

Ce que l'École fait de la pauvreté

Actes du colloque organisé à l'INSPÉ de Paris par les étudiant·e·s
du Master Encadrement Éducatif

Sommaire

Et si des étudiants organisaient une journée d'études.....	3
Préface de Jean-Paul Delayahe	6
Présentation de la journée d'études	11
Intervention de Régis Félix, allié ATD Quart Monde : Apprendre des scolarités abîmées.....	13
Atelier : Travailler avec l'école, exposition d'une recherche	18
Atelier : Comment l'école peut-elle prendre en compte les familles en situation de grande pauvreté ?	26
Intervention de Julie Pelhate : Faire alliance pour penser l'inclusion de tous les élèves ? Rôles professionnels et place des parents	34
Atelier : Bienvenue en 6^e ! Ouvrir l'école aux parents et déconstruire les préjugés sur le collège	47
Atelier : Comment agir contre la grande pauvreté au sein d'un collège?... 	52
Intervention de Jessica Pothet, sociologue : Mobiliser les parents : une norme de participation dirigée vers les parents de conditions précaires.....	60
Atelier : Essaimer des collectifs de soutien pour le droit de tous les enfants	69
Atelier : Culture 2+	82
Perspectives de Vincent Reig	102
Bibliographie de la journée.....	107

Et si des étudiants organisaient une journée d'études...

Fabienne Durand, Marie-Noëlle Dabestani, formatrices

Merci à Samy Agalia, Azyadé Benkhelifa, Anaïs Cornu, Flordia Coter, Solenn Depriester, Lotfi Hakkou, Robin Langlois-Herard, Clémentine Lépine, Tamara Ljubisavljevic, Zoé Métais, Pierre Ransinangue, Norhane Saïdi, Maxence Sudey.

Parce que l'INSPÉ a pour ambition de former les futurs professionnels de l'École, il nous a paru indispensable de sensibiliser les étudiants et les collègues à la question suivante: comment entrer sereinement dans les apprentissages lorsqu'on grandit en situation de grande pauvreté?

Parce que l'INSPÉ a pour ambition de développer la réflexion collective en croisant l'expérience et les savoirs de chacun pour questionner et actualiser nos connaissances, il nous a semblé évident d'intégrer les étudiants de M2 encadrement éducatif dans la réalisation de cette journée d'études invitant des professionnels, des chercheurs.

S'emparer de l'organisation et de l'animation de la journée était un pari osé. Ils l'ont osé avec enthousiasme, sérieux et implication autour d'une thématique qui les a véritablement fédérés.

Parce qu'il fallait que cette intention collective se prolonge, les étudiants de M1 ont investi la rédaction des actes du colloque de cette journée.

Rédiger ces actes était un autre pari tout aussi osé pour eux. Rendre visible la qualité de la journée organisée par leurs camarades de M2 était la première motivation. Il leur a fallu mettre à distance, argumenter à partir de lectures sur le sujet. Prendre le relai du projet ambitieux des M2 ne relevait pas de l'évidence.

Lorsque nous avons décidé d'impliquer des étudiants volontaires dans cette aventure, nous avons simplement voulu redonner du pouvoir d'agir aux

étudiants. En d'autres termes, émanciper par la connaissance. C'était un pari audacieux.

Nous vous avons fait confiance et nous avons eu raison. Merci à vous, étudiants, de nous avoir partagé votre enthousiasme, votre dynamisme et votre réflexion.

Merci aux étudiants et étudiantes de M1 Encadrement éducatif pour la rédaction des actes de la journée d'études.

Enfin, cette journée n'aurait pas pu se tenir sans l'aide précieuse de collègues incontournables et particulièrement efficaces.

Nous tenons vivement à remercier Anne Sophie Beghin, Michel Cirederf, Khadija Daudin, Djamilia Denie, Brahim Kalaidji, Sidy Keita, Florin Paca, Samy Souilama, Dioba Tamira, Marie-Corinne Tharsis et Marie-Claude Vertueux.



Ce que l'École fait de la pauvreté

Conférences, ateliers, témoignages

Mercredi 2 octobre | **INSPÉ de Paris**
de 9h00 à 16h30
56, boulevard des Batignolles
75017 Paris

INSPÉ
Institut & centre
d'enseignement & de recherche
en sciences & techniques
et éducation au travail

S
SORBONNE
UNIVERSITÉ

Escalier B - Amphithéâtre 1^{er} étage

↑ Affiche de la journée d'études « Ce que l'École fait de la pauvreté ».

Quelques mots du directeur de l'INSPÉ, Alain Frugièr

« Alors, vous vous en doutez, ce n'est pas la première fois que j'inaugure un colloque, une journée d'études. Mais il est rare, il est même exceptionnel, qu'un colloque soit organisé totalement, quasiment totalement, par des étudiantes et des étudiants. Je les félicite vraiment pour cette organisation et pour le sujet qui nous réunit aujourd'hui, qui est d'une importance cruciale.

[...]

Ce que vous faites là est important. Vous, futurs CPE, êtes un élément central de la communauté éducative, de la réussite éducative et je le souligne à nouveau: l'initiative que vous avez prise aujourd'hui me semble particulièrement louable. »

Préface de Jean-Paul Delayahe

Inspecteur général de l'Éducation nationale

Les étudiants de l'INSPÉ de Paris posent de bonnes questions: comment entrer sereinement dans les apprentissages lorsqu'on grandit en situation de grande pauvreté et comment faire en sorte que la France ne compte plus parmi les pays dont l'origine sociale pèse autant sur les destins scolaires?

Les réponses à ces questions existent. Mais elles sont d'autant plus difficiles à mettre en œuvre qu'aujourd'hui notre système éducatif n'est pas en bonne forme. Les résultats des tests PISA montrent que, d'une manière générale et ce n'est pas propre à la France, le niveau scolaire tend à se dégrader. Les résultats de la dernière évaluation TIMMS 2023 qui concerne les élèves de CM1 en mathématiques sont très mauvais pour notre pays: l'écart entre les filles et les garçons se creuse au détriment des filles, et ces résultats confirment que la France est un des pays au sein desquels la différence de scores entre les élèves les plus favorisés et les élèves les moins favorisés est la plus importante.

Pour dire les choses autrement, en France, lorsque l'on appartient à un milieu défavorisé, on a clairement aujourd'hui moins de droits à la réussite que dans tous les autres pays qui nous sont comparables. Une note de l'Institut des politiques publiques a mis en évidence en 2023 que la France compte parmi les pays de l'OCDE où la mobilité intergénérationnelle est la plus faible. Notre élitisme n'a rien d'un «élitisme républicain», il n'est manifestement qu'un élitisme social qui se cache derrière l'appellation trompeuse de «méritocratie».

Il nous faut donc ouvrir les yeux sur la fabrique sociale et sur la fabrique institutionnelle des inégalités scolaires.

La fabrique sociale des inégalités tout d'abord. Dans un récent sondage IPSOS, plus de la moitié des sondés déclarent qu'il leur est aujourd'hui difficile de «joindre les deux bouts» avec un facteur aggravant s'agissant des familles monoparentales c'est-à-dire essentiellement des femmes seules avec leurs enfants. C'est la situation vécue par les familles des plus de 3 millions d'écoliers, collégiens, lycéens (20 % d'une génération, un élève sur cinq) qui vivent sous le seuil de pauvreté à 60 % du revenu médian, ce qui représente 10 millions de citoyens. C'est toute une partie de notre jeunesse qui ne peut entrer sereinement dans les apprentissages car elle a quantité de problèmes à régler avant d'entrer en classe.

Ces jeunes vivent en effet avec leurs familles dans une pauvreté de biens et de conditions de vie qui font de leur quotidien une longue suite de privations liées au manque permanent d'argent, à l'insuffisance des ressources, à la dépendance aux allocations. Ce sont des vies de restrictions de consommation, de retards de paiements, d'endettement.

La pauvreté vécue par ces élèves, c'est aussi une pauvreté de liens, avec le sentiment de vivre à part et non de «vivre ensemble» avec les autres, faute de mixité sociale, c'est vivre sans pouvoir participer à la vie en société, de moins partir en vacances, de moins recevoir des amis...

Comment vivre sa vie d'élève quand on rencontre des difficultés pour se loger (il y a 4 millions de mal-logés en France), comment faire ses devoirs et apprendre ses leçons dans un hôtel social, dans un logement insalubre ou surpeuplé, sans espace pour faire vivre le soir à la maison ce que l'on apprend dans la journée à l'école?

Comment apprendre dans de bonnes conditions quand on rencontre des difficultés pour se nourrir? Comme le montre une enquête UNICEF France de novembre 2024, 23 % des enfants déclarent manger moins de trois repas par jour.

Est-ce qu'on peut venir à l'école l'esprit libre quand on rencontre des difficultés pour s'habiller selon sa taille et les saisons, quand on rencontre des difficultés pour se soigner: 15 % des jeunes de 6 à 18 ans disent qu'ils ne vont jamais chez le dentiste ou moins d'une fois tous les 3 ans, toujours selon l'enquête UNICEF France de novembre 2024.

Bien sûr, l'école n'est pas responsable de tout. On doit même dire que sans l'école, sans l'attention et le dévouement des personnels de l'éducation nationale, sans l'appui des collectivités locales et des partenaires de l'école, ce serait bien pire pour les familles. L'école est le reflet des clivages sociaux au sein de la société. Peut-on, par exemple, promouvoir à l'école la mixité sociale tant qu'on permettra à certaines communes de refuser d'avoir leur quota de logements sociaux moyennant le paiement d'une pénalité? Si certains citoyens aisés ne faisaient pas sécession, évidemment les enfants, tous les enfants, viendraient à l'école avec une plus grande égalité de possibilités.

L'école n'est pas responsable de tout mais elle a sa part de responsabilité et c'est là qu'il peut y avoir une fabrique institutionnelle des inégalités. Et pour ce qui concerne ses propres responsabilités, les réponses du système éducatif sont insuffisantes.

Pour accompagner les élèves et leurs familles, nous manquons cruellement d'assistants sociaux, d'infirmiers et de médecins. L'éducation nationale est un désert médical: d'après un rapport de l'Assemblée nationale de mai 2023, 8 enfants sur 10 n'ont jamais vu de médecin scolaire.

Malgré la Constitution (*«L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État»*), l'école n'est pas gratuite pour les fournitures, les sorties scolaires, la restauration scolaire.

Certes, il existe des bourses mais leur montant reste insuffisant malgré les revalorisations de 2016 et de 2022. Et comme on le sait, il y a un taux important de non accès aux droits et la dématérialisation des procédures et des documents n'a rien arrangé.

L'école n'est pas responsable de tout mais elle a sa part de responsabilité et c'est là qu'il peut y avoir une fabrique institutionnelle des inégalités.

Et pour ce qui concerne ses propres responsabilités, les réponses du système éducatif sont insuffisantes.

Il existe aussi des crédits consacrés aux fonds sociaux mais ces crédits destinés aux élèves les plus démunis sont des variables d'ajustement budgétaire. On doit malheureusement constater que certains établissements ne dépensent pas tous leurs fonds sociaux.

La responsabilité institutionnelle, c'est aussi un défaut d'organisation du système éducatif pour la réussite de tous. Prenons juste un exemple, celui de l'accompagnement éducatif pour aider les élèves à effectuer leur travail personnel après la classe. Cette question est d'autant plus sensible que, s'agissant du soutien donné aux élèves en difficulté, la France figure parmi les pays dans lesquels les jeunes qui ont des difficultés s'estiment les moins aidés par l'école alors que, selon les enquêtes de l'UNICEF, 24 % des enfants et adolescents n'ont pas accès à un outil numé-

rique à la maison pour faire leurs devoirs et que 3 enfants sur 10 disent ne pas pouvoir se cultiver en lisant chez eux des magazines ou des livres. Et selon le ministère lui-même, 58 % des élèves disent rencontrer des difficultés dans le travail après la classe. Dans le temps scolaire, des réponses sont prévues mais sont-elles toujours mise en œuvre ? Qu'en est-il des activités pédagogiques complémentaires dans le primaire, de l'accompagnement personnalisé au collège, au lycée ? Hors temps scolaire, il y a « Devoirs faits » au collège, une belle initiative mais qui manque de moyens pour sa généralisation.

Sans prétendre à l'exhaustivité, quels pourraient être les leviers pour mieux combattre les inégalités ?

Premier levier : les enseignants, et au-delà tous les personnels notamment de direction.

Toutes les études internationales le montrent, il y a une concordance entre le degré de satisfaction des enseignants dans leur métier et les résultats de leurs élèves. Or, dans l'enquête TIMMS 2023, le pays où les enseignants de l'école primaire sont les moins satisfaits de leur métier qu'ailleurs en Europe, c'est la France !

Pour que les personnels de l'éducation nationale exercent leurs missions avec sérénité et pleine efficacité, il y a deux conditions au moins à remplir.

Tout d'abord, il n'y aura pas d'école plus juste sans des enseignants mieux formés, notamment à une évaluation des élèves qui encourage et qui donne des repères communs, formés aussi à une orientation moins subie et moins liée à l'origine sociale, mieux formés à la didactique et à la pédagogie, mieux formés à la connaissance des milieux populaires. Les enseignants sont trop souvent démunis pour enseigner à des effectifs d'élèves hétérogènes, pour identifier et prévenir les difficultés de leurs élèves, pour traiter ces difficultés,

pour accueillir des élèves en situation de handicap.

Il faut savoir que, vis-à-vis des enfants des milieux populaires, les attitudes et les formes scolaires posent la question de l'écart, du grand écart parfois, entre l'univers de vie de l'enseignant, c'est-à-dire l'univers des classes moyennes, et de celui de l'élève des milieux populaires, c'est en effet univers des classes moyennes qui sert souvent de référence pour des questionnements, des énoncés, qui peuvent être chargés d'incompréhension pour un élève de milieu populaire, au risque parfois d'abîmer l'estime de soi si nécessaire aux apprentissages.

Outre leur formation, la rémunération des enseignants est un des sujets qui ont été le point faible des politiques scolaires ces quarante dernières années, tous gouvernements confondus, et ce, de façon totalement incompréhensible. Nos enseignants sont les plus mal payés en Europe. Comment s'étonner des difficultés de recrutement ? Comment espérer garder une école de qualité et favorable à la réussite de tous dans ces conditions ?

Deuxième levier : privilégier le collectif et le commun pendant la scolarité obligatoire.

Pour organiser ce « commun », il faut au préalable répondre à cette question : est-ce que tous les citoyennes et citoyens de notre pays sont d'accord pour promouvoir le principe d'éducabilité de tous les enfants, quels qu'ils soient, quelle que soit leur origine sociale ? Cela figure certes dans le Code de l'éducation, mais la réponse, on le sait, ne fait malheureusement pas consensus.

La réflexion à engager sur les savoirs enseignés pendant la scolarité obligatoire pose donc la question d'un socle qui soit vraiment commun pour structurer la scolarité obligatoire. Dans la dénomination « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », c'est le mot « commun » qui est le plus impor-

tant. On dit que les enfants des milieux populaires manquent de confiance en eux. Mais ces derniers manqueraient sans doute moins de confiance en eux si, dans les programmes scolaires, on n'oubliait pas quasi systématiquement des contenus qui pourraient les mettre en valeur ou en tout cas qui leur permettraient d'accéder à la connaissance par des chemins différents. Pourquoi ne pas intégrer au socle commun, à la manière de certains pays scandinaves, un enseignement technologique davantage manuel (mécanique, travail du bois, cuisine, électricité...) qui devrait faire partie de la culture de tout citoyen ?

Pour les enfants des milieux populaires, aller vers les savoirs académiques est indispensable et il ne faut pas lâcher sur ce point, mais il faut comprendre que, pour eux, aller vers les savoirs académiques c'est devoir changer de culture pour pénétrer celle des classes moyennes et favorisées. Si on ne reçoit pas l'aide nécessaire pour cela, on a du mal à comprendre le sens de ces savoirs et des activités proposées par l'école. Être un enfant de milieu populaire, c'est faire un pas de côté par rapport à son milieu d'origine et pouvoir dépasser ce qu'on appelle le « conflit de loyauté » à l'égard de sa famille et de son milieu. Cela fonctionnerait beaucoup mieux si les savoirs dispensés à l'école permettaient, en miroir, aux élèves des milieux favorisés de sortir à leur tour de leur milieu pour pénétrer d'autres cultures. Ne serait-ce pas là, faire vraiment société pendant la scolarité obligatoire ?

Troisième levier, travailler à davantage de mixité sociale et scolaire.

Il y a un équilibre à trouver entre les familles qui veulent la liberté de choisir le meilleur pour leurs enfants et c'est bien légitime, et l'obligation, au nom de l'intérêt général, d'encadrer cette liberté pour préserver un minimum de mixité sociale et scolaire. Et on voit que ça marche dans les expérimentations conduites depuis 2016.

L'an dernier, en tirant les premières conclusions de l'expérimentation à Toulouse, L'Institut des Politiques Publiques a remis un rapport sur la ségrégation sociale en milieu scolaire au Conseil d'Évaluation de l'École, qui montre « que plus les élèves de milieu défavorisé évoluent dans des classes au niveau et à la composition sociale hétérogènes, plus ils ont de chances de poursuivre des études supérieures et moins il y a de risque de décrochage. La mixité sociale a aussi des effets relativement forts et bénéfiques sur les compétences non cognitives : l'estime de soi, la confiance en sa capacité à réussir scolairement si on fournit des efforts... Et ces effets sont bénéfiques pour tous les élèves, quel que soit leur milieu social d'origine ».

Quatrième levier, le niveau de l'effort budgétaire consenti par la nation pour son école et les choix effectués pour répartir les dépenses, effort évidemment déterminant dans la lutte contre les inégalités.

Notre budget est-il correctement réparti dans les différents niveaux d'enseignement ? La réponse est clairement négative. L'école primaire a longtemps été, et est encore malgré les efforts engagés depuis 2013, le parent pauvre du budget de l'éducation nationale. Nos classes maternelles et élémentaires ont les effectifs les plus élevés d'Europe. Nous dépensons environ 10 % de moins que d'autres pays comparables au nôtre pour l'école maternelle et l'élémentaire, mais nous dépensons beaucoup pour notre lycée, environ 30 % de plus que nos voisins européens. Nous faisons les choses à l'envers. On peut difficilement faire plus mal pour prévenir et traiter les difficultés au bon moment. D'autant que, comme l'école primaire, le collège n'a jamais constitué une priorité budgétaire pour les différents gouvernements, d'où au collège aussi les effectifs dans les classes parmi les plus élevés d'Europe, ce qui ne facilite pas la différenciation pédagogique.

En vérité, on sait globalement ce qu'il faudrait faire pour une école mieux outillée pour combattre les inégalités. Si on le sait, cela veut dire, en clair, que la lutte contre les inégalités à l'école est avant toute chose une question politique.

Est-ce qu'on privilégie l'intérêt général des élèves (pour les rythmes scolaires par exemple) ou est-ce qu'on satisfait des intérêts particuliers en se calant sur l'agenda des adultes des classes moyennes et favorisées ?

Est-ce qu'on scolarise ensemble pendant le temps de la scolarité obligatoire ou est-ce qu'on laisse faire un côté à côté qui est en train de devenir un face à face mortifère pour notre République ?

Est-ce qu'on promeut la coopération et le commun qui réunissent et qui font réussir, ou est-ce qu'on favorise la compétition et la sélection précoce qui divisent et qui font échouer les plus fragiles ?

Est-on prêt à faire vivre une véritable co-éducation et construire les alliances éducatives avec les familles et les partenaires de l'école, collectivités territoriales, associations, éducation populaire ?

On voit bien que selon qu'on privilégie telle ou telle réponse à toutes ces questions, on n'a pas la même société à l'arrivée.

Méditons cette formule d'Antoine de Saint-Exupéry qui n'a pas pris une ride : « Une démocratie doit être une fraternité, sinon c'est une imposture ».

Présentation de la journée d'études

par Solenn Depriester et Robin Langlois-Hérard, étudiants en Master 2 MEEF
Encadrement éducatif

Nous sommes très heureux de vous accueillir aujourd’hui à l’INSPÉ de Paris pour cette journée d’études, qui se déroule autour d’un thème fondamental : ce que l’École fait de la pauvreté. En tant qu’étudiants en master encadrement éducatif, cette question nous touche tout particulièrement. Nous avons été confrontés à la réalité des inégalités au sein de l’école lors de nos stages, de nos échanges avec des enseignants, des élèves, mais aussi en tant qu’acteurs et témoins de la vie scolaire. Aujourd’hui, nous souhaitons partager avec vous une réflexion collective, alimentée par des témoignages, des analyses et des propositions concrètes.

« Trop d’enfants grandissent dans des familles en situation de pauvreté, de grande pauvreté et vivent des expériences et des parcours scolaires douloureux : orientations subies, stigmatisations, assignation qui trop souvent conduisent au décrochage scolaire, à l’exclusion... »

Avant de commencer, nous tenons à remercier tous les professionnels qui ont rendu possible cette journée. Notre démarche a toujours été accueillie avec enthousiasme malgré nos exigences et nos délais très courts. À ce titre, nous tenons particulièrement à remercier Marjorie Garry, infographiste réactive et l’ensemble des personnels qui contri-

buent à votre accueil tout au long de cette journée. Aussi, nous remercions chaleureusement Marie-Noëlle Dabestani et Fabienne Durand, formatrices de l’INSPÉ, qui sont à l’origine de cette journée, de nous avoir fait confiance.

Avant de rentrer dans le détail de la journée, nous posons quelques éléments de contexte qui montrent pourquoi il est si important d’aborder la question « ce que l’École fait de la pauvreté » qui n’est malheureusement pas un sujet nouveau. Ce qui nous frappe, c’est que malgré les discours sur l’égalité des chances, la réalité, elle, est encore bien éloignée de cet idéal. Trop d’enfants grandissent dans des familles en situation de pauvreté, de grande pauvreté et vivent des expériences et des parcours scolaires douloureux : orientations subies, stigmatisations, assignation qui trop souvent conduisent au décrochage scolaire, à l’exclusion...

« Nous espérons que cette journée vous permettra de «déconstruire» des idées reçues parfois tenaces, de repartir avec l’envie de nous retrousser ensemble les manches, et surtout une motivation renforcée pour contribuer, chacun à notre échelle, à une école plus juste. »

La France est l’un des pays de l’OCDE où l’origine sociale a le plus d’impact sur les parcours scolaires. Cela signifie qu’un élève issu d’un milieu défavorisé a beaucoup moins de chances de réussir

à l'école qu'un élève venant d'un milieu favorisé. Ce constat, nous le connaissons tous, mais il est essentiel de le rappeler. Car derrière ces statistiques, il y a des enfants, des familles, des parcours de vie marqués par l'incertitude et parfois par l'échec, non pas par manque de volonté ou de talent, mais à cause des conditions économiques et sociales dans lesquelles ils évoluent. C'est ce que nous rappellent inlassablement depuis plus de 20 ans les enquêtes PISA qui nous aiment sur les inégalités sociales de réussite scolaire. À l'échelle nationale, cela interroge les politiques qui se succèdent et les dispositifs promus par l'institution scolaire depuis plus de trente ans. Parce que nous sommes conscients de ces enjeux et qu'il est donc impératif d'agir sur le terrain, nous futurs professionnels de l'éducation, sommes en quête de mutualisation de connaissances nous permettant de construire une école juste. C'est pourquoi nous avons choisi de ne pas focaliser cette journée uniquement sur des analyses statistiques ou des rapports. Aujourd'hui, nous souhaitons avant tout donner la parole à ceux qui sont au cœur de ces enjeux : les élèves, les parents, les enseignants, mais aussi des chercheurs et des associations qui travaillent directement sur le terrain. Notre but est de comprendre et de discuter comment, en tant que futurs professionnels de l'éducation, nous pouvons être des acteurs de changement et œuvrer pour une école qui n'exclut plus.

Cette journée est donc le fruit d'un travail collectif mené par des étudiants de l'INSPÉ, en collaboration avec nos formatrices. Elle s'articulera autour de plusieurs moments forts que nous vous présenterons à chaque étape.

Nous espérons que cette journée vous permettra de «déconstruire» des idées reçues parfois tenaces, de repartir avec l'envie de nous retrousser ensemble les manches, et surtout avec une motivation renforcée pour contribuer, chacun à notre échelle, à une école plus juste.

Intervention de Régis Félix, allié ATD Quart Monde : Apprendre des scolarités abîmées

Présentation de Samy Agalia et Clémentine Lépine, étudiants en Master 2 MEEF
Encadrement éducatif

Nous avons le plaisir de vous présenter Régis Félix, auteur de plusieurs ouvrages, tels que «Le principal il nous aime pas» et «Tous peuvent réussir», «Partir des élèves dont on n'attend rien». Il nous présente ce jour, quasi en exclusivité, le dernier livre qu'il a coordonné et qui vient tout juste de paraître: «Apprendre des scolarités abîmées».

Comme dans chacune de ses publications, Régis Félix, ancien principal de collège, donne à voir et à comprendre les réalités et les enjeux auxquels font face les élèves vivant la pauvreté dans leur quotidien. En tant que membre d'ATD Quart Monde, il est engagé dans la lutte contre l'extrême pauvreté et pour la dignité de tous.

Un engagement porté par une association

ATD Quart Monde¹ a été fondé en 1957 par Joseph Wresinski. Ce mouvement international se consacre à la défense des droits des personnes vivant dans la pauvreté. Aujourd'hui, ATD quart monde est présent dans plus de 30 pays et agit à travers trois axes principaux. D'abord, des actions de terrain qui renforcent l'accès à la culture et à l'éducation. Ensuite, l'influence sur les politiques publiques pour faire évoluer les lois et les pratiques. Et enfin, la mise en œuvre de projets pilotes élaborés en collaboration avec les personnes concernées. ATD Quart Monde est ainsi à l'origine de plusieurs avancées législatives significatives, comme le Revenu Minimum d'Insertion et la Couverture Maladie Universelle, démontrant ainsi l'engagement de cette association à transformer les réalités sociales et à redonner du pouvoir d'agir aux personnes vivant la pauvreté.

Dans *Apprendre des scolarités abîmées*, Régis Félix et les coauteurs Mireille Baurens, Frédérique Fisson, François Fisson et Vincent Massart donnent la voix aux personnes en situation de grande pauvreté sur leurs expériences scolaires. Tous partagent la même conviction:



↑ *Apprendre des scolarités abîmées, coordonné par Régis Félix, éditions Quart Monde, 2024.*

.....
1. ATD: Agir Tous pour la Dignité des personnes vivant en situation de grande pauvreté.

seuls les enfants et les familles vivant la pauvreté sont en mesure de décrire les réalités qui sont les leurs. Et c'est un travail de longue haleine, de pas à pas et de militantisme porté par des personnes en situation de précarité, par les auteurs qui a permis la rédaction à plusieurs mains et voix de cet ouvrage.

Le lecteur sera donc confronté à des récits de scolarités très douloureuses, dans lesquels s'entremêlent ceux d'adultes et ceux de leurs enfants. Ce livre met donc en lumière les défis auxquels des familles font face et souligne l'importance d'une approche éducative qui prend en compte leurs réalités. Régis Félix nous invite *in fine* à réfléchir au projet d'une école pour tous, élaboré en collaboration avec toutes les familles, qui soit en accord avec un véritable projet de société. Il explore au fil des pages différentes dimensions, dont celles de la dépossession du pouvoir d'agir et de la maltraitance institutionnelle à l'école, sans accuser les enseignants, mais en questionnant les structures et les pratiques en place.

Alors, **comment réfléchir ensemble à un projet d'école pour tous, qui n'irait pas «à 130 à l'heure» et qui ne laisserait pas sur le bas-côté certains d'entre nous ?**

Comment penser un projet qui serait en accord avec un véritable projet de société ?

Pour ceux qui vivent la grande pauvreté, l'École est le lieu où ils mettent beaucoup d'espoir

Le travail dont nous parle Régis Félix est un travail qui repose sur la parole de ceux, les plus pauvres, qui sont exclus du système scolaire. Apprendre des scolarités abîmées se fonde sur les témoignages de plusieurs adultes, âgés de 25 à 55 ans, ayant eux-mêmes vécu des expériences de vie marquées par la pauvreté et pour qui les parcours scolaires ont été chaotiques et peuvent l'être aussi pour

leurs enfants. Régis Félix et les autres co-auteurs ont su écouter, recueillir leurs voix trop souvent ignorées pour qu'elles soient entendues. Leur travail contribue en ce sens à bousculer les idées reçues, les discours ambients.

«*Quand j'étais jeune professeur, nous dit Régis Félix, je ne réalisais pas combien l'école peut être dure, je ne réalisais même pas qu'elle peut être destructrice. Je ne le réalisais pas parce que comme beaucoup de futurs enseignants, j'avais été un élève pour qui tout marchait bien. Comment comprendre que cela ne marche pas quand tout a bien marché pour soi?*»

Partant du terrible constat que l'orientation des enfants très pauvres est massivement faite en enseignement spécialisé ou en enseignement adapté, Régis Félix nous pose les questions suivantes :

- «*Parce qu'on est pauvre, serait-on intellectuellement moins apte scolairement que la moyenne française ?*»
- «*L'école ne saurait-elle pas/ ne pourrait-elle pas enseigner à tous les enfants ? Pour l'élite, l'école sait pourtant très bien faire.*»

Les écarts scolaires se creusent, de plus en plus, comme le prouvent encore et encore les enquêtes PISA. Et cela questionne notre démocratie et le rôle de l'institution scolaire dans une société qui tend à diviser, à se diviser. Il s'agit cependant de ne pas chercher des réponses simplistes mais d'appréhender les inégalités sociales de réussite scolaire dans leur complexité, sans penser «par en haut».

Les dimensions cachées de la pauvreté

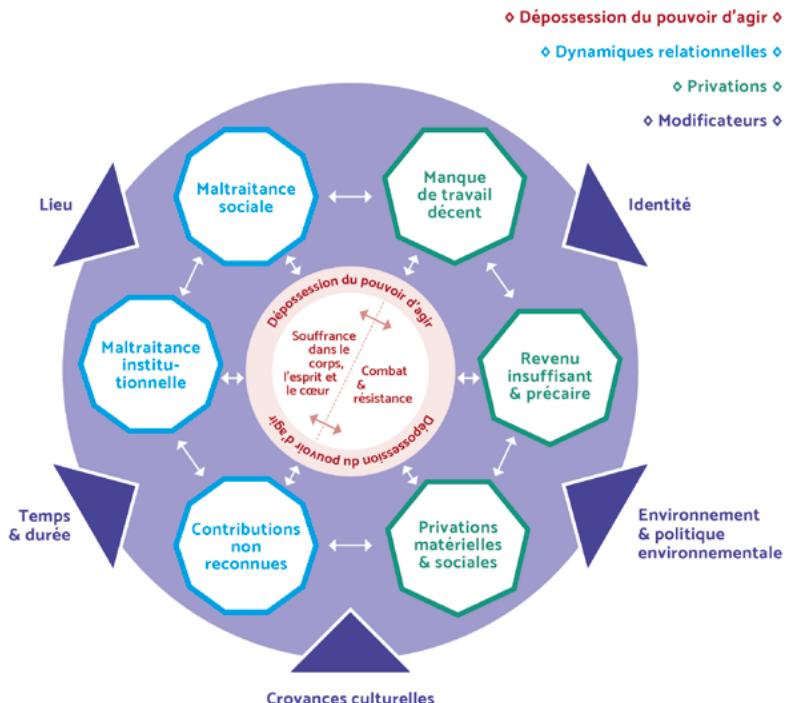
Lorsque l'on cherche à définir la pauvreté, les dimensions les plus communément citées sont celles des privations matérielles et de droits, mises en évidence dans le rapport: *Comprendre les*

dimensions de la pauvreté en croisant les savoirs « Tout est lié, rien n'est figé » dans le cadre d'une recherche internationale participative menée par le Mouvement ATD Quart Monde et l'université d'Oxford, et paru en septembre 2019. La pauvreté y est toutefois présentée comme multidimensionnelle et nécessitant d'agir en les prenant en compte ensemble: les privations matérielles et de droit, la dégradation de la santé physique et mentale, l'isolement, les contraintes de temps et d'espaces.

Mais, en s'appuyant sur les savoirs de personnes ayant l'expérience de la dépendance et des combats liés à leur vécu en situation de grande pauvreté, on peut aller plus loin. Cette recherche de grande ampleur menée en 2019 a permis

de définir d'autres dimensions, celles-ci cachées: la maltraitance sociale, la maltraitance institutionnelle, les peurs et les souffrances et les compétences non reconnues.

Régis Félix explique au préalable que les maltraitances sociales et institutionnelles ne sont pas l'apanage de l'institution scolaire. Les maltraitances institutionnelles ne sont pas du seul fait des professionnels qui sont eux aussi soumis à des contraintes. Par exemple, ne pas pouvoir être reçu rapidement par les services de la CAF en cas de non versement d'une allocation ne relève pas du refus de l'agent au guichet mais de la réduction des heures d'ouverture et du nombre de personnes missionnées à cela.



↑ Graphique sur les dimensions de la pauvreté, développé par ATD Quart Monde et l'Université d'Oxford, janvier 2019, <https://www.atd-quartmonde.org/nos-actions/penser-agir-ensemble/rapports-et-documents-ecrits/les-rapports/les-dimensions-cachees-de-la-pauvreté/>

La maltraitance institutionnelle

La maltraitance institutionnelle consiste en l'incapacité des institutions à répondre de manière appropriée aux besoins des situations des personnes et qui les conduit à les ignorer.

Stéphanie, citée dans le livre, donne un exemple de maltraitance institutionnelle : «une maman ignorée»

«À la fin de l'année, ils m'ont dit que le CP ayant été catastrophique, il voulait bien la mettre en ULIS. Du coup j'ai demandé qu'elle refasse son CP en ULIS. Ils m'ont dit non. [...] Mais comment voulez-vous faire passer une élève de CP qui n'arrive pas à lire, à écrire et à compter, au CE1. Je ne comprends toujours pas ce raisonnement.» [...] «Je ne suis pas professeur mais j'ai les compétences d'une maman qui sait ce qui est bien pour sa fille.»²

autres. On n'avait même pas les mêmes professeurs. Il n'y avait pas de séparation visible, mais elle existait.»³

David : un comportement attendu

«Nous on était mal vus. Mes grands frères, mes grandes sœurs, ils avaient fait les cons avant moi. Je suis le cinquième de la famille. Mes grands frères et sœurs, c'étaient des bagarreurs. Ils étaient déjà violents. Ils faisaient galérer les profs. Du coup ils se sont dit: "Eux, ils vont faire pareil, la génération derrière". Ils ne se sont pas trompés. Mais en même temps quand tu es déjà vu comme ça tu te dis: «Ah ils me voient comme ça? Bah on va leur montrer hein!»

La maltraitance sociale

La maltraitance sociale décrit la façon dont les personnes en situation de pauvreté sont perçues négativement et maltraitées par d'autres personnes.

Un exemple livré par Stéphanie, une élève stigmatisée

«Dans la cour, les élèves de SEGPA étaient à gauche, les "normaux" à droite. On se faisait insulter, pousser... C'était pas dit comme ça, mais on n'était pas comme les

Les contributions non reconnues

Les connaissances et les compétences des personnes vivant dans la pauvreté ne sont ni reconnues ni valorisées. Dès lors, on ne reconnaît pas les compétences des parents, et d'autres estiment être compétents à leur place.

Un jour — c'était pour mon frère — une institutrice a sorti à ma mère :

«Mais vous savez ce que vous expliquez à votre fils, on ne l'apprend pas aujourd'hui! [...] Ma mère, ça l'a bloquée ce qu'on lui a sorti.»⁴

.....
2. Régis Félix, Apprendre des scolarités abîmées, Éditions ATD Quart Monde, 2024, p.107.

3. Ibid p 100.

4. Ibid pp 95-96.

La dépossession du pouvoir d'agir

Le pouvoir d'agir est un processus par lequel des personnes accèdent ensemble ou séparément à une plus grande possibilité d'agir sur ce qui est important pour elles, leurs proches ou la communauté à laquelle ils s'identifient⁵.

