

## ÉCOLE ET PAUVRETÉ

### Le quotidien de la classe

Alain BOURGAREL (\*)

*La grande pauvreté, c'est aussi l'affaire des enseignants.*

*Les enfants du quart-monde requièrent une attention spécifique, par la force particulière en ce qui les concerne des enjeux scolaires, par les exigences supplémentaires de dignité et de stabilité qu'ils imposent à l'école, par leur vulnérabilité au sein de l'institution.*

*C'est dans le quotidien de la classe, étayé par un développement de la recherche, que l'école doit s'adapter à tous ses publics.*

« *La pauvreté n'est pas notre affaire* »

Dès qu'on aborde la scolarité des enfants en situation de grande pauvreté, il est habituel, pour un enseignant, de souligner dans un premier temps l'incapacité fonctionnelle de l'école à modifier les conditions sociales de vie des élèves, et, dans un second temps, de souhaiter une amélioration du comportement des parents pauvres vis-à-vis de l'école.

Le dégageant de toute responsabilité que l'on entend ou que l'on lit dès qu'on aborde ce sujet repose sur une réalité indéniable et, de ce fait, est difficilement discutable : il est vrai que la meilleure école ne sortira pas magiquement de la misère la famille des élèves qu'elle accueille. De plus, des déclarations trop rapides dans les médias laissent parfois planer l'idée selon laquelle l'école peut tout et que rien ne changera sans elle.

---

(\*) Instituteur.

Le résultat est cet automatisme de défense. Mais n'est-ce que de la défense ? N'y a-t-il pas, aussi, un souhait de désengagement devant les réalités ? « C'est complexe, c'est politique, c'est culturel, c'est une affaire de spécialistes, d'ailleurs agir ne serait-il pas plus mauvais que de rester sans rien faire ? »

Pour ceux des enseignants qui ont dépassé ce stade et se disent que l'école doit quand même faire quelque chose, l'idée qui vient immédiatement à l'esprit est de s'adresser aux parents, de les mettre en conformité : ce sont eux qui ne sont pas adaptés à l'école, eux qui n'élèvent pas leurs enfants comme il faut, eux qui sont pauvres, et leurs enfants avec eux.

Plutôt que la réfutation de la pauvreté, se met alors en place une machinerie destinée à améliorer les relations entre école et parents d'élèves basée sur une accusation claire : ces parents ne sont pas conve- nables.

Désengagement vis-à-vis de la pauvreté ou volonté d'éduquer les pauvres ne sont pas les deux seules attitudes que l'on trouve en parcourant les ZEP : des équipes ont établi des programmes d'actions qui amènent les parents les plus pauvres à être sujets, et non objets, dans l'école et, surtout, qui amènent les enseignants à changer de regard. La situation de l'école, dans ce domaine, est donc variée, même si cette dernière catégorie d'enseignants est bien peu représentée.

### *Agir spécifiquement dans l'école ?*

Ce panorama succinct laisse une inquiétude : quelle que soit l'attitude des enseignants, il n'y aurait rien de particulier à faire dans le cadre de la classe pour les enfants les plus pauvres ? On répondra logiquement que l'on s'occupe de tous les élèves, sans exception, que la pédagogie est différenciée, qu'il n'y a pas d'exclusion...

En effet, les attitudes d'exclusion volontaire des élèves les plus pauvres doivent être sinon inexistantes, du moins fort rares, en cette fin de siècle dans le système scolaire français. Très bien. Mais cette catégorie d'élèves n'a-t-elle pas des caractéristiques particulières à prendre en compte, faute de quoi des mécanismes involontaires d'exclusion sont à l'œuvre ?

Poser cette question semblera scandaleuse : catégoriser, pour certains, est de toute façon inacceptable, car c'est étiqueter, c'est marginaliser ; pour d'autres, moins idéologues et plus pédagogues, constatant que les processus cognitifs sont les mêmes chez les enfants de pauvres que pour l'ensemble, les catégoriser est inutile.

