «La place de l'alphabétisation et de la formation de base dans les dispositifs d'éducation et de formation des adultes en Communauté française de Belgique». *Journal de l'alpha* [sous presse].
- Baudelot C. et Estabiet R. (1989). *Le niveau monte – Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Collection «L'épreuve des faits», Paris, 22-23.
- Beillot H. et Le Du M. (1993). *La pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique contemporain*. Presses universitaires de France, 15-19.
- Bougard M. (2000). *L'école et ses dupes*. Education 2000, Editions Labor, Bruxelles, 192 p.
- Braeken R.M. (2000). «Le système éducatif en Communauté française». In: [http://www.uvcw.be/matieres/enseignement/braeken\\_système\\_educatif.ht](http://www.uvcw.be/matieres/enseignement/braeken_système_educatif.ht)
- Contraire R. (1985). «La prolongation de la scolarité». *Socialisme* 189-190, 233-237.
- CEF. Conseil de l'Éducation et de la Formation de la Communauté française de Belgique (1998). «On n'a jamais fini d'apprendre à lire. Comment favoriser le développement des compétences en lecture, clé de la réussite scolaire et de l'insertion sociale», Avis 57.
- Degée J.L. (1986). *Le mouvement d'éducation ouvrière en Belgique. Évaluation de l'action éducative et culturelle du mouvement ouvrier socialiste en Belgique (des origines à 1940)*. Bruxelles, Vie ouvrière, 25-60.
- Delvaux L. (1996). *Éducation, pédagogie ... et rose au poing!* *Réflexions*, 16.
- Delvaux L. et Pelosato T. (1998). *Égalité, différences objectives et enseignement*. *Réflexions* 27, 16-18.
- Dupont M. (2002). *Parlement de la Communauté française, Session 2001-2002, 263 n°1*. Rapport introductif portant sur la Maîtrise du français en Communauté française: état de la question et pistes de remédiations éventuelles. 86 p.
- Dupuis F. (1996). *Quelle gauche pour quelle école? Réflexions 1996*, 32-34.
- Dierickx A. (1996). *L'école ouvrière supérieure, un laboratoire d'idées pour le POB*. Labor, «Archives du futur», 202 p.
- Groessens B. (1998). *Les socialistes belges et l'enseignement (1831-1914)*. Gamma Presse et Service Bibliothèque et Archives Institut Emile Vandervelde, 271 p.
- Grootaers D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. CRISP, 608 p.
- Journal de l'alpha (2002). «L'alphabétisation en Communauté française de Belgique» (1999-2001). Avril-Mai 2002, 128, 40 p.

- Le Petit Larousse illustré (1992). *Dictionnaire français*, 1872 p.
- Lectercq D. (1998). *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et les défis éducatifs d'aujourd'hui*. *Réflexions* 27, 10-15.
- Meirieu P. et Develay M. (1992). *Emilie, reviens vite ... ils sont devenus fous*. ESF Editions, «Pédagogies», Paris, 211 p.
- Messiaen J.J. et Musick A. (1985). *Mémoire ouvrière, Histoire des fédérations socialistes*. Huy-Waremme, Présence et Actions Culturelles Editions, Bruxelles, 120 p.
- Milner J.C. (1984). *De l'école, Seuil*, Paris, 75 p.
- Pelosato T. (1998). *Le poids des réseaux*. *Réflexions*, 17-18.
- Sederblagh G. (1994). «Du droit de savoir à l'obligation scolaire». *La Revue nouvelle*, 34-39.
- Tyssens J. (1998). *Guerre et Paix scolaires 1950-1958*. De Boeck Université, 195 p.
- Wauters J. (1900). «Première année d'un cercle d'études sociales en Hesbayer». In: *L'Avenir social*, V, 113-114.
- Witkin R. (1993). *Du Maître à l'Instit. Deux siècles d'enseignement en Belgique*. Editions de la FIC, Bruxelles, 191 p.

Figure 1:

Évolution du nombre d'apprenants en fonction de leur âge (source: Journal de l'alpha, 2002).