Stéphanie : une orientation pré-déterminée

Ancienne élève orientée en SEGPA, elle ne nie pas ses problèmes de lenteur mais précise: «*j'ai eu un frère et quatre sœurs qui sont passés par la SEGPA. À mon avis, ils n'ont pas dû chercher à comprendre plus que cela.*»⁶

Tony

«*Du coup, j'étais condamné à faire du travail de main-d'œuvre. Tous les jours, prendre un tas de graviers (la voix tremble légèrement), remplir des seaux, traverser tout le terrain pour mettre de l'autre côté, retourner, et une fois que tout le tas était transporté de l'autre côté, je recommençais dans l'autre sens. Je me suis retrouvé avec aucun objectif et aucun avenir. Mon avenir c'était... rien.*»

En guise de conclusion

Si l'école doit changer pour faire vivre la démocratie, elle ne pourra changer que grâce à nous, en travaillant ensemble. C'est aussi en donnant les conditions

d'une vraie rencontre avec l'élève et les parents. Et rencontrer c'est laisser parler sans jugement.

«C'est aussi porter le projet de vouloir faire école ensemble. Et cela implique que les parents et l'élève puissent faire état de leurs difficultés initiales, au-delà de toute stigmatisation, toute inadéquation présumée et ainsi être pris en compte dans leur singularité, leurs besoins spécifiques. Il s'agit alors d'accorder plus de confiance dans les possibilités des jeunes, plus de temps pour apprendre, plus de soutien quand la famille ne peut pas être le relais de l'école. Tenir compte de la diversité, ne pas confondre compétences en herbe et échec scolaire.»⁷

Pour retrouver l'intégralité de la conférence

<https://pod.inspe-paris.fr/video/0800-journee-detude-ce-que-lecole-fait-de-la-pauvreté-intervention-de-m-rfelix/>

Du même auteur

- Le principal, il nous aime pas: l'école à l'épreuve de la mixité sociale, Collection(s) | Comprendre la société, 2011, 207 pages.
- Tous peuvent réussir! partir des élèves dont on n'attend rien, Chronique sociale, Collection(s) | Péda-gogie formation, 2013, 207 pages.

5. Yann Le Bossé, <https://pouvoirdagirdesjeunes.centres-sociaux.fr/yann-le-bosse-fondateur-de-lapproche-pouvoir-dagir/>

6. Ibid pp 99-100.

7. Ibid p 143.

Atelier: Travailler avec l'école, exposition d'une recherche

Parents chercheurs et Emmanuelle Murcier, coordinatrice nationale de l'association des Universités Populaires de Parents.

Quand les parents se transforment en universitaires, ils réinventent le regard porté sur eux. Nous avons voulu savoir comment donner la parole aux parents. Les recherches des parents permettent d'apporter leur point de vue, leur «perspective», leurs savoirs sur la parentalité, complémentarité à ceux des professionnels ou des élus et tout aussi utile pour comprendre.

En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir

Les Universités Populaires de Parents (UPP) sont des dispositifs participatifs mis en place dans plusieurs établissements. Elles ont pour objectif de donner aux parents la possibilité de devenir chercheurs sur des thématiques auxquels ils sont sujets : l'éducation, la parentalité, la réussite scolaire, les relations familles-écoles... Ces derniers sont souvent issus de quartiers ou milieux défavorisés. L'objectif premier va être de reconnaître les parents comme des acteurs à part entière de la communauté éducative. Leur engagement et leur capacité à transmettre un certain savoir, grâce à leur recherche, leur permettent d'exercer une influence sur les questions sociales et éducatives. Chaque UPP fonctionne par cycle de plusieurs années, de 3 à 4 ans. Les parents chercheurs, autrement dit, les parents volontaires, choisissent ensemble une problématique de recherche à partir de leur expérience ou du terrain qui les entoure. Chaque recherche est composée d'enquêtes et d'un rapport de recherche. Ce dernier est ensuite restitué publiquement en présence de membres représentants des écoles, de l'Éducation nationale, des collectivités locales, des associations et des chercheurs. Des temps d'échanges sont parfois proposés avec les équipes enseignantes pour discuter des amé-

liorations envisagées par chaque partie. Les bénévoles ne sont pas seuls dans leur recherche mais sont accompagnés par des chercheurs universitaires qui guident le travail méthodologique mais ne font pas «à la place». L'investissement est important des parents tout au long de cette recherche, les initiatives prises pour organiser des entretiens, et aller présenter la démarche auprès des pro-



↑ La réussite scolaire des enfants de milieu populaire, Université populaire de parents de Grigny-Viry.

fessionnels de l'éducation. Les parents se sentent légitimes auprès des professionnels de l'éducation et n'hésitent pas à prendre des contacts, à organiser des rencontres, à dire leur parole dans l'espace public. Cette recherche est également vécue comme enrichissante, elle est une ouverture en même temps qu'une aventure collective.

Synthèse de l'atelier

L'atelier auquel nous avons participé était animé par trois femmes: Emmanuelle Mercier, coordinatrice nationale de l'association des Universités Populaires de Parents (UPP), Latifa et Chantal, mères chercheuses.

Chantal habite à Grigny, et fait partie de la seconde génération d'UPP. La recherche qu'elle a menée s'est déroulée entre 2008 et 2012 et interroge les savoirs transmis par l'école. La question de recherche était: quelles sont les conditions de réussite scolaire des enfants issus des quartiers sensibles et quelles sont les causes de leur échec?

Latifa quant à elle, a effectué une recherche dans son quartier d'Aulnay-sous-Bois, entre 2012 et 2015. Elle fait partie de la troisième génération d'UPP et sa recherche est: dans un milieu socialement difficile, qu'est-ce qui permet d'expliquer la réussite éducative?

L'école un enjeu majeur pour les parents

Depuis la création des universités populaires, la question de l'école revient de manière récurrente dans les recherches. À travers les questions de recherche formulées librement par les parents transparaissent trois types de préoccupations:

- la réussite scolaire dans les milieux populaires,
- les relations familles-École,
- l'épanouissement des enfants, les devoirs et les punitions.

Latifa et Chantal nous précisent que

pour tous les parents, l'école est perçue comme un tremplin de promotion sociale et source d'espoir d'un avenir meilleur pour les enfants. Pour les parents, les enjeux sont forts, mais comme le montre l'UPP «Pour nous c'est foutu, c'est l'avenir des enfants qu'il faut gagner» d'Aulnay, la pression est importante car, paradoxalement, les ressources dont disposent les parents des quartiers populaires sont aussi moins importantes (conditions de vie, réseaux, accès aux savoirs...) que dans d'autres contextes. Cette situation amène, comme le montre toujours cette UPP, la plupart des parents à rechercher des moyens de compensation pour permettre à leurs enfants de réussir malgré tout. Ainsi, en construisant des questions de recherche autour des conditions de réussite, il y a de la part des parents chercheurs une volonté d'identifier comment ils peuvent agir, pour donner davantage de chances à leur enfant de réussir, malgré un contexte de départ défavorable.

L'égalité des chances, une réalité dans tous les quartiers ?

L'UPP de Grigny a commencé sa recherche sur les conditions de la réussite scolaire des enfants issus des quartiers sensibles et sur les causes de leur échec. Les résultats montrent que les conditions de la réussite sont multiples et en lien: Elles sont à la fois économiques (ressources, cadre de vie, logement), sociales (mixité sociale, langue, accès à des spécialistes pour la prise en charge des enfants, à la culture scolaire). Mais elles sont aussi liées à l'école et à la pédagogie, les contenus des programmes. L'approche des apprentissages est souvent éloignée de ce que vivent les enfants au quotidien, et parfois pas assez concrets. La recherche de l'UPP de Grigny met en lumière, comme d'autres UPP, un autre point important: pour les parents enquêtés, la réussite repose sur la valorisation des enfants, de leurs efforts.

Le discours porté ne souligne pas de fatalisme mais souligne la plus grande difficulté de réussir dans les milieux populaires. Cela nécessite un investissement conjoint des parents et des enseignants.

Du parent d'élève aux parents chercheurs

La constitution du groupe de parents est une étape fondamentale, puisqu'elle permet à chacun d'entre eux de connaître, de comprendre et de s'approprier la démarche des UPP. C'est à partir de cette compréhension que chaque parent va ainsi choisir sa place dans le groupe. Mis en confiance pour échanger librement sur ses préoccupations et être à l'écoute des autres, le parent est préservé du risque de jugement. Ce sont ces aspects qui vont lui donner un sentiment d'appartenance à l'UPP et qui vont lui permettre d'être acteur dans le projet. C'est lors de cette étape que le groupe engage une phase exploratoire de la recherche et élabore une méthodologie de recherche. Les travaux sont ensuite le support de débats locaux entre parents — élus — professionnels, générant des projets et des propositions pour renforcer la coopération entre parents et éducateurs et améliorer la vie des enfants. Ces Universités Populaires de Parents permettent de construire des savoirs, de rapprocher l'université des parents — en particulier ceux des quartiers, de générer des dynamiques locales permettant une meilleure compréhension entre parents, professionnels et élus.

Qualifier et légitimer le savoir des parents

Se lancer dans une recherche est une entreprise qui nécessite à la fois un travail sur soi et un engagement réel. À ce propos, Latifa évoque la difficulté de se sentir légitime en tant que chercheuse. Certains parents bénévoles avec elle ont ressenti un manque de confiance en eux au début des projets, selon elle «ils se

demandaient s'ils avaient la capacité de faire de la recherche alors qu'ils n'avaient pas le bagage scolaire pour». Latifa indique que le niveau d'étude importe peu. La motivation de chacun combinée aux expériences personnelles contribuent à la recherche. Chacun des parents est porteur de savoirs de vie, qu'ils sont seuls à posséder, chercheurs et professionnels ayant un regard extérieur. Un autre obstacle rencontré a été le manque de disponibilité de chacun pour se réunir.

Chantal met l'accent sur la difficulté de trouver des créneaux de réunion car chaque parent a des responsabilités personnelles qu'elles soient familiales ou liées au travail. Cette difficulté ralentit en conséquence fortement le rythme de la recherche. Chacun s'engage donc dans un temps long.

«Chacun des parents est porteur de savoirs de vie, qu'ils sont seuls à posséder.»

Les trois intervenantes soulignent que les savoirs produits ont eu des impacts à différentes échelles. À Grigny, de nouvelles pratiques pédagogiques ont été mises en place suite aux propositions des UPP. Les équipes éducatives et pédagogiques ont ouvert davantage les établissements aux parents et ont organisé à cet effet des temps conviviaux, des cafés des parents. Les courriers envoyés aux familles ont été simplifiés et une Journée Portes Ouvertes pour les élèves de 6^e a été organisée pour la première fois. En constatant que les propositions sont prises en compte dans leur quartier et/ou leurs écoles, les parents se sont réellement sentis utiles avec leurs groupes respectifs et avant tout capables d'agir dans le système scolaire. Latifa et Chantal font part d'un véritable sentiment d'utilité et d'impact social.

S'unir pour mieux accompagner les enfants

À l'origine de l'implication des parents, on trouve souvent une frustration vis-à-vis de l'école et un sentiment de ne pas être écouté. Cela fait écho aux propos tenus le matin par Régis Félix qui évoque Visar, jeune orienté en CAP vente et dont le témoignage explique «*Moi je suis parti là-bas au lycée, je ne savais même pas où j'allais en cours. Je l'ai appris le premier jour où je suis rentré en cours. Ils m'ont dit CAP vente ou commerce, je ne sais plus, je n'étais même pas au courant*»⁸. Chacune des intervenantes a souligné l'importance de changer de regard sur les familles. Il est donc impératif de considérer les familles dans leur contexte de vie et à partir de leur réalité (langue, logement, emploi, statut familial): «*Le pire c'est la déconsidération des familles et des quartiers, le regard négatif porté sur les familles et sur le milieu social*». Chacune a donc partagé ses propres initiatives afin de lutter contre les inégalités scolaires et de renforcer davantage la coéducation. Par exemple, certaines vont privilégier les moments conviviaux comme les repas partagés pour briser les barrières. D'autres encore, s'inspirent des techniques Freinet et enlèvent tout signe de supériorité: chaise haute pour les professeurs, être debout autour des élèves... L'une d'entre elle a évoqué également la mise en place d'un «speed-dating» pédagogique pour les parents de 6^e. Les parents échangent entre eux sur des questions liées au fonctionnement de l'établissement (carnet de liaison, billet d'absences, heures de retenue...).

Ce temps d'échange a confirmé l'idée principale défendue par Chantal et Latifa: les conditions de reconnaissance et la participation des parents dans la vie scolaire doivent être créées dès la maternelle afin de construire très tôt une relation de confiance, de briser les

inégalités d'accès à l'école et de permettre un véritable travail coopératif entre les familles et les professionnels de l'éducation.

«Latifa et Chantal font part d'un véritable sentiment d'utilité et d'impact social.»

Rendre les parents acteurs

Avant l'atelier, nous n'avions pas pris conscience que certains parents peuvent autant être mis à l'écart dans certains établissements, plus que d'autres. Nous n'avions pas non plus conscience de la difficulté à entrer en relation avec les professionnels de l'éducation. Les deux mères chercheuses nous font également part du fait que les parents ressentent une plus grande proximité avec le personnel des écoles maternelles et primaires grâce aux conditions d'enseignement. En effet, les élèves n'ont qu'un seul professeur. A contrario, dès l'entrée au collège, certains parents ont plus de mal à trouver leur place. La multiplicité des acteurs et la complexité des démarches pour prendre rendez-vous entraînent une baisse d'interactions voire une absence de dialogue avec les enseignants.

La création d'une UPP a permis d'investir justement des champs que des parents n'auraient jamais envisagés. Elle a aussi permis de prendre en considération la parole de tous les parents et de proposer des améliorations collectives pour mieux accompagner les élèves/enfants. Travailler en collaboration signifie ne pas perdre sa place ni son rôle, mais plutôt reconnaître la place de chacun, les professionnels et les parents chercheurs.

.....
8. Régis Félix, *Apprendre des scolarités abîmées*, Le bord de l'eau, ATD quart-monde, 2024, p.84.

«L'idée, c'est vraiment de permettre aux parents d'être de réels acteurs citoyens, d'accéder à des espaces symboliquement forts et d'être des forces de propositions auprès des institutions et des élus.»

La grande implication, la volonté de s'interroger, de faire des recherches d'un niveau universitaire sur plusieurs années soulignent la motivation des parents-chercheurs à vouloir s'investir davantage sur les difficultés et questionnements liés aux politiques d'éducation prioritaire, cela représente pour elles un enjeu primordial pour s'investir au mieux dans la réussite de leurs propres enfants et, par ailleurs, dans celle de tous les élèves au sein d'un établissement. Ces difficultés rencontrées entraînent parfois une mise à l'écart des parents, particulièrement au collège. Ce constat peut d'ailleurs être corrélé avec une enquête opérée par le sociologue Pierre Périer s'intitulant «donner la parole» qui montre que la parole donnée aux parents chercheurs est un levier de «transformation collective». Les travaux publiés auraient un fort impact à la fois éducatif, social et politique. «L'idée, c'est vraiment de permettre aux parents d'être de réels acteurs citoyens, d'accéder à des espaces symboliquement forts et d'être des forces de propositions auprès des institutions et des élus», Emmanuelle Murcier.

Lutter contre toute maltraitance institutionnelle

Dans les trois interventions, est souligné le fait qu'il est nécessaire de maintenir un lien entre les parents et l'institution scolaire afin de mieux accompagner les enfants dans leur scolarité. Régis Félix définit trois éléments de maltraitance institutionnelle: souffrances liées au

regard, souffrances liées à l'insécurisation et souffrances liées au sentiment d'inutilité.

Jessica Pothet s'interroge tout particulièrement sur la place des parents dans l'apprentissage des élèves précaires, la place accordée par l'école et les institutions. Elle analyse une approche «capacitaire» des parents, qui sont jugés dans leur adaptabilité au fonctionnement de l'école française, en leur demandant parfois de renier leurs origines et leur culture, au profit d'une bonne intégration dans le «moule» de ce qui est attendu de l'éducation en France.

Enfin, Julie Pelhate rappelle tous les dispositifs d'inclusion qui existent, mais qui ne sont pas toujours sollicités par les familles. Face à une surreprésentation des enfants issus de familles précaires en classes ULIS, SEGPA, ou ITEP, qui les mènent à des métiers stigmatisés, il faut alors revaloriser les compétences de ces enfants, à travers des dispositifs adéquats, afin de prévenir des orientations faites par dépit. Cela s'accompagne d'abord d'une bonne communication avec les familles, avant de faire entrer en jeu les travailleurs sociaux, pour s'assurer d'un suivi en accord avec toutes les parties. Cela permet souvent de minimiser l'action des travailleurs sociaux au profit d'une mise en valeur du pouvoir des parents dans l'amélioration de la scolarité de leurs enfants.

Cette journée d'étude sur la précarité nous a fait prendre conscience de l'importance de l'attention à porter sur les familles et sur leur pouvoir d'agir. Elle nous a également rappelé que les difficultés scolaires ou comportementales des élèves ne sont pas toujours liées à de la paresse ou à un désintérêt total pour l'école mais bien souvent, ce sont les conditions de vie difficiles qui nuisent à la concentration, l'estime personnelle, la motivation, ou encore les conditions d'enseignement.

Penser le métier de CPE: reconnaitre les savoirs des parents

En tant que futures CPE, ce constat nous amène à penser notre métier principalement autour de l'accompagnement à la fois humain (élèves, familles) et social en allant au-delà de la gestion pure et simple de la discipline. Ce travail doit se développer sur différents niveaux:

À l'échelle nationale

De nombreux dispositifs existent dans l'éducation nationale pour lutter contre la précarité. Par exemple, le FSL (Fond social lycéen) permet de prendre en charge, sur une durée variable, certains frais scolaires des élèves comme la restauration, le transport ou encore les voyages scolaires. Il est donc nécessaire de pouvoir orienter les élèves et leurs familles vers ces aides, souvent méconnues des familles.

Le Pass Culture peut également être un levier pour les élèves. Ce dispositif offre un large accès à la culture, notamment dans la pratique et favorise l'ouverture culturelle pour chaque élève.

Enfin, dans notre quotidien, nous pouvons nous appuyer sur les assistants sociaux de l'établissement ou du secteur. Toutefois, comme le souligne Régis Félix, le risque est de déposséder de leur pouvoir d'agir les enfants et leurs parents. L'expérience de l'UPP montre en effet l'importance primordiale de ne pas enfermer les parents dans une logique d'assistanat en juxtaposant un ensemble de dispositifs «pensés par en haut» mais bien de construire en appui sur leurs connaissances et expériences de vie des alternatives et des pratiques qui n'atteint pas l'exercice et expérience de leur parentalité. Grâce à une coopération construite pas à pas entre CPE et parents, nous pourrons accompagner les familles qui rencontrent des difficultés.

À l'échelle locale

Le partenariat avec les associations locales est un véritable levier pour subvenir aux besoins matériels et sociaux des élèves, soit personnellement, soit par l'intermédiaire d'un établissement.

L'atelier porté par les témoignages de deux mères chercheuses, montre à quel point l'engagement des parents peut avoir un réel impact sur les dynamiques scolaires.

Grâce à leurs recherches et leurs actions, les parents chercheurs comprennent les enjeux liés à leur question de départ et peuvent alors proposer des leviers d'actions ou impulser des initiatives. Les actions citoyennes sont en fait très diversifiées selon le contexte local, les partenaires et les besoins. À titre d'exemple, l'UPP d'Aulnay-sous-Bois, après avoir mené une recherche sur l'école, a organisé un forum avec tous les centres sociaux de la ville puis rencontré les équipes enseignantes. Peu à peu, les parents de l'UPP sont rentrés dans l'école, ont animé des temps dédiés aux contes avec les enfants, un atelier philo avec les adultes dans le quartier et, enfin, participé à la création et à l'animation d'un espace de vie sociale.

À l'échelle de l'établissement

Être CPE c'est porter la politique éducative de l'établissement. Cette journée d'étude nous a confortées dans l'idée que nous devons être vigilantes à ce que la précarité ne devienne pas un frein au principe d'égalité des chances. Accompagner les élèves et leur famille, ainsi qu'initier des campagnes de sensibilisation sur la précarité à destination de l'ensemble de la communauté éducative est de notre responsabilité. Nous pourrions également envisager des actions concrètes au sein de l'établissement: organiser des collectes de matériel scolaire, proposer des petits-déjeuners communs. Si ces actions constituent une aide à la précarité, elles ne suffisent pas en soi pour redonner la parole aux parents. Il est impératif de créer des

espaces de rencontre entre personnels et familles afin de nouer des relations de confiance entre chaque acteur. Il s'agit bien d'instaurer une parité d'estime afin de véritablement faire vivre le principe de coéducation.

«L'engagement des parents peut avoir un réel impact sur les dynamiques scolaires.»

Donner de la visibilité aux parents

L'ensemble des membres de la communauté éducative a la responsabilité de garantir un climat scolaire serein et propice aux apprentissages. Conformément au Code de l'éducation, ces membres ont l'obligation de travailler de façon coopérative afin de favoriser la réussite de tous les élèves, promouvoir les valeurs de la République et instaurer des relations de confiance avec les familles. Notre responsabilité, en tant qu'éducateur, est de veiller à ce que la coéducation avec les familles soit efficace, d'assurer un accompagnement qui prendra en compte chaque besoin de l'élève. Cet accompagnement ne peut s'affranchir du point de vue des parents qui ont aussi une connaissance des besoins de leur enfant. L'atelier sur les UPP nous a permis de mieux comprendre l'importance de prendre en considération les familles dans les prises de décisions éducatives.

S'émanciper par la recherche grâce aux UPP

Le dispositif UPP permet aux parents de s'exprimer sur les pratiques perçues au sein d'un établissement, d'en formuler une problématique et d'y répondre au sein d'un rapport à partir d'une recherche poussée. En permettant aux parents issus de milieux populaires, souvent caractérisés comme étant des

parents «éloignés» de l'Institution, les UPP permettent d'établir une communication entre les professionnels et les familles. En effet, la démarche des UPP priviliege: la participation active des parents au sein d'un groupe local, la réalisation de recherches à partir de leurs questionnements et les actions citoyennes qui ont pour objectif d'agir sur l'environnement éducatif local en lien avec les autres acteurs éducatifs (enseignants, travailleurs sociaux...). Cette démarche renforce alors le pouvoir d'agir des parents et les parents chercheurs s'illustrent alors comme étant des partenaires nécessaires à la compréhension des besoins des élèves et participent à la mise en place d'un dialogue concret avec l'école. Cette approche est fortement reliée à notre mission en tant que CPE, particulièrement lorsqu'il s'agit de dépasser des malentendus ou des tensions observables entre l'institution et les familles. Nous avons été témoins, dans nos expériences d'AED ou dans nos stages, de situations où les familles se sentaient incomprises par les professionnels.

«L'importance de prendre en considération les familles dans les prises de décisions éducatives.»

Sur le plan éthique, le dispositif des UPP promeut des valeurs fondamentales identiques aux valeurs défendues par l'École: équité, justice sociale et respect de la dignité de chacun. Les recherches faites par les UPP ont pour volonté de mettre en perspective leurs savoirs sur la parentalité, complémentaires à ceux des professionnels ou des élus, mais tout aussi utiles pour comprendre la scolarité de leurs enfants. Favoriser l'implication des familles permet d'ouvrir l'école à son environnement et à construire une institution beaucoup plus participative. C'est en développant les collaborations que

nous lutterons contre les souffrances institutionnelles. Collaborer ou travailler ensemble ne signifie aucunement perdre sa place ni son rôle, mais plutôt reconnaître la place de chacun, les professionnels et les parents chercheurs. Cela permet de changer de perspective et d'envisager l'École comme une véritable source d'émancipation.

Texte rédigé par Éva Ribeiro, Léna Cimiterra, Myriam Messif, étudiantes M1 MEEF Encadrement éducatif

Atelier: Comment l'école peut-elle prendre en compte les familles en situation de grande pauvreté ?

Jean-Yves Millot et Annie Millot, alliés ATD Quart Monde

L'atelier permet de découvrir une école qui accueille des décrocheurs scolaires, des jeunes «en difficulté» de 15 à 18 ans, tous exclus de l'éducation nationale. Le projet présenté dépasse la seule insertion professionnelle des élèves et tente de montrer que tout jeune peut réussir si l'on repense les pratiques pédagogiques pour que chacun puisse s'impliquer dans les apprentissages, réussisse à obtenir un diplôme et à entrer dans le monde du travail. L'une des pratiques «l'atelier philosophique», retravaillé, réajusté constitue un outil très important dans la pédagogie développée afin de permettre à chacun d'être reconnu et de prendre une place dans le groupe d'élèves.

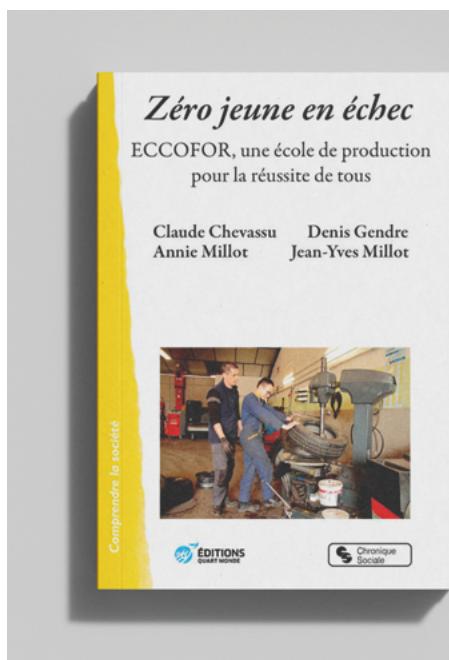
Le projet d'une «école de production»

Les écoles de production en tant que telles se sont développées dans les années 2000, mais le modèle des ateliers d'apprentissages qui leur précède existe depuis la fin du XIX^e siècle sur le principe d'apprentissage en situation réelle de production pour des clients et de «faire pour apprendre». C'est un siècle plus tard qu'elles deviennent des écoles de production, et sont reconnues par la loi de 2018 qui réforme la formation professionnelle. Actuellement il y a plus de 60 écoles en France qui sont toutes placées proche de zones industrielles ou en tension.

Leur objectif est de raccrocher au système éducatif les jeunes qui en seraient sortis, par une prise en considération holistique de l'individu, tout en offrant des formations qui permettent une insertion professionnelle dans des secteurs d'activité en manque de main-d'œuvre. Le public est majoritairement issu des milieux très populaires⁹.

Au début des années 2010 à Dole dans le Jura, sans autre appui que leurs convictions, leurs réseaux professionnels et

militants et leur connaissance de la vie des jeunes en grande précarité sociale, un petit groupe de femmes et d'hommes trouve dans le cadre original des écoles



↑ Zéro jeune en échec, Annie Millot, Claude Chevassu, Denis Gendre et Jean-Yves Millot, éditions Quart Monde, 2020

.....

9. <https://www.eccofor.fr/>

de production la possibilité d'expérimenter de nouvelles solutions pour des jeunes loins de l'école. Jean-Yves Millot (enseignant 1^{er} degré puis conseiller pédagogique 1^{er} degré) et Annie Millot (enseignante 1^{er} degré), tous deux membres d'ATD Quart Monde, lancent une école de production **ECCOFOR** (**pour ECouter, COMprendre, FORmer**). Pour ce faire, ils montent une association à but non lucratif reconnue d'intérêt général ayant pour objectif d'initier des jeunes en risque de décrochage scolaire à un métier.

Un public décroché de l'École

La création d'une école ECCOFOR en Franche-Comté suit des constats faits lors des temps de travail d'Annie Millot. En effet, professeure des écoles itinérante par le biais d'un dispositif de bus scolaire, Annie Millot a constaté que la scolarité des enfants du voyage restait ponctuelle, irrégulière bien que l'État impose une obligation de scolarisation des enfants à partir de 6 ans jusqu'à 16 ans. L'appellation d'enfants de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), communément appelé «gens du voyage» renvoie à un public large et divers. La circulaire du 2 octobre 2012 qui définit le cadre de scolarisation de ces élèves les décrit comme «issus de familles itinérantes et de familles sédentarisées depuis peu, ayant un mode de relation discontinu à l'école». Ces enfants ont un rapport décrit comme «éloigné de l'école», seulement 32 % d'entre eux ayant été scolarisés entre 4 et 5 ans selon la Défenseure des droits Claire Hédon en 2021. Ce public fait l'objet de nombreux préjugés. L'école est avant tout perçue par eux comme une manière d'obtenir les savoirs fondamentaux nécessaires à la vie quotidienne. Du fait de la situation d'illettrisme d'une partie de ces familles et malgré leur franco-phonie, de la prédominance du «Parler voyageur», ils se retrouvent hors des codes de l'école et de la norme scolaire attendue qui constituent des «frontières

symboliques» (Bonnéry, 2015). Leur scolarisation prend encore des voies de relégation (tels les dispositifs-relais), les institutions percevant une réticence à la scolarisation longue de ces populations (Jacquot, 2023). Le mode de vie encore parfois itinérant ne facilite pas non plus l'accès à une scolarité stable. Même après le développement du CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) dans les années 2000 comme solution au «problème posé» par la scolarisation d'enfants du voyage, la scolarité et l'accès aux savoirs scolaires restent difficiles pour des élèves qui se retrouvent isolés face aux cours, les parents étant rarement dans la possibilité de les accompagner dans ces apprentissages. En 2007, sur 6000 enfants du voyage inscrits au CNED, 5 % seulement suivent l'enseignement en élémentaire, 25 % suivent un cursus général de collège, 10 % sont en Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA), et la majorité suit les cours de mise à niveau pour les 12-16 ans (Clanet, 2007).

Plus largement, les fondateurs de l'école ECCOFOR s'intéressent aux élèves décrochés de l'École, en rupture avec elle, qu'ils soient des enfants du voyage, des mineurs en parcours de migration, des jeunes sortis du système scolaire. Les scolarisations instables peuvent engendrer des situations d'exclusion parmi les jeunes et, dans certains cas, conduire à des comportements dits inadaptés. Selon les données du ministère de l'Éducation nationale, environ 80 % des élèves en difficulté qui poursuivent leur scolarité au collège sont orientés vers des classes ULIS, qui signifie Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire. Ces classes sont spécifiquement conçues pour accueillir des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers. Parmi eux, il est fréquent d'y retrouver ce public.

Entrer dans la boucle d'ECCOFOR

Jean Yves et Annie Millot font l'hypothèse que les jeunes ont des compétences et des savoirs faire qui sont peu ou pas valorisés par le système scolaire, mais peuvent être développés et encouragés dans des écoles spécifiques comme l'école de production. L'enjeu est de mobiliser un territoire autour de la réussite scolaire et professionnelle des jeunes en grande précarité sociale, d'aider ce territoire à se transformer pour faire une place à chacun.

Le projet propose de mettre l'accent sur des projets concrets réalisés par les élèves. Les recrutés sont des jeunes en marge de l'éducation nationale pour qui les codes et les moyens d'expression nécessaires pour naviguer dans un parcours scolaire classique n'ont pas été incorporés (gens du voyages, Mineurs Non Accompagnés [MNA] ou décrocheurs). Ces jeunes ont des savoirs-faire qui sont cependant difficilement valorisés dans un cursus classique et ils ont eu des scolarités abîmées, jalonnées de difficultés d'apprentissage et pour qui la temporalité de l'Éducation nationale - une école «à 130 à l'heure» - ne leur a pas permis d'apprendre à leur rythme. Jean-Yves Millot explique que le système scolaire traditionnel tend malgré lui à les délaisser et «sans réel suivi, ils finissent par abandonner». Les jeunes ont la possibilité de venir «essayer l'école» pendant une semaine, sans exigence de résultats scolaires passés: «Tu viens pendant une semaine, si tu aimes, je ne te demande pas ton livret scolaire» (Jean-Yves Millot). Avant d'intégrer l'école de production, les jeunes passent donc par un stage où ils comprennent, prennent conscience de leur compétence et de l'importance de compléter les connaissances par le cursus scolaire.

ECCOFOR est un établissement scolaire alternatif qui s'inscrit dans un modèle éducatif novateur, alliant formation professionnelle et production réelle,

alliant théorie et pratiques. L'école vient répondre à des besoins territoriaux en termes de main d'œuvre et de formation. Elle prépare au certificat d'aptitude professionnelle (CAP) mécanicien et soudeur, qui accueille des jeunes de 15 à 21 ans (avec une dérogation).

« Tu viens pendant une semaine, si tu aimes, je ne te demande pas ton livret scolaire. »

Un partenariat est donc établi entre école et entreprise dans une logique de réciprocité, comme l'explique Madame Ravoyard, cheffe d'entreprise: «*c'est un petit peu du donnant-donnant, moi j'en ai besoin et eux, je les forme*». L'école étant associative, la majorité des enseignants, des formateurs, des professionnels de métier interviennent bénévolement. Les financements régionaux et le chiffre d'affaires généré par la production des jeunes permettent de financer les frais de scolarité de chaque élève mais aussi de payer certains membres du personnels comme les professionnels d'ateliers qui accompagnent les jeunes dans la réalisation des commandes.

Le projet: Faire pour apprendre

Ce cadre éducatif met l'accent sur une approche responsabilisante, où les élèves sont encouragés à se projeter dans un avenir professionnel concret.

Les valeurs du projet éducatif sont: **ECouter, COmprendre, FORmer**. Finalement, l'établissement repose sur 2 critères fondamentaux: avoir le CAP (Certificat d'Aptitude professionnelle) et apprendre à coopérer ensemble car il est essentiel d'apprendre des autres.

Obtenir un diplôme

Une phrase est régulièrement répétée

aux élèves: « Si tu as ton CAP, tu auras un métier ». En entendant souvent cette affirmation, ils finissent par développer leur propre volonté et prennent conscience de l'importance de leur formation les conduisant à des métiers en tension sur un territoire donné (métallerie, pneus et services à Dole). Cette phrase a un rôle clé en les encourageant à s'investir davantage. Progressivement, ils acquièrent une plus grande autonomie et un sens des responsabilités, ce qui les pousse à prendre des initiatives, à se fixer leurs propres objectifs et à s'engager activement dans leurs apprentissages.

Allier apprentissages techniques, manuels, apprentissages scolaires et émancipation

Les formations proposées sont le CAP (Certificat d'Aptitude professionnelle) métallerie et le CAP automobile, ils se préparent en 2 ans et comprennent 25 jeunes chaque année. Les enseignements sont organisés comme tels: les élèves sont $\frac{1}{3}$ du temps en salle de cours et étudient les matières nécessaires à la pratique de leur fonction c'est-à-dire, le français (pour la lecture facilitée), les mathématiques (pour la reconnaissance des chiffres et les calculs de distance) et la philosophie (pour la réflexion dont nous parlerons plus tard). Les $\frac{2}{3}$ du temps restant, ils sont dans les ateliers et répondent aux besoins de « vrais clients ». On peut mettre en lien la formation avec le Plan Langevin-Wallon¹⁰ rédigé en 1947 car il met l'accent sur une formation polyvalente, qui combine les savoirs théoriques (comme le français, les mathématiques) avec une formation technique et professionnelle (métallerie et automobile dans ce cas). La répartition du temps ($\frac{1}{3}$ en classe, $\frac{2}{3}$ en atelier) reflète bien cette idée d'une éducation où les jeunes sont préparés à la fois intellectuellement et mais surtout techniquement. Le Plan Langevin-Wallon prônait également un accès égal à

l'éducation, avec une visée d'intégration sociale et professionnelle. La formation en CAP, accueillant des jeunes pour des métiers techniques avec une partie de leur temps consacré à répondre aux besoins de vrais clients, vise à les rendre directement opérationnels dans la société, une des aspirations du plan pour un apprentissage utile et ancré dans la réalité. Le Plan Langevin Wallon encourageait d'ailleurs le développement de la réflexion critique à travers des matières comme la philosophie. Le fait que la philosophie soit intégrée dans la formation montre cette idée de former des citoyens capables de penser de façon autonome et critique, au-delà de leurs seules compétences techniques.