Aux premiers, on répondra que la position de principe de considérer tous les élèves égaux est une nécessité si elle est bien « de principe » : dans la réalité, des caractéristiques liées à différentes appartenances doivent être prises en compte si l'on veut amener tous les enfants à se mettre en posture d'apprentissage. Aux seconds, on redira notre gratitude envers ceux qui ont anéanti les idées de handicap socioculturel et d'incapacité d'apprendre chez les plus pauvres, mais aussi que l'école n'est pas seulement le lieu des apprentissages et que d'autres enjeux s'y trouvent, pour ces enfants en particulier.

Quelles caractéristiques présentent donc les enfants du quart-monde, ceux qui vivent dans des situations de grande pauvreté et de précarité chronique ? Nous en avons repéré dans trois domaines : les enjeux scolaires sont en partie différents pour eux, le rôle de l'école présente à leur égard des facettes supplémentaires, enfin, ils se situent de façon parfois particulière dans l'école.

### *Des enjeux différents*

#### **Reproduction intergénérationnelle**

Une caractéristique du quart-monde, mise en évidence par Oscar Lewis (*Les Enfants de Sanchez*, éditions du Seuil) et Jean Labbens (*La Condition sous-prolétarienne*, éditions Science et Service) dans les années soixante, est de se perpétuer de génération en génération. Une reprise de ce constat avec des variantes contemporaines a été faite dans le document du Conseil économique et social de 1995 sur la grande pauvreté (ne pas se contenter de la lecture de l'introduction, qui n'est pas un résumé).

Une scolarité réussie, même de façon limitée aux yeux de classes favorisées, entraînera une rupture dans ce transfert de génération en génération de la marginalité sociale. L'enjeu est bien plus qu'une évolution positive dans l'échelle sociale, il est de sortir de cette condition de souffrance qu'entraînent la misère et la précarité. L'enjeu est bien plus

important que l'on ne l'imagine. Les parents du quart-monde le sentent bien et attribuent à l'école un rôle immense.

### **Lien social**

Les attentes des parents sont donc immenses. Pour une part, leurs moyens d'expression et de communication ne favorisent pas une compréhension immédiate chez les enseignants. De plus, ils présentent à l'école une image contradictoire de parents très attachés à leurs enfants mais ne leur assurant pas les moyens considérés comme « évidents » d'une bonne scolarité (présence régulière, matériel scolaire convenable, vêtements adaptés à la météo, sommeil suffisant, réponses aux demandes de l'école, participation aux réunions...).

Les relations sont parfois explosives pour ce que l'enseignant appellera « brouille » et que le parent considérera comme preuve d'exclusion voulue... Les difficultés à tisser des liens sociaux positifs transforment, qu'on le veuille ou non, l'école en enjeu, soit de preuve que l'on est définitivement en marge, rejeté, incapable, soit, au contraire, de preuve qu'on est comme les autres, qu'on est un parent pourvu des mêmes droits, devoirs et compétences que les autres. Encore faut-il que les enseignants aient conscience de cet enjeu aussi réel que caché pour en tenir compte.

### **Dignité**

Le fond de l'affaire est la dignité recherchée. Qu'un voisin vous l'apporte est important, qu'une association caritative vous la reconnaisse est utile, mais que l'institution scolaire vous manifeste une qualité de parent à part entière, responsable de l'éducation de ses enfants, porteur de valeurs, d'expériences et de connaissances, quelles que soient ces valeurs, ces expériences et ces connaissances, alors il y a une assise sur laquelle pourra être construit un nouveau statut de parent dont la scolarité des enfants ne pourra que profiter.

Cette reconnaissance de la dignité de chaque parent est partagée par la quasi-totalité des enseignants, mais elle reste une vague position de principe. L'expérience montre que c'est insuffisant : une volonté organisée, inscrite dans le projet d'école, projet de collège ou contrat de réussite de ZEP peut faire évoluer la situation : on retrouve là la première des treize propositions du *Rapport Joutard*.