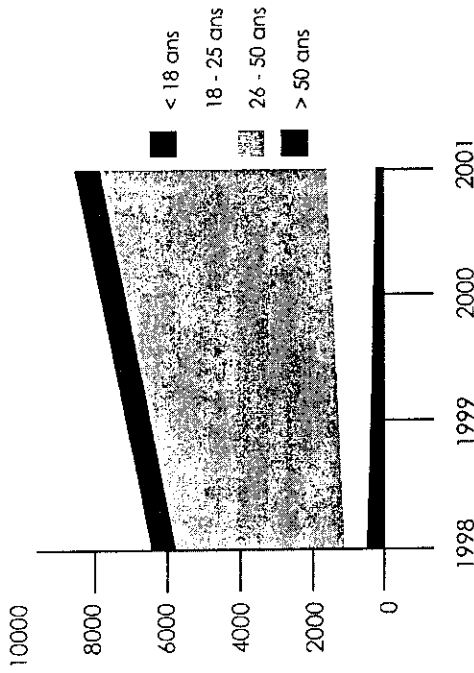
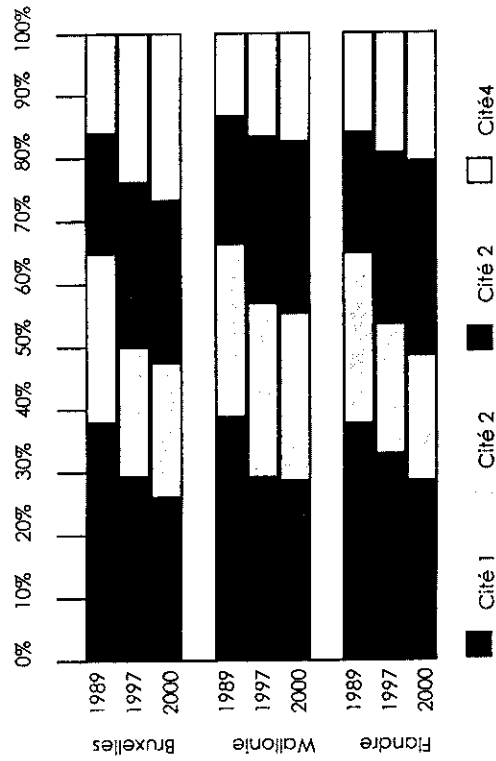


Figure 2:

Évolution du niveau d'études de la population de 15 ans et plus ne suivant plus d'enseignement de plein exercice. (source: Basthyns, 2002)



# Vers une culture des droits de l'enfant: l'émancipation et la participation citoyenne des enfants

Entretien de Geneviève Crémer avec Claude Lelièvre

Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant

Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant depuis novembre 1991, Claude Lelièvre<sup>(1)</sup> tente un premier bilan de ses deux mandats successifs. Douze ans pour ancrer une institution dans la société, douze ans pour accompagner les enfants dans la conquête de leurs droits, douze ans pour éduquer les «grands» à évoluer vers une culture aux droits de l'enfant. Claude Lelièvre termine la dernière année de son deuxième mandat comme délégué général. Parallèlement, il assure, jusqu'en octobre 2003, la présidence de l'ENOC (European Network of Ombudspersons for Children), le réseau européen des médiateurs-défenseurs des enfants.

Votée à l'Organisation des Nations unies en 1990, la Convention internationale des droits de l'enfant est aujourd'hui ratifiée par tous les pays du monde à l'exception des États-Unis<sup>(2)</sup> et de la Somalie. Par cet acte, les 191 États signataires s'engagent à modifier leur législation et la pratique de ces législations pour se conformer aux exigences internationales.

Selon l'article 42, les États sont parties à faire connaître la convention et ses dispositions aux adultes.

Quelques mois après la proclamation de la Convention, la Communauté française de Belgique crée le poste de délégué général aux droits de l'enfant et s'affirme comme pionnière en la matière. Après la Norvège, elle est la deuxième entité à se doter d'un défenseur des droits des enfants.

Actuellement, l'ENOC, le réseau européen des ombudsmans pour enfants, regroupe 19 membres de 17 pays disposant d'une structure indépendante pour défendre et améliorer les droits des enfants.