« Un accès égal à l'éducation, avec une visée d'intégration sociale et professionnelle. »

Dans l'emploi du temps, le temps scolaire est divisé en $\frac{1}{3}$ d'ateliers et $\frac{1}{3}$ de cours ainsi que des stages de 4 semaines. La spécificité de cette école est que la classe va répondre à des commandes d'entreprise. Il y a donc une mise en situation perpétuelle dans cet établissement et une importance est accordée au savoir bien exécuté car il ne peut y avoir d'erreur. Lors des deux années de scolarité, les cours y sont découpés de telle manière: 1^{re} année: français, mathématiques, technologie et atelier philosophique, 2^e année: physique, histoire et art. Il y a une répartition du temps qui laisse la possibilité d'enseigner seulement des matières qui permettent de valider l'obtention du CAP. En classe, la pédagogie coopérative a toute sa place. Son fonctionnement permet à ce que le jeune qui a fini son exercice vienne en aide à l'autre qui est en difficulté. Le but de la pédagogie coopérative est

.....

10. https://fr.wikipedia.org/wiki/Plan_Langevin-Wallon

que chaque élève mette ses efforts à contribution vers un but commun : l'obtention du CAP. Elle est pensée comme un formidable outil de confiance en soi, car il s'agit pour l'élève d'être en responsabilité de son apprentissage et de mettre en place des moyens pour le faire de manière autonome et en aidant ses pairs. Comme l'a rappelé Jean Yves Millot lors de son intervention en atelier : « L'école s'adapte à celui qui va le moins vite », c'est -à-dire l'apprentissage se fait par, pour et avec l'élève. L'école est donc basée sur le travail de l'élève, sur le sens donné aux activités, dans un mode d'enseignement qui sort des standards.

Pas de laissé pour compte

L'engagement des jeunes est primordial puisque les enseignements sont donnés de 9h00 à 17h00 tous les jours sauf le mercredi. Jean Yves Millot met l'accent sur l'acceptation des jeunes en s'engageant à « ne pas mettre les jeunes dehors ». En revanche, si un jeune décide de quitter l'école et qu'il change ensuite d'avis, il a la possibilité de réintégrer son cycle d'apprentissage en repassant un stage d'immersion pour vérifier les motivations de ce dernier. Dans cette approche pédagogique alternative, les notes sont bannies. Cette décision s'appuie sur plusieurs recherches qui ont démontré les effets négatifs de la notation sur les élèves. Pierre Merle, notamment, a montré que les notes ne mesurent pas avec précision les compétences des élèves et qu'elles sont influencées par des biais sociaux. Jean-Yves Millot, responsable de l'établissement, privilégie aussi un cadre d'apprentissage souple en acceptant que les élèves n'étudient pas, à condition qu'ils ne perturbent pas les autres.

L'école de production tente de tout réunir pour que le jeune n'abandonne pas. Car même dans la posture d'autorité, un jeune ne sera jamais exclu par un professionnel, lui seul peut s'exclure ou s'empêcher de venir en cours. En lien avec cette pédagogie, pendant les 2 ans, les

élèves ne reçoivent pas de notation afin de ne pas les placer dans une position d'échec ou de hiérarchisation de compétence. Pour autant, ils ont des entretiens mensuels avec le directeur et leurs représentants légaux. ECOFOR accorde beaucoup d'importance à la co-éducation, afin que les parents soient aussi acteurs du parcours scolaire de leurs enfants.

L'atelier Philo

L'atelier philo est mis en place dès la première année de formation à ECOFOR. Il réunit autour d'Annie Millot un groupe intergénérationnel constitué de personnes âgées, de membres de l'association ATD quart monde et des jeunes. Le principe est de permettre à chacun de pouvoir s'exprimer sur des thématiques évoquées. Un bâton, en guise de micro, circule afin de faire passer la parole. Annie Millot, rapportrice de leurs paroles, écrit alors tout ce qui est dit mot pour mot. Un des principes phare est : « on écoute la parole de l'autre, on est entendu et reconnu dans sa parole ». Le but de l'atelier philo est de participer à l'ouverture d'esprit, à l'écoute et à la valorisation de chacun. Cet espace permet de créer un sentiment de reconnaissance auprès du groupe. Pour ce faire, l'atelier débute par le choix d'un mot dit « d'actualité », une fois ce mot choisi chacun verbalise une phrase en lien avec celui-ci. Aucune des personnes présentes n'a l'obligation de parler, toutefois tous doivent respecter la parole de l'autre et n'ont pas l'autorisation de discuter ou d'échanger sur la prise parole des participants. L'atelier Philo n'est pas un moyen de débattre mais avant tout un moyen de se rencontrer, de prendre conscience de l'altérité. Pendant ce temps, la professeur note tout ce qui est dit mot pour mot. Une fois que le sujet est tari, elle relit à voix haute chaque intervention de chaque personne, c'est à ce moment-là que les participants peuvent revenir sur leur paroles afin de mieux se faire comprendre et/ou donner son ressenti sur ce qui est dit.

«Il s'agit pour l'élève d'être en responsabilité de son apprentissage et de mettre en place des moyens pour le faire de manière autonome et en aidant ses pairs.»

L'atelier a également l'intérêt pour les élèves d'effectuer un retour progressif vers l'écrit à partir de leurs propres mots et questions, puisque ce sont les thèmes qu'ils ont choisis et les expressions qu'ils ont employées qui vont être mobilisées à travers l'écrit, ce qui a comme objectif d'impliquer les élèves de manière plus personnelle et directe que d'autres méthodes. Un des exemples cités est celui de Rémy, un élève, qui a commencé à parler dans les débats philos au bout de 5 mois. Cet atelier lui a permis de retrouver l'envie d'apprendre, comme le montre par ailleurs Serge Boimare dans son ouvrage «*Ces enfants empêchés de penser*».

«On écoute la parole de l'autre, on est entendu et reconnu dans sa parole.»

En guise de conclusion

Pour une école moins méritocratique et moins élitiste

Les écoles de production sont peu mises en avant dans les dispositifs éducatifs conventionnels, et leur découverte peut constituer une surprise pour des professionnels de l'éducation.

Les écoles de production et les écoles «classiques» partagent quelques objectifs communs, comme l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Dans les deux structures, l'accompagnement des élèves et le développement de compétences restent prioritaires. Toutefois, les méthodes d'évaluation et

d'encadrement diffèrent grandement. Contrairement au système classique qui repose sur des notes et un programme structuré par matières, ECCOFOR mise sur une approche sans notation, où la motivation et le travail pratique sont au centre de l'apprentissage. Dans ce modèle, le travail est évalué de manière binaire: comme le dit Jean-Yves Millot «leur travail est soit bien fait, soit mal fait», sans compromis. Cette évaluation factuelle ancre le jeune dans une réalité professionnelle, très éloignée de la méthode habituelle où les compétences sont notées de façon intermédiaire.

Pour le personnel éducatif, cela implique un changement de posture, nécessitant de «prendre sur soi» dans les moments de difficulté avec l'élève. Cela envoie un message fort: l'élève est toujours le bienvenu et considéré, quelle que soit la situation, ce qui peut renforcer la confiance en soi et le sentiment d'appartenance.

ECCOFOR se distingue aussi par sa structure et son ambiance qui rappellent davantage un environnement d'entreprise qu'une école classique. Les élèves y travaillent sur des projets concrets pour des clients réels, renforçant la dimension pratique de leur formation et leur immersion dans le monde du travail. Cette approche leur permet de développer des compétences techniques et un savoir-être directement utiles pour leur future insertion professionnelle. En comparaison, l'école «classique» est plus formalisée, avec une séparation stricte entre apprentissages théoriques et pratiques, visant généralement à préparer les élèves à des études supérieures ou à des parcours plus généraux. Concernant l'atelier philosophique, il est surprenant d'une part par son existence dans ce style d'école surtout qu'il n'est pas enseigné dans des institutions professionnelles classiques. D'autre part, son déroulement laisse une grande part à l'expression de chaque personne présente. Chacun est reconnu dans sa singularité et avec les connaissances qu'il a

sur le sujet. Avec cette méthode il n'y a pas de bon ou de mauvais, chacun a le même poids au sein du groupe.

Soutenir les parcours, créer des liens solides: «L'école ne peut pas fonctionner de manière isolée»

Régis Félix a attiré l'attention sur la tendance de l'école à orienter systématiquement les élèves issus de milieux modestes vers des parcours spécifiques, comme la SEGPA, qui les enferment dans une forme d'échec pré-déterminé. Cela souligne l'importance de voir l'élève pour son potentiel et non pour son origine sociale, un point crucial pour les futurs personnels éducatifs. Cette réflexion pousse à remettre en question nos propres attentes en tant que professionnels et à éviter de juger les élèves sur la base de leur milieu familial. Les écoles ECCOFOR répondent aux besoins pratiques immédiats des jeunes issus de milieux défavorisés, tout en respectant leurs parcours individuels, et cela sans jugement. En combinant les apports des différents intervenants, il devient clair que l'adaptation des pratiques éducatives aux particularités de chaque famille est essentielle pour lutter contre les inégalités scolaires. L'école de production, en particulier, montre qu'il est possible de construire des dispositifs éducatifs qui valorisent les compétences des élèves tout en respectant leurs besoins spécifiques. Nous voyons donc ressortir l'importance de la collaboration entre les professionnels de l'éducation, les associations et les familles pour créer un environnement plus juste où chaque élève, quel que soit son milieu, est reconnu, peut se sentir valorisé et soutenu dans son parcours éducatif.

La chercheure Julie Pelhate met en avant l'importance de créer des liens solides entre les structures éducatives et les familles, en montrant comment les écoles de production peuvent inclure les parents dans le parcours scolaire de leurs enfants, même lorsque ceux-ci sont en situation de décrochage. Cette

approche favorise la reconnaissance des familles, leur permettant de participer plus activement à la réussite de leurs enfants. Julie Pelhate souligne l'importance de reconnaître la diversité des structures familiales et les défis spécifiques, qu'ils soient économiques ou sociaux, auxquels ces familles doivent faire face. Certains parents, particulièrement ceux vivant la pauvreté, peuvent se sentir démunis face à l'école en raison d'un manque de temps, de ressources ou d'expériences scolaires passées négatives mais aussi d'opacité du système scolaire lui-même. Cette situation crée souvent un fossé entre l'école et les familles, entraînant une incompréhension mutuelle. Dans le projet ECCOFOR, les échanges avec les jeunes, avec leurs parents sont réguliers, tant avec les enseignants qu'avec les professionnels de métiers engagés, l'ensemble visant à construire des liens solides entre trois instances de socialisation, familiale, scolaire, professionnelle.

En tant que futur professionnel CPE, prendre conscience de ce qui exclut

Les limites de l'enseignement à distance (CNED) pour les enfants du voyage: Nous avons pris conscience que le CNED, bien qu'il soit souvent la solution privilégiée pour la scolarisation des enfants du voyage, présente des limites importantes. En effet, ces élèves évoluent fréquemment dans un contexte familial où les parents ne maîtrisent ni la lecture ni l'écriture, rendant l'accompagnement pédagogique très difficile. Cela soulève la question de l'égalité des chances et de l'accessibilité réelle à une éducation de qualité pour ces jeunes.

L'accès à la formation pour les jeunes en situation irrégulière: Un point qui nous a particulièrement surpris est la possibilité, pour un jeune en situation irrégulière et majeur, d'intégrer une formation. Nous ignorions que ce type d'inclusion était possible et cela met en lumière l'importance d'une éducation accessible à tous, indépendamment du statut administratif.

Cet élément nous amène à réfléchir sur notre futur rôle en tant que CPE pour informer et orienter les jeunes qui pourraient se retrouver dans cette situation.

L'exclusion par les notes: Nous avons trouvé intéressant le choix pédagogique de ne pas attribuer de notes dans les matières pratiques. Cette approche permet aux élèves de progresser sans la pression des évaluations classiques, favorisant ainsi un apprentissage basé sur la compétence et la motivation. Ce modèle pourrait être une piste de réflexion plus large sur l'évaluation scolaire et son impact sur les élèves en difficulté.

L'envie d'en savoir plus: si l'atelier nous a permis de découvrir les nombreux atouts de l'école de production, nous avons envie d'en savoir plus encore sur les difficultés rencontrées. J.Y. Millot a mentionné brièvement le cas d'un élève ayant abandonné son CAP, avec la possibilité de revenir via un stage d'insertion d'une semaine. Toutefois, cet élève n'a jamais donné suite. Ce type de situation mérite pour nous d'être davantage exploré, notamment pour mieux comprendre les moyens d'y remédier.

Toutes ces réflexions font écho à nos expériences sur le terrain, notamment face à des élèves en situation de décrochage scolaire ou en grande difficulté d'adaptation. En tant que CPE, nous serons amenés à identifier ces jeunes en rupture et à mobiliser des dispositifs de prévention et de remédiation, comme les réseaux FOQUALE ou la MLDS. Cependant, ces outils institutionnels restent inscrits dans une logique de raccrochage au système éducatif traditionnel. ECCOFOR, en revanche, propose une alternative, en sortant du cadre normatif de l'école pour construire un modèle fondé sur la valorisation du savoir-faire et l'apprentissage en situation réelle. La posture éducative adoptée dans ces établissements, où l'adulte n'est pas perçu comme une figure d'autorité sanctionnante mais comme un accompagnateur, nous amène à interroger notre propre rôle de futur CPE. Pour les établissements traditionnels où ces

savoirs, techniques et professionnels, des élèves, ne sont ni reconnus ni utilisés, il s'agit aussi, pour les professionnels, de les valoriser du mieux possible, pour permettre à chacun d'avoir le sentiment d'apporter quelque chose d'eux-mêmes à l'école. Cela peut être le cas lors d'ateliers, de projets concrets, ou pour l'organisation de stages.

D'un autre côté, il faut aussi pouvoir garder en tête ces voies professionnelles et techniques lors des processus d'orientations, pour pouvoir y diriger les élèves qui pourraient s'y épanouir, plutôt que de subir l'enseignement général par convention, comme ils sont nombreux à le faire, produisant de l'échec scolaire.

L'atelier de philosophie mis en avant nous a interpellés. Il montre que l'acquisition des savoirs ne passe pas uniquement par une pédagogie traditionnelle, mais aussi par des espaces de parole favorisant la confiance et l'expression de soi. Cela pourrait être intéressant de mettre ce processus de réflexion en place dans nos futurs établissements et d'agir en fonction des besoins identifiés et nommés par les élèves. Le pouvoir d'agir et de parler par le biais de l'aspect philosophique semble être un moyen formidable de redonner le pouvoir de communiquer aux jeunes et de se faire entendre par l'adulte. Le travail de communication inter-élèves et entre élèves et professionnels permet une fois mis en place d'influencer sur le climat scolaire au sein de l'établissement ; les élèves se sentant plus écoutés.

En tant que futurs CPE il serait intéressant d'essayer de créer des liens partenariaux avec ce type d'école pour réinterroger nos propres manières de penser et d'agir, pour permettre à tous les élèves de poursuivre leurs scolarités.

*Texte rédigé par Aïchatou Yacoubou,
Aisling Mc Rae, Rusen Kurt, Hugo
Baudry, Chloé Fouquenet, Léa
Biggio, Marie Youssef, Chirine Amiour,
Abdoulaye Camara, étudiants M1 MEEF
Encadrement éducatif.*

Intervention de Julie Pelhate : Faire alliance pour penser l'inclusion de tous les élèves ? Rôles professionnels et place des parents

Julie Pelhate, maîtresse de conférences en sociologie à l'Institut National Supérieur Formation et recherche pour l'Éducation Inclusive (INSEI) (ex-INSHEA). Présentation par Flordia Coter et Maxence Sudey, étudiants en Master 2 MEEF Encadrement éducatif.

Nous avons l'honneur aujourd'hui d'accueillir Julie Pelhate, maîtresse de conférence en sociologie à l'INSEI, Institut National supérieur de l'Éducation, Inclusive. Julie Pelhate a commencé sa carrière comme coordinatrice d'un programme de réussite éducative en France, puis a obtenu un doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Genève en 2018. Ces travaux portent sur les partenariats interinstitutionnels dans les écoles en réseau d'éducation prioritaire et l'accompagnement des élèves dits en difficulté. Aujourd'hui, Julie Pelhate, Vous menez plusieurs recherches sur les pratiques d'accompagnement aux devoirs dans les collèges situés en banlieue parisienne, sur l'orientation scolaire des jeunes migrants et sur la scolarisation des enfants autistes. Vos objets d'études reflètent ainsi votre engagement à comprendre les contextes éducatifs marqués par la précarité et l'exclusion. C'est donc tout naturellement que nous vous avons invité à notre journée d'études. Vous analysez, en France comme en Suisse, la manière dont l'école peut, parfois, malgré elle, reproduire des mécanismes d'exclusion. Et cela est pour nous, l'occasion de croiser les débats, les regards sur l'éducation et la justice sociale entre ces deux pays. Enfin, Julie Pelhate, vous adoptez une approche ethnographique vous permettant d'analyser la complexité des pratiques professionnelles, des dynamiques partenariales qui, sous-tendent le fonctionnement des écoles en milieu défavorisé. Vous soulignez ainsi dans vos travaux les tensions liées à la confidentialité et à la transparence dans la gestion des informations au sein de ces partenariats. Nous sommes donc ravis, Madame, de vous donner la parole sur ce qui se joue entre professionnels autour d'une situation d'élèves.

(Largement repris de l'article: Pelhate, J. (2023). Faire alliance pour penser l'éducation inclusive? Rôles professionnels et place des parents dans la construction des trajectoires scolaires en contexte genevois. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 56(1-2), 77-98¹¹).

Merci beaucoup pour cette présentation. Je pense que je n'aurais pas fait mieux. Je veux bien votre texte. D'ailleurs, à l'occasion. Merci beaucoup aussi pour l'invitation. Je vais tenter de garder votre réveil pour cette dernière partie de journée. J'ai intitulé mon intervention «Faire alliance pour penser l'inclusion de tous les élèves, rôle professionnel et place des parents».

ATD Quart Monde montrait ce matin comment, finalement, l'expérience scolaire des plus pauvres met en lumière des sources de crispation, de blocage de notre système

.....
11. <https://doi.org/10.3917/lsdle.561.0077>

éducatif français. Et, me concernant, Il s'agira donc de montrer comment les publics, en marge de la norme scolaire, éclairent, questionnent et requestionnent cette norme qui concerne les notes, les programmes, les horaires, mais aussi les attentes implicites, les attentes explicites à l'égard des élèves, à l'égard des parents.

Introduction

Le paradigme de l'école inclusive repose sur un double constat. D'une part, face à l'hétérogénéité des profils d'élèves constituant les classes, il ne fait plus sens de séparer l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé (Ebersold, 2009 ; Thomazet, 2008). D'autre part, il apparaît nécessaire d'adopter une approche éducative globale (au-delà du cadre scolaire) et partenariale (Allenbach et al., 2021) pour saisir les besoins d'un enfant. Pourtant, le nombre d'élèves orientés en enseignement public spécialisé dans le canton genevois, tous niveaux confondus, ne cesse d'augmenter: depuis 2015, 5 % d'élèves en plus sont scolarisés en enseignement spécialisé (tous dispositifs confondus) et les prévisions du Service de la recherche en éducation (SRED) sont à la hausse pour la période 2021-2024. À l'ère d'une école qui se veut inclusive, il y a donc toujours plus d'élèves orientés en enseignement spécialisé. Ce matin, Régis Félix parlait des élèves orientés en SEGPA dans le système éducatif français. Selon une note de la DEPP¹², parue en 2017, les élèves de SEGPA sont majoritairement des garçons. Parmi eux, les jeunes issus de l'immigration sont surreprésentés, 17 % contre 10 % pour des autres collégiens. Il s'agit souvent d'élèves issus de familles nombreuses, d'au moins 4 enfants ou vivant fréquemment avec seulement l'un de leurs deux parents. En règle générale, leurs parents sont non diplômés ou peu qualifiés, originaires de milieux défavorisés à très défavorisés.

[...]

Historiquement, depuis le 19^e siècle, le contexte scolaire genevois entretient

des pratiques de collaborations interprofessionnelles autour d'élèves mettant en cause l'ordre scolaire (Pelhate, Deshayes & Payet, 2020). Cependant, ce travail éducatif partagé s'organise suivant une logique ségrégative et séparée. Au fil du temps, le partenariat entre école et secteur médico-pédagogique a été renforcé. En 2006, l'entrée des éducateurs sociaux – rattachés au secteur médico-pédagogique – au sein des écoles situées en Réseau d'enseignement prioritaire (REP) conforte et assoit cette nécessaire collaboration entre acteurs comme modalité de travail afin de répondre aux besoins éducatifs particuliers (BEP). Cette contribution interroge les scènes interprofessionnelles comme lieu d'expression de nouveaux mandats éducatifs (Hughes, 1996) pour penser les situations particulières d'élèves. Ces situations sont particulières à plusieurs niveaux: elles viennent perturber le fonctionnement ordinaire de l'école (Moignard, 2018) et désignent des «élèves spécifiques, envisagés à partir de leurs difficultés ou de leur inadaptation à une forme scolaire classique» (Rufin & Payet, 2021). Il s'agira ici d'étudier les interactions entre professionnels: suivant une perspective interactionniste (Becker, 1985), ces interactions correspondent à une action collective de désignation de la difficulté scolaire. Dès lors, plusieurs questions se posent. Ces scènes pluriprofessionnelles incarnent-elles une réelle innovation dans les écoles ordinaires (Giuliani, 2017) situées en REP? Quelles专业 y sont représentées? Quel est l'impact de ces interactions sur les trajectoires (Strauss, 1992) des jeunes? Ce croisement de regard permet-il d'envisager une éducation inclusive?

12. DEPP, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Au sein des établissements situés en REP, la division du travail s'organise autour d'une diversité de professionnels incarnant un mode d'action pour prévenir les difficultés et penser l'inclusion des élèves. Depuis le début des années 2000, les textes institutionnels emploient la catégorie de BEP, qui convoque une posture professionnelle d'individualisation dans une visée inclusive. Dans le même temps se met en place un cadre d'enseignement prioritaire (2006) qui recouvre le droit, pour ces publics «à un traitement compensant les effets de la discrimination ou répondant de manière différenciée à des besoins particuliers» (Payet et al., 2011, p. 33). Cette pluralité de cadres de références amène les professionnels à devoir bricoler entre une posture d'individualisation et celle de l'action positive dans un cadre de reconnaissance (*ibidem*) des particularités des élèves avant même qu'un diagnostic n'ait été posé. C'est tout le travail effectué en réunion de réseau qui constitue une première étape de discussion et de régulation de la difficulté de l'élève. La deuxième étape consiste, si l'élève n'a pas déjà fait l'objet de diagnostic précis (le cas de Daryl), à décider collectivement vers quel professionnel orienter les parents.

Il s'agira, dans un premier temps, de présenter le contexte de la recherche ainsi que l'approche méthodologique d'une étude de cas qui permettra, dans un second temps, de montrer les zones de frottement, les frontières d'action en définition. Enfin, dans une troisième partie, le récit sera mis en perspective en pointant la combinaison de diverses logiques d'action dans la façon dont le travail éducatif se divise. La priorité accordée au partenariat avec les professionnels (pour penser la compensation) sera abordée, alors même que les textes indiquent pourtant d'inclure davantage les parents (pour imaginer une école plus accessible) dans les discussions sur l'orientation de la trajectoire de leur enfant.

L'étude des interactions au sein de trois types de réunions en contexte genevois

Trois types de réunions avec divers professionnels ont été repérés dans trois écoles primaires du Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP) genevois. Ces réunions peuvent être envisagées comme un processus de traitement de l'anormalité scolaire, un enchaînement ordonné de diagnostics suivant un ordre logique, une organisation progressive de prises en charge de la difficulté de l'élève (Pelhate, 2018). Elles répondent à une logique de catégorisation y compris de nouvelles catégorisations des élèves à BEP (Rufin & Payet, 2021). La trajectoire de l'élève (Strauss, 1992) et son statut évoluent au cours des diverses réunions : d'une situation difficile, en conseil des maîtres, l'élève devient une situation à surveiller en réunion interne jusqu'à devenir un cas complexe à évoquer en réunion de réseau. Cette dernière inclut rarement les parents ou alors dans un second temps, pour leur restituer les discussions et les décisions prises. Elle réunit divers professionnels internes à l'école (directeur, enseignants, éducateur, infirmière) ou externes, rattachés à l'office médico-pédagogique (OMP) ou au service de protection des mineurs (SPMI).

La réunion de réseau consiste à évaluer la situation non seulement sous l'angle de l'écart à la norme scolaire (les notes, les programmes, les horaires) mais aussi au regard du comportement de l'élève au sein de l'établissement. Dans une perspective interactionniste, il s'agit de s'intéresser à la qualification de la difficulté dans l'école en tant qu'activité relationnelle et collective entre professionnels de divers champs et de multiples institutions genevoises. Ces interactions traduisent les conceptions et représentations des professionnels à propos d'un élève «idéal» (Becker, 1952) et donc de tout élève s'éloignant de cet

idéal. L'enjeu des interactions réside dans la décision de mesures d'appui et d'accompagnement à prendre dans l'école pour compenser cet écart. Ces mesures peuvent cibler des élèves pour lesquels un diagnostic médical, logopédique ou psychologique a été établi (par l'OMP bien souvent) ou bien reposer sur des besoins éducatifs qui résultent plutôt de facteurs sociaux (origine sociale, allophonie, troubles des apprentissages) mais pour lesquels il n'existe aucune reconnaissance officielle d'un diagnostic par une instance tierce (comme par exemple les Maisons départementales des personnes handicapées en France).

Nous y analysons les interactions en train de se dérouler, en distinguant la norme de l'anormalité scolaire à partir de critères mouvants selon les contextes d'établissements, les acteurs professionnels, leur registre d'interprétation et d'action, leur rattachement institutionnel ainsi que les temporalités dans lesquelles ils exercent leur activité. Nous nous intéresserons plus particulièrement à «l'organisation du travail déployée [...] ainsi qu'au retentissement que ce travail et son organisation ne manquent pas d'avoir sur ceux qui s'y trouvent impliqués» (Strauss, 1992, pp. 143-144). En effet, dans l'école genevoise, «la multiplication des actions envisagées tend à accentuer le dépistage d'un nombre toujours plus grand d'écart par rapport à la norme, alimentant la catégorisation des élèves» (Barrère, 2013 ; Giuliani et al., 2018). Dès lors, la personnalisation de l'enseignement prend une forme qui s'éloigne de son idéal et ne génère pas un réel assouplissement du référentiel normatif. [...] De plus, la définition genevoise des BEP ne se positionne pas clairement par rapport aux «difficultés» (troubles du comportement ou affectifs, difficultés spécifiques d'apprentissage) et aux «désavantages» (facteurs socio-économiques, culturels, linguistiques)» (Rufin & Payet, 2021).

[...]

Le cas de Daryl

Daryl est un garçon âgé de 10 ans, d'origine africaine (francophone) et scolarisé en 6P (sixième année de scolarisation obligatoire en école primaire, à l'âge de neuf ou dix ans) en juin 2013. L'enfant ne vit a priori qu'avec sa mère. Précédemment, les parents ont refusé le suivi psychologique conseillé par l'éducateur social de l'école ; ils ont également refusé la proposition d'orientation en Centre Médico Pédagogique (CMP) par le directeur d'établissement. Aucun diagnostic, psychologique ou médical, n'a pu être établi. Dans cette situation, les professionnels sont alors démunis et tâtonnent afin d'établir des mesures de soutien en classe ou encore des aménagements particuliers au sein de l'établissement.

Dans le canton de Genève, la division spécialisée comprend quatre secteurs renvoyant à des «troubles spéciaux», l'accueil se faisant ensuite dans des lieux distincts: les CMP, les regroupements de classes spécialisées, les écoles de formation préprofessionnelle, les classes intégrées, les foyers médico-pédagogiques. Pour cette situation, c'est l'accueil en CMP dont il sera question: le travail de ce centre repose sur une approche pluriprofessionnelle conjuguant des visées thérapeutique (psychologue, médecin psychiatre, logopédiste, psychomotricien), pédagogique (enseignant) et éducative (éducateur).

La réunion de réseau ou la négociation d'alliances professionnelles

Lors de la réunion de réseau pour Daryl, cinq professionnels sont présents: le directeur d'établissement, la médecin du Service de santé de l'enfance et de la jeunesse (SSEJ), l'infirmière scolaire, l'éducateur social de l'école, le cadre psychologue de l'Office médicopédagogique (OMP). Suite à un incident survenu dans l'école (une chute de la balançoire

qui a nécessité l'appel des urgences hospitalières), le directeur a convoqué une réunion pour prendre une décision sur la situation de Daryl qui l'inquiète depuis le début de l'année. Cet incident a donc été l'élément déclencheur de la tenue d'une réunion de réseau.

Pendant cette réunion, le directeur cherche la complicité et le consentement de l'éducateur qui ne se rallie pas à ses interprétations alarmantes à propos de Daryl. En effet, l'éducateur fait part de la sensibilité de Daryl, de son «besoin d'être valorisé» et de l'expression de son ressenti (lors d'un entretien qu'il a eu avec lui) de ne pas être aidé à l'école notamment lors des entretiens entre l'enseignant et sa mère, en sa présence, durant lesquels il se sent dévalorisé: «*Il ressort le moral dans les chaussettes*», précise l'éducateur. À ce moment des échanges, l'éducateur tente de faire porter la voix (Payet et al., 2008) de l'élève en remettant en question le contenu des entretiens enseignants-parents et valorise le retour de la mère à l'école. Cette valorisation ne sera pas jugée opportune par le directeur car selon lui: «*La mère est revenue à l'école uniquement car elle ne travaillait pas ce jour-là!*». Le directeur interpelle alors les acteurs du réseau sur la nécessité d'envisager le CMP pour Daryl, qu'il justifie de deux manières: premièrement, il énonce sa propre difficulté à pouvoir gérer le comportement de cet élève dans l'école ; le cadre ordinaire n'est pas adapté à Daryl, selon lui, tout comme l'attitude de la mère, jugée trop éloignée des attendus de l'école. Deuxièmement, il qualifie l'élève de «sensible», «en souffrance» et ayant des «problèmes relationnels» qui nécessiteraient un accompagnement en dehors des murs de l'école.

En situation de réunion, il n'est pas rare de voir se confronter deux postures professionnelles distinctes pour définir la particularité des besoins d'un élève: d'un côté l'éducateur invite à la reconnaissance des besoins particuliers (être valorisé, mis en confiance...) alors que

de l'autre, le directeur évoque un traitement externalisé des besoins. Certes, ces deux postures professionnelles peuvent parfois être convergentes en public lorsqu'elles ont été co-construites et discutées en amont (Giuliani, 2017). Cependant, bien souvent, éducateurs et directeurs peinent à s'accorder sur le travail relationnel avec les parents. Cet accordage (Ravon, 2012) pourrait pourtant permettre de faire converger les points de vue et aboutir à une décision consensuelle à propos des élèves. Dans cet établissement, le processus de catégorisation et la difficile intégration des parents (ici la mère pour l'étude de cas) aux discussions constituent un point de crispation entre le directeur et l'éducateur. Ce dernier doit expliciter sa vision de la situation et argumenter sa perception des difficultés de l'élève pour faire accepter son point de vue au directeur. Pour rétablir le fil de l'interaction, le directeur rebondit sur l'argumentation de l'éducateur en proposant trois pistes d'action sur la trajectoire de l'élève.

«D'un côté l'éducateur invite à la reconnaissance des besoins particuliers (être valorisé, mis en confiance...) alors que de l'autre, le directeur évoque un traitement externalisé des besoins.»

Premièrement, il propose à l'éducateur de travailler davantage avec l'enseignante sur la préparation de l'entretien avec la mère. À travers cette proposition, il lui transmet un souhait personnel (recueilli en entretien avec la chercheuse): celui que l'éducateur collabore davantage avec les enseignants de l'établissement y compris dans la préparation des entretiens auprès des parents. Cette proposition est difficilement réalisable selon l'éducateur qui évoque (en entretien

également) les difficultés rencontrées, dans cet établissement, pour travailler avec les enseignants et leurs réticences à ouvrir leur porte pour collaborer.

Deuxièmement, le directeur profite de l'argument déployé par l'éducateur sur la nécessaire prise en compte individuelle dont aurait besoin Daryl - «quand on s'occupe de lui... c'est ça dont il a besoin!» - pour transmettre la proposition d'une orientation en enseignement spécialisé, le cadre ordinaire étant trop «normatif» pour Daryl. Le directeur se retranche alors derrière son devoir de respect du cadre institutionnel qui ne lui permet pas de proposer un suivi individualisé pour cet élève.

Enfin troisièmement, le directeur nuance l'aspect positif du retour de la mère dans l'école (information délivrée par l'éducateur en début de réunion) ainsi que son attitude face à l'annonce d'un éventuel redoublement étant donné qu'elle refuse l'enseignement spécialisé.

Directeur: Voilà, je ne sais pas si la mère a pu en discuter avec d'autres professionnels. Elle dit: «je préfère qu'il double, c'est bien fait!»

Médecin: Pfff elle n'a rien compris!

Directeur: (ironique) Elle fait ce qu'elle peut!

Infirmière scolaire: C'est peut-être culturel aussi?

Amorçant un repli ethnocentrique, ses propos sont validés par le médecin du SSEJ et questionnés sur un versant culturaliste par l'infirmière scolaire qui se demande si le souhait du redoublement par la mère et son détachement face aux préconisations du réseau ne seraient pas liés à sa culture africaine, implicitement définie comme détachée des préoccupations scolaires.

Une mère qui gêne le processus d'orientation

Les textes institutionnels genevois demandent d'inclure davantage les parents dans la réflexion sur l'orientation de la trajectoire des élèves. Pourtant, le réflexe professionnel consiste encore à faire appel aux professionnels externes (Morel, 2014). La situation de Daryl est révélatrice d'une remise en cause par la mère des préconisations élaborées entre professionnels. D'ailleurs, lors de la réunion de réseau, le directeur présente la situation de Daryl en soulignant que l'école rencontre un double problème.

Premièrement, la mère refuse l'orientation proposée par l'école en enseignement spécialisé dans un CMP quand bien même l'enseignante et les autres acteurs semblent avoir «tout essayé» dans l'école. Ayant connaissance de l'offre existante en termes de scolarisation dans l'enseignement spécialisé, le directeur propose le CMP qui lui paraît correspondre aux besoins de Daryl, qui rencontre des «difficultés importantes d'adaptation scolaire et sociale» (directeur). Le directeur présente cette prise en charge en employant les termes utilisés dans la définition officielle du CMP: une «approche pluriprofessionnelle», une «prise en charge globale» et un «regard individualisé». Ces trois éléments de la définition reviennent souvent dans le discours des professionnels pour convaincre les parents de l'orientation en CMP. Cette approche coïncide d'ailleurs avec la vision véhiculée par l'inclusion scolaire genevoise: soutenir tous les élèves en prenant en compte leur singularité et en croisant les regards professionnels. Le directeur argumentera davantage les raisons de l'orientation: «Daryl est livré à lui-même à la maison. La mère a trouvé un travail qu'elle investit. S'il est au CMP toute la journée il est pris en charge». Cet argument est régulièrement déployé pour justifier une prise en charge par le CMP: protéger un enfant de son environnement familial jugé néfaste aux appren-

tissages ou bien accompagner un enfant délaissé du fait des activités des parents. C'est souvent le cas pour les élèves que les professionnels désignent comme «livrés à eux-mêmes».