## *Des rôles supplémentaires pour l'école*

### **Voir grandir**

Pour les enfants vivant dans la grande pauvreté, l'école a les mêmes rôles que pour tous les autres, celui d'apprendre en premier lieu. Mais elle a aussi d'autres rôles dont le premier, on s'en étonnera peut-être, est d'apporter la preuve que l'on grandit. La quasi-totalité des enfants, en effet, trouve dans le cadre familial de multiples encouragements à grandir et de multiples satisfactions quand une étape est franchie. Les anniversaires en sont le plus simple exemple. Mais, autre exemple, des conquêtes telle la capacité de lire seul sont célébrées dans toutes les familles, même modestes, avec empressement et diffusion de la bonne nouvelle aux parents, voisins et amis.

On imagine l'importance de cet accompagnement dans le développement intellectuel, physique (« tu sais faire du vélo : bravo ! ») ou social (« tu es allé seul chez l'épicier, tu es grand maintenant »). Beaucoup d'enfants vivant dans la grande pauvreté ne trouvent pas cet accompagnement, ou ne le trouvent que par bribes. Les conditions de vie, l'instabilité, la crainte du lendemain empêchent une mise en valeur des efforts ou, plus simplement, des progrès en taille et en poids. L'école se trouve donc avec un rôle particulier et supplémentaire et se doit d'assurer cet accompagnement, en y faisant participer, si possible, les parents.

Pour le faire, à l'école élémentaire en particulier, car les progrès scolaire y sont, plus qu'en maternelle ou au collège, lisibles par les parents, des programmes de mise en valeur des acquis avec rapport aux parents sont mis en place, bien éloignés des discours habituels de félicitations et des obscurs et peu encourageants bulletins scolaires traditionnels. Quelques équipes d'enseignants de ZEP actives travaillent dans ce domaine.

### **Nourrir l'esprit**

La quasi-totalité des enfants, heureusement, ne trouve pas qu'à l'école des moments de plaisirs intellectuels : les activités culturelles et sportives largement répandues permettent de faire de la musique, du théâtre ou mille autres choses. Dans des milieux très modestes, si la municipalité en a compris l'importance, des gratuités seront attribuées ou des sommes minimales demandées. Mais quand on vit dans un habitat provisoire, que la nourriture du lendemain n'est pas assurée, que la

structure même de la famille risque d'être brisée par les services sociaux, alors l'école est le seul lieu où peuvent se trouver des plaisirs intellectuels.

Ces mots peuvent sembler bien théoriques, pourtant les exemples sont faciles à trouver d'enfants et de jeunes qui doivent à l'école, et à elle seule, la découverte de ces plaisirs. Encore a-t-il fallu pour cela que les enseignants ne se soient pas dit qu'avec de tels enfants, le ludique, le récréatif, le « branché sur la vie quotidienne » devaient être les seuls modes d'enseignement.

Le rappel du maintien des exigences pour tous les élèves de la relance des ZEP de 1998 est d'abord destiné aux enfants les plus pauvres. Souhaitons que ce soit appliqué, ce qui ne signifie pas un retour à une pédagogie archaïque dont les effets excluants ont été démontrés : maintien des exigences, mais pédagogie adaptée aux variétés d'élèves.

### **Être stable**

L'école, enfin, a un troisième rôle supplémentaire avec cette catégorie d'enfants et de jeunes, celui de référence de stabilité. On a souvent moqué, avec raison, la forteresse de l'Éducation nationale, immuable et imprenable. Elle présente en effet des défauts d'adaptabilité, particulièrement inquiétants avec ces enfants. Cependant, la permanence de l'institution est également une référence importante pour ceux qui vivent dans la précarité et voient tout s'écrouler autour d'eux de façon répétitive. Leurs familles connaissent l'école (au moins l'élémentaire car la maternelle et le collège restent pour eux bien flous dans leur contenu pédagogique), elles en connaissent, *grosso modo*, les objectifs, les personnels, les droits et les devoirs de chacun.