Le deuxième écueil rencontré par l'école, pour la situation de Daryl, est le suivant: le directeur de la scolarité spécialisée et de l'intégration (DSSI) refuse lui aussi l'orientation de l'élève en CMP pour deux raisons. D'une part, Daryl n'a jamais redoublé et n'est donc pas prioritaire pour une orientation en enseignement spécialisé. C'est donc l'argument officiel qui prime dans la position de principe du DSSI. D'autre part, la mère étant en désaccord avec cette orientation, en dehors de toute mise en danger de l'enfant, l'orientation ne peut être effective. Selon les textes, l'orientation d'un élève de la division ordinaire à la division spécialisée doit s'établir sur la base de la procédure qui prévoit que la «*discussion débute entre les parents et les professionnels qui s'occupent de leur enfant*».

«Il était d'ailleurs question de souffrance dans une école qui peut être comparée à une autoroute qui roule à 130 km heure, [...] avec des jeunes qui restent sur la bande d'arrêt d'urgence.»

Ainsi, le DSSI peut parfois répondre négativement à la demande de l'école et refuser l'orientation en enseignement spécialisé lorsqu'il estime que les parents ne sont pas favorables et suffisamment «collaborants» pour accepter une telle orientation. Son institution de référence (l'OMP) valorise le travail institutionnel avec les familles (Laforgue, 2009). Dans ce cas de figure, il est estimé que le recueil de l'accord parental constituerait un gage d'une réelle collaboration future et une garantie d'un bon déroulement de

la scolarisation en enseignement spécialisé. Bloquée par un refus des parents mais également de l'OMP, l'école ne peut mettre en place d'autres suivis. Le directeur doit alors envisager de garder l'élève dans l'école.

Face à l'impasse dans laquelle se situe le directeur d'établissement, son argumentation va brusquement changer de cap. Il affirme alors qu'il pense que «l'enfant est réellement en danger», mais qu'il n'a aucun levier d'action sur la situation. À ce moment des discussions, cet ultime argument pourrait faire basculer les interactions, jouer en sa faveur et orienter la trajectoire de Daryl vers un accompagnement externe à l'école. Le directeur sous-entend que la situation doit être prise en charge par les services compétents, en l'occurrence le SPMi. Alors qu'il glisse vers un registre de protection en introduisant un autre acteur institutionnel (le SPMi), ses propos sont immédiatement nuancés par l'infirmière scolaire: «*Daryl est en souffrance*». Elle appelle alors à la vigilance du directeur quant aux termes employés ; la «souffrance» de l'enfant renvoyant non pas au registre de la protection mais davantage à un travail de prévention, en collaboration avec l'OMP. Le refus du DSSI d'orienter Daryl en enseignement spécialisé est interprété par le directeur d'établissement comme une absence de soutien et d'alliance de l'institution médicopédagogique avec l'école. Le directeur d'établissement, esseulé, va alors chercher d'autres alliés dans le réseau: son argumentation se terminera alors par l'énonciation de pistes qui seront creusées, une semaine après, lors du conseil des maîtres, composé de sept enseignantes (dont l'enseignante titulaire), le directeur et l'éducateur.

Une reconnaissance de la souffrance de l'élève par les enseignantes

Le directeur ouvre la réunion du conseil des maîtres en invitant les enseignantes à prendre une décision sur cette situation, à «faire équipe» et à s'accorder (Ravon, 2012) afin de décider ensemble de l'orientation de Daryl. Sans que l'éducateur ne réagisse, le directeur rappelle le blocage dans lequel l'école se trouve: «L'OMP ne me suit pas. Ils (les professionnels de l'OMP) ne veulent pas avoir à faire à des parents pas d'accord. Le refus de collaborer est un souci pour le placement en spécialisé».

Même si la majorité des enseignantes pense que Daryl est seul responsable de ses difficultés – «s'il a décidé d'embêter, il embêtera...» – deux des sept enseignantes reconnaissent qu'il est «en grande souffrance». Ce matin, il était d'ailleurs question de souffrance dans une école qui peut être comparée à une autoroute qui roule à 130 km/h, comme le précisait Régis Félix, avec des jeunes qui restent sur la bande d'arrêt d'urgence. Ce que vous avez dit ce matin fait vraiment écho à cela, c'est-à-dire qu'il y a ceux qui peuvent suivre les 130 km/h et l'autoroute, et puis ceux qui restent sur le bas-côté.

Pour améliorer cette situation, l'éducateur insiste sur l'importance de préserver la relation avec l'élève comme avec la mère, quitte à prendre de son temps pour créer et entretenir une relation de confiance avec les parents. Pour les enseignantes, ce travail relationnel (Demainly, 2008) ne constitue pas le cœur de leur métier: elles y sont peu formées et ne se sentent pas compétentes pour endosser ce rôle auprès des parents. À la marge, les enseignantes qui s'en sentent capables regrettent ne pas avoir le temps d'être davantage en relation avec les parents ou encore que ces derniers se manifestent peu auprès d'elles. A contrario, pour l'éducateur, être en relation avec les parents constitue une

ressource pour la pratique et un préalable indispensable pour penser l'inclusion des élèves dans l'école. La connaissance fine de l'enfant et de sa famille, tout comme l'entretien d'une bonne relation avec les parents, ne peuvent être atteints qu'à condition de «prendre le temps» de connaître l'élève, de créer «un bon lien avec la maman». In fine, Daryl sera maintenu en classe ordinaire dans le même niveau et un travail particulier d'accompagnement sera mené par l'éducateur. Aucune autre démarche ne sera portée à notre connaissance, la mère refusant tout accompagnement extérieur [...].

Du fait du refus de la mère de rencontrer des professionnels externes à l'école et donc, par conséquent, du fait de l'absence de véritable diagnostic médical ou psychologique, les professionnels du réseau peinent à interpréter les problèmes de comportement de Daryl. Ils tâtonnent et naviguent dans leurs interprétations des besoins, oscillant entre des interprétations sur l'environnement familial et social de l'élève et des interprétations portant sur d'éventuelles difficultés psychologiques [...].

Dilemmes professionnels pour combiner des logiques diverses dans le collectif

D'un côté, avec la logique de prévention des comportements à risque, les professionnels doivent rester en veille, identifier et signaler des cas afin d'éviter une dégradation des situations au moindre problème de comportement, de difficulté scolaire voir de signes de maltraitance. Par exemple, pour Daryl, la prise de décision du directeur de l'orienter en CMP masque son souci de prévention et sa crainte que l'enfant soit livré à lui-même. Sous couvert d'un écart à la norme scolaire, la logique préventive constitue l'argument de fond des professionnels, particulièrement des directeurs d'établissement. Le choix d'une scolarisation en dehors des circuits ordinaires,

dans une structure de jour ou à caractère résidentiel, constitue une orientation dont l'objectif est d'anticiper une éventuelle dégradation de la situation. Cet argument n'est bien évidemment pas celui qui est présenté aux parents. Lorsqu'ils rencontrent les parents, les professionnels justifient l'orientation de la trajectoire avec des arguments qui situent l'élève par rapport à une norme scolaire attendue. Néanmoins on remarque cette constance des professionnels de l'école à vouloir garantir un lieu sain pour l'élève, à l'abri d'un milieu (familial) qu'ils jugent nocif pour son développement. Les éducateurs, bien que mal à l'aise avec cette perspective (malaise qu'ils expriment en entretien) parviennent rarement en réunion à rétablir une autre vision sur les familles. Seuls les professionnels de santé, lorsqu'ils sont présents, parviennent à étayer cette hypothèse en provenance de l'école. D'un autre côté, la logique d'individualisation trouble la pratique professionnelle (Monceau, 2006) dans la division du travail éducatif. Cette tendance s'impose aujourd'hui non seulement dans les pratiques scolaires mais plus globalement dans le champ socioéducatif. Le principe d'individualisation, de se réunir pour penser la singularité des situations est un principe partagé. Cependant, cette individualisation conduit les professionnels à «démultiplier les formes de catégorisation» des difficultés et prises en charge associées (Rufin & Payet, 2021), à décortiquer les situations particulières d'élèves (Monceau, 2001), à les catégoriser au regard d'une norme. Elle participe à la production de cas complexes d'élèves mais aussi de troubles dans les pratiques des professionnels. *In fine*, ce processus d'individualisation n'encourage pas les professionnels à penser l'accessibilité de l'école et donc à repenser la norme scolaire. Au contraire, cette dernière s'en trouve rigidifiée et la division du travail éducatif se traduit souvent par des mesures de compensation du stigmate (Goffman, 1975).

«Les professionnels considèrent que les parents peuvent perturber le cours du travail sur la trajectoire de leur enfant et ralentir les processus de décision.»

La posture d'individualisation est déclinée sur un mode normatif et donne rarement lieu à des pratiques dites réflexives, de reconnaissance des singularités et de prise en considération de la parole des premiers concernés, les enfants et leurs parents. Ce processus est à double tranchant. Selon l'éducateur social, il est important de prendre en compte la voix des élèves ou celle des familles. Néanmoins cette prise en considération peut parfois se retourner contre eux, notamment lorsque ce que disent les élèves ou ce que montrent leurs parents viennent conforter la catégorisation des professionnels. Dans le cas de Daryl, le refus d'orientation en CMP, par la mère, prouve qu'elle n'est pas en phase avec la vision de l'école qui souhaite agir pour le bien de son enfant. Son refus constitue alors, pour le directeur, une preuve supplémentaire du fait que l'enfant ne dispose pas d'un accompagnement adéquat à la maison et que sa place serait alors en CMP, où on lui porterait une attention particulière que l'école ordinaire ne peut lui offrir.

Enfin une dernière logique, plus récente, correspond à la logique d'inclusion. Cette dernière suggère aux professionnels d'adapter l'environnement scolaire, de le rendre plus accessible aux besoins particuliers qu'ils soient liés à une situation de handicap, aux origines sociales ou encore aux conditions de vie des familles des élèves en question. Dans les prescriptions, la logique d'inclusion conforte l'injonction faite aux acteurs de repenser les visées du partenariat dans l'idée d'imaginer prioritairement un accompagnement à l'intérieur de l'école, voire de la classe, d'envisager

une certaine souplesse institutionnelle par rapport à ces élèves. Ce n'est plus seulement à l'élève de s'adapter à une norme scolaire mais aux professionnels de rendre l'école accessible. Pourtant les réunions de réseau tendent «à réduire la situation de l'élève à des catégories préexistantes» (Rufin & Payet, 2021, p. 7). Cette traduction de l'inclusion campe sur des postures professionnelles prises dans des logiques organisationnelles qui ne permettent pas toujours d'inclure l'élève dans un cadre ordinaire. C'est d'ailleurs le discours du directeur pour le cas de Daryl: la prise en charge individuelle n'étant pas possible dans l'école ordinaire (notamment pour des raisons organisationnelles), une orientation dans une structure spécialisée serait bien plus adaptée à ses besoins.

L'absence des parents et l'évincement des enseignants: un idéal collaboratif non atteint

Les textes institutionnels invitent l'école à travailler davantage en lien avec les parents et encouragent au développement des compétences professionnelles du côté enseignant. Paradoxalement, ce sont deux acteurs peu présents dans les discussions et prises de décisions. Les professionnels considèrent que les parents peuvent perturber le cours du travail sur la trajectoire de leur enfant et ralentir les processus de décision. Les acteurs scolaires ont également conscience que faire venir les parents devant un collectif de professionnels peut les intimider. Les parents sont perçus à la fois comme capables de donner leur avis et comme incapables d'être objectifs sur la situation dans la mesure où il s'agit de leur enfant. Lorsqu'ils sont présents, leur venue sur la scène de réseau renvoie plutôt à une stratégie avouée de la part du directeur d'établissement: par exemple, les convoyer afin qu'ils entendent ce que les professionnels ont à dire de la situation

de leur enfant. Cette volonté et ce fantasme d'une objectivation totale du cas poussent les acteurs à définir le parent comme inapte étant donné que «son jugement peut être obscurci par ses intérêts particuliers ou son manque de savoirs» (Laforgue, 2009). Sa présence est tout autant perçue comme nécessaire à la prise de décision que comme un frein à l'élaboration du traitement et à l'orientation de la trajectoire.

«Les parents sont perçus à la fois comme capables de donner leur avis et comme incapables d'être objectifs sur la situation dans la mesure où il s'agit de leur enfant.»

Durant la réunion de réseau concernant Daryl, l'éducateur tente de visibiliser ce travail de persuasion et de confiance qu'il entretient avec les parents. Cependant, comme il le précisera, ce travail de prévention prend du temps. Or, les décisions en réseau doivent coïncider avec des temporalités institutionnelles (d'orientation, de signalement...) qui ne coïncident pas avec les temporalités des familles et du travail avec les parents. Certains éducateurs rencontrés en entretien remettent en question l'urgence à agir et la nécessité d'être réactif dans l'organisation des réseaux. Ils regrettent que cette réactivité à l'égard de cas complexes incarne un système plus global de fonctionnement dans lequel sont insérées les écoles, particulièrement celles en REP, dans le viseur des politiques éducatives genevoises.

Le refus des parents (comme l'illustre le cas de Daryl) peut alors devenir problématique dans la mesure où il met en difficulté le réseau d'acteurs professionnels et l'orientation de la trajectoire scolaire de l'élève. La mère de Daryl n'échappe d'ailleurs pas à la «logique d'individuali-

sation dans le rapport à l'école qui exige alors des compétences langagières et la maîtrise de codes interactionnels très inégalement possédées» (Périer, 2017): sa réaction (le souhait du redoublement et le refus du CMP) est catégorisée et analysée au prisme de son origine africaine.

«La dynamique les encourage plutôt à interroger des professionnels extérieurs dès qu'une situation les inquiète au détriment d'une inscription de nouvelles pratiques collectives dans un fonctionnement ordinaire.»

Quant aux enseignants, bien que souvent présents physiquement aux réunions de réseau, ils prennent peu part à la définition de la situation de l'élève dans la division du travail éducatif. En réunion, la situation de l'élève est davantage discutée sur un versant social, psychologique ou encore médical conduisant à une «dépédagogisation» de la situation et une dépossession de leur expertise professionnelle. Ainsi, la situation de l'élève leur échappe complètement. Plus précisément, leur vision de la situation (tout comme le point de vue des parents) est souvent reléguée au second plan. Pourtant les attendus institutionnels de ce nouveau dispositif d'équipe pluridisciplinaire dans les écoles résident bien dans le fait d'une montée en compétences des enseignants grâce à la division du travail éducatif. Cependant, les réunions de réseau, telles qu'elles sont mises en place, ne permettent pas cet étayage. Les enseignants, au même titre que les parents, sont les partenaires potentiellement les plus fragilisés et vulnérabilisés alors que leurs pratiques

nécessiteraient un étayage par le réseau d'acteurs. La dynamique les encourage plutôt à interroger des professionnels extérieurs dès qu'une situation les inquiète au détriment d'une inscription de nouvelles pratiques collectives dans un fonctionnement ordinaire.

Finalement, le partage d'informations sur l'élève tel qu'il se met en place dans l'école ordinaire genevoise maintient les enseignants dans une posture de délégation et d'externalisation plutôt que d'inclusion des élèves. Ayant peu confiance dans leur pratique professionnelle, ils confient alors à d'autres le soin d'évaluer la situation, de poser un diagnostic et de proposer un traitement. En livrant un nombre important d'informations, ils peuvent d'une part se décharger (y compris émotionnellement) du cas et, d'autre part, permettre à un tiers de prendre le relais. C'est tout le paradoxe de l'exercice du métier enseignant en école inclusive. Même si traiter un cas singulier d'enfant fait maintenant l'objet de ses missions initiales et de la définition de son rôle, l'enseignant s'inscrit avant tout dans une approche individualisée de l'élève. Il a tendance à rappeler sa mission initiale dans la classe (même s'il a bien conscience que les frontières de son rôle ont évolué). Étant celui qui passe le plus de temps dans l'école avec l'élève, c'est à lui que les divers professionnels demandent des informations pour étayer leur vision de l'enfant et établir un diagnostic. Désormais, le rôle enseignant est pris entre un collectif d'élèves à tenir et à instruire, sa mission traditionnelle, et une attention aux singularités, une mission plus récente. Ce dernier point constitue un véritable enjeu de professionnalisation du métier enseignant dans le contexte éprouvant d'une école qui ne leur permet pas toujours d'innover (Ebersold & Armagnague, 2021, p. 46). Même si les directeurs peuvent se prévaloir d'une connaissance fine des cas particuliers d'élèves, l'activité qu'ils développent, à l'intersection de métiers différents (Allenbach et al., 2021), ne constitue pas

toujours un espace fertile et propice au changement et à l'innovation (Thomazet, 2008).

En guise de conclusion

L'analyse du cas de Daryl illustre la difficile alliance entre acteurs (professionnels et familles) pour envisager la mise en œuvre de l'éducation inclusive en contexte genevois. La réunion d'une multitude de professionnels, au sein de différents espaces, laisse plutôt place à un brouillage d'informations et à un flou dans la définition des besoins, particulièrement lorsque le parent refuse de rencontrer d'autres professionnels afin de permettre l'élaboration d'un diagnostic précis. L'absence des parents et l'évinement des enseignants corroborent cette difficile alliance. Finalement, la logique compensatoire (et individuelle) reste encore prégnante alors même que les discours officiels prônent une éducation inclusive, axée sur l'accessibilité.

Cette accessibilité s'entrechoque également avec des temporalités contraintes et un traitement technico-administratif du BEP avec ses impératifs calendaires. Penser l'inclusion de tous les élèves dans l'école signifie discuter collectivement de la complexité des situations, ce qui nécessite de prendre le temps d'accueillir des doutes et donc se confronter à des dilemmes professionnels. Or l'espace scolaire, sous couvert de lutte contre l'échec scolaire, de prévention des risques et d'inclusion, ne permet pas de composer avec les incertitudes. L'objet des réunions de réseau réside bien souvent dans la nécessité d'objectiver la situation et d'évacuer les doutes. Un consensus apparent finit par se dégager de ces scènes publiques comme si les professionnels ne pouvaient prendre le temps d'émettre des désaccords.

Pour cela, les registres professionnels sont parfois brouillés et la particularité des besoins éducatifs des élèves est noyée dans des discussions sur l'environnement social et familial de l'enfant autant que dans les logiques

gestionnaires des établissements scolaires. Telle qu'elle se met en place dans le partenariat, l'inclusion prend la forme d'un traitement normé (plutôt que réflexif) qui pèse sur les pratiques professionnelles autant qu'il segmente le parcours de l'élève. La division du travail éducatif dans une perspective inclusive questionne alors le mandat de l'école actuelle autant qu'elle illustre les transformations en cours de son organisation. Cependant, ces changements ne s'accompagnent pas encore de l'attribution d'un rôle plus important aux familles des élèves dont il est question. Le travail mené est plutôt caractéristique d'un travail sur les situations, par des techniques d'assujettissement (fixer des règles, que les individus doivent suivre) et des techniques de responsabilisation (Laforgue, 2009), que d'un travail éducatif novateur avec les élèves et leurs parents.

La véritable innovation renvoie finalement à la présence des éducateurs sociaux dans les établissements scolaires genevois qui peuvent mener un travail particulier d'accompagnement des élèves à BEP, en lien avec les parents ; et cela, à condition qu'ils puissent s'accorder avec les professionnels internes aux établissements ainsi qu'avec ceux du réseau d'acteurs extérieurs. L'évinement des enseignants aux réunions et la faible reconnaissance de la participation des personnes (élèves et familles) mettent souvent à mal les alliances. Or, l'école inclusive et la particularité des besoins ne peuvent pas s'envisager uniquement en termes de prestations et de compensation du stigmate (Goffman, 1975). Cette perspective compensatoire constitue alors un frein pour envisager un changement global de l'institution scolaire et des relations qu'elle entretient avec les familles. Elle comporte enfin le risque de ne pas penser l'accessibilité de l'école pour répondre aux besoins des élèves, mais plutôt de poursuivre la quête inépuisable d'un élève idéalement adapté à une forme scolaire classique.

« Telle qu'elle se met en place dans le partenariat, l'inclusion prend la forme d'un traitement normé (plutôt que réflexif) qui pèse sur les pratiques professionnelles autant qu'il segmente le parcours de l'élève. »

De la même autrice

- La mise en scène partenariale de l'échec scolaire: approche ethno-graphique du traitement interinstitutionnel de la difficulté scolaire en REP (Genève). Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Genève: Université de Genève, 2018.
- La mise en ordre partenariale de l'échec scolaire. Approche ethno-graphique du traitement interinstitutionnel de la difficulté scolaire en REP (Genève), Thèse de Sciences de l'éducation, Genève, 2018.
- PELHATE Julie et RUFIN Diane, «L'enseignant au carrefour d'un double partenariat. Les relations avec les familles et avec d'autres professionnels», dans FOUQUET-CHAUPRADE Barbara et SOUSSI Anne [éd.], *Pratiques pédagogiques et enseignement prioritaire*, Berne, Peter Lang, 2018, p. 59-83.
- «Je ne peux pas vous en dire plus, c'est confidentiel!». Dilemmes professionnels entre respect du secret et transparence à l'égard des familles. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 2020, no 24. En ligne: <https://journals.openedition.org/sejed/10588>, consulté le 31/05/2023.
- PELHATE Julie, DESHAYES Fabien et PAYET Jean-Paul. *L'inquiétude pour Guillaume. Confrontation et ajustement des registres d'expertises entre acteurs de l'école et institutions partenaires*. In: MOREL S. (Dir). *L'épreuve de l'autre. Collaborations, cohabitations et disputes interprofessionnelles en éducation*. Paris: Academia L'Harmattan, 2020, pp. 107-128.
- PELHATE Julie, PIN Clément, *Relations école-familles et dynamiques inclusives dans l'éducation: les apports des recherches collaboratives*, NR-ESI n° 101, 2024.

Atelier: Bienvenue en 6^e! Ouvrir l'école aux parents et déconstruire les préjugés sur le collège

Laura Gouiran, professeure d'anglais, accompagnée d'un groupe de collégiens.

Le projet de réalisation d'un film sur le collège a été pensé par les élèves, pour les élèves et leurs parents pour ouvrir les portes d'un lieu qui fait parfois encore peur. Peur du collège pour les nouveaux élèves et leurs parents, mais peur aussi de ce collège situé dans le quartier de la Goutte d'Or, et enfin peur du REP+. Le collège Clemenceau a en effet le deuxième IPS¹³ le plus bas de Paris, ce qui ajoute une possible nouvelle peur, celle de la pauvreté. Pour se démunir de certains préjugés selon lesquels lorsqu'il y a pauvreté, il n'y a pas d'apprentissages, le film vise à rassurer et à changer de regard et à accompagner parents et élèves dans leur entrée au collège.

Accompagner l'entrée au collège : un passage à risque

L'entrée en collège est un moment charnière dans la scolarité d'un enfant et dans la façon dont le lien évolue entre les familles, leur enfant et l'école. Montrer la façon dont on apprend et engager un débat avec les familles sur le collège et ses enjeux nous semble être nécessaire pour accompagner au mieux cette délicate transition. Il nous semble également important de rassurer les élèves pour préparer au mieux leur arrivée au collège et les soutenir dans ce moment important de leur scolarité.

Dans son ouvrage «Comprendre l'échec scolaire» (2007), Stéphane Bonnery, professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris VIII, analyse la manière dont un groupe d'élèves est confronté aux enseignements, fait sens ou non des activités proposées, en les suivant du dernier trimestre de la CM2 à l'année entière de 6^e dans deux écoles élémentaires et deux collèges avec un public principalement issu de milieux populaires. L'étude du passage au collège s'avère opportun puisque celui-ci engendre un changement d'exigences par rapport au primaire et dévoile ou amplifie des difficultés scolaires. À l'en-

trée au collège, les élèves ont en effet à s'approprier de nouvelles exigences, de nouvelles attentes scolaires qui restent trop souvent implicites. Cela nécessite de surcroît des élèves une habitude déjà là pour comprendre et agir selon les attendus des professeurs, leurs disciplines d'enseignement, des CPE... d'autant que la scolarité à l'école primaire ne réussit pas à garantir à tous l'accès aux manières d'être, d'agir, de penser, de dire constitutives de la culture scolaire, tout particulièrement pour ceux dont la culture familiale est moins en connivence avec celle de l'École, et plus encore pour ceux vivant la grande pauvreté.

«L'étude du passage au collège s'avère opportun puisque celui-ci engendre un changement d'exigences par rapport au primaire et dévoile ou amplifie des difficultés scolaires.»

Comme l'explique Régis Félix, l'entrée en sixième est tout particulièrement pour ces derniers sources d'inquiétudes

13. IPS: Indice de Positionnement Social

pour les enfants eux-mêmes et pour leurs familles: rencontrer une nouvelle équipe de professionnels, comprendre l'organisation d'un établissement, leurs modes spécifiques de communication, se faire des amis, dépasser pour les parents la crainte de ne pas pouvoir accompagner son enfant dans le travail scolaire, faire confiance à de nombreux professionnels, surmonter ses inquiétudes quant au trajet quotidien entre domicile et collège, craindre le regard porté sur leurs situations sociales, économiques, appréhender les orientations possibles dans des classes spécialisées (par exemple en SEGPA dont on sait que les enfants vivant la pauvreté et ceux de milieux populaires y sont surreprésentés), craindre que les réalités auxquels eux et leurs enfants sont confrontés au quotidien ne soient pas réellement prises en compte...

Synthèse de l'atelier

Dans l'atelier « Bienvenue en 6^e », Laura Gouiran, professeure d'anglais au collège Clémenceau, accompagnée de trois élèves de 5^e, présente le dispositif spécifique mis en place pour accompagner au mieux enfants et parents dans la transition entre l'école primaire et le collège.

Le Collège, situé dans le 18^e arrondissement de Paris, bénéficie du classement en Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé (REP+), une distinction qui reflète l'attention particulière accordée à cet établissement pour compenser les défis sociaux et économiques de son environnement. Le classement en REP+ est attribué aux établissements accueillant les publics socialement défavorisés (IPS bas) dans lesquels des dispositifs sont mis en œuvre comme par exemple la réduction des effectifs par classe, limités à 22 élèves maximum, « Devoirs faits »... Le classement en REP+ s'accompagne par exemple de temps complémentaires de formation, de concertation en équipe et d'accompagnement dans la mise en œuvre de projets. Mme Gouiran explique que le Collège Clémenceau se

veut « un lieu où les élèves bénéficient non seulement de conditions matérielles renforcées mais aussi d'une approche pédagogique centrée sur leur bien-être et leur réussite ». Le dispositif REP+ contribue donc à transformer ce collège en un espace accueillant, où chaque élève peut se sentir soutenu et accompagné, dès leur arrivée en 6^e.

Bienvenue en 6^e!

Le projet « Bienvenue en 6^e », pensé à la fois pour les élèves et pour leurs parents, s'inscrit dans une volonté de renforcer le lien école-famille, un axe essentiel en éducation prioritaire. Cette approche nous invite à réfléchir à des moyens pour favoriser l'implication des familles dans la scolarité de leur enfant, notamment en facilitant la transition vers le collège et en créant des espaces d'échange permettant de surmonter les barrières culturelles qui peuvent freiner certains parents. Parce que devenir collégien est une étape importante dans la vie d'un enfant et celle de ses parents, les élèves de la classe ont souhaité à travers ce documentaire montrer ce qu'est être élève et donner à voir comment on apprend et on vit dans le collège. Le scénario insiste sur les changements liés à l'entrée en 6^e et vise à rassurer et à faire évoluer le regard de chacun sur le collège.

« Il ne s'agit pas de réaliser des tâches mais de construire ensemble des connaissances. »

Le collège est implanté dans un quartier de Paris où la précarité sociale et économique est très présente. Parce que le collège est estampillé REP+, l'affectation dans ce collège est anxiogène. Certaines familles ont peur d'inscrire leur enfant au collège du fait de sa classification et des préjugés qui en découlent.

C'est pourquoi le film met en exergue les valeurs de solidarité et de soutien éducatif présentes au sein du collège. Il insiste sur les moyens mis en place pour répondre aux besoins des jeunes et leur garantir un environnement propice à leur scolarité.

Coopérer, donner du sens

Outre la dimension de faire connaître et reconnaître le collège comme étant un lieu qui ambitionne la réussite de tous les élèves, le projet permet de construire de nouvelles compétences utiles aux apprentissages dits académiques. Parce qu'il permet de développer une nouvelle forme d'apprentissage, le projet est un levier pour développer la motivation et l'engagement de chaque élève. En effet, il propose d'apprendre différemment, en mobilisant la participation de tous. La satisfaction et l'enthousiasme que les élèves, présents lors de l'atelier, manifestent en présentant la vidéo, traduisent leur intérêt pour ce projet coopératif.

«La compétition scolaire entre eux n'existe pas, le seul objectif est de réaliser du commun.»

Dans les pistes émises par des jeunes ayant eu des scolarités abîmées, Régis Félix souligne ainsi la nécessité d'une école valorisant la coopération entre les élèves et l'importance du sens à donner aux activités scolaires: il ne s'agit pas de réaliser des tâches mais de construire ensemble des connaissances, malentendu souvent fréquent que relève d'ailleurs Bonnery dans sa recherche. La création de ce projet a donc permis aux élèves de coopérer tous ensemble pour réaliser ce film. Ici, la compétition scolaire entre eux n'existe pas, le seul objectif est de réaliser du commun au service des futurs élèves et de leurs familles . Un point de vigilance reste

celui des apprentissages scolaires sous-jacents au projet qui doivent être rendus visibles pour tous les élèves.

Reconnaitre le rôle et le pouvoir d'agir de tous

L'intervention de Régis Félix, ancien principal et membre du mouvement ATD Quart Monde, souligne avec force l'importance d'une école «pour tous» en dénonçant la maltraitance institutionnelle que subissent souvent les élèves issus de milieux précaires. Il a mis en lumière les mécanismes par lesquels l'école peut, involontairement, accentuer les inégalités en n'adaptant pas suffisamment ses méthodes aux besoins et réalités de ces élèves. Selon lui, l'école actuelle peine à enseigner à tous les enfants, en partie parce qu'elle impose des normes rigides qui excluent et marginalisent ceux qui n'entrent pas dans le cadre établi. Cette perspective a fait écho dans nos échanges en atelier, notamment concernant la coéducation: si l'école veut réellement être un levier d'émancipation pour tous les élèves, dont ceux dits en difficulté, elle doit reconnaître et valoriser le rôle des enfants et des familles dans ce processus. En encourageant une coopération étroite entre les familles et les équipes éducatives, il devient possible d'offrir aux élèves un cadre plus adapté, en tenant compte de leurs réalités personnelles. Le témoignage de Régis Félix nous invite donc à repenser les pratiques éducatives pour qu'elles construisent une école qui non seulement accueille tous les élèves, mais favorise aussi leur pouvoir d'agir, en s'appuyant sur une alliance éducative solide entre parents et enseignants.

«L'école actuelle peine à enseigner à tous les enfants [...]»

Les échanges en atelier ont permis de clarifier et d'approfondir les réflexions

sur le rôle des parents dans la réussite scolaire, un thème central dans les interventions de Julie Pelhate et Jessica Pothet. Toutes deux soulignent la nécessité de renforcer le lien entre l'école et les familles pour atténuer les effets des inégalités sociales sur la scolarité des enfants. Des dispositifs tels que les espaces parents ou le programme « ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » ont été cités en exemple, car ils visent à faire participer davantage les parents dans la scolarité de leurs enfants. La coéducation est un principe qui repose sur la reconnaissance de la place des parents au sein de la communauté éducative. Pour cela, l'école doit les informer sur ses attendus et coopérer avec les parents afin qu'eux-mêmes puissent participer à l'action éducative de leurs enfants. Jessica Pothet a évoqué le terme de « tournant parentaliste » pris par l'institution scolaire. Pour les parents les plus éloignés de la culture scolaire et en situation de grande pauvreté, des aides à la parentalité sont proposées dans une logique partenariale, qui va au-delà de l'école même. La sociologue s'interroge sur la mise aux normes des familles que pourrait produire ce tournant, qui peut être vécu par les parents comme une imposition à de « bonnes pratiques » éducatives. L'équilibre reste donc difficile à trouver entre injonctions institutionnelles à participer, à être de « bons » parents d'élèves et une reconnaissance effective des parents comme premiers éducateurs à qui l'on accorde un pouvoir d'agir.

L'atelier nous a offert l'occasion de nous interroger sur la manière dont un dispositif peut ou non favoriser une coopération entre l'école et les familles, notamment en cherchant à donner aux parents les outils nécessaires pour mieux accompagner leurs enfants dans leur parcours scolaire. La corrélation entre les ateliers et les interventions montre l'importance d'articuler les perspectives théoriques avec des pratiques concrètes pour lutter contre les inégalités scolaires. Les ateliers ont offert un

espace pour réfléchir à des actions pratiques, en transformant les principes de coéducation en stratégies pédagogiques et éducatives effectives. Cette complémentarité entre théorie et pratique a enrichi la journée d'étude, en soulignant que la coéducation et la reconnaissance de chacun (élèves, parents) ne sont pas de simples concepts, mais des éléments essentiels pour rendre l'école plus juste et équitable.

Le passage au collège : un enjeu pour les CPE

La journée d'étude a enrichi notre réflexion sur le rôle du CPE et les enjeux éducatifs auxquels nous serons confrontés, en mettant en évidence l'importance des projets inclusifs et participatifs au sein des établissements scolaires. Cette approche trouve un écho particulier dans les contextes REP+, où la diversité socio-économique peut influencer fortement le climat scolaire et les dynamiques éducatives. En tant que futurs CPE, nous devons prendre conscience de la prégnance de stéréotypes et préjugés au sein de la société, et travailler à leur déconstruction. C'est aussi à ce prix que nous pourrons bâtir une école plus accueillante, moins ségrégée. Cela suppose que nos pratiques professionnelles visent à construire une relation de confiance avec toutes les familles, notamment celles qui sont perçues éloignées du système éducatif.

Les inégalités scolaires et sociales persistent et représentent un défi majeur de notre société. L'école joue un rôle crucial dans cette reproduction des inégalités par plusieurs facteurs comme le fait que les diplômes s'obtiennent sur une base méritocratique, ou encore, que les dispositifs mettent à l'écart, dans des cas, les élèves qui sont déjà en difficultés. Toutefois, certains dispositifs permettent dans la mesure du possible d'aider les jeunes mais ne sont pas suffisants car des facteurs externes à l'école entrent en jeu comme les facteurs socio-économiques de la famille. C'est pour cela,

que la collaboration entre les familles et les acteurs éducatifs est primordiale pour la réussite de l'enfant. Il s'agit bien de favoriser le pouvoir d'agir de chacun des acteurs de la communauté éducative mais aussi celui des élèves. L'implication active des élèves dans la réalisation de la vidéo illustre cette volonté de renforcer leur pouvoir d'agir. En leur confiant des rôles créatifs et techniques, ce type de projet leur permet de se responsabiliser et de renforcer leur sentiment d'appartenance à l'établissement.

«Nos pratiques professionnelles visent à construire une relation de confiance avec toutes les familles.»

Texte rédigé par Colyne Barul, Farah Dsuli, Jade Rivallan, Lina Zaid, Laurie Trocherie, Mathilde Queuedeville, Siga Sacko, étudiants M1 Master MEEF Encadrement éducatif.

Atelier: Comment agir contre la grande pauvreté au sein d'un collège ?

Peggy Colcanap, cheffe d'établissement Paris.

Les familles combattent pour vivre décemment et pour offrir les meilleures conditions de vie à leurs enfants,. Mais, comment les accompagner pour qu'elles puissent avoir accès à leurs droits ? Bourses, AESH, fonds social collégien, cordées de la réussite, parcours artistique et culturel, oral du DNB sont autant de points possibles de tension où se jouent à nouveaux frais les inégalités sociales. L'atelier suivant est le témoignage de Peggy Colconap, cheffe d'établissement parisien, sur ce qui peut être mené pour accompagner les familles et obtenir le meilleur pour leurs enfants.

Selon l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique) «En France, 80 % des 25-64 ans dont l'un des parents au moins était diplômé de l'enseignement supérieur en 2021 ont également obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur (la moyenne est de 72 %). En revanche, seuls 25 % des 25-64 ans dont les parents n'ont pas atteint le secondaire supérieur ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont diplômés de l'enseignement supérieur (la moyenne est de 19 %)». Toujours selon la même étude, «En France, 75 % des étudiants dont l'un des parents au moins était diplômé de l'enseignement supérieur en 2020 ont terminé avec succès leurs études supérieures». Ce pourcentage chute de 18 points pour atteindre 57 % chez les étudiants dont les parents n'ont pas fini le second cycle de l'enseignement secondaire». Ses chiffres soulignent l'importance du parcours scolaire des parents sur la trajectoire scolaire des enfants. Même si ces chiffres offrent un panorama alarmant, quelles actions mettre œuvre dans une politique éducative et pédagogique de collège afin de favoriser le cheminement scolaire des élèves ?

«Dépasser la pauvreté» à travers des actions concrètes

Lors de l'atelier, sont mises en avant diverses stratégies visant à «dépasser la pauvreté» et à mettre l'accent sur le soutien aux familles et la sensibilisation auprès des enfants. Dépasser la pauvreté dans le cadre de l'éducation, c'est donner aux familles des outils pour leur donner accès à leurs droits. Le premier point abordé concrètement par Peggy Colcanap est d'ordre matériel et concerne les fournitures scolaires. Dans son collège, Mme Colcanap mise sur une uniformisation des fournitures en fonction des matières. Par exemple, tous les professeurs de français vont demander le même cahier aux élèves, quel que soit leur niveau scolaire. Cela

permet aux familles de ne pas racheter des fournitures scolaires chaque année alors que la plupart des cahiers sont seulement à moitié remplis. Il n'est en effet pas nécessaire de tout le temps racheter une trousse ou un sac si ceux-ci sont encore fonctionnels. Les équipes sensibilisent donc parents et élèves sur la possibilité de réutiliser des affaires scolaires en bon état. Cette démarche permet d'alléger la charge financière de la famille. L'intervenante insiste par ailleurs sur l'importance d'informer les parents sur les aides existantes. Par exemple, elle mentionne que la ville de Paris offre le pass Navigo aux enfants, mais que pourtant, beaucoup de familles ne connaissent pas l'existence de cette aide. Aider les parents à accéder à leurs droits, ainsi qu'aux bourses scolaires ou aux fonds sociaux, est essentiel. Peggy

Colcanap note d'ailleurs que le nombre d'élèves boursiers peut également permettre à l'établissement de bénéficier de moyens supplémentaires.

Un point d'appui: une conception universelle des apprentissages

La conception universelle des apprentissages est la conception et la composition d'un environnement de manière à ce qu'il soit accessible, compréhensible et utilisable dans la mesure du possible par toutes les personnes, indépendamment de leur âge, de leurs capacités ou de leur handicap. De cette conception a été créée la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA). Des enseignants, le personnel pédagogique ainsi que des spécialistes de programmes scolaires, notamment Anne Meyer, David H. Rose et leurs collègues de la Harvard Graduate School of Education et du Center for Applied Special Technology (CAST), ont adapté cette approche à l'apprentissage en réfléchissant à la meilleure manière de rendre tous les éléments des cours accessibles à tous. La CUA vise à bénéficier à tous les apprenants, pas uniquement à ceux ayant des difficultés d'apprentissage ou à ceux en situation de handicap. Elle prend également en compte les différences culturelles et les milieux socio-économiques variés des élèves, qui peuvent avoir un impact significatif sur leur éducation. En reconnaissant que chaque élève arrive avec ses propres expériences, valeurs et ressources, la CUA promeut une éducation équitable en adaptant les méthodes d'enseignement aux besoins diversifiés des apprenants (Moore, 2007). En intégrant des éléments qui tiennent compte des différences culturelles, la CUA peut réduire les obstacles liés à ces inégalités et favoriser un environnement d'apprentissage où chaque élève se sent inclus et valorisé. Cela permet non seulement d'améliorer la motivation et l'engagement, mais aussi d'assurer que tous les apprenants, quelle que soit leur origine,

puissent accéder aux mêmes opportunités d'apprentissage. Ainsi, la conception universelle de l'apprentissage représente une avancée vers une éducation véritablement équitable et accessible pour tous.

Ces images sont finalement une métaphore de l'enseignement. Plutôt que d'utiliser des palissades, il est plus équitable d'installer un grillage permettant à tous l'accès au match (à l'éducation). Pour concevoir et permettre les apprentissages, dans les meilleures conditions possibles, l'intervenante évoque plusieurs champs sur lesquels il est possible d'agir, en partenariat avec familles et élèves.

L'accès aux droits des élèves à besoins éducatifs particuliers

Dans un premier temps, est abordée la question de l'accès aux droits des élèves à besoins éducatifs particuliers grandissant dans des familles de milieux défavorisés. Un élève à besoins éducatifs particuliers (BEP) est un élève qui nécessite un accompagnement ou des adaptations spécifiques pour progresser et réussir dans son parcours scolaire. Ces besoins découlent de situations très variées: handicap, troubles du comportement, difficultés d'apprentissage, etc. L'école adapte donc ses pratiques en mettant en place des plans personnalisés comme le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) ou le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP), voire en mobilisant des aides humaines comme des Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap (AESH), pour offrir à chaque élève un environnement favorable à l'apprentissage. Deux lois majeures sont à l'origine de ces dispositifs. Il s'agit de la loi du 11 février 2005 pour «l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées» ainsi que la loi du 8 juillet 2013 pour «la refondation de l'école de la République».

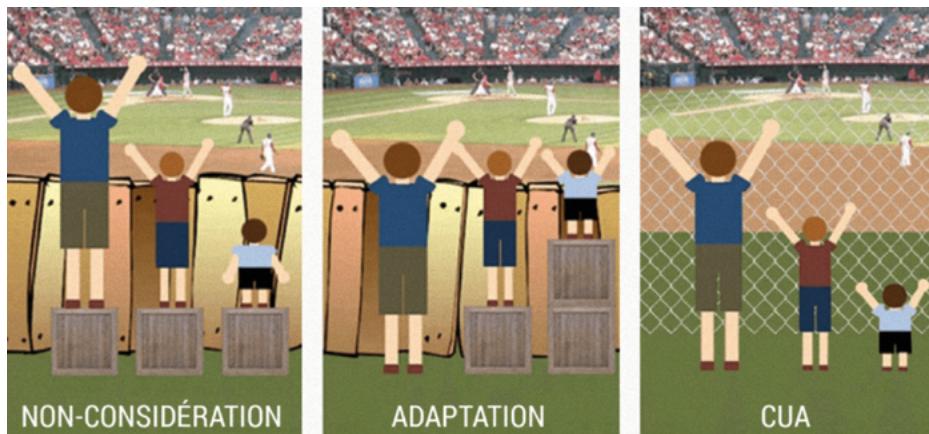
«Les mots et les attendus scolaires ne vont pas de soi.»

La première a inscrit le principe de l'accessibilité universelle dans tous les domaines de la vie quotidienne tandis que la seconde vise à créer une école plus égalitaire, inclusive et moderne, qui s'adapte aux besoins de tous les élèves tout en renforçant les valeurs républiques. Même si ces lois existent, tous n'accèdent pas à leurs droits. Mme Colcanap explique que les familles issus de milieux défavorisés sont celles qui revendiquent le moins leurs droits auprès des institutions, se sentent illégitimes. Elle donne pour exemple le cas de familles qui obtiennent l'accompagnement d'une AESH pour leur enfant après un dossier validé à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Bien que l'enfant doive recevoir un accompagnement de 18 heures par semaine, l'AESH n'est affecté que pour 6 heures par semaine. C'est un réel frein à l'apprentissage de l'enfant qui a besoin de soutien pour poursuivre sa scolarité au même titre que tous les autres enfants. Ces familles n'osent pas se battre pour obtenir tous les droits qui leur reviennent à l'inverse des familles issues

de milieux plus favorisés, (Lorcerie et Cavallo, 2002). En effet, dans cet article Françoise Lorcerie et Delphine Cavallo décrivent la manière dont les familles populaires s'investissent du mieux qu'elles peuvent pour la réussite de leurs enfants malgré leur méconnaissance du système éducatif. Le manque de visibilité sur celui-ci les oblige à se limiter dans les démarches qu'elles pourraient faire comme le font très bien les familles de classes supérieures qui usent de leurs ressources culturelles et sociales pour faire valoir leurs droits.

D'une pédagogie implicite à une pédagogie explicite

La question de l'enseignement explicite est aussi pertinente pour tenter de réduire les inégalités sociales de réussite scolaire car les mots et les attendus scolaires ne vont pas de soi. Les débats sont vifs actuellement entre les préoccupations du métier d'enseignant pour rendre visibles des manières d'être, d'agir et de penser attendues par l'école et le courant actuel d'instruction directe (Bissonette, 2024). Il est quoi qu'il en soit important pour les professionnels de pouvoir guider de manière claire et détaillée chaque étape de l'apprentis-



↑ Source adaptée de *Via Advancing Equity and Inclusion – A Guide for Municipalities ©CAWI*, page 17.

sage, afin que les élèves comprennent précisément les attendus et le sens des apprentissages. Les enseignants doivent notamment vérifier que les consignes ou les leçons sont bien comprises et le travail en coopération entre élèves a là aussi un rôle à jouer. Dans son ouvrage, *Apprendre... oui, mais comment?* (1996), Philippe Meirieu définit la coopération comme étant «un apprentissage démocratique où chacun accepte de confronter son point de vue à celui des autres, de négocier et de construire collectivement du savoir». Ainsi, grâce à cette approche, les compétences d'un groupe hétérogène sont renforcées pour tous. Dans son livre (Sylvain Connac, *La coopération s'apprend*, 2016), il reconnaît l'importance de la coopération entre élèves dans le cadre éducatif. L'apprentissage en groupe permet de «faire société». Il explique que la coopération est un moteur de motivation et d'engagement pour les élèves, mais il revient aux enseignants de créer un climat d'apprentissage positif afin de favoriser l'entraide.

Informer pour restaurer le pouvoir d'agir

Au-delà de conseils pratiques, Peggy Colcanap souligne qu'il est fondamental de penser à l'autonomisation des familles. En informant les parents sur leurs droits, il s'agit moins de leur apporter une assistance ponctuelle mais essentiellement de leur redonner du pouvoir d'agir et d'éprouver le fait que leurs voix comptent, qu'elles sont prises pleinement en considération.

«Il ne s'agit pas d'assister les parents, mais de leur donner les moyens de reprendre les rênes de leur parcours.»

Quand les familles découvrent leurs

droits et les ressources dont elles peuvent bénéficier, cela peut changer leur regard sur leur situation. Plutôt que de se sentir dans une impasse, elles sont encouragées à revendiquer ce qui leur revient de droit. Cela résonne avec les idées de Régis Félix sur la dépossession de pouvoir d'agir: il ne s'agit pas d'assister les parents, mais de leur donner les moyens de reprendre les rênes de leur parcours. En effet, Peggy Colcanap insiste sur l'idée que l'information et la sensibilisation ne doivent pas être perçues comme une simple aide, mais plutôt comme un véritable partenariat. En donnant les outils nécessaires pour accéder aux aides dont les familles ont droit, l'établissement établit une relation de confiance. Peggy Colcanap montre que l'éducation peut alors être un «véritable levier pour briser les barrières de la pauvreté et favoriser l'égalité des chances». Grâce aux efforts faits, l'école devient un lieu plus accueillant, plus propice à la réussite scolaire. Et, concernant les sorties et les voyages scolaires, la nécessité d'adapter les propositions aux réalités des familles a été soulignée. «Proposer un voyage scolaire à 400 euros par personne n'est pas réaliste pour tous les foyers» Peggy Colcanap suggère plutôt de chercher des financements ou de créer des échanges entre familles.

Dépasser des idées reçues, ouvrir le champ des possibles

Peggy Colcanap insiste sur l'orientation comme «moyen d'ouvrir le champ des possibles des élèves». En effet, selon elle, les jeunes n'osent pas dépasser les limites de leur quartier, ce qui peut avoir des conséquences sur leur orientation professionnelle. En ouvrant «le champ des possibles», elle fait référence à la possibilité de découvrir des formations, des métiers et des environnements qui leur sont peu familiers, mais qui pourraient éveiller leurs aspirations et leur permettre de se projeter vers des futurs plus variés et ambitieux. Elle donne des exemples d'élèves qui préfèrent inté-

grer une formation qui ne leur plait pas mais qui se situent dans leur quartier, plutôt que de prendre le métro. Le rôle de l'école est bien d'amener les élèves à croire que, quel que soit leur milieu social, ils sont légitimes dans tous les domaines de formations professionnelles. Il y a donc là un rôle important à tenir, par exemple par les CPE, pour proposer d'autres lieux et expériences de stage (par exemple) et pour créer les conditions effectives d'accès au quotidien du lieu de stage, de l'établissement, même plus éloigné de leurs domiciles. Garantir leur « mobilité » permet d'imaginer des parcours non limités par leur lieu d'habitation ou leur milieu social, en leur ouvrant la possibilité de se projeter vers des filières et des métiers plus variés. Une étude de l'Insee publiée en 2023 illustre bien l'inégalité des chances : neuf enfants de cadres ou d'enseignants sur dix poursuivent en seconde générale et technologique, contre un enfant d'ouvriers sur deux. 10 % des jeunes en filière professionnelle ont choisi leur parcours. Peggy Colcanap souligne justement ce point en insistant sur la nécessité d'accompagner les élèves dans leur orientation, sans restreindre le champ des possibles, d'autant que des recherches montrent que les incitations, les projets d'orientations sont encore trop souvent portés différemment par les professionnels eux-mêmes de manière inconsciente selon les origines sociales des enfants (Poullaouec, 2023).

Pour la cheffe d'établissement, il est donc essentiel d'être attentif aux accompagnements réalisés. Il est aussi nécessaire de travailler avec les familles sur le choix d'orientation des enfants en les accompagnant dans des forums de métiers, en travaillant sur leur propre projet. En 3^e, les élèves effectuent notamment un stage qui est généralement une première approche dans le monde du travail (Kergoat, 2022). Prisca Kergoat (sociologue de l'éducation) explique que les normes scolaires et sociales ne prennent pas ou

peu en compte les réalités des jeunes de milieux populaires. L'école ne permet pas toujours de les mener vers leur projet. Le rôle des professionnels est alors de leur fournir des outils et de les accompagner dans leurs démarches. P. Kergoat souligne aussi le fait que cette problématique pose un défi aux enseignants : comment offrir un cadre éducatif qui reconnaît et valorise les particularités et aspirations des jeunes issus de milieux populaires.

«Proposer d'autres lieux et expériences de stage (par exemple) et créer les conditions effectives d'accès au quotidien du lieu de stage, de l'établissement, même plus éloigné de leurs domiciles.»

Pour poursuivre sur la problématique du stage de 3^e déjà évoqué ci-dessus, Peggy Colcanap propose d'appuyer la recherche de stage par le dispositif «Viens voir mon taf»¹⁴.

«Viens voir mon taf» propose aux collégiens du Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) de trouver un stage de 3^e en leur donnant accès, via une plateforme en ligne, à un large choix d'entreprises. Cette initiative vise à offrir une chance à ces jeunes, souvent éloignés du monde professionnel et sans réseau, de découvrir des secteurs auxquels ils ne peuvent avoir accès autrement. L'association soutient à la fois les entreprises et les élèves tout au long du processus, afin que ces stages deviennent pour chacun une occasion d'apprentissage et de découverte. Toutes ces démarches et tous ces moyens mis en place sont pensés comme des moyens «pour per-

.....

14. <https://www.viensvoirmontaf.fr/>

mettre aux élèves de les désenclaver de leur quartier». Il serait intéressant d'aller plus loin dans l'analyse de ce dispositif et de l'accompagnement au stage de 3^e, comme le fait une étudiante en encadrement éducatif dans son mémoire de recherche.

La question d'agir sur l'orientation et l'affectation n'est pas en soi une surprise. Ce qui nous frappe dans les propos de Peggy Colcanap est la difficulté ou le refus de certains jeunes de quitter leur quartier d'origine. Or, une orientation subie est un risque pour la trajectoire scolaire. On sait que cela peut être un facteur de décrochage scolaire. Pire, lorsque les élèves s'engagent dans la construction de leur projet, la réalité de Parcoursup vient les cueillir. En 2024, les élèves qui n'ont pas été affectés dans les orientations de leurs choix, se sont retrouvés en faculté de médecine ou autres filières par dépit. Certes, tous les élèves ont trouvé une place dans le supérieur mais quid du devenir de ces étudiants à n+1? Il ne suffit pas d'avancer des statistiques d'inscription, il serait pertinent d'analyser la réussite des étudiants dans des filières qu'ils n'ont pas choisies. À cet argument, l'intervenant amène le questionnement suivant: Comment désamorcer les incompréhensions des parents et les injustices ?

« Cesser la compétition pour encourager la coopération. »

Un sentiment de relégation et d'injustice: agir en reconnaissance et en pouvoir d'agir

La coéducation ne doit pas être un concept théorique mais bien une réalité quotidienne, où chaque famille, quelle que soit sa situation sociale, doit se sentir accueillie, écoutée et légitime dans l'établissement scolaire. Afin

d'établir une relation coopérative avec les parents, il est nécessaire d'agir avec eux, de leur expliciter nos attentes, mais aussi, de travailler ensemble comme l'indique la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013). Cette loi insiste sur «coéducation», affirmant que l'école et les familles doivent travailler ensemble pour la réussite des élèves et rappelle que «l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant est un facteur essentiel de réussite». Le Code de l'éducation, les articles L111-4 et L121-1 stipulent que «les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative» et qu'ils ont un droit d'information et de participation dans la scolarité de leur enfant. L'article L121-1 précise que l'école doit favoriser un dialogue régulier avec les familles pour assurer un meilleur suivi des élèves.

Ils ont ensemble à accompagner le jeune dans un projet sur lequel il a lui-même à exprimer. Par exemple, lors d'une réunion, accueillir les parents sur une table ronde semble être plus efficace car on peut se positionner à côté d'eux pour montrer à l'élève notre collaboration. Pour Peggy Colcanap, les parents peuvent se sentir exclus, jugés lorsqu'ils sont assis à côté de l'élève face aux personnels éducatifs (Geay et al., 2009). En effet, dans cet article, les auteurs expliquent que la position des familles lors des conseils de discipline peut varier considérablement. L'organisation de la salle, le placement des parents, des professionnels montrent la distance maintenue entre acteurs: parents et enfants d'un côté, professionnels de l'autre. Les familles issues de milieux populaires peinent aussi à revendiquer leurs droits et à naviguer dans le système scolaire en raison du manque d'informations ou de ressources et donc à être davantage sur la réserve. Dans le film réalisé par ATD quart monde, Catherine Troptard, parent d'élève, livre son sentiment d'injustice lors d'une réunion sur une table ovale où tous les professionnels portent un regard sur elle en attendant sa prise

de parole. À l'inverse, les familles des classes moyennes et supérieures sont souvent mieux équipées pour défendre les intérêts de leurs enfants, ce qui peut créer des inégalités dans l'accès à l'éducation de qualité.

«La relation École-familles n'est pas de considérer les parents comme des bénéficiaires mais bien comme des partenaires.»

En guise de conclusion

Régis Félix définit *in fine* la notion de maltraitance institutionnelle, comme une forme d'échec systémique dans lequel l'école ne parvient pas à enseigner à tous les enfants. L'institution avance à toute vitesse sans prendre le temps pour ceux qui sont laissés sur le côté, que ce soit des enfants avec des besoins pédagogiques particuliers ou des enfants issus de famille dans la pauvreté. Les familles de ces enfants finissent souvent par s'éloigner de l'école, du moins du point de vue de l'institution, car elles ne se sentent plus en mesure de suivre le rythme imposé. Or, l'École est confrontée à la diversité de profils d'élèves, ce qui doit amener à prendre en compte les histoires scolaires de chaque enfant, de chaque famille qui sont différentes. Régis Félix appelle donc à croire dans la capacité de chaque enfant, indépendamment de son milieu social, et à cesser la compétition pour encourager la coopération.

Régis Félix, dans *Apprendre des scolarités abîmées*, affirme qu'une École bien-traitante «permettrait également aux familles les plus éloignées de l'école de trouver une place dans l'univers scolaire et de pouvoir y apporter leur contribution, expérience éminemment puissante pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale qui l'accompagne». Peggy Colcanap fait sa part la promotion

de codes à mettre en place pour une coopération plus ajustée, plus effective. Selon elle, il faut: «*Expliciter aux parents ce qu'on attend d'eux, lorsqu'on téléphone à une famille, bien choisir ses mots, ne pas entrer en confrontation mais vers la médiation*». Elle réaffirme aussi l'importance du «travail ensemble» entre les parents, l'administration (notamment les professeurs). Ce propos rejoint ceux tenus par Jessica Pothet: la relation École-familles n'est pas de considérer les parents comme des bénéficiaires mais bien comme des partenaires. Pour ce faire, Jessica Pothet préconise une approche souple où chaque parent peut s'impliquer à son rythme et selon ses propres compétences. L'idée d'une participation active mais non contraignante permet de répondre aux besoins qui émergent au cours des interactions, sans les prédéfinir. Cette co-construction est également soulignée par Julie Pelhat, qui évoque les malentendus entre professionnels de l'éducation et les difficulté à s'accorder sur des objectifs communs. Plutôt que de vouloir tout maîtriser à l'avance, l'école doit savoir s'adapter, en faisant preuve de flexibilité dans les méthodes de collaboration. Cela peut passer par des discussions ouvertes, des rencontres régulières et des ajustements progressifs fondés sur ce que les familles expriment au fil du temps.

Pour Jessica Pothet, travailler en collaboration avec les familles ne nécessite pas forcément de connaître leurs besoins en détail, mais plutôt de partir de l'idée que chaque parent a quelque chose à apporter. Adhérer à cette idée repose sur la reconnaissance des savoirs et des compétences que les parents tirent de leurs propres expériences de vie. L'École peut valoriser ces savoirs en les intégrant dans les pratiques éducatives, par exemple en invitant les parents à partager leurs expériences, à participer à des activités collectives ou à co-construire des projets éducatifs. Régis Félix rejoint cette idée en parlant du principe d'éducabilité, qui s'applique

aussi bien aux enfants qu'aux parents. Ce principe implique une posture de confiance : l'école doit croire que, même sans formulation claire de leurs besoins, les parents ont la capacité d'accompagner leurs enfants et de s'intégrer dans le projet éducatif. En valorisant leurs compétences, même informelles, l'école peut créer des collaborations basées sur le respect mutuel et la reconnaissance des apports de chacun.

« Chaque parent a quelque chose à apporter. »

Texte rédigé par Aissata Koné, Ayina Diawara, Chams Angélé, Clarisse Piraux, Clémentine Camillot, Dylan Mathias, Gauthier Girardot, Jeanne Fruteau-Laclos, Luna Escrihuela-Escoffier, Marie Drouillard, Marine Gandolphe, Rawan El Kerabi, Valentine Hamza, étudiants M1 Master MEEF Encadrement éducatif.

Intervention de Jessica Pothet, sociologue: Mobiliser les parents : une norme de participation dirigée vers les parents de conditions précaires

Présentation de Norhane Saïdi, étudiante en Master 2 MEEF Encadrement éducatif

Jessica, vous avez fait le trajet depuis Lyon pour notre journée d'étude et nous vous en remercions. Vous êtes sociologue de la famille, vos travaux se concentrent principalement sur l'analyse des dispositifs mis en place pour soutenir la fonction parentale, mais aussi qui participent à l'encadrer. Vous vous intéressez également au «travail parental»: tout ce que les parents font pour leurs enfants en termes d'activités et tâches, mais aussi leurs réflexions autour de leur parentalité.

Votre dernier ouvrage vient d'être publié cet été, «Parentalités incertaines: ethnographie et sociologie des dispositifs de soutien aux parents» et présente une analyse conséquente, celle de l'ensemble les travaux menés sur la parentalité au cours de votre doctorat sous la direction de Dominique Glasman.

Aujourd'hui, nous allons nous concentrer sur la place de plus en plus importante et ambivalente que prend la parentalité au sein de l'école. Après avoir longtemps tenu à distance les parents d'élèves, l'école républicaine s'est ouverte progressivement aux familles, par nécessité, dans le but de «les mobiliser» et de favoriser la co-éducation.

Après la multiplication des initiatives et dispositifs en particulier dans les quartiers populaires, les pouvoirs publics opèrent actuellement ce que vous et le sociologue Jean Paul Payetappelez «une norme participative» qui s'impose aux familles, et notamment aux parents de milieux précaires.

Alors, Jessica Pothet, expliquez-nous pourquoi et comment la mobilisation des parents a pu évoluer en une norme attendue, notamment envers les publics les moins favorisés et quelles en sont les conséquences ?

Je vous remercie, Norhane, de cette présentation. Bonjour à toutes et à tous, je n'ai pas pu participer aux travaux de



↑ Parentalités incertaines, Jessica Pothet,
Presse universitaire de Rennes, 2024

la matinée, mais je suis très heureuse d'avoir été sollicitée par Mme Durand et Mme Dabestani pour ce temps de réflexion en INSPÉ, sur ce que l'école fait de la pauvreté et concernant plus directement mes travaux, comme cela a été dit par Norhane, sur les manières dont les parents de conditions précaires, de conditions populaires peuvent être appréhendés par l'école et par les institutions de manière plus générale. C'est une thématique qui m'est chère pour plusieurs raisons. D'abord parce que mes premiers travaux s'attachent à interroger ce que font les parents, et notamment les parents de milieux populaires, en matière d'accompagnement à la scolarité. Ensuite, parce que j'ai la charge à l'INSPÉ de Lyon, d'un séminaire sur les relations école-famille. Dans ce cadre, j'enjoins volontiers les étudiants et les étudiantes à interroger et à examiner ce que peut faire l'appartenance sociale aux relations famille-école.

Le propos d'aujourd'hui sera d'interroger la place qu'occupe la parentalité dans la construction sociale que l'on a aujourd'hui des scolarités. L'appel à la coéducation, à la mobilisation des parents peut générer des dispositifs à l'articulation du scolaire, du social, mais aussi du judiciaire

De la coéducation au tournant paternaliste

La communication s'adosse à différentes enquêtes menées sur la parentalité et l'accompagnement des parents en France. Il s'agira de questionner l'acuité dont jouit de manière progressive la parentalité au sein de la sphère scolaire. Du partenariat école-famille instauré dans les années 1980 à la consécration de la co-éducation, nous verrons que les attentes adressées aux parents ne cessent de croître à la faveur d'une norme, très ferme, de participation de ces derniers. Toutefois, ce tournant parentaliste apparaît plus spécifiquement dirigé vers les parents de milieux populaires, dans une logique de prévention des risques d'échec scolaire, mais aussi de prévention des risques de turbulences urbaines. Parfois confondues au sein de dispositifs hybrides, à l'instar des stages de responsabilité parentale, ces dynamiques contribuent à disqualifier le travail parental des parents de conditions précaires, et à produire des définitions socialement situées de l'enfance.

Quand on entend le syntagme « parents d'élèves », ces termes nous paraissent complètement évident car d'après diverses études récentes les scolarités occupent le premier rang des préoccupations parentales. Cette préoccupa-

tion est une construction relativement contemporaine que l'on doit d'une part à la professionnalisation du marché de l'emploi, d'autre part du capital scolaire, qui font que l'école se positionne aujourd'hui comme un véritable intérêt familial, quelle que soit l'appartenance sociale des familles. L'impératif scolaire vient désormais structurer les pratiques éducatives et parentales.

D'une ouverture de l'école dans un contexte de massification à une tentative de régulation des inégalités

L'école s'est ouverte dans un contexte de massification et, en même temps, d'amplification des inégalités, et donc, cet engagement parental, cet intérêt qu'ont les parents pour l'école, doit aussi être lu dans la politique d'ouverture de l'école, qui commence dans les années 80. Le parent devient alors un partenaire de l'École. La Loi d'Orientation de 1989 précise : «les parents d'élèves membres à part entière de la communauté éducative [...] sont les partenaires permanents de l'école ou de l'établissement scolaire. Leur droit à l'information et à l'expression doit être absolument respecté...». Dans les années 2000, on ne parle plus de partenariat mais de coéducation. Le code de l'Éducation du 13 juillet 2000 rappelle ces points (art.L.111-4 et BO spécial du 13 juillet 2000). La circulaire du 3 mai 2001 précise le cadre de l'in-

tervention des parents et les obligations des directeurs d'école et des chefs d'établissement à cet égard (BO n° 19, 10 mai 2001). Le rôle et la place des parents à l'école sont également confortés dans la Circulaire ministérielle n°2006-137 du 25-8-2006 publiée au BO n°31 du 31 août 2006. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 définit différents points permettant une coéducation réussie. On retrouve par exemple une meilleure définition des modalités d'évaluation afin d'impliquer davantage les parents, un développement du numérique à l'école afin de faciliter les échanges avec la famille et une éducation à l'enseignement moral et civique qui doit se faire par les parents ainsi que l'école. L'ouverture de l'école aux parents en appelle à la capacité individuelle des parents et non à leur capacité collective. La coéducation est particulièrement obligeante. Elle crée une norme de participation pour les parents.

Développer le pouvoir éducatif des parents

Face à l'impact de plus en plus croissant des déterminismes sociaux sur les trajectoires scolaires, corrélation bien plus marquée en France que dans d'autres pays européens, l'école trouve comme réponse celle de s'ouvrir aux parents mais aussi de s'ouvrir à d'autres professionnels, à des professionnels associatifs, socio-éducatifs... Mais cela ne peut suffire. La lutte contre les inégalités scolaires doit passer par un lien renforcé de proximité avec les parents par le principe d'une coopération que l'école juge nécessaire. Affirmer ce principe est aussi affirmer que l'École ne peut plus assumer seule la réussite des élèves. Or, ce discours s'apparente aujourd'hui à une doxa institutionnelle. Les dispositifs qui incarnent cette ouverture sont multiples. En premier lieu, La semaine des parents, dont l'idée est de donner à voir l'école, notamment aux parents, pour qui l'école reste opaque, qui ne se rendent pas for-

cément compte de ce que leurs enfants apprennent, des normes de comportement attendues pour leurs enfants. Un peu plus tard, le dispositif «*La Mallette des parents*» met l'accent sur la nécessité d'un dialogue entre l'École et les familles. Ce dispositif apporte des éléments de compréhension du système éducatif aux parents.

Un ciblage des parents de conditions précaires

Autre dispositif qui lui va faire l'objet d'une circulaire en 2017, est le dispositif Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants (OEPRE). Plus spécifiquement dirigé vers des parents primo-arrivants, mais primo-arrivants à faible capital scolaire, ce dispositif propose des formations à la langue française, couplées, là encore, à un étayage sur le fonctionnement du système éducatif.

Progressivement, les parents vont faire l'objet d'une attention renouvelée dans les actions et les missions de l'école. Il n'est plus seulement question de leur accès à l'information, mais bien de développer une parentalité scolaire pour permettre à son enfant d'effectuer un parcours de réussite scolaire. Le ciblage des parents de conditions précaires se voit renforcé par le fait que la coéducation entre l'école et les familles dans les territoires de l'éducation prioritaire est notamment influencée par une offre externe et spécialisée de professionnels. De nombreux dispositifs partenariaux se mettent en œuvre, en matière scolaire: le CLAS, en matière de protection de l'enfance: le placement à domicile pour la protection de l'enfance...

La construction sociale des dispositions scolaires

La Loi d'orientation de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, définit à travers différents points très précis, ce que doit

être une coéducation réussie. Parmi eux, l'enseignement moral et civique qui doit se faire par les parents en partenariat avec l'école. Cette redéfinition du travail éducatif engage une redéfinition des risques en matière de réussite, mais aussi en matière d'échec scolaire. Dans cette configuration, les parents les plus avertis vont pouvoir se comporter en usagers aguerris voire stratégies ou consommateurs d'école¹⁵. Une autre partie va adopter une position plus légitimiste, qui consiste à ne pas critiquer et à faire ce qui est attendu, enfin, ce que les enseignants attendent d'eux. Une dernière catégorie se constitue par des parents que Pierre Périer¹⁶ définit comme étant des parents invisibles. Ceux que, dans le cadre de mon ouvrage, je nomme étant soumis à des parentalités incertaines, qui ne semblent exister que par défaut et qui sont dans une position en retrait vis-à-vis de l'école.

Tous les parents de toutes catégories sociales confondues, sont concernés par le travail d'éducation auprès des enfants. Tous les parents de toutes catégories sociales confondues ont cet objectif de la réussite scolaire de leurs enfants. Pour autant le travail éducatif qui est opéré par les parents des classes moyennes et moyennes supérieures, est plus en adéquation avec les attentes de l'école que celui exercé par les parents de milieux populaires. D'une part, en raison de l'inégale répartition des ressources et d'autre part, en raison de conceptions différentes de ce qu'est un bon encadrement éducatif

Les travaux de Sandrine Garcia, sociologue de l'éducation, montrent que même au sein des classes moyennes et entre les classes moyennes et populaires, le travail opéré par les parents à la faveur de la scolarité de leurs enfants est très hétérogène. Elle souligne que certains types d'encadrement éducatif, et notamment celui qui est le plus enve-

loppant, facilite, augmente, maximise les chances de réussite scolaire des enfants.

Une approche capacitaire des personnes

Lorsque l'on aide les parents de conditions précaires, à être de «meilleurs parents d'élèves», à être de meilleurs accompagnateurs de la scolarité de leurs enfants, on glisse en fait dans une approche capacitaire des parents. Par approche capacitaire, on entend une approche qui consiste à la fois à montrer que le travail parental réclame des compétences, et qui encourage les parents à les développer. Donc, en fait, on enjoint les personnes au dépassement de soi. Cette approche capacitaire de la parentalité ne se retrouve pas que dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité. Elle est largement diffusée notamment par les médias dont les émissions télévisées ou des programmes dont les protagonistes comme Super Nanny, ou Pascal, le grand Frère, font figure d'exemple. Les forums concernant la parentalité, qui sont par exemple proposés par le site Doctissimo, attestent bien de cette tendance de l'approche capacitaire des parents.

Une approche comportementaliste de la parentalité

L'Autre tendance que l'on dégage à côté de cette approche capacitaire, est l'approche comportementaliste de la parentalité. Elle se manifeste dans des recommandations qui sont très largement diffusées. Le message porté est de laisser penser que les comportements des enfants et leur «bon développement» s'appréhendent seulement au prisme des pratiques éducatives de leurs parents, c'est-à-dire au regard de ce qu'ils font mais aussi de ce qu'ils ne font pas ou ne feraient pas. En d'autres

15. Agnès Van Zanten, *Choisir son École*, PUF, 2009.

16. Pierre Périer, *Des parents Invisibles*, PUR, 2018.

termes, l'enfant se développe bien si les pratiques éducatives de ses parents sont conformes à ce que l'on attend d'eux. On est ainsi face à une conception hypertrophiée de la capacité d'agir des parents, qui est de plus largement réfutable sur le plan scientifique en matière d'accompagnement à la scolarité.

Il y a quelques jours, j'ai eu l'occasion d'observer une réunion de rentrée dans un collège qui est situé en zone d'éducation prioritaire. Dans le cadre de cette toute première réunion de rentrée, la cheffe d'établissement s'est adressée aux parents et le registre de langue était «responsabiliste» et moralisateur. Je la cite: «*Il va falloir vous retrousser les manches cette année, car nous n'arriverons à rien sans vous*». Cet exemple révèle une des manières pour les professionnels, de participer à cette refondation d'une école qui serait plus juste, plus efficace, plus opérationnelle. Elle passe par une injonction à la mobilisation des parents, à leur responsabilisation, de sorte que l'on puisse presque parler, d'injonctions souterraines à la professionnalisation des familles pour mieux accompagner les scolarités.