Cela est très important quand on est entouré de bienfaiteurs aussi obscurs qu'éphémères, de gens divers qui vous assistent, vous exploitent, vous méprisent, vous font la charité, vous promettent la joie éternelle pour plus tard, vous excluent au titre d'on ne sait quelle fonction précise. L'assistante sociale et l'instituteur sont proches (même si on ne va pas les voir), sont investis d'une fonction clairement identifiée et sont stables d'année en année, au-delà de la personne qui remplit la fonction. Dans un univers d'insécurité et d'instabilité, l'école est une référence : aux enseignants de le verbaliser avec les élèves, d'exploiter cet avantage institutionnel plutôt que de le considérer comme une évidence sans importance.

## *Des positions particulières dans l'institution scolaire*

### **Vulnérabilité**

Les récits d'enfance et d'adolescence écrits par des adultes ayant vécu dans la misère montrent une image variée des enseignants : parfois acteurs d'exclusion (ou totalement passifs, comme dans *33 Newport Street*, de Richard Hoggart, Gallimard), ils sont aussi parfois ceux par qui la rupture de la transmission de la marginalité d'une génération à l'autre a été possible. En revanche, la totalité de ces récits, à ce que nous avons pu en lire ou écouter, dénonce la cruauté et le rejet d'enfants ordinaires vis-à-vis d'enfants du quart-monde. Les récents témoignages entendus le 17 octobre à l'occasion de la journée mondiale contre la misère l'ont encore montré : il faut protéger les élèves les plus pauvres des autres.

C'est plus compliqué qu'on ne le croit car il est à la fois naturel, éducatif et facile de dire à un élève qui vient se plaindre d'être battu pendant une récréation « Débrouille-toi donc, défends-toi, laisse-moi tranquille ». Évidemment, nul enseignant ne tolérera des violences graves, mais ici il s'agit surtout de violences symboliques insupportables pour des enfants pauvres et apparaissant dérisoires aux yeux des adultes. Objectivement, il n'y a pas de quoi en faire tout un plat. Mais le retentissement chez un enfant qui est en train de construire son identité familiale (entre 5 et 12 ans) et qui sent celle-ci inconvenante, méprisée, illégitime, sera immense s'il reçoit un coup ou entend une injure, coup et injure qui chez un autre bien « installé » dans son identité seront heureusement négligés. Il y a donc une responsabilité particulière des enseignants à cet égard.

De toutes les recommandations indiquées dans ces lignes, c'est la seule qui nécessite du temps et de la persévérance, les autres étant quantitativement sommaires. Il n'y a pas que la cour de récréation : la pédagogie de la classe entraîne vite les attitudes d'exclusion de la part des mieux installés socialement dès lors qu'elle est basée sur la compétition individuelle. En revanche, dans les classes coopératives, les classes « Freinet », les classes à pédagogie institutionnelle, ou, tout simplement, dans les classes où l'on travaille en groupe et où la solidarité est une visée de l'enseignant, non seulement l'exclusion a du mal à exister mais encore des facteurs d'inclusion se développent (amitiés, progrès communs, échanges de savoirs).

## **Méconnaissance**

Les enseignants connaissent plus ou moins la condition de la classe ouvrière, quelle que soit leur propre origine sociale. Avoir suivi une scolarité complète dans l'enseignement public est déjà garant d'échanges entre milieux divers, la plupart du temps, de connaissances plus ou moins approfondies. En revanche, le quart-monde représentant une toute petite fraction de la population, son expression publique étant quasiment absente, les enseignants qui se trouvent responsables d'enfants très pauvres sont désarmés devant l'inconnue que représentent leurs conditions de vie. Ou, plus généralement encore, n'ont même pas ce sentiment de méconnaissance.