Quand la co-éducation prend le tour d'une pénalisation du travail parental

Quand émerge la politique de soutien à la parentalité, à la fin des années 90, elle est présentée comme universelle, c'est-à-dire qui doit s'adresser à tous les parents. Ce que l'on relève et ce que je montre, notamment dans l'ouvrage que je viens de publier, c'est que cette politique a des versants ciblés qui sont dirigés vers les parents de conditions précaires. Cela peut s'expliquer par le fait que les parents de conditions précaires sont beaucoup plus confrontés à des travailleurs sociaux, sont davantage confrontés à un encadrement socio-éducatif et davantage concernés par une offre externe à l'école et spécialisée de professionnels. La coéducation

ne se résume pas au seul partenariat entre l'école et les familles. Elle prend vie au sein d'une communauté élargie. C'est justement sur ces logiques partenariales et interinstitutionnelles que je voudrais attirer votre attention. Le dispositif de régulation de l'absentéisme scolaire dont je veux vous faire part est le stage de responsabilité parentale mis en place dans la ville de Marseille. Les principaux objectifs assignés à ce stage sont:

- La prise de conscience par les parents de leurs responsabilités pénales au regard de l'infraction commise.
- Le raccrochage scolaire.
- La prise de conscience des conséquences de l'acte/comportement sur l'enfant.

De manière générale, sont accueillis dans ces stages, des parents dont les enfants scolarisés en classe de sixième et/ou de cinquième cumulent sur un semestre plus d'une soixantaine de demi-journées d'absence. Ce qui est surprenant, c'est que ce dispositif ne concerne pas tous les parents. Il concerne les parents et les familles qui vivent au sein des territoires les plus précarisés de la Ville de Marseille. Ce sont les familles qui sont concernées déjà par un autre dispositif qui s'appelle le Groupement local de prévention et de traitement de la délinquance. Pour le dire autrement... Quand on est un jeune absentéiste que l'on vit dans les quartiers au sud de Marseille, on n'est pas concerné par ce dispositif de responsabilisation de ses parents. Et quand on vit au sein de poches d'extrême précarité du territoire marseillais, en revanche... on est passible de ce dispositif.

Si toutes les familles peuvent être accueillies, dans la réalité ce sont essentiellement des mères qui viennent. Ici, pas d'étonnement spécifique car quel que soit le dispositif d'aide à la parentalité considéré, ce sont essentiellement des mères qui sont représentées. Dans le cadre de cette enquête, j'ai pu me procurer et examiner les dossiers de 58

parents qui ont fait l'objet d'un stage parental. J'ai été frappée par le fait que 76 % de ces parents étaient des mères en situation de monoparentalité. Ce qui interroge c'est l'objectif visé et les modalités de mise en œuvre. L'objectif principal est de raccrocher à la scolarité des jeunes concernés par des situations d'absentéisme lourd. Or la manière dont est pensé le raccrochage, c'est finalement de convoquer dans un commissariat, puis de les convoquer dans un tribunal de grande instance pour leur proposer une mesure de rappels à la loi des parents. Donc, on voit bien que, déjà, la procédure en elle-même, elle coïncide à une pénalisation, à une sanction des parents.

Extrait d'entretien

«Vous avez été *très* défaillants pour moi en ne vous préoccupant pas de l'école pour vos mineurs pourtant concernés par l'obligation scolaire. (Le vice-procureur insiste sur le "très").

La déscolarisation est une infraction dont l'itinéraire se termine avec la convocation par un officier de police judiciaire. Je vais tenter de ne pas utiliser de termes compliqués. On est là pour une affaire de loi, pas pour une affaire de morale. On est là pour parler. Donc rassurez-vous tout de suite, vous, vous êtes là, nous en tenons compte. Les parents défaillants seront poursuivis, ne pensez pas une seule seconde que les absents auront une prime.

La scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans et lorsqu'un enfant n'est pas école il est oisif, bien évidemment que surtout dans une ville comme Marseille il peut être soumis à des situations à risque. Donc à plusieurs

égards, l'absentéisme scolaire pose une réelle difficulté et dans tous les cas les parents, parce que c'est à nous, c'est nous qui avons des devoirs envers nos enfants, vous pouvez être poursuivis devant le tribunal correctionnel. C'est-à-dire que vous n'assumez pas votre métier de parents qui est d'accompagner votre enfant tout au long de sa scolarité. Le délaissement de mineurs est puni par la loi non seulement d'une peine d'emprisonnement mais aussi d'une peine d'amende.

Aujourd'hui, on vous propose de vous entendre, de comprendre un peu ce qu'il peut se passer avec votre enfant, de voir comment on peut, à vos côtés, trouver la solution pour amener vos enfants vers l'école. C'est de votre responsabilité, et aujourd'hui il n'y a pas d'alternative on va vous expliquer, c'est-à-dire que, si vous ne respectez pas l'engagement qui est pris aujourd'hui vous serez personnellement sanctionné. Nous prendrons une décision notamment sous forme d'amende, une amende conséquente, je vous le dis, sera fixée.»¹⁷

Des parents responsables

Quand on observe ces stages, on entend des histoires de vie, des trajectoires de vie très, très dures, qui sont partagées, qui résonnent en termes de maladies, de difficultés, de santé, mais également de difficultés économiques, matérielles. Ce sont des parents qui vont publiciser leurs difficultés, ce qu'ils entrevoient eux-mêmes comme un échec. Ils participent à leur propre responsabilisation.

.....

17. Jessica Pothet, *Parentalités incertaines*, PUR, 2024, p. 102.

Certains parents se raccrochent à des éléments positifs de définition de soi: «*oui, alors j'ai des difficultés avec cet enfant-là qui est scolarisé en 5^e, mais mon premier enfant, lui, réussit et il est en terminale générale*». C'est le besoin d'administrer du fait qu'avec d'autres enfants, ils ont réussi à faire ce que l'école attendait d'eux. C'est une manière de fragiliser le regard ou le jugement porté sur eux. En effet, on peut observer que ce ne sont pas que les comportements des enfants qui sont jugés, mais très clairement, ce sont les schémas familiaux, les modèles éducatifs, les choix parentaux. On reproche à certains parents d'avoir fait le choix d'habiter dans certains quartiers dits de délinquance de rue parce que d'habiter dans ces quartiers, ça génère des comportements déviants, alors que les parents, évidemment, se défendent d'une question, d'avoir eu accès à un choix. Ils veulent alors défier ce jugement qui vient affecter la grandeur de leur personne, qui vient affecter l'estime qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes, en d'autres termes la dimension humiliante à leur égard.

Renverser la responsabilité

Par leurs témoignages, les parents montrent comment ils sont investis dans la scolarité de leur enfant. Ils soulignent leur responsabilité pour renverser les responsabilités et mettre parfois en accusation l'École. Ils affirment envoyer voire accompagner leur enfant à l'entrée du collège. C'est l'établissement qui n'a pas su veiller à ce que mon enfant reste dans les murs de l'établissement.

Ce phénomène est décrit par Fatima Ouassak dans son essai *La puissance des mères* (2020). Fatima Ouassak explique que très souvent les institutions veulent expliquer aux parents comment exercer leur parentalité, mais pour les

parents, et notamment les parents de conditions populaires, qui ont parfois pour unique rôle social justement ce rôle de parent à tenir, c'est bien, eux qui confient leurs enfants à des institutions et non l'inverse. Finalement, on assiste bien à un renversement, en termes d'interrogation. On demande à ses parents, dans le cadre de ce dispositif, mais que faites-vous? Pourquoi avez-vous été défaillants?

Des fonctionnements incohérents

Une maman décrit finement la situation de l'un de ses fils, celui pour lequel elle a un stage parental. Elle explique que son fils de 14 ans, ne veut plus aller à l'école, il souhaite apprendre un métier. Elle le décrit comme particulièrement a-scolaire et ajoute que déjà, à la maternelle, il ne s'intéressait pas à grand-chose à l'école. Ce qui pourrait le stabiliser aujourd'hui, c'est intégrer un centre d'apprentissage. Elle montre tous les recours qu'elle a pu faire pour justifier qu'elle est tout sauf une mère démissionnaire. Elle interroge les allers-retours de son fils dans l'établissement, au motif de plusieurs mesures d'exclusion, montre comment ils ont participé à renforcer son absentéisme. Elle dénonce l'inefficacité des mesures d'exclusion prononcées à l'encontre de son fils, en disant que cela a généré des absences prolongées qui l'ont conduit au décrochage. Contrairement à ce que montre les travaux de Zoé Yadan¹⁸, il n'y a pas ici, comme possiblement en conseil de discipline, une désolidarisation entre parents et enfants. Les parents font corps avec leurs enfants. Ces parentalités sont toutes marquées par l'incertitude et rendent compte du fait que ces parents préféreraient effectivement être invisibles.

18. Zoé Yadan. «À qui la faute ? Les parents face aux manquements scolaires de leur enfant». *Revue française des affaires sociales*, 2019, p. 215-235.

Des parents instruments des problématiques sociales

Quand on considère la manière dont on regarde l'enfance et les définitions que l'on donne de l'enfance, on peut s'interroger sur le fait qu'on a aujourd'hui une somme de dispositifs, de discours, de textes qui encouragent les parents à être de meilleurs parents en adhérant à une éducation qui se réfère à la parentalité positive, à l'éducation bienveillante. Et quand on observe des dispositifs qui, eux, sont dirigés vers les parents les plus précaires, pensés comme étant les plus démunis, le discours qui est tenu, c'est celui de la parentalité positive et de la bienveillance à avoir vis-à-vis de ces enfants. Quand on considère les turbulences urbaines que connaît la France en 2006, sous la présidence de M. Sarkozy, encore les émeutes plus récentes au début de l'été 2023, la tentation est grande pour les responsables politiques d'appréhender les troubles que l'on connaît comme étant des conséquences directes d'une défaillance de l'autorité parentale. Alors, le politique réclame de l'autorité pour l'éducation de l'enfant, déplore cette crise d'autorité que subissent les chefs de familles monoparentales. Les mères n'auraient pas, n'auraient plus d'autorité. On voit bien qu'en parallèle se construisent des définitions de l'enfance qui sont socialement situées. Ce qui prime, c'est cet enfant sur qui faire autorité, avec l'idée que les désordres sociaux qui pourraient en découler seraient le fait d'un mauvais exercice de la parentalité de ces parents précaires. Donc, on voit bien comment se produisent, comment sont produites plutôt des approches particulièrement clivées et de la parentalité, et par ricochet de l'enfance également.

En guise de conclusion

Tous les dispositifs proposés et observés cherchent à promouvoir une parentalité orientée vers les normes scolaires dominantes, utilisant les outils et ressources

de l'éducation populaire. Toutefois, cette approche peut isoler les parents des réalités sociales et matérielles qui influencent leur capacité à s'investir dans l'éducation de leurs enfants. Cependant, tous ces dispositifs induisent une forme d'assistance éducative qui reste centrée sur les obligations scolaires, sans considérer les réalités sociales des parents concernés.

La logique des stages parentaux est différente. Elle relève d'une logique coercitive en réponse à des problématiques d'absentéisme scolaire. Leur objectif vise la responsabilisation des parents car l'absentéisme des enfants est considéré comme étant l'illustration d'une carence éducative au sein de la famille. Cette judiciarisation de la parentalité a alors pour effet de culpabiliser les parents, si bien que ces stages parentaux créent un climat de stigmatisation des parents et des jeunes, en particulier ceux issus des milieux les plus précaires. Cette forte responsabilisation des parents et plus particulièrement des mères est articulée à des accompagnements souvent hétérogènes de la part des professionnels, qui parfois ne souhaitent pas le retour de l'enfant parce qu'ils ne savent pas quelle passerelle ou type de classe lui proposer.

Pour retrouver l'intégralité de l'intervention:

<https://pod.inspe-paris.fr/video/0799-journee-detude-ce-que-lecole-fait-de-la-pauvrete-intervention-de-mme-jpo-thet/>

De la même autrice

- Parentalités incertaines. Ethnographie et sociologie des dispositifs de soutien aux parents, Presses universitaires de Rennes, 2024.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04715630>
- « La monoparentalité, une situation insuffisamment prise en compte dans les dispositifs de soutien à la

- parentalité»* in LE PAPE Marie-Clémence (dir.), *Les familles monoparentales. Conditions de vie, vécu et action publique*, La Documentation française, 2023. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04711402>
- POTHET Jessica, OLLER Anne-Claudine, VAN ZANTEN Agnès, *Le cadrage «enchanté» des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur*, n° 155, novembre 2021, p. 75-95. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04711409>
 - OLLER Anne-Claudine, POTHET Jessica, VAN ZANTEN Agnès, *Le cadrage «enchanté» des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur*, volume 2021/3, n° 155, novembre 2021, p. 75-95. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03476399>
 - POTHET Jessica, «Des subjectivités maternelles peu explorées: entre dévouement, expérience de solitude et positionnement contestataire» in CHARTON Laurence (dir.), *Des imaginaires aux réalités conjugales et familiales. Perspectives interdisciplinaires et internationales*, Presses de l'Université du Québec, 2021, p. 189-204. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03243933>
 - POTHET Jessica, PIESEN Alexandra, «La prise en charge de la difficulté scolaire en Centre médico-psychologique. Quelles alliances éducatives entre l'école, les familles, et les professionnels de la santé mentale?», Colloque international «Les alliances face aux nouvelles problématiques à l'école. Enjeux, tensions et controverses», Cergy, mars 2021. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03246190>
 - CHARPENEL Marion, GARCIA Sandrine, PIESEN Alexandra, POTHET Jessica, *Les effets de la «parentalité solo» sur l'exercice des rôles parentaux et les frontières de l'enfance*, volume 1, n° 138, 2021, p. 5-25. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03245199>
 - CHARPENEL Marion, GARCIA Sandrine, PIESEN Alexandra, POTHET Jessica, «*La prise en charge des familles monoparentales dans les institutions médico-sociales: un traitement psychologique des difficultés scolaires*», *Produire le prolétariat*, Paris, novembre 2019. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03243932>
 - CHARPENEL Marion, GARCIA Sandrine, PIESEN Alexandra, POTHET Jessica, «*Redéfinition des normativités de l'enfance au sein des familles monoparentales populaires: Vers un glissement des frontières entre rôle parental et rôle de l'enfant*», Congrès «*Penser les inégalités dans l'enfance*», Paris, novembre 2019. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03246159>
 - CHARPENEL Marion, GARCIA Sandrine, PIESEN Alexandra, POTHET Jessica, «*Redéfinitions des normativités de l'enfance au sein des familles monoparentales populaires. Vers un glissement des frontières entre rôle parental et rôle de l'enfant*», *Penser les inégalités dans l'enfance*, Paris, novembre 2019. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-02378483>

Atelier: Essaimer des collectifs de soutien pour le droit de tous les enfants

Manon Luquet, parent d'élève, représentante du collectif apolitique **1 École, 1 toit** du 18^e arrondissement. Sylvaine Baehrel, parent d'élève élu, conseillère de la Commission Education Formation Enseignement supérieur et Recherches (CESER) Ile de France.

Entre le prescrit du code de l'Éducation et la réalité de terrain, comment permettre une scolarité digne pour chacun. L'école est obligatoire, mais pas l'hébergement. L'école est obligatoire mais pas le ventre plein. Quelles collaborations initier entre collectivités et établissements pour mieux prendre en compte les situations rencontrées ?

Avant propos

Association 1 école 1 toit

L'association a été fondée en 2022. Composée de parents d'élèves et de professeurs des écoles de Paris 18^e, l'association a pour objectif de lutter contre le « sans-abrisme » des enfants de façon administrative (hébergement, domiciliation et alimentation).

Le 18^e arrondissement de Paris

Le territoire du 18^e arrondissement a été choisi car il concentre plusieurs établissements en éducation prioritaire dont les collèges Maurice Utrillo et Georges Clémenceau en REP+, et plusieurs lycées professionnels dont le lycée hôtelier Belliard qui accueille un certain nombre de jeunes mineurs isolés. Il est l'un des arrondissements les plus pauvres de Paris. Le taux de pauvreté s'élève à 21,2 %, alors que la moyenne nationale est environ de 14,4 %. Sa population se caractérise par une surreprésentation des moins de 25 ans. À titre indicatif, le quartier de Porte de La Chapelle regroupe 37,6 % personnes âgées de moins de 25 ans. Le décrochage scolaire est important dans le 18^e arrondissement. Certains quartiers regroupent 35 % des 16-24 ans non-scolarisés. Il s'agit des quartiers de la Moskova, de Blémont et de La Chapelle contre 24,8 % en moyenne sur le reste de Paris (source : statistique IPS).

Des dispositions juridiques

La Constitution française du 4 octobre 1958 consacre le droit à une vie familiale décente et un accès aux conditions essentielles de vie pour tous, dont le logement fait partie.

La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 insiste également sur le fait que les besoins essentiels doivent être couverts, en particulier pour les plus vulnérables.

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant de 1989, ratifiée par la France en 1990, mentionne que les enfants ont droit à un niveau de vie suffisant pour leur développement, et que les États doivent garantir que leurs familles aient accès aux services essentiels, y compris le logement.

La loi du 5 mars 2007 instituant le Droit au logement opposable (DALO) consacre le droit à un logement pour les personnes qui ne peuvent l'obtenir par leurs propres moyens.

La circulaire du 26 décembre 2012 rappelle l'importance d'assurer une continuité dans l'hébergement des familles avec enfants pour éviter les ruptures d'hébergement, particulièrement préjudiciables aux enfants scolarisés.

L'article L.345-2-2 du Code de l'action sociale et des familles impose une obligation pour l'État de fournir un hébergement d'urgence à toute personne sans

abri en situation de détresse médicale, psychique ou sociale.

La Charte sociale européenne garantit le droit au logement pour les enfants et leurs familles, et la France est tenue de respecter ces dispositions.

Le droit au logement pour les familles, en particulier celles avec des enfants, est également renforcé par le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies, qui impose aux États signataires de garantir des conditions de vie décentes pour tous.

«Des enfants scolarisés dorment encore dans la rue en France.»

La pauvreté et l'école sont alors traitées en droit français et en droit international, et pourtant, malgré toutes ces dispositions juridiques, des enfants scolarisés dorment encore dans la rue en France. Pourtant même si ces dispositions sont utiles, elles sont peu contraignantes pour l'État. L'exemple d'une famille, composée d'une mère et de 2 enfants de moins de 16 ans, sans domicile est donné.

C'est à partir d'un constat de vide juridique déconcertant que Sylvaine Baehrel s'engage dans une association pour venir en aide aux plus démunis. Un vide juridique est une situation non encadrée par une loi. Cela signifie qu'il existe une absence ou une lacune dans la législation engendrant une incertitude juridique. En effet, les articles de loi concernant les accompagnements des plus démunis sont insuffisants voire inexistant.

Le collectif «1 école, 1 toit» se mobilise et entame avec la mère des démarches administratives. Le collectif a invoqué plusieurs dispositions juridiques, comme celles indiquées précédemment, pour engager la responsabilité de l'État. La première instance rend un jugement

qui répond aux attentes du collectif. La seconde instance rend un arrêt en appel qui infirme le jugement en première instance et déboute de ses demandes le collectif. La dernière instance, le Conseil d'État, juridiction suprême du droit administratif français, rend un arrêt de rejet qui déboute le collectif de ses demandes. Le Conseil d'État motive sa décision en expliquant dans son arrêt que l'État ne peut voir sa responsabilité engagée car il a utilisé tous les moyens qu'il a pour aider cette famille mais que lui-même manque de moyens.

Nous avons donc des dispositions législatives et juridiques pour combattre la pauvreté à l'école mais également une jurisprudence qui déboute les justiciables lorsqu'ils exercent leur droit au combat de cette pauvreté à l'école.

Synthèse de l'atelier

Quel rôle l'école est-elle supposée jouer face à la pauvreté ? Question centrale de son intervention, Sylvaine Baehrel nous dresse le profil d'une institution scolaire dont les modalités de prise en charge de cette problématique sociale restent peu inscrites dans les textes officiels. Cette absence de réponse explicite sur ce sujet se heurte à la réalité actuelle observée sur le territoire français, pays dont l'impact de l'origine sociale sur la scolarité est le plus marqué parmi les pays de l'OCDE. Sylvaine Baehrel souligne davantage ce contraste par un chiffre significatif: la France comptabilise 1,2 millions d'enfants et adolescents dont les familles ont un revenu inférieur à 500 euros par mois. Alors qu'elle devient de plus en plus visible et affecte des individus de plus en plus jeunes, la pauvreté a des impacts sur la réussite scolaire que l'école ne semble pas saisir pleinement. Selon notre intervenante, personne ne s'occupe véritablement de mesurer les conséquences de cette situation de fragilité économique et sociale sur la scolarité des élèves. Pourtant, œuvrer à la réduction des effets de la pauvreté au

sein des établissements scolaires répondrait à une exigence de justice sociale. Dans le cadre de cet impératif, il apparaît ainsi crucial de comprendre comment la pauvreté affecte-t-elle les enfants.

Les élèves confrontés à des conditions précaires sont davantage exposés à des difficultés dès leur entrée à l'école et cela tout au long de leur parcours scolaire. Cette réalité découle de divers facteurs, tels que des problèmes de santé physique et mentale, une insuffisance alimentaire ou encore des difficultés à s'habiller convenablement pour affronter le froid de l'hiver. Plus largement, le milieu social et le capital culturel ont un impact sur le parcours scolaire d'un enfant. Les enfants issus des classes privilégiées se sentirraient plus à leur place à l'école et auraient statistiquement plus de chance de poursuivre des études longues, soutenus par le système scolaire lui-même. Une telle dynamique, à laquelle participe activement l'école, ne fait que renforcer la reproduction sociale. Selon un article du Café pédagogique intitulé «La France championne du déterminisme social» publié le 11 septembre 2024, 80 % des enfants de parents titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur obtiennent eux aussi un diplôme, contre seulement 25 % pour ceux dont les parents ne sont pas diplômés.

«La France comptabilise 1,2 millions d'enfants et adolescents dont les familles ont un revenu inférieur à 500 euros par mois...»

Une école qui reproduit des inégalités

Dans son rapport, *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires*, de 2016, le CNESCO souligne que «l'école hérite des inégalités familiales et produit aussi en son sein

des inégalités sociales de natures différentes qui se cumulent et se renforcent». Les enseignants, influencés par leur culture personnelle, valorisent bien malgré eux les classes sociales dominantes. Sylvaine Baehrel prend notamment pour exemple le langage employé par les professeurs, dont le niveau n'est pas toujours adapté à l'ensemble des élèves.

Par ailleurs, dans le cadre des dépenses publiques nationales dédiées à l'éducation, les chiffres révèlent un désavantage pour les enfants issus des ménages les plus pauvres: selon un rapport de l'UNICEF de janvier 2023, ces derniers reçoivent à peine 16 % de financements publics pour l'éducation, contre 28 % pour les familles les plus aisées. Institutionnellement, l'État consacre ainsi des ressources moins importantes aux classes défavorisées qu'aux classes supérieures pour la poursuite de leurs études. Une inégalité dans la répartition des dépenses publiques est également visible entre l'école primaire et le lycée, la première recevant moins que la seconde. Selon le Ministère de l'Éducation nationale, en 2023, les dépenses moyennes pour un enfant scolarisé dans l'enseignement pré-élémentaire s'élevaient à 7 110 euros contre 11 300 euros pour un lycéen en filière générale ou technologique et 12 250 euros pour un étudiant du supérieur et 15 000 euros pour un étudiant en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE).

Une répartition budgétaire questionable

Cette inégalité dans la distribution des budgets étatiques se concrétise aussi dans la répartition même du budget selon le niveau d'enseignement. En 2023, le budget étatique prévoit pour les élèves de CPGE une attribution de 70 millions d'euros tandis que celui prévu pour les écoles primaires n'est que de 30 millions d'euros. Ce choix est contestable puisque c'est dès la maternelle, lieu de développement du langage et de socialisation, que s'ancrent les

premières inégalités. Dans le cadre de son enquête menée au sein d'une école maternelle parisienne, Muriel Darmon a notamment observé une distinction marquée : les enfants issus de milieux populaires abordent l'école comme un nouvel espace de socialisation et d'apprentissage, tandis que d'autres y arrivent déjà familiers des codes du milieu scolaire. Ces derniers peuvent ainsi réutiliser des compétences acquises au sein de la famille là où les autres ne sauront pas. L'école maternelle doit offrir à tous les enfants, en particulier à ceux pour qui l'univers scolaire est étranger, l'opportunité de se familiariser avec les attentes spécifiques des apprentissages scolaires. Par conséquent, investir dans les apprentissages dès la première année de maternelle est essentiel pour assurer des progrès scolaires durables dans des conditions optimales.

Depuis 2013, une priorisation des investissements est accordée aux classes du primaire. Certaines initiatives ont souligné l'engagement de l'État à vouloir investir sur le premier degré et à affirmer ainsi une volonté de lutter contre toutes les inégalités dès le plus jeune âge. Toutefois, la suppression du dispositif *Plus de maîtres que de classes* instauré par la circulaire du 18 décembre 2012 a pour ambition «de mettre en place de nouvelles modalités d'organisation pédagogique afin d'aider les élèves les plus en difficulté à progresser» (Ministère de l'Éducation nationale) a fragilisé cet engagement. Dans les écoles REP et REP+, ce dispositif permettait la présence d'un enseignant supplémentaire pour pallier les absences et garantir la continuité pédagogique. Cette mesure a été remplacée par des demi-groupes en grande section, CP et CE1. Une étude de la DEPP montre que les effets bénéfiques de cette approche ne sont pas aussi significatifs que souhaités, notamment en français et, pire, s'estompent à partir du CE2. Lieu de reproduction et de renforcement des inégalités sociales, l'école peine à établir des dispositifs de soutien aux classes défavorisées.

Un fonctionnement systémique à ajuster

Les fonds sociaux sont une aide qui permet aux familles de faire face à des dépenses de scolarité ou de vie scolaire. Il peut s'agir notamment des dépenses suivantes : du transport et des sorties scolaires, des soins de l'enfant (soins bucco-dentaires, achat de lunettes, d'appareils auditifs, etc.) de l'achat de vêtements et de manuels ou de fournitures scolaires. Particulièrement utiles pour des familles en grande précarité, ils accusent, depuis 2017, une baisse de 16 %.

Le projet de loi de finances de 2023 inclut 55 millions d'euros destinés aux fonds sociaux. Cependant, ces fonds sont souvent peu utilisés. En 2019, bien que 60 millions d'euros aient été alloués au budget de l'Éducation nationale, seulement 45 millions ont effectivement été dépensés. Lorsqu'ils ne sont pas utilisés intégralement, ils sont récupérés par les reectorats et non reconduits l'année n+1.

À cela s'ajoute également le manque d'assistants sociaux en milieu scolaire, professionnels qui permettent d'accompagner les familles dans l'accès aux droits et aides financières. Aujourd'hui, alors que le nombre d'enfants qui vit avec un revenu inférieur à 500 euros/mois s'élève à 1,2 millions, ce sont ces familles populaires qui souffrent de ce manque d'accessibilité.

Des leviers gouvernementaux à activer

Mixité sociale et principe de sectorisation : Parmi ces leviers, il a été évoqué la nécessité d'éviter les établissements ségrégés en faisant de la mixité sociale une obligation. Les principes de sectorisation et de la carte scolaire datent tous deux de 1963. Le premier renvoie à l'affection d'un enfant ou adolescent dans une école selon son lieu de résidence alors que la carte scolaire correspond à «l'ensemble des dispositifs définissant

spatialement l'offre éducative sur un territoire» (JBB, 2018).

L'objectif initial de la carte scolaire était une meilleure gestion bureaucratique et territoriale dans un contexte où les politiques éducatives changeaient. En effet, la carte scolaire et le principe de sectorisation sont lancés au même moment que la création des collèges d'enseignement secondaire et à la fin de la séparation des classes filles/garçons.

Au début des années 1980, la carte scolaire est fortement débattue car elle est désormais mise en parallèle de l'instauration du collège unique accueillant désormais toutes les classes sociales¹⁹. Revendiquée par certains et fustigée par d'autres, les contours de la carte scolaire vont subir régulièrement un nouveau découpage. Les réformes d'assouplissement sont une réponse à la remise en question de la liberté du choix de l'établissement pour ses enfants. La droite politique, en particulier, prône un assouplissement de la carte et avance comme argument le pouvoir de fuir les quartiers défavorisés donné aux familles des classes populaires. Loin de ces effets, les réformes successives, et notamment celle de 2007, ont encouragé et développé les stratégies d'évitement de la carte scolaire. Ces contournements profitent aux familles favorisées, ce qui accentue encore davantage les inégalités d'accès aux établissements dits réputés. Ce sont bien les familles les mieux dotées en capital culturel qui utilisent plusieurs stratégies telles que la demande de dérogation, la scolarisation dans le privé ou le déménagement dans des zones où les écoles ont une meilleure réputation.

Fort de ce constat, Barrault-Stella critique l'usage du terme mixité dans les politiques éducatives, relève de l'instrumentalisation plus que d'une volonté politique. Pour l'auteur, ce sont les

différences de capital culturel et social des familles qui se jouent dans les inégalités scolaires. Or ces différences se réaffirment selon les lieux de résidence notamment parce que les ségrégations socio-spatiales sont appuyées par les politiques du logement et de l'urbanisme. Le sociologue Edmond Préteceille apprécie l'emploi de «mixité sociale» comme étant «bien souvent un euphémisme de la mixité ethno-raciale». Certains quartiers défavorisés, notamment en région parisienne, concentrent des groupes ethniques. Ces ségrégations spatiales viennent influencer la répartition des familles des différentes classes sociales sur le territoire mais rendent aussi la carte scolaire incapable de pallier les inégalités scolaires qui en découlent.

Si les établissements privés entravent non seulement à une mixité mais aussi et surtout participent au renforcement des inégalités scolaires, on peut alors se demander s'il ne faudrait pas intégrer le privé dans le dispositif public pour harmoniser l'accès et les conditions d'apprentissage et ainsi rendre l'éducation plus égalitaire? Dans ce cadre, la proposition de Pierre Merle est une option à envisager. Il s'agirait de pondérer les financements des établissements scolaires privés comme publics sur l'origine sociale des élèves scolarisés. En l'état actuel, les financements sont régulés en fonction du nombre d'élèves scolarisés, ce qui à l'évidence n'incite pas les établissements privés à scolariser des enfants issus de l'immigration ou d'origine populaire.

Favoriser l'octroi des bourses scolaires

Comme pour les fonds sociaux, le manque de visibilité et la peur de la stigmatisation empêchent les familles de réaliser la demande d'une bourse sco-

19. L. Barrault-Stella, 2018, <https://metropolitiques.eu/Barrault-Stella-Lorenzo.html?lang=fr>

laire. Considérée comme un levier pour réduire l'écart des inégalités scolaires, elle correspond à une aide financière de l'État pour permettre aux familles de faire face aux frais de scolarité de leurs enfants inscrits au collège ou au lycée. Cette aide est calculée selon les revenus des représentants légaux des élèves. Il existe différents échelons. Selon les échelons et le type d'établissement scolaire, dans lequel est scolarisé l'enfant, le montant de la bourse est différent. Au collège le montant annuel est de 120 euros au 1^{er} échelon, 330 euros au 2^e échelon et 516 euros au 3^e échelon. Au lycée, le montant annuel de la bourse varie entre 495 euros pour le 1^{er} échelon et 1053 euros pour le 6^e échelon.

Pour obtenir cette bourse, jusqu'à la rentrée 2024, il fallait en faire la demande par le remplissage d'un formulaire et l'apport de pièces justificatives. Or depuis septembre 2024, lors de l'inscription scolaire au collège ou au lycée, les parents peuvent «consentir à l'étude automatique de leur droit à une bourse» (droits-finances). Cela signifie que la bourse peut désormais être calculée directement avec les fiches d'imposition. Ce qui simplifie les démarches personnelles et permet aux parents d'éviter de déposer un dossier de demande de bourse. Cependant cette facilité apparente ne va pas de soi.

Dans le cas où les familles ne consentent pas à cette étude automatique, il leur faut alors remplir le formulaire papier ou en ligne. Il est important de mentionner le fait que de nombreux parents sont en difficulté face au numérique, ce qui représente une première limite. Cette limite s'accompagne également de la difficulté de compréhension que peuvent avoir certains parents face au formulaire ou bien aux explications faites. En effet, le site droit-finances. commentcamarche, indique que : «La demande se fait via le portail Scolarité Services accessible via le compte unique

EduConnect²⁰.» ou avec des identifiants Franceconnect. Il faut déjà avoir connaissance de la création ou de l'existence de ces comptes numériques. Pour répondre à cette éventuelle difficulté de compréhension, le site du gouvernement propose un tutoriel youtube «demande de bourse en ligne» et un guide pratique à télécharger.

Les cordées de la réussite

Les Cordées de la réussite sont un dispositif lancé en 2008 par Nicolas Sarkozy intégré dans le projet «Espoir Banlieues» qui vise à réduire les inégalités auxquelles font face les territoires les plus défavorisés en France. Les objectifs de ce dispositif sont :

- Développer l'ambition scolaire,
- lutter contre l'autocensure,
- ouvrir l'accès aux filières d'élite (Sophie Kennel, 2020) aux élèves issus de milieux défavorisés scolarisés dans des établissements moins réputés.

Il s'agit d'un partenariat entre plusieurs établissements d'enseignement supérieur, des lycées dotés de classes préparatoires et des collèges et lycées. La tête de cordée est représentée par l'établissement qui mène des actions envers des élèves issus des établissements dits encordés, qui eux sont principalement des collèges et lycées situés en Réseau d'éducation prioritaire, dans des quartiers prioritaires de la politique de la ville ou de zones rurales éloignées des métropoles.

Dans ses missions principales, les cordées de la réussite doivent répondre à du soutien scolaire, de l'accompagnement à l'orientation et de l'ouverture culturelle grâce à des étudiants volontaires de la tête de cordée, tuteurs des élèves des établissements encordés. Si le ministère de l'Éducation définit ce dispositif comme inclusif et où «Il n'y a pas de

20. <https://educonnect.education.gouv.fr/idp/profile/SAML2/Redirect/SSO?execution=e1s1>

sélection parmi les élèves d'un établissement encordé», Sophie Kennel, dans son enquête de 2020, *Les cordées de la réussite, intentions et effets d'un dispositif pour l'égalité des chances*, montre en réalité que ce principe d'accès aux classes préparatoires par exemple, ne profite qu'aux jeunes issus des classes moyennes aux bons résultats scolaires. C'est pourquoi elle affirme que les précédentes analyses réinterrogent l'intention et les effets des politiques nationales ou locales en faveur de l'accès à l'enseignement supérieur de publics issus de milieux socialement défavorisés. À partir de son enquête qualitative avec un échantillon faible de 45 élèves, la chercheuse montre que les élèves des établissements encordés s'engagent dans ce dispositif bénéficient d'un accompagnement à l'orientation que ne leur permet pas leur contexte social et culturel. Pour autant, les cordées de la réussite n'ont pas eu d'effet significatif, au regard de l'ambition scolaire déjà développée par les élèves. Or, l'ambition scolaire se développe en fonction du rapport à la légitimité que détiennent les élèves. Ce constat ne doit pas cacher le fait que beaucoup d'élèves issus des réseaux d'éducation prioritaire ne se sentent pas légitimes scolairement. Dès lors, ils ne se sentent pas non plus légitimes de participer au dispositif et décident donc d'y renoncer.

Ses comportements décrits par les intervenantes concordent ainsi avec les rapports existants sur les cordées. Ils précisent que l'intégration dans le dispositif s'effectue sur la base du volontariat, en tenant compte du potentiel (résultats) et du comportement. Cette précision souligne ainsi que le dispositif est bénéfique pour des élèves qui répondent dès le collège aux attentes académiques. Cette dynamique politique de l'excellence est comparable à l'analyse de Philippe Bongrand. Déjà en 1999, Bongrand dénonce la promotion de l'excellence. Dans son mode de fonctionnement elle

permet « d'en faire bénéficier au premier chef les "bons" élèves, auxquels il ne manquerait que la connivence culturelle pour réussir. » Sophie Kennel souligne que le vocabulaire du mérite est très présent chez ses enquêtés et vient ainsi réaffirmer le système méritocratique que l'école promeut pour légitimer la persistance « d'élites scolaires ».

Le dispositif Devoirs faits

Le dispositif Devoirs Faits²¹, lancé en 2017 par le ministère de l'Éducation Nationale, sous Jean-Michel Blanquer, ambitionne un accompagnement scolaire gratuit aux élèves de collège. Son objectif est, en accompagnant les élèves, de leur permettre de progresser scolairement, tout en développant l'autonomie requise pour effectuer le travail personnel.

Le dispositif a été créé après avoir fait la constatation qu'un facteur très important des inégalités de réussite scolaire est « les devoirs à la maison ». Alors que certains élèves peuvent se faire aider par leurs parents concernant les exercices à faire et les leçons à apprendre, d'autres se retrouvent démunis face à la charge de travail demandée avec des parents dans l'incapacité de les aider, de comprendre les attendus souvent implicites. Depuis la rentrée 2023, les séances Devoirs Faits sont obligatoires pour tous et toutes les élèves de 6^e et sont facultatives pour les classes de 5^e, 4^e et 3^e.

Les enquêtes faites sur ce dispositif révèlent des résultats positifs. Les élèves se disent plutôt contents du dispositif: il leur a permis de « comprendre ce qu'il y a à faire après la consigne » et de « savoir mieux s'organiser ». Les enseignants également, notent les bienfaits du dispositif: les élèves y participant sont plus attentifs au moment de noter les devoirs, se portent davantage volontaires en classe et certains d'entre eux font même des progrès dans leur manière de parler à l'oral, en raison du nombre important

21. <https://www.reseau-canope.fr/notice/devoirs-faits.html>

d'interactions avec un adulte durant ces séances. (Véronique Barthélémy, 2024).

Cependant, quelques nuances sont à apporter. Ces heures, souvent placées en fin de journée, obligent les élèves à rester dans leur établissement scolaire jusqu'à assez tard. Les intervenants de Devoirs Faits ne sont pas toujours qualifiés pour répondre aux attentes des professeurs et aux difficultés des élèves. En effet, l'essentielle majorité des intervenants est constituée par les d'assistants d'éducation et de volontaires en service civique. Certains enseignants volontaires se disent désesparés lorsque l'aide demandée concerne des disciplines qu'ils ne maîtrisent pas. Finalement, force est de constater que cette situation donne lieu à des séances infructueuses et ainsi, une perte de temps pour les élèves et les adultes.

La difficulté de l'élève est tellement profonde qu'il est difficile de l'accompagner lorsque l'encadrement n'est pas fait par un pédagogue. Or, dans certains établissements, ce dispositif n'est tenu que par des assistants d'éducation qui parfois ont été eux-mêmes en rupture avec l'École. Si la difficulté scolaire est un processus normal dans l'apprentissage, le rôle de l'enseignant est bien de la repérer pour proposer des remédiations. Or, si les élèves arrivent en classe de 6^e avec de grande difficulté, ce type dispositif n'apparaît-il pas trop tardivement dans la scolarité de l'enfant? Ne faudrait-il pas investir encore davantage dans l'école primaire d'autant plus si toutes les recherches s'accordent à dire que les inégalités qui se créent à l'école primaire ne cessent de s'accroître tout au long de la scolarité. Dès lors, que penser lorsqu'on constate qu'en matière d'accompagnement à la scolarité l'État dépense 18,80 euros par élève en éducation prioritaire alors même que ce sont 840 euros investis par élève scolarisé en classe préparatoire.

Le tarif cantine : le repas à 1 euro

Espace privilégié d'apprentissage et de socialisation, la cantine scolaire est un service proposé à toutes les familles. Le constat est que les familles s'en saisissent de manière très inégale. Les enfants issus de familles défavorisées sont deux fois moins nombreux à bénéficier de ce service que les enfants issus des familles favorisées et très favorisées. Prendre son repas à la cantine, c'est pourtant l'assurance de bénéficier d'un repas complet, équilibré et chaud au moins une fois dans la journée. Ce qui pour certaines familles en grande précarité n'est pas une évidence. L'État s'est engagé à proposer un financement spécifique afin que les enfants puissent bénéficier d'une tarification spéciale: 1 repas, 1 euro.²²

L'attractivité du prix ne suffit pas à convaincre les familles. L'engagement que cela suppose, oblige les familles à payer tous les repas, même non pris, si l'annulation n'a pas été faite au moins 3 jours à l'avance. La facture s'avère lourde à la fin du mois.

Prioriser la misère

En dernière partie de l'animation, Carole témoigne d'un vécu en tant que parent d'élève lorsqu'elle découvre que deux familles de l'école de sa fille dorment dehors. Elle précise qu'elle est loin de s'imaginer que les enfants vivent cette situation. En effet, ils sont scolarisés, sont présents et les familles ne laissent rien transparaître. C'est cette dignité qui la bouleverse. Lors d'un conseil d'élèves en 2022, certains parents d'élèves dont elle en fait partie décident de créer un front commun pour, à leur échelle, mener des actions. Ce front commun s'est rapidement transformé en un collectif «Une école, Un toit».

Créé en 2022, le collectif rassemble

22. <https://www.asp-public.fr/aides/cantine-a-1-euro>

des parents d'élèves ainsi que des professeurs pour «lutter contre le sans-abrisme» en accompagnant les parents dans des démarches souvent très complexes (domiciliation, hébergement, alimentation...).

Ce collectif vise 3 objectifs principaux:

- Coordonner l'entraide aux familles sans abri dont les enfants sont scolarisés dans le 18^e ;
- interroger les pouvoirs publics sur les enfants à la rue et scolarisés ;
- alerter l'opinion publique sur les enfants à la rue dans nos écoles parisiennes.

Dans un premier temps, les parents d'élèves ont organisé des collectes de vêtements qu'ils ont pu distribuer aux familles en situation de précarité. Certains parents ont aussi chacun leur tour accueilli chez eux les deux familles sans domicile fixe. Même si ces aides ont été précieuses pour les deux familles, elles sont ponctuelles et peu viables à long terme. C'est pourquoi les parents d'élèves ont souhaité rendre visible ces difficultés afin que la gestion de problème relève de l'État et des politiques. Engager la lutte pour que l'État se responsabilise et prenne conscience que les dispositifs d'urgence ne sont ni fiables ni efficaces. En effet, le 115, numéro destiné aux personnes qui s'apprêtent à passer la nuit dehors pour trouver un logement, est particulièrement dysfonctionnel. Le taux de décrochage des équipes est de seulement 3 % et les moyens d'hébergement proposés ne correspondent que rarement à la zone géographique de la famille. Les principaux critères pour obtenir un logement d'urgence sont être une femme enceinte de plus de huit mois ou être en présence d'un bébé de moins de trois mois. Cependant, des logements d'urgence peuvent être octroyés à des familles avec enfants (en fonction de l'âge des enfants) et à des personnes souffrant de maladie. En revanche, pour que les personnes remplissant ces deux derniers critères, aient accès à un loge-

ment, elles doivent appeler le numéro du 115 tous les soirs. Si elles ne le font pas, c'est prendre le risque de voir leur nom rayé de la liste. Ainsi, le numéro du 115, pourtant parfois l'un des seuls espoirs de certaines familles plusieurs fois par semaine, s'avère être un dispositif parfois utile, mais souvent synonyme d'angoisse et vain. Les intervenantes nous ont aussi expliqué que, en ce qui concerne la grande précarité, l'État se dédouane de toute responsabilité, en raison du manque de moyens. Cela nous a paru assez cocasse puisque Emmanuel Macron a déclaré en 2017 que «plus personne ne dormirait dehors d'ici la fin de l'année».

La mobilisation du collectif a permis d'obtenir l'autorisation de loger des familles avec des enfants du 18^e arrondissement, dans un ancien établissement scolaire. Démarche récurrente qu'on peut observer dans les journaux à l'approche de l'hiver. Il y a essaimage de cette action car au moins 20 écoles sont déjà occupées dans 4 villes de France..

400 enfants sans-abris à Paris, 1,2 million de familles vivent avec moins de 500 euros, 9,1 millions de personnes vivent sous le seuil de pauvreté monétaire en France...

La pauvreté, loin d'être un phénomène contemporain, est une problématique profondément ancrée dans l'histoire. Elle s'inscrit dans des dynamiques sociales, économiques et politiques qui ont souvent évolué lentement, avec des écarts croissants entre les différentes classes sociales. La persistance de la pauvreté démontre que des inégalités structurelles ont été maintenues au fil du temps, malgré les efforts ponctuels d'aide sociale. Par conséquent, il est légitime de s'interroger sur la responsabilité de l'État et la pertinence de ses approches actuelles pour combattre cette réalité.

«400 enfants sans-abris à Paris, 1,2 million de familles vivent avec moins de 500 euros, 9,1 millions de personnes vivent sous le seuil de pauvreté monétaire en France...»

L'État, en tant qu'acteur central dans la gestion des fonds publics, joue un rôle déterminant dans la lutte contre la pauvreté, notamment dans le domaine de l'éducation. En allouant davantage de ressources à certains établissements classés en REP et REP+, l'intention est de compenser les désavantages structurels de certains quartiers. Cependant, cette approche soulève des questions éthiques et conceptuelles. D'un côté, elle vise à offrir des ressources supplémentaires là où les besoins sont considérés comme les plus importants. Et de l'autre, elle semble remettre en question le principe d'égalité entre les élèves.

Cette politique peut en effet sembler en contradiction avec la notion d'égalité républicaine, qui devrait garantir à chaque élève les mêmes chances, quels que soient leur origine ou le lieu où ils étudient. En privilégiant certains établissements en leur accordant des financements plus élevés, l'État introduit une logique d'équité, destinée à ajuster les chances de réussite en fonction des contextes socio-économiques. Cependant, cela peut être perçu comme une inégalité de traitement car les élèves des établissements non classés REP, qui peuvent également rencontrer des difficultés, ne bénéficient pas des mêmes avantages.

Cette tension entre égalité et équité soulève une question essentielle : le rôle de l'État est-il de compenser les désavantages spécifiques ou de garantir une répartition uniforme des ressources ? Reconsidérer la répartition des fonds sociaux pourrait permettre de trouver un

juste milieu, en offrant des ressources de manière ciblée tout en garantissant que chaque élève, indépendamment de son établissement, bénéficie d'un soutien adapté à ses besoins. Il ne s'agit donc pas de remettre en cause le soutien aux établissements REP, mais de poser un cadre qui favorise une équité réelle pour tous, en prenant en compte des besoins individuels sans imposer un modèle unique de financement.

Cette approche centrée sur la différenciation des financements pour répondre aux disparités pose des questions importantes sur la manière dont l'État pourrait adapter ses méthodes pour être plus juste, tout en garantissant à chaque élève un environnement propice à la réussite, quel que soit son établissement. Au-delà des financements, l'État a initié la création des internats d'excellence afin de pallier les inégalités sociales dans le milieu scolaire. Ce dispositif a été mis en place en 2008 par le ministère de l'Éducation Nationale. Même s'ils ont été mis en place il y a 16 ans maintenant, les internats d'excellence se font encore assez rares puisqu'il en existe seulement quatre dans toute l'Île de France. Les résultats des internats d'excellence sont loués et louables : le taux de réussite au baccalauréat est bien supérieur dans ces établissements que la moyenne nationale (98 % de réussite au bac au Lycée internat d'excellence de Sourdun, dans le département de Seine-et-Marne, contre 88 % de réussite cette même année au niveau national). Ils permettent aux élèves motivés avec de bons résultats scolaires qui n'ont pas les conditions de travail réunies dans leur milieu d'aller étudier dans un autre environnement qui favorise la réussite. Ces établissements ont notamment été mis en place pour faciliter l'accès aux grandes écoles des élèves venant d'un milieu précaire. L'objectif est de faciliter la réussite et d'offrir une ascension sociale au regard de la place sociale occupée par leurs parents.

Le bilan des internats d'excellence semble être bénéfique pour tous les

acteurs. Les élèves, en plus d'avoir plus de chances d'accéder à des grandes écoles ou à des études supérieures de leur choix, prennent confiance en eux et ambitionnent une nouvelle trajectoire scolaire. C'est aussi le cas de leurs parents, issus de classes populaires pour la plupart, qui sont soulagés de voir que leurs enfants réussissent scolairement et n'auront pas les mêmes difficultés financières qu'eux. Les professeurs également, qui font évoluer leurs manières d'enseigner et développent des collaborations inédites avec les parents et les élèves. Dans la synthèse sur les internats d'excellence, menée par Patrick Rayou et Dominique Glasman, pour le centre Alain Savary, les auteurs mettent en avant le fait que travailler dans ces établissements est aussi bénéfique pour les enseignants. En effet, les professionnels ont une plus grande marge de manœuvre, ce qui permet d'expérimenter davantage diverses pédagogies, mais aussi de proposer des sorties culturelles, auxquelles les élèves n'auraient pas eu accès en restant dans leur environnement familial et scolaire d'origine.

«Ce qui questionne sur la mission de l'École : un tremplin économique ou une émancipation par la connaissance ?»

Même si ces internats d'excellence sont présentés comme un levier important pour réduire les inégalités, certains débats subsistent. En effet, le gouvernement de Nicolas Sarkozy les a créés avec l'idée que à cause des inégalités scolaires, les capacités des élèves avec du potentiel n'étaient pas exploitées voire étaient gâchées. Ces internats d'excellence ont donc été mis en place pour servir une sorte d'économie de la connaissance au service du collectif. En d'autres termes une sorte d'investissement pour une rentabilité future. Ce qui

questionne sur la mission de l'École : un tremplin économique ou une émancipation par la connaissance ?

Philippe Bongrand, qui mène ses recherches sur les politiques éducatives en réseau d'éducation prioritaire, rappelle que depuis le milieu des années 2000, les moyens mis en place par l'Éducation Nationale se font dans une démarche d'individualité. L'accent est donc mis sur les élèves individuellement et les dispositifs proposés ciblent uniquement les élèves de milieux populaires aux résultats académiques performants. De fait, ces dispositifs excluent tous les autres élèves aux résultats moins performants. Fondées sur une conception individualiste, les politiques ne pensent pas en termes de territoires alors même que certains sont particulièrement abîmés.

Françoise Lorcerie, directrice de recherche au CNRS (Centre National de Recherche Scientifique) s'interroge sur les raisons pour lesquelles les innovations et les ressources des internats d'excellence ne sont pas étendues à l'ensemble des établissements en difficulté, afin d'améliorer globalement les conditions scolaires pour tous les élèves des quartiers défavorisés. Les internats d'excellence peuvent aussi poser problème car on suggère implicitement aux élèves d'éducation prioritaire qu'ils doivent sortir de leur milieu pour réussir. Ce qui suppose, que si l'on joue le jeu de la carte scolaire, alors l'accès aux études supérieures risque d'être compromis. Une démonstration qui alors met à mal le principe d'égalité des chances. Et, La mise en place des internats d'excellence reposera donc sur l'idéologie du don: idéologie selon laquelle certains élèves auraient une sorte de talent naturel et de fait méritent d'être valorisés. Les élèves sélectionnés sont aussi ceux jugés méritants, par leur comportement, une certaine éthique et de bons résultats scolaires. Cela réaffirme ainsi une pensée méritocratique et celui qui ne mérite pas parce qu'aucun talent naturel n'a été

détecté doit rester dans son milieu d'origine. Patrick Stéfani et Séverine Kakpo soutiennent la thèse selon laquelle les internats d'excellence ne reposent pas sur la volonté d'aider l'ensemble des classes défavorisées mais d'aider ceux dont on a décrété qu'ils le méritaient. La question du budget rentre également en compte pour Patrick Stéfani et Séverine Kakpo: le coût annuel pour l'Éducation Nationale pour un élève qui étudie dans un internat d'excellence s'élève à deux fois celui pour un élève scolarisé dans un établissement ordinaire. Ce dispositif coûte donc extrêmement cher à l'État, pour seulement quelques milliers d'élèves, alors que des 2,9 millions d'enfants vivent en situation de risque de pauvreté et d'exclusion sociale (INSEE, 2021). Que dire alors du mode de candidature qui en lui-même est particulièrement inégalitaire. La constitution d'un dossier par la famille exige la rédaction d'une lettre de motivation, une multiplicité de documents. Autant d'obstacles pour des familles inquiètes des démarches administratives.

École: un phare dans la nuit ?

«Pour ceux qui vivent la grande pauvreté, l'école est le lieu où ils mettent beaucoup d'espoir», cette citation tirée du livre, *Apprendre des scolarités abîmées* de Régis Félix, illustre l'engagement que les professionnels doivent investir afin de tisser un lien de confiance avec toutes les familles. Un lien rassurant et permettant d'agir ensemble, de comprendre ensemble et de réparer ensemble notamment lorsque certaines obligations ne sont pas remplies. Jessica Pothet évoque, à ce sujet, le dilemme que posent les problématiques d'absentéisme et de décrochage scolaire des élèves. Elle dénonce l'obligation des stages parentaux pour responsabiliser les parents des élèves décrocheurs. En leur imposant des obligations, cette mesure conduit à une forme de judiciarisation de la parentalité. Les parents sont culpabilisés, créant ainsi un climat de

stigmatisation, en particulier pour ceux issus des milieux les plus précaires.

«Les situations de précarité sont souvent méconnues des personnels éducatifs et des enseignants.»

Or, les situations de précarité sont souvent méconnues des personnels éducatifs et des enseignants. Parce que les familles confrontées à des situations de grande pauvreté n'effectuent pas toujours les démarches nécessaires pour obtenir les aides auxquelles elles ont droit et parce que les actions proposées ne s'attaquent pas vraiment aux problèmes systémiques de la pauvreté, l'École ne peut ignorer les effets de la précarité sur la scolarité. En effet, un élève confronté à des problèmes de logement, de santé, d'hygiène et de nourriture relègue l'apprentissage en arrière-plan, le plaçant par conséquent en décalage par rapport à la norme scolaire. À ce propos, Régis Félix rappelle que les enfants âgés de moins de 16 ans ont une obligation de scolarité, mais n'ont pas celle d'avoir le ventre plein, un toit sur la tête, un manteau pour l'hiver. Accompagner les élèves en situation de grande pauvreté est une mission indissociable des métiers de l'éducation. Dans ce cadre, charge à tous les personnels d'adopter une approche multidimensionnelle dans la considération de la vie globale de l'élève, de prendre du recul sur sa vie en dehors de l'enceinte scolaire. Se pose une double exigence: faire respecter les règles institutionnelles tout en étant fidèle à son éthique professionnelle, empreinte de la volonté ferme de garantir à tous les élèves des conditions d'apprentissage équitables. Pour autant, si tous les personnels de l'éducation s'engagent pour lutter contre les inégalités scolaires, il est urgent de prendre conscience que l'application de

dispositifs additionnels est une réponse parfois efficace mais ponctuelle. Si l'École est un levier pour l'émancipation de tous les enfants qu'elle accueille, elle ne peut plus assumer seule la réussite des élèves. En présentant l'enquête d'ATD Quart Monde retranscrite dans l'ouvrage «Apprendre des scolarités abîmées», R. Félix a identifié ce que représente la grande pauvreté. Il s'agit d'une accumulation de précarité (logement, revenus etc.), dont on ne peut en sortir seul. Cette définition fait écho au collectif «Une école. Un toit. Paris 18» présenté en atelier. En effet, le collectif vient en aide aux personnes en grande pauvreté et sans domicile fixe. Le constat de ces deux intervenants est identique: les enfants précaires subissent une double peine. Ils sont, d'une part, victimes de conditions de vie qui ne leur permettent pas de répondre à leurs besoins primaires, et d'autre part l'école les sanctionne car ils ne répondent pas aux attentes scolaires parce que l'école ne sait pas enseigner à tous les publics. Face aux constats d'une corrélation entre conditions sociales et réussite scolaire, il est urgent que l'État s'engage davantage et pour tous les enfants pas seulement les plus performants. Il est urgent de penser une réforme sociale structurelle s'attaquant aux racines de ces inégalités pour un impact durable. Seule possibilité pour que l'école ne soit pas qu'un simple phare dans la nuit²³.

«Les enfants âgés de moins de 16 ans ont une obligation de scolarité, mais n'ont pas celle d'avoir le ventre plein, un toit sur la tête, un manteau pour l'hiver.»

Texte rédigé par Apolline Chérubin,

.....
23. Expression utilisée par Sylvaine Baehrel.

*Chloé Sicky, Éloïse Ragosta, Imaad Doubi, Jeanne Nury, Julie Vestris, Manon Fournier et Merve Sollar,
étudiants M1 Master MEEF Encadrement éducatif.*

Atelier: Culture 2+

Véronique Rivière, association culture 2+, Paris 18^e

L'association Culture 2+ propose des actions en direction des familles, des parents et des enfants des quartiers prioritaires de La Chapelle et Goutte d'Or dans le 18^e. Certaines de ces actions en lien avec les écoles de ces quartiers utilisent les outils et le cadre de l'interculturalité: les papothèques, la Médiation Interculturelle, l'accueil des familles dans leur langue premières, les ateliers dans la langue première. Leur objectif est de signifier aux parents et aux enfants la validité de leurs langues et cultures d'origine, de co construire une éducation métissée (familles-École) en permettant une rencontre qui vient bousculer les représentations réciproques et d'aider à en accepter les conséquences.

Cet atelier s'adresse à l'ensemble des professionnels de l'éducation. Il permet d'ouvrir une réflexion sur la situation des familles venant ainsi renforcer la coéducation²⁴ ainsi qu'une expérience enrichissante en termes de connaissances et source d'inspiration pour des pratiques professionnelles. Il offre une meilleure vue d'ensemble sur les différentes cultures et langues des parents d'élèves sur:

- les manières d'aborder des moyens de travail et de communication avec les familles ;
- la connaissance d'une association de terrain qui puisse nous aider dans nos pratiques de CPE afin d'améliorer la coopération avec les parents ;
- les liens à maintenir avec les familles sans les stigmatiser (mettre nos préjugés de côté et découvrir leur culture tout en leur apportant certains codes de l'institution scolaire).

Synthèse de l'atelier

Véronique Rivière, présidente de l'association Culture 2+, est une ancienne professeure des écoles qui a exercé dans

le 18^e arrondissement de Paris, quartiers de la Goutte d'Or et de la Chapelle. Elle a ensuite été chargée de direction dans une école polyvalente (maternelle-primaire), pendant vingt ans, dans ce même arrondissement. Ces quartiers parisiens du 18^e accueillent une forte concentration de population issue de l'immigration, qu'il s'agisse des premières générations ou des deuxièmes. Nous pouvons ainsi retrouver des familles primo-arrivantes qui ne maîtrisent pas, dans la majorité, la langue française. Mais également des familles installées en France depuis quelques années pour qui la barrière de la langue reste un handicap majeur.

En tant qu'enseignante, elle explique avoir ressenti une frustration dans sa manière d'enseigner. En effet, elle a l'impression que l'école ne s'adapte pas du tout à ce public, prétextant une barrière de langue. Cela dénotait avec les valeurs qu'elle voulait mettre en avant, telles que l'importance de mettre les relations humaines en avant dans son métier et considérer l'enfant avant l'élève. En France, nous ne reconnaissions pas et ne favorisons pas toujours le plurilinguisme et, de ce fait, la langue propre et la culture de l'autre. Nous avons tendance à exiger d'une personne étrangère qu'elle adopte les comportements, les

24. **Coéducation:** Un principe de coéducation promu par l'institution scolaire: la coéducation se caractérise par le projet de reconnaître aux parents la place qui leur revient au sein de la communauté éducative et d'enrichir leurs participations pour la réussite de tous les enfants

coutumes, les traditions de la population française, de façon explicite ou non. Véronique Rivière ne partage pas cette idée d'imposer ce processus d'assimilation culturelle à l'école. Il est important pour elle, que les familles puissent garder leurs habitudes familiales, langagières et culturelles, même si celles-ci diffèrent avec celles de l'école. C'est pourquoi, elle décide de s'intéresser de près aux pédagogies nouvelles²⁵ et va opérer un changement de ces pratiques éducatives petit à petit. Elle s'inspire notamment à travers les Congrès de la Coopérative de l'Enseignement Laïque (Célestin Freinet) et la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury: «une vraie rencontre qui forme» qui partagent des valeurs comme l'autonomie, la coopération et l'inclusion, tout en mettant l'accent sur la participation active des élèves dans leur apprentissage.

Freinet propose une pédagogie active, où les élèves apprennent en faisant et en coopérant, tout en respectant leur rythme individuel. Il valorise la liberté d'expression et une approche ancrée dans la vie quotidienne. Oury, quant à lui, structure la classe à travers des institutions pour réguler les relations et les apprentissages. Il accorde une grande importance à la gestion des émotions et à la participation des élèves à la vie collective de la classe. L'expression «une vraie rencontre qui forme» souligne que l'apprentissage se construit à travers des interactions authentiques entre élèves et enseignants, formant ainsi les individus de manière globale, tant sur le plan intellectuel que social.

Par la suite, Véronique Rivière nous relate les différentes réflexions qu'elle a eu avec ses collègues enseignants autour de la problématique des enfants et familles migrantes, de leur accueil à l'école et, de fait, au quartier. Les enseignants se

rassemblent pour souligner le fait que, pour ces familles, la rentrée scolaire, soit l'entrée à l'école dans un nouveau pays, est une forte source d'angoisse. Confier son enfant à quelqu'un d'autre n'est pas quelque chose d'anodin, surtout lorsque l'on ignore les codes de ces institutions. Les parents sont alors constamment, lors de leur présence à l'école, dans une démonstration présentative. Le terme «démonstration présentative», dans ce contexte, renvoie à une forme de «mise en scène» ou de «représentation de soi» que les parents adoptent lorsqu'ils interagissent avec l'école. Ils se sentent sous pression pour démontrer qu'ils sont de «bons parents» et que leur enfant «présente bien», c'est-à-dire qu'il se conforme aux attentes de l'institution scolaire. Cette attitude découle d'un sentiment de jugement implicite de la part de l'école, qui évalue non seulement l'enfant, mais aussi, indirectement, les compétences parentales. Les parents cherchent donc à répondre à ce regard en ajustant leur comportement et l'image qu'ils projettent pour paraître à la hauteur des normes scolaires: «Quand on est un parent et qu'on confie un enfant à l'école, on est tout de suite sous le regard des performances en tant que parent. Sentiment de présentabilité.» (Véronique Rivière).

«Ils ont tous l'envie et pour objectif que leur enfant réussisse.»

Les parents qui ne maîtrisent pas bien la langue française ressentent une vulnérabilité accrue. Cependant, «ils ont tous l'envie et pour objectif que leur enfant réussisse.» Suite à ces différentes réflexions, va émerger une idée de projet ayant pour objectif de créer

25. **Pédagogie nouvelle:** La pédagogie nouvelle est l'ensemble de nouvelles méthodes d'apprentissage qui n'est pas axé sur l'enseignement ou l'évaluation des élèves. C'est une façon d'apprendre qui aide les élèves à être des apprenants plus actifs, ce qui signifie qu'ils doivent jouer un rôle actif dans leur propre éducation.

une approche pour accompagner ces familles et renforcer le lien entre parents et l'école. L'équipe fait alors le choix d'élargir le projet au niveau de l'établissement entier et plus seulement à l'intérieur des classes. C'est lors de ce moment charnière que Véronique Rivière reçoit la proposition de prendre le poste de direction de l'établissement, ce qu'elle accepte. Son nouveau poste de directrice lui permet d'avoir une vision plus large des problématiques rencontrées par ces familles. Elle multiplie des échanges et des rencontres plus spontanées. Elle souligne une nouvelle fois avoir été frappée par la crainte des parents de confier leur enfant à un autre adulte. En effet, dans de nombreuses cultures, l'enfant reste jusqu'à tard dans le cercle familial, l'école est ainsi représentative de rupture. L'équipe éducative va donc opter pour un protocole d'accueil à long terme pour les familles issues de l'immigration ou étant éloignées des codes scolaires. Ce protocole repose sur trois étapes :

Étape 1

Un accueil individualisé des parents pour la première fois s'effectue dans le bureau de la chargée de direction. Véronique Rivière explique se mettre volontairement dans une posture de recul, pour laisser la place et la parole aux parents afin qu'ils puissent parler de leur(s) enfant(s), ainsi que d'autres sujets comme la vision que les parents peuvent avoir de la scolarité. La présence d'interprètes, par le biais de l'association inter service migrants, est aussi possible pour les familles.

Étape 2

Un deuxième accueil sur une journée complète d'école pour les parents sans leur(s) enfant(s) et sans interprètes, avant la rentrée : « Si l'enfant est là, les parents se soucient de ce que renvoie celui-ci. ». Le but de cette immersion étant de faire vivre une journée de classe à des parents inquiets et pour qui l'école était inconnue. Il est présenté aux parents le

fonctionnement de l'école, des classes et des moments extérieurs aux classes (cantine, sieste, récréations, etc.). Ainsi que les rituels scolaires, les matières, ou encore les programmes. Cette journée s'inscrit également dans une démarche qui vise à rassurer les parents sur la prise en charge de leur enfant par l'institution, en portant une attention particulière à leurs besoins psychologiques et physiologiques.

Étape 3

Elle réside dans une réunion de restitution sur cette journée est organisée avec les parents et un personnel de direction. Les parents livrent beaucoup de témoignages sur leur ressenti, ils disent avoir compris grâce à cette journée d'immersion ce que leur(s) enfant(s) peuvent vivre lorsqu'ils arrivent dans un lieu inconnu ainsi que la difficulté que peut engendrer la barrière de la langue pour eux : « Grâce à cette journée, ils éprouvent de l'intérieur ce que vivait leur enfant à l'école. »

« Faire vivre une journée de classe à des parents inquiets et pour qui l'école était inconnue. »

Ce protocole se finalise par le « protocole d'adaptation des enfants » le jour, et les premières semaines de la rentrée. Celui-ci se présentant par des demi-journées en classe afin que l'enfant s'adapte progressivement et à son rythme. Des interprètes dans les langues sont aussi présents cinq fois par mois dans les classes afin de traduire aux enfants et de favoriser les interactions. Véronique Rivière insiste sur le fait qu'au travers de la présence de ces interprètes, l'école donne de la valeur à la langue maternelle des enfants, et qu'elle ne renie pas celle-ci. En effet, Véronique Rivière mentionne l'idée que l'école française est construite sur le monolingisme et

qu'elle a tendance de façon consciente ou inconsciente à décrédibiliser certaines langues, perçues comme peu légitime en France: «On observe des langues socialement valorisées comme l'anglais, et des langues peu socialement valorisées».

Bien que ce protocole d'adaptation ait été mis en place comme convenu, Véronique Rivière avoue avoir eu le sentiment que «quelque chose n'allait pas». Après réflexion, l'équipe éducative va créer les «papothèques». Le but étant de construire ensemble un espace de communication métissé ainsi qu'un espace d'échange horizontal et inclusif, permettant de réduire les clivages. C'est différent d'une réunion avec des interprètes. L'idée est de réunir des parents d'une même communauté de langues ou géographique, avec un représentant de l'école (souvent chargé de direction) et un ethnopsychologue, afin d'échanger sur plusieurs thèmes (pas de sujet imposé) et surtout sans injonctions éducatives (on commence par Comment ça va?). Cette réunion a lieu une fois par période, en fonction des communautés repérées dans l'école.

L'ethnopsychologue parle les deux langues (français et langue des parents), il a un rôle de médiateur, il possède une écoute clinique et une connaissance fine de la culture du pays. Il·elle peut ainsi comprendre ce qui se passe au niveau de l'attention, traduire les codes culturels et corporels mais aussi les concepts de langue: «*L'ethno-psychologue connaît très bien le pays et son histoire*» (Véronique Rivière).

L'idée de créer des «papothèques» s'inspire des recherches de Marie Rose Moro, pédopsychiatre et professeure à l'université Paris Cité, spécialiste en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, ainsi que psychanalyste. Elle s'intéresse particulièrement au rôle de l'école et à la réussite scolaire des enfants issus de

l'immigration. Marie Rose Moro défend la valorisation de la langue maternelle, affirmant qu'elle permet à l'élève de se sentir plus à l'aise dans l'apprentissage de sa deuxième langue. Elle déplore que la diversité et le métissage soient encore souvent perçus comme des obstacles, alors qu'ils peuvent représenter de véritables atouts culturels.

Véronique Rivière souligne aussi l'importance d'accueillir, et de travailler en équipe, pour travailler ensemble et pas s'enfermer dans les préjugés. Elle rappelle quelques difficultés «de début de carrière». En proposant notamment un interprète en arabe à des parents francophones issus d'Afrique du Nord, ce qui a créé un malaise: «*Révolution des parents, offusqués qu'on puisse penser qu'ils ne parlent pas le français*». Cela a été perçu comme une stigmatisation.

D'une langue à l'autre : Dulala

Dulala²⁶ prône l'idée de faire du multilinguisme de la société, un levier pour favoriser l'égalité des chances et lutter contre les discriminations. L'association s'attache à créer les conditions permettant la construction d'un plurilinguisme harmonieux fondé sur la reconnaissance de la dignité de chaque langue, dans le souci de développer de nouvelles formes d'hospitalité langagière, invitant à repenser les questions de différence, d'altérité et d'intégration dans une société multiculturelle. Suite à cette collaboration étroite avec l'association, Véronique Rivière a compris l'importance de reconnaître la valeur des langues d'origine, outre le simple fait de traduire en français: «*Le signal à envoyer est que leur langue a de la valeur, tu peux entrer dans l'école avec ta langue.*»

Véronique Rivière met ainsi en avant la reconnaissance de la diversité linguistique. Il est important de valoriser la langue maternelle et d'éviter la marginalisation linguistique. Dans une vidéo

26. <https://dulala.fr/lassociation/>

présentant le dispositif Comparons nos langues²⁷, conçu par Nathalie Auger, l'importance du plurilinguisme en classe est mise en lumière. Elle y montre comment les élèves peuvent exploiter leurs langues maternelles pour enrichir et faciliter l'apprentissage du français. Le plurilinguisme est un atout, particulièrement pour les élèves nouvellement arrivés qui sont souvent multilingues: «En tant que personnels de l'éducation, il faut penser que parler une autre langue ce n'est pas un handicap.» Au contraire, plusieurs études ont démontré que plus une personne parle de langues, plus elle développe son intelligence.

«On observe des langues socialement valorisées comme l'anglais, et des langues peu socialement valorisées.»

Les recherches ont prouvé que l'apprentissage d'une nouvelle langue s'appuie sur celles déjà connues, facilitant ainsi l'acquisition de compétences linguistiques. En comparant la structure des phrases dans différentes langues, notamment en transformant des phrases négatives, les élèves développent une meilleure compréhension. L'enseignant joue un rôle clé en adaptant son enseignement aux langues maternelles des élèves et en encourageant les échanges culturels et linguistiques. Enfin, l'utilisation d'outils numériques, comme l'enregistrement de mots dans diverses langues, renforce l'engagement des élèves et enrichit leur expérience éducative.

De la langue des affects à la langue de communication

L'ouverture de la papothèque a d'abord permis aux parents de donner un sens à leurs efforts et à ceux de leurs enfants

dans un contexte scolaire souvent différent. En effet, les parents issus de l'immigration ont souvent été confrontés à un exil, un voyage, une histoire difficile. Ils ont fourni tous ces efforts qui doivent être reconnus. Ils se posent davantage de questions par rapport à cela: «C'est quoi le sens? Est-ce que mon enfant est ou sera à la hauteur? Est-ce que quelqu'un reconnaît ces efforts? Est-ce que tout simplement, cela valait le coup?». Ensuite, ces papothèques renforcent la légitimité des parents, surtout dans les groupes en non-mixité: «On transmet bien mieux entre pairs». Elles permettent aussi de construire une vision partagée avec les parents: «Ce que vous transmettez à vos enfants c'est bien, mais à l'école il y a des valeurs qu'on défend et ensemble on construit un "pontonnage symbolique"».