C'est à des découvertes surprenantes que s'exposent ceux qui, un jour, pour une raison ou une autre, abordent ces réalités. Oui, il arrive que des enfants n'aient pas de lit, qu'ils ne puissent se laver, qu'ils ne mangent pas tous les jours, etc. Inutile d'en rajouter : cela n'est dit que parce qu'on oublie trop facilement que c'est possible ; lorsqu'un enseignant l'apprend, il tombe des nues, ayant cru que Zola n'était que littérature. Cette dernière, justement, comme le cinéma ou la télévision, est généralement le moyen d'accès à cette connaissance du quart-monde. C'est utile. Souvent, une connaissance locale est souhaitable : de ce point de vue, aller chez une famille peut être très instructif. Si cela est préparé avec l'élève, proposé et accepté par les parents, réalisé lors d'un rendez-vous précis, les parents en seront honorés et la visite marquera une reconnaissance de la dignité des parents. En revanche, une visite incongrue, surtout à la suite d'un incident à l'école ou au collège, pourra être très négative : au lieu de connaissance ou de reconnaissance, ce serait de l'intrusion, ou de l'exclusion.

## **Ingratitudo**

Dès leurs tout premiers mois, les enfants de classes aisées ou populaires bénéficient d'un apprentissage si largement répandu qu'on le qualifie vite de naturel, alors qu'il est justement très culturel : l'enfant apprend à sourire, à parler quand il le faut, à se taire à d'autres moments, à se montrer aimable, à dire bonjour..., en fait à renvoyer aux adultes qui l'entourent une image agréable. Un enfant bien élevé est un enfant charmant et cela se trouve dans tous les milieux. Une exception, les enfants dont les parents se sentent à la fois exclus et honteux de l'être car ils pensent en être coupables, les enfants dont les parents vivent au jour le jour et les aiment avec un grand attachement mais sans donner

cette aptitude à plaire. Le résultat est une apparence de grande ingratitude, de désintérêt, de volonté de rupture... qui étonne tant les enseignants les mieux intentionnés, ceux qui justement ont déployé toute leur énergie pour aider particulièrement les élèves les plus démunis.

Une prise de conscience de leur part est donc nécessaire pour comprendre que les crachats à l'arrivée à la maternelle, les expressions déplaisantes à l'école élémentaire et les mouvements de rejet de tous les adultes au collège, pour prendre trois exemples vécus cette année dans une ZEP, sont le résultat de ce manque : les parents n'ont pas été en mesure d'assurer cette éducation. L'école peut rattraper aisément les affaires, pour peu qu'elle perçoive cette nécessité et qu'elle s'en donne les moyens. Pas de « programme » à publier au *Bulletin officiel* : un peu de bon sens, beaucoup de paroles (verbaliser ce qui, pour l'ensemble, apparaît comme évident et dérisoire) et de la patience, car chaque année il faut continuer l'étape suivante. Là où l'on a pris systématiquement cette question en charge, les résultats sont positifs, pour une charge de travail bien légère.

### *Petites actions incluses dans de grands problèmes*

Il y a un travail spécifique à faire dans la classe avec des élèves du quart-monde, nous avons essayé de le montrer dans quelques domaines. La recherche pédagogique doit s'emparer de cette question et permettre aux équipes qui travaillent ici ou là dans des écoles et des collèges de ZEP de réfléchir à leurs pratiques, de les évaluer, de les ajuster pour une plus grande efficacité.

Mais autant il était utile de se centrer sur le quotidien de la classe, autant il faut bien resituer ces options pédagogiques dans un ensemble plus vaste qui donne un sens général à ces petites mesures.

Pour cela, deux ouvrages apparaissent indispensables : le *Rapport Joutard*, tout d'abord, établi en 1992, diffusé par le ministère de l'Éducation nationale et publié depuis au CRDP de Toulouse (1), qui précise la notion de grande pauvreté et recense tous les moyens par lesquels le système scolaire peut s'adapter à cette population. Car il s'agit bien pour le service public de s'adapter à elle comme l'exigent la loi du 10 juillet 1990 et celle du 28 juillet 1998, et non à cette population à passer sous les fourches caudines de la tradition scolaire.