«L'enseignant joue un rôle clé en adaptant son enseignement aux langues maternelles des élèves et en encourageant les échanges culturels et linguistiques.»

Le terme «Pontonnage» utilisé par Véronique Rivière fait référence à l'image d'un pont entre l'École, plus précisément l'institution et les familles. Enfin, cela évite de créer des tensions ou clivages: «Sinon, on va créer du clivage (se taire) ou reprendre le contrôle (ne pas être d'accord et se révolter)». L'exemple d'une élève cubaine illustre ces propos. Dès le premier jour, la jeune élève a refusé d'être accompagnée par un interprète espagnol en classe. Lors d'une rencontre avec ses parents 15 jours plus tard afin de faire le point sur le début de scolarité de la petite fille. Malgré la présence d'interprète, pour faciliter les échanges, le père s'est exprimé en fran-

.....

27. <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=481293>

çais. Lorsque la directrice lui propose de parler en espagnol, il répond: «*Si je parle en espagnol, je m'écroule*». Cette réaction peut s'interpréter, comme une souffrance vive liée à l'exil et aux traumatismes que celui-ci peut engendrer. «*La langue maternelle, c'est la langue des affects*».

À travers ce témoignage, nous pouvons nous référer aux travaux en sciences sociales de Sylvie Cady dans son article «*affect et langue maternelle*». La chercheuse en psychologie clinique s'intéresse au travers le profil d'une jeune femme immigrée portugaise aux problématiques identitaires liée à la langue maternelle. Celle-ci explique que bien souvent la langue maternelle dans un contexte d'exil provoque une rupture identitaire brutale. Cette rupture semble se traduire de deux façons. Dans un premier temps, elle se traduit par la volonté de l'individu de s'intégrer rapidement dans le nouveau pays, de paraître familier avec la nouvelle langue, et de manière plus générale avec la nouvelle culture. Psychologiquement, cette volonté de renier brutalement une identité maternelle se traduit par une blessure interne affective, souvent liée à un arrachement à sa propre culture de façon non désirée et brutale. Les individus jugent donc meilleurs pour eux et pour leur vie future de faire abstraction de leur ancienne culture rappelant des souvenirs douloureux, et de se reconstruire une nouvelle identité. Sylvie Cady alerte cependant sur les potentielles risques de ces pratiques. Elle nomme notamment un risque accru pour ces personnes de développer à long terme des dépressions et de profond mal être.

De la fracture linguistique ?

Quel rôle l'école et l'institution peuvent avoir sur ce processus identitaire? L'École incite souvent de manière

inconsciente ou pas, au travers des légitimations culturelles à renier sa culture et à ne pas en parler dans l'institution scolaire. L'expérience dont nous a fait part Véronique Rivière, et l'analyse de Sylvie Cady nous révèlent à quel point la langue et le langage sont des concepts profondément complexes, mettant en jeu de nombreuses notions. L'intervenante souligne au travers cette expérience l'importance d'une écoute attentive et d'une réelle attention aux autres pour saisir pleinement ces notions, souvent subtiles et imperceptibles. Véronique Rivière évoque les difficultés de communication entre parents et enfants. Certains parents, confrontés au fait que leur enfant parle désormais mieux le français que leur langue maternelle, vivent une rupture dans leur relation. Une mère confie: «*Je parle à mon enfant dans ma langue, il me répond en français et je ne le comprends pas*».

Marie Rose Moro²⁸ aborde le concept de conflit de loyauté chez les enfants issus de l'immigration, qui se retrouvent souvent pris entre deux mondes: celui de leurs parents, leur culture d'origine, et celui du pays d'accueil. Selon elle, la manière dont ces jeunes vivent cette dualité varie selon leur stade de développement. Dans la petite enfance, les jeunes enfants s'immergent d'abord dans le monde intérieur de leurs parents, avant de découvrir le monde extérieur à travers l'école. C'est là qu'ils prennent conscience de l'existence de différentes langues et cultures, et il devient alors crucial de montrer qu'aucune langue n'est supérieure à une autre, afin qu'ils puissent donner du sens à cette transition.

«*On ne choisit pas, on se métisse.*»

.....
28. Marie-Rose Moro, pédopsychiatre, professeure des universités-praticienne hospitalière en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent.

À l'âge de cinq à dix ans, une période de latence s'installe où les enfants semblent rejeter la différence, cherchant plutôt à se conformer à la norme pour s'intégrer dans leur environnement scolaire. La ressemblance avec leurs pairs devient un pilier de leur construction identitaire, les poussant parfois à s'éloigner de la culture de leurs parents. À l'adolescence, les jeunes revendiquent davantage leur singularité. Ils osent affirmer leur différence, mais sont aussi sensibles au regard de la société, qui peut parfois se manifester par la discrimination ou le racisme. Tiraillés entre la culture parentale et celle du pays d'accueil, ils peuvent entrer en conflit avec leurs parents tout en se sentant en décalage avec le monde extérieur. Ce processus est rendu encore plus difficile lorsqu'ils ressentent un jugement de la part des institutions, notamment les éducateurs, qui influencent leur perception de soi et de leurs familles. Pour Marie Rose Moro, cette tension relève d'un véritable conflit de loyauté. Elle souligne l'importance de laisser ces jeunes trouver leur propre manière de combiner les deux cultures, sans les forcer à choisir l'une ou l'autre. Comme elle le précise: «On ne choisit pas, on se métisse».

Une culture d'échanges

La conférence de Véronique Rivière a suscité de nombreuses réflexions, mettant en lumière des enjeux cruciaux liés à l'éducation et à l'intégration des familles issues de l'immigration. Un premier élément marquant est le désir des parents de la communauté chinoise de maintenir des rendez-vous avec l'école, même après la scolarisation de leurs enfants. Ce désir peut être éclairé par les concepts d'affiliation et de désaffiliation de Robert Castel²⁹. Il décrit la désaffiliation comme une rupture des liens sociaux qui mène à l'isolement. Dans le contexte présenté par Véronique Rivière, le parcours

migratoire et le faible accès à l'emploi ont probablement éloigné ces parents des groupes d'affiliation traditionnels, tels que la famille ou des réseaux professionnels. Toutefois, en continuant de participer aux rendez-vous scolaires, ils réussissent à recréer un espace de dialogue entre pairs. Cela leur permet de lutter contre l'isolement et de retrouver un sentiment d'inclusion. Castel souligne ainsi cette capacité à former de nouveaux liens d'affiliation en dehors des structures classiques, ce qui renforce l'appartenance des parents à un groupe social et leur offre un soutien essentiel par le biais de l'école.

Un autre aspect marquant concerne les «papothèques», qui visent à créer une plateforme où les parents peuvent échanger et valoriser leur culture ainsi que leur langue. Ces moments de partage permettent de reconnaître et de donner de la place à leurs expériences et savoirs de vie, renforçant leur sentiment de légitimité au sein de la communauté scolaire. Ces papothèques ne se contentent pas de faciliter la communication ; elles reconnaissent la richesse culturelle et linguistique des parents, montrant ainsi que leurs langues et traditions ont de la valeur pour l'école. Cette démarche leur permet de se sentir intégrés et de voir leur identité culturelle respectée et valorisée dans un cadre où ils peuvent parfois se sentir illégitimes.

L'importance des papothèques s'inscrit également dans les travaux de Marie-Rose Moro sur la parentalisation des enfants et l'inversion des rôles. Elle souligne que, dans les familles issues de l'immigration, les enfants, souvent plus à l'aise avec la langue et les codes culturels du pays d'accueil, peuvent se retrouver dans une position où ils deviennent des «parents» pour leurs propres parents. Ce processus de parentalisation peut engendrer un conflit de loyauté pour l'enfant, partagé entre les attentes de sa

29. Robert Castel, sociologue et philosophe français, spécialiste de sociologie du travail et des questions relatives à l'exclusion sociale.

famille d'origine et celles de la société d'accueil.

Du papotage à la culture

En offrant un espace où les parents peuvent s'exprimer dans leur langue et partager leurs expériences, les papothèques contribuent à réduire cette inversion des rôles. En valorisant la culture et les savoirs des parents, ces espaces aident à restaurer leur place légitime dans le cadre éducatif, permettant ainsi aux enfants de sortir de ce rôle de médiateur culturel et d'alléger le poids des responsabilités qu'ils portent souvent. De plus, en mettant en lumière l'impact de l'exil et les sacrifices consentis par ces parents en quittant leur pays, les papothèques favorisent une meilleure reconnaissance de leurs trajectoires migratoires. Cette prise en compte leur permet de se sentir valorisés dans leur rôle parental, tout en réduisant la pression sur les enfants et en facilitant leur intégration sans générer de conflit de loyauté.

De plus, il est crucial de prêter attention, comme l'indiquent les ethnopsychologues présents lors des papothèques, aux dimensions inconscientes et implicites des langues, qui vont au-delà de la simple traduction. En effet, les langues ne sont pas seulement des moyens de communication ; elles véhiculent des codes culturels, des valeurs et un langage corporel spécifiques. Chaque langue représente une vision du monde, avec des concepts qui ne se traduisent pas forcément dans d'autres cultures. Par exemple, des notions comme la laïcité, profondément ancrées dans la culture française, n'ont pas d'équivalent exact ailleurs et peuvent être difficiles à saisir pour ceux issus de contextes différents. Ce décalage linguistique peut engendrer des incompréhensions et des malentendus culturels, souvent négligés dans les échanges interculturels et l'intégration scolaire. Ces fossés culturels, souvent invisibles, peuvent affecter significativement les relations entre les familles

migrant et les institutions scolaires. En effet, il est courant de sous-estimer l'impact de ces différences en se concentrant uniquement sur la barrière linguistique. C'est précisément dans ces zones floues que se forment des malentendus, risquant d'accroître l'isolement. Ces analyses soulignent l'importance de sensibiliser les acteurs éducatifs et sociaux à ces enjeux linguistiques, afin d'accompagner au mieux les familles dans leur intégration.

Enfin, la prise de conscience que la langue maternelle peut être la langue de l'émotionnel est essentielle, surtout dans le contexte de l'immigration. En effet, elle ne se limite pas à un simple outil de communication ; elle constitue un lien profond avec l'histoire, la culture et les émotions d'un individu. La langue maternelle est souvent liée à des souvenirs d'enfance et à des traditions, portant des significations et des sentiments spécifiques qui peuvent être difficiles à exprimer dans une langue seconde. Cette inaccessibilité peut donc limiter la capacité à partager des émotions complexes, entraînant un sentiment d'isolement.

Des papothèques pour légitimer

Pour que les papothèques soient de véritables rencontres, il est essentiel qu'un socle commun de connaissances et de postulats de base soit compris et identifié par les animateurs. En fonction de notre statut, de notre genre ou de notre origine ethnique, la compréhension de ces enjeux peut varier. Il est donc primordial d'avoir conscience des inégalités, des rapports de force et des dynamiques de domination qui structurent notre société et qui peuvent intervenir sur les interactions entre individus.

Le choix de constituer des papothèques selon l'origine ethnique peut être considéré comme ségrégratif mais aussi apparaître comme une volonté de mettre en valeur un aspect culturel ou encore

comme une volonté de faire émerger la parole de tous les participants. La mise en place de papothèques mixtes soit: parents originaires de France et parents originaires d'autres pays s'est avérée être peu concluante voire être un échec. De l'aveu de l'intervenante, les parents de nationalité française occupent trop d'espace: «c'est simple il y a que les blancs qui parlent». Cet effet contre productif ne permet pas aux parents étrangers de se sentir légitimes de prendre la parole. Le regroupement interculturel permet aux parents de se retrouver dans une communauté qui les fait se sentir en sécurité et dans un environnement serein.

Nous avons interrogé la surreprésentation des mères dans les vidéos diffusées de papothèque. Évidemment, il est regrettable que les pères ne s'investissent pas davantage, pour autant cela a pour mérite de libérer la parole des mères. L'intervenante, nous confie que dans nombreux cas les mères issues de l'immigration viennent de culture où la femme n'a pas de pouvoir linguistique. Ainsi, Véronique Rivière révèle que dans de nombreux cas les discussions et les sujets abordés à la papothèque dérive du champ scolaire vers un champ plus personnel. Ce qui autorise, même de façon temporaire, la prise de parole par les femmes et offre ainsi un moment d'émancipation.

Au vu des bienfaits des papothèques, au sein des écoles élémentaires, pourquoi ce projet n'est pas étendu à tous les établissements du premier degré comme du second degré qui rencontrent les mêmes problématiques. L'un des éléments de réponse apportés met l'accent sur le manque de moyens financiers Jusqu'à présent, l'État n'attribue pas et ne finance pas les traducteurs sollicités. Il n'existe pas de fonds spécifiques pour aider les familles primo-arrivantes dans leur intégration scolaire. Or, puisque la coéducation et l'intégration des familles immigrées sont définies comme des enjeux importants dans l'éducation,

pourquoi l'État ne participe pas à l'instauration de papothèques ?

«C'est simple il y a que les blancs qui parlent.»

La circulaire du 23 mai 2014 - N 2014 - 063 souligne à la fois l'importance de l'accueil de ces élèves et familles pour permettre une intégration scolaire et sociale. Elle invite chaque établissement à se prémunir d'une politique éducative visant à développer des dispositifs spécifiques et une collaboration avec les familles afin de les impliquer dans les parcours éducatifs et permettre un soutien social et psychologique. Force est de constater que ce n'est malheureusement pas le cas dans tous les établissements scolaires.

Le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales

Dans ces travaux et interventions, ATD Quart Monde met un accent particulier sur l'école, car c'est par l'éducation que ses enfants peuvent espérer devenir des citoyens émancipés, s'ouvrir à la culture et sortir de la pauvreté. L'association aborde les difficultés vécues par ces élèves et les répercussions que celles-ci ont sur leur parcours scolaire. Régis Félix souligne l'importance d'une approche éducative qui tienne compte de ces difficultés. Pour lui, la très grande pauvreté se caractérise par une accumulation excessive de précarités et comporte des dimensions cachées. Il est donc essentiel de reconnaître que ces personnes ne peuvent s'en sortir seules et nécessitent une aide extérieure.

Cependant, l'école, dans son état actuel, ne parvient pas à enseigner à tous les enfants. L'institution scolaire est particulièrement performante dans la formation d'une élite issue des milieux favorisés, car elle valorise les pratiques et les

valeurs de ces milieux, que ce soit dans les contenus pédagogiques ou les codes éducatifs.

Les disparités dans l'implication des parents en fonction de leur milieu social

Il existe deux polarités dans la relation entre les parents et l'école, qui révèlent des différences notables dans leur implication et leur rapport à la culture scolaire. D'un côté, les parents très proches de la culture scolaire qui se montrent particulièrement attentifs à ce qui se passe dans l'établissement. Ces parents maîtrisent les codes scolaires et se sentent légitimes pour discuter avec les enseignants. Ils n'hésitent pas à s'impliquer, parfois de manière intrusive, et à exprimer leurs attentes ou leurs désaccords. Parfois, leur posture peut même être perçue comme une position de supériorité, car ils se sentent en mesure de questionner les pratiques pédagogiques ou d'influencer les décisions scolaires, renforçant ainsi leur rôle d'acteurs actifs dans l'éducation de leurs enfants. À l'opposé, on trouve les parents en situation dite de «démission éducative», ou plutôt ceux qui sont éloignés du système scolaire. Ces parents manquent souvent des codes nécessaires pour interagir avec l'école. Leur propre expérience scolaire peut être limitée ou très différente de celle attendue par l'institution, ce qui peut créer un sentiment d'incompétence ou de distance. Leur culture familiale et leurs pratiques éducatives peuvent diverger de celles valorisées par l'école, renforçant leur sentiment d'éloignement. Il ne s'agit pas nécessairement d'un manque de volonté, mais plutôt d'une difficulté à naviguer dans un système dont ils ne partagent pas toujours les valeurs ou les attentes. Face à cette dualité, l'école tend à valoriser une seule forme de culture scolaire, celle qui correspond aux familles maîtrisant ses codes.

Les pratiques éducatives et les inégalités entre milieux sociaux

Concernant les pratiques éducatives privilégiées dans les milieux scolaires, Séverine Kakpo a mené une étude sur l'aide aux devoirs fournie par les parents, mettant en lumière des différences significatives entre les familles des milieux favorisés et défavorisés. Son étude montre que, dans les familles favorisées, les parents consacrent environ 12 heures par semaine à l'accompagnement scolaire de leurs enfants. En revanche, dans les milieux défavorisés, ce temps atteint souvent 15 heures par semaine. Pourtant, malgré ce dévouement, l'accompagnement prend une forme différente. Les parents des milieux défavorisés ont tendance à privilégier l'apprentissage par cœur plutôt que la compréhension en profondeur des leçons, ce qui crée un décalage par rapport aux attentes scolaires. Séverine Kakpo souligne l'existence d'une dissonance, ou d'un malentendu, entre ce que l'école attend des parents en termes d'accompagnement scolaire et ce que ces parents, notamment ceux des milieux populaires, perçoivent comme étant leur rôle. L'étude révèle que pour de nombreux parents issus de milieux défavorisés, l'objectif principal est de prouver à l'école qu'ils sont de «bons» parents. Ils attachent aussi une grande importance à la propreté des cahiers, à l'absence de ratures ou de fautes, considérant ces éléments comme des indicateurs de réussite et de conformité aux attentes scolaires. Cette incompréhension montre bien à quel point l'accompagnement scolaire peut être marqué par les codes culturels et sociaux, créant des inégalités dans les pratiques éducatives entre les différents milieux sociaux. Ainsi, cette étude met en évidence l'importance pour l'école de mieux communiquer ses attentes et de sensibiliser les familles, en particulier celles issues des milieux défavorisés, à la manière dont elles peuvent soutenir efficacement la scolarité de leurs enfants. Il

s'agit non seulement de valoriser l'engagement des parents, mais aussi de les guider vers des pratiques qui favorisent la compréhension et l'autonomie des élèves, tout en reconnaissant les efforts des familles à maintenir une image positive auprès de l'institution scolaire.

Les défis du cadre scolaire pour les élèves en difficulté

De plus, comme le rappelle Régis Félix, le cadre est contraignant pour les professionnels de l'enseignement: ils ne disposent pas d'une véritable liberté pédagogique, car ils doivent respecter le programme et préparer leurs élèves aux différents examens. Le système ne permet pas d'envisager d'autres formes d'évaluation. Mais le programme doit-il primer sur les élèves? Il est impératif de promouvoir la coopération entre les enfants et de donner du sens aux apprentissages en mettant fin à la compétition et à l'élitisme. Un intervenant d'ATD Quart Monde a comparé l'école à une autoroute pour illustrer le décalage entre l'institution scolaire et le ressenti des élèves issus de milieux défavorisés: «L'école est une autoroute où l'on roule à 130 km/h, et nous, on reste sur la bande d'arrêt d'urgence». Cette image traduit bien l'impression de retard ou d'exclusion que ces élèves peuvent ressentir face à un système éducatif qui avance trop vite pour eux, sans leur offrir les moyens de suivre le rythme.

Les élèves défavorisés et l'orientation scolaire

En effet, les élèves provenant de milieux défavorisés ont moins de chances et de facilités à réussir scolairement. Cela se manifeste, entre autres, dans les choix d'orientation: un enfant issu d'une famille très pauvre est souvent dirigé vers des enseignements adaptés comme la SEGPA ou vers des classes externalisées, souvent réservées aux élèves en situation de handicap (MDPH, ULIS, IME). Cette orientation précoce stigma-

tise ces élèves, et certains en viennent à se demander: «Parce qu'on est pauvre, est-on moins apte que la moyenne française?».

Pour Régis Félix, cette situation démontre que l'école peut devenir un environnement hostile, voire destructeur, pour les élèves les plus vulnérables. Cela représente un danger pour la société et la démocratie, car cette division au sein de l'école se répercute par la suite dans la société. L'école, censée être un vecteur d'égalité, finit par renforcer les inégalités sociales, conduisant à une société de plus en plus fracturée. La composition sociologique des classes de SEGPA en est une illustration: elles sont majoritairement constituées d'élèves issus de familles défavorisées, confrontées à des difficultés sociales, souvent issues de l'immigration, et plus fréquemment composées de garçons. Ainsi, le fossé se creuse de plus en plus entre les «meilleurs» et ceux jugés «moins bons». Cette orientation massive vers les dispositifs spécialisés n'est pas toujours justifiée, et elle tend à se reproduire de génération en génération, que ce soit dans le cadre de la SEGPA ou des ULIS. Ce processus d'orientation se fait parfois sans véritable discussion ou accord avec les familles, ce qui accroît encore le sentiment d'injustice.

Exemples de stigmatisation et d'injustice scolaire

Stéphanie, aujourd'hui âgée de 28 ans, souhaite faire un CAP d'aide à la personne, mais on lui refuse cette possibilité. On la force à suivre un CAP en vente. Son souhait d'orientation est refusé au prétexte qu'elle est scolarisée en SEGPA. Au collège, elle subit des insultes et de la discrimination de la part des élèves des autres classes, qui la considèrent comme «anormale». Cette stigmatisation se prolonge même dans la cour de récréation, où une séparation claire existe entre les élèves de SEGPA et les autres. Cet exemple montre bien à quel

point le système scolaire actuel peut marginaliser certains élèves, non seulement sur le plan éducatif, mais aussi sur le plan social et psychologique.

Les recherches d'ATD Quart Monde sur la maltraitance scolaire et ses impacts

Régis Félix nous a également présenté les recherches menées en janvier 2019 par l'université d'Oxford en collaboration avec ATD Quart Monde sur les différentes dimensions de la pauvreté. Ces recherches mettent en évidence plusieurs aspects cachés de la pauvreté à l'école. La première de ces dimensions est la maltraitance sociale, suivie par la maltraitance institutionnelle et la dépossession du pouvoir d'agir. À cela s'ajoutent les privations matérielles et sociales, ainsi que le manque d'accès à un travail décent. De plus, les contributions des personnes en situation de pauvreté sont souvent ignorées, et leurs revenus restent insuffisants et précaires.

La dépossession du pouvoir d'agir et la nécessité d'une approche inclusive

ATD Quart Monde a particulièrement travaillé sur la maltraitance institutionnelle perpétrée par l'école, ainsi que sur la dépossession du pouvoir d'agir des élèves issus de milieux défavorisés. Certains élèves apportent avec eux des connaissances manuelles et des savoirs issus de leurs cultures spécifiques et de leurs expériences de vie. Pourtant, l'école leur demande souvent de laisser ces connaissances de côté pour se conformer à un enseignement théorique et académique. Cela renforce le sentiment de dévalorisation et d'exclusion de ces élèves, leur savoir étant perçu comme inutile ou inadéquat. En tant que futurs professionnels de l'éducation, nous avons un rôle essentiel à jouer pour briser ce cycle de maltraitance. Cela passe par l'amélioration des rela-

tions entre professeurs et élèves, mais aussi par une collaboration plus étroite avec les parents. L'école, en effet, ne reconnaît pas toujours pleinement le rôle des parents dans l'éducation de leurs enfants. Si nous, en tant que professionnels de l'éducation, imposons nos compétences sans valoriser celles des parents, nous risquons de rendre notre action inefficace.

La maltraitance exercée par l'école peut également avoir des conséquences profondes sur l'image que les élèves ont d'eux-mêmes. Après avoir subi ces formes de violence symbolique, il leur devient extrêmement difficile de reprendre le contrôle de leur scolarité et de retrouver confiance en leurs capacités. C'est pourquoi il est crucial de mettre en place des pratiques éducatives inclusives qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé et respecté, tant dans ses connaissances que dans son identité.

Concernant, la dépossession du pouvoir d'agir, évoqué par Régis Felix cela fait référence à un processus par lequel une personne ou un groupe perd la capacité de contrôler ou d'influencer sa propre situation. Cette perte de pouvoir peut être causée par des forces externes, telles que les institutions, les lois ou les normes sociales. Ce phénomène se traduit souvent par un sentiment d'impuissance, d'incapacité à prendre des décisions qui impactent sa propre vie ou son environnement. Lorsque que la dépossession du pouvoir d'agir est effectué par l'institution scolaire cela peut conduire à une orientation non choisie. Pour prévenir au maximum ces sentiments d'exclusion et ces situations de dépossession, l'école doit valoriser les savoirs acquis en dehors de ses murs. Il est essentiel que l'institution reste attentive à la singularité de chaque individu tout en tenant compte des dynamiques de groupe. En intégrant les compétences et expériences des élèves issues de leur environnement familial, culturel ou social, l'école peut favori-

ser un sentiment de reconnaissance et d'inclusion.

Cela permettrait de renforcer le lien de confiance entre les élèves, les familles et l'institution. Pour Régis Félix, il est primordial de créer les conditions favorables à une vraie rencontre et cela passe par la prise de temps pour échanger, pour comprendre les besoins et les attentes de chacun. Il faut tout de même faire attention, car une telle approche développe naturellement une forme d'empathie spontanée qui, bien que positive, peut aussi conduire à compromettre une juste distance pédagogique.

Enfin, le point central de cette démarche repose sur l'application du principe d'éducabilité, qui soutient que tous les enfants peuvent apprendre, quel que soit leur milieu social ou leur origine. C'est en adoptant cette conviction que l'école devient un véritable lieu d'inclusion, où chaque élève a la possibilité de réussir et de se développer. Régis Félix insiste sur l'importance fondamentale pour les professionnels de l'éducation d'adopter une éthique du métier. Il s'agit de bâtir une école où l'on avance ensemble, dans un esprit de solidarité et de collaboration, et où chaque enfant se sent soutenu dans son parcours.

Adapter l'école aux réalités des familles

L'atelier de Véronique Rivière met également en avant la nécessité d'adapter l'école aux réalités des familles précaires. À travers les « papothèques », elle propose un espace de dialogue permettant aux parents de s'exprimer sans crainte de jugement. Ce dispositif fait écho à l'approche d'ATD Quart Monde, qui milite pour une meilleure prise en compte des réalités sociales dans les pratiques éducatives.

De plus, l'initiative de Véronique Rivière visant à organiser des journées d'immersion pour les parents rejoint la démarche de Régis Félix en ce qu'elle permet aux

familles de mieux comprendre le fonctionnement de l'école, tout en donnant à l'institution scolaire l'opportunité de mieux cerner les réalités de ces familles. En intégrant ces espaces d'échange et en valorisant la parole des parents, Rivière adopte une posture proche de celle défendue par ATD Quart Monde : reconnaître l'expertise des familles, même en situation de précarité, et leur donner une place légitime dans le dialogue éducatif. Enfin, le travail de Rivière sur la mise en place de dispositifs d'accompagnement pour les familles primo-arrivantes fait écho à l'un des axes majeurs de l'intervention de Régis Félix, qui souligne l'importance de ne pas laisser ces familles en marge du système scolaire. En valorisant le plurilinguisme et en mettant en place des médiations adaptées, Rivière propose des solutions concrètes pour éviter la reproduction des inégalités dénoncée par ATD Quart Monde.

Faire alliance avec toutes les familles

Julie Pelhate, maîtresse de conférence en sociologie à l'Insei, aborde dans sa conférence la question de l'inclusion scolaire à travers la thématique «Faire alliance pour penser l'inclusion de tous les élèves? Rôles professionnels et place des parents». À partir d'exemples concrets, elle analyse les enjeux et les tensions qui émergent lorsque l'école cherche à inclure des élèves en difficulté tout en maintenant un lien étroit avec les familles.

Une surreprésentation des élèves défavorisés dans les dispositifs spécialisés

Elle commence par un constat frappant : en France, les dispositifs SEGPA, ULIS, ITEP, et plus récemment les Dar (Dispositifs d'autorégulation), accueillent majoritairement des enfants issus de familles en situation de pauvreté, ainsi

que d'autres groupes particulièrement vulnérables. En Suisse, la division spécialisée renvoie ces enfants dans des filières comme les CMP, les classes spécialisées, les écoles de formation pré-professionnelle ou les foyers médico-pédagogiques. Pour Pelhate, cette surreprésentation mérite réflexion : il est essentiel de questionner le processus qui qualifie la difficulté scolaire et oriente les élèves vers ces structures. Elle propose de le faire au travers d'une étude de cas centrée sur un élève nommé Daryl, pour observer comment le partenariat interprofessionnel se déploie et quel rôle les parents y jouent.

L'évolution du partenariat entre médecine et pédagogie dans l'institution scolaire

L'institution scolaire genevoise s'est progressivement construite sur une alliance entre médecine et pédagogie. Dès le XIX^e siècle, une distinction entre élèves « normaux » et ceux jugés « pathologiques » a conduit à la création de filières différencierées. Le XX^e siècle a vu la mise en place de services médicaux et d'observation des écoles, un partenariat qui s'est renforcé au fil des décennies. Dans les années 2000, les missions de prévention des maltraitances ont accru la présence d'infirmières scolaires dans les écoles, et en 2006, le Réseau d'enseignement prioritaire (REP) a été créé pour soutenir les élèves défavorisés en intégrant des éducateurs sociaux aux établissements. Plus récemment, en 2018, des équipes pluridisciplinaires ont été introduites dans certaines écoles primaires, renforçant la collaboration entre les professionnels de l'éducation et du médico-social.

La loi LIJBEP et la nécessité d'un changement de paradigme

La Loi sur l'intégration des enfants et jeunes à besoins éducatifs particuliers et handicapés (LIJBEP), adoptée en 2010, vise à accompagner les enfants ayant des altérations mentales, sensorielles, langagières ou physiques, limitant leur autonomie et leur adaptation. Cependant, cette loi n'impose aucune méthode particulière pour atteindre ces objectifs, ce qui appelle un changement de paradigme dans la façon d'accueillir ces enfants. Les enseignants doivent donc constamment réfléchir sur leur pratique professionnelle et collaborer avec le secteur médico-social pour soutenir au mieux ces élèves.

La coéducation : un concept en débat

Par ailleurs, la question de la coéducation et du rôle des familles dans la réussite scolaire est largement débattue. La massification scolaire depuis les années 1980 et la création d'établissements prioritaires visaient à réduire les inégalités de réussite, mais les écarts continuent de se creuser. Inspirée des travaux de Bourdieu sur les reproductions sociales, l'institution a commencé à interroger les pratiques familiales, les rendant responsables des difficultés de certains élèves. Ce phénomène accentue une polarisation entre, d'une part, les familles investies et perçues comme alliées de l'école et, d'autre part, celles jugées « démissionnaires » ou « éloignées de l'école ». Ce discours, particulièrement courant dans les zones d'éducation prioritaire, laisse penser que l'implication des parents est essentielle à la réussite scolaire, alors même que les familles populaires se sentent souvent stigmatisées, voire accusées d'incompétence éducative.

Étude de cas : Daryl, un exemple des tensions entre école et famille

Le cas de Daryl illustre bien ces tensions. Daryl, un garçon de 10 ans d'origine africaine, scolarisé en 6P (équivalent du CM1 en France) et vivant seul avec sa mère, rencontre des difficultés d'adaptation, mais sa mère a refusé le suivi psychologique et l'orientation vers un Centre Médico-Pédagogique (CMP). Lors d'une réunion de réseau, réunissant plusieurs acteurs (directeur de l'établissement, médecin, infirmière scolaire, éducateur, cadre psychologue), deux approches s'opposent: l'éducateur plaide pour la reconnaissance des besoins spécifiques de Daryl, tandis que le directeur favorise une approche plus normative, avec des propositions variées (travail avec les enseignantes, orientation en enseignement spécialisé, etc.), allant jusqu'à interpréter le refus de la mère comme une question culturelle.

Les effets de la disqualification sociale des familles

Face à cette situation, des dilemmes se dessinent: d'une part, le refus de la mère et, d'autre part, le rejet institutionnel d'une orientation spécialisée en l'absence de redoublement ou de danger pour l'élève. L'éducateur, soulignant l'importance de «prendre le temps» avec l'élève et la famille, insiste sur la nécessité d'une approche empathique et inclusive, rappelant que les relations de confiance avec les familles sont indispensables pour un accompagnement efficace. Pelhate souligne ici les effets de la disqualification sociale des familles, souvent contraintes d'adhérer à des attentes scolaires qui ignorent leurs réalités sociales.

Vers une école plus inclusive

L'analyse de Julie Pelhate éclaire les complexités de l'inclusion scolaire et les tensions qui traversent le partenariat

entre l'école et les familles. Si les logiques de prévention et d'inclusion offrent des pistes prometteuses pour accompagner les élèves en difficulté, elles révèlent également les défis d'une telle collaboration. Les discours stigmatisants sur les familles, qu'elles soient perçues comme «éloignées de l'école» ou «inadaptées», témoignent d'une fracture persistante entre l'institution scolaire et les réalités familiales. La réussite de l'inclusion repose donc sur la capacité des professionnels à valoriser les spécificités de chaque famille et à faire de l'école un espace d'accueil sans jugement. L'enjeu ultime réside dans l'établissement d'une véritable alliance, au-delà des clivages entre normes scolaires et contextes familiaux, pour que chaque enfant puisse évoluer sereinement et pleinement dans le cadre scolaire.

L'approche développée par Véronique Rivière à travers son protocole d'accueil des familles résonne avec les réflexions de Julie Pelhate sur l'inclusion et la coéducation. En effet, en intégrant une journée d'immersion des parents avant la rentrée, Rivière permet aux familles, notamment celles éloignées des codes de l'école, de mieux appréhender son fonctionnement. Cette démarche rejoint la problématique soulevée par Pelhate concernant la fracture entre l'institution scolaire et certaines familles perçues comme «éloignées de l'école» ou «inadaptées».

L'exemple du cas de Daryl étudié par Pelhate illustre bien ces tensions: la relation entre l'école et la famille est parfois marquée par des incompréhensions, voire des jugements qui complexifient l'accompagnement des élèves en difficulté. L'approche de Rivière, en valorisant un dialogue non stigmatisant à travers des dispositifs comme les «papothèques», permet d'instaurer un climat de confiance, là où les logiques institutionnelles décrites par Pelhate peuvent renforcer la disqualification sociale des parents. Ainsi, tandis que Pelhate met en évidence les obstacles systémiques

qui entravent une véritable coéducation, Rivière propose des solutions concrètes pour favoriser une alliance durable entre l'école et les familles, clé d'une inclusion scolaire réussie.

En parallèle, l'atelier de Véronique Rivière aborde également la question des inégalités scolaires et de la fracture entre certaines familles et l'institution, ce qui fait écho aux travaux de Julie Pelhate sur la disqualification sociale des parents. En proposant des dispositifs concrets pour inclure les familles éloignées des codes scolaires, Rivière apporte une réponse aux tensions que Pelhate met en lumière dans son analyse de la polarisation entre familles perçues comme impliquées et celles considérées comme « démissionnaires ».

De plus, la création des « papothèques » dans l'atelier de Rivière peut être rapprochée de la nécessité, soulignée par Pelhate, d'instaurer des espaces de dialogue pour lutter contre la stigmatisation des parents. En favorisant une relation plus horizontale entre l'école et les familles, ce dispositif permet de réduire le sentiment d'exclusion des parents et de renforcer leur rôle dans la scolarité de leurs enfants.

La parentalité au service de la redéfinition des responsabilités entre École et parents

Jessica Pothet nous a présenté une conférence nommée «*La parentalité au service de la redéfinition des responsabilités entre école et parents*». La chercheuse émet l'idée selon laquelle «être parent, c'est aussi être parent d'élève» reflète une attente explicite de l'École envers les familles, tant en matière d'implication que de pratiques. Cette démarche de responsabilisation des parents s'inscrit dans un courant politique visant à résoudre certains

problèmes en sollicitant davantage les familles et en les rendant en partie responsable. En effet, l'École attend des parents qu'ils contribuent activement à la lutte contre les inégalités scolaires et sociales, imposant ainsi de façon explicite une norme de participation qui peut parfois s