Parmi les recommandations et témoignages, on notera la violente critique faite à l'AIS (le secteur spécialisé de l'Éducation nationale chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaire dans le premier et le second degrés). À notre avis, s'il était nécessaire de dénoncer des affectations trop systématiques (donc non réglementaires) d'élèves du quart-monde dans l'AIS, forme perverse d'exclusion sous couvert du « bien de l'enfant », il reste vrai qu'un élève pris en charge par une classe d'adaptation au moment de l'apprentissage de la lecture ou qu'un adolescent soutenu par une équipe efficace de SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté de collège) voient un système scolaire s'adapter à leurs caractéristiques et les tirer au mieux devant les exigences scolaires normatives.

L'autre document est plus récent (2) et présente un tableau général des relations entre l'école et le quart-monde, développant largement les relations entre ces deux ensembles. Ce texte voudrait apporter un chapitre supplémentaire à cette excellente analyse qui vise surtout à la connaissance du quart-monde et à la mise en place de relations positives entre parents et enseignants, n'abordant que succinctement la pédagogie quotidienne. Son auteur, Claude Pair, connaît à la fois le système scolaire du haut en bas, si l'on peut dire, et les familles du quart-monde, qu'il a su rencontrer et à qui il a voulu redonner leurs responsabilités parentales. La lecture de ce livre devrait suivre celle de cet article si elle ne l'a pas précédé.

La loi de lutte contre les exclusions a été publiée au *Journal officiel* cet été : les articles 140 à 149 approfondissent les responsabilités du service public d'éducation à l'égard de ces élèves. C'est donc d'abord pour un motif de droit, d'application des obligations légales que tout fonctionnaire doit participer à l'adaptation du service public aux publics pour lesquels il n'est ni assez informé ni assez efficace. Des motifs moraux et individuels peuvent s'ajouter, mais c'est à tous les enseignants et d'abord par obligation professionnelle que cette adaptation revient. Les appels aux élites morales du corps enseignant entendus à Lille en février 1998 (3), ou dans quelques IUFM de façon récurrente, pour prendre seules en charge ces problèmes, sont à la fois un renoncement (c'est plus aisé d'agir ainsi), une dénonciation (le corps enseignant serait incapable de prendre en compte la pauvreté), une exclusion (on se sent bien entre bons enseignants) et un déni de droit. Le système optionnel pour l'information sur la grande pauvreté dans les IUFM procède d'une même mécanique.

Au moment où le dispositif RMI atteint dix ans d'existence, on peut enfin se demander pourquoi la participation des inspecteurs d'académie aux commissions départementales ne s'est pas réalisée alors qu'elle était inscrite dans les textes d'application du printemps 1989 : l'Éducation nationale n'aurait-elle donc rien à voir dans ce domaine ? Le ministère labourera-t-il à nouveau le terrain laissé en jachère du plan national de formation sur ce thème dont la mise en œuvre a pourtant permis de faire des progrès ?

Les relations entre école et grande pauvreté restent problématiques : les efforts menés institutionnellement (*Rapport Joutard*) ou individuellement (l'ouvrage de Claude Pair) ont permis de cerner la question. Les efforts menés par diverses équipes de ZEP, à Lille-sud par exemple, ont permis d'expérimenter. Reste à propager les acquis, à les remettre en cause, à les confronter aux recherches universitaires. L'efficacité du service public en dépend et, consécutivement, la rupture de la transmission de l'exclusion de génération en génération.

Alain BOURGAREL

## NOTES

(1) JOUTARD (Ph.), *Grande pauvreté et réussite scolaire. Changer de regard. Rapport au ministre de l'Éducation et de la Culture*, Toulouse, CRDP, 1995, 150 p.

(2) PAIR (C.), *L'école devant la grande pauvreté. Changer de regard sur le quart-monde*, Paris, Hachette-Éducation, 1998, 223 p.

(3) NDLR : les actes de ce colloque viennent d'être publiés : « Grande pauvreté, réussite scolaire et insertion sociale : quelles formations bâtir ensemble ? Actes du colloque de Lille, 16 et 17 février 1998 », *Les Cahiers de l'académie de Lille*, n° 10, octobre 1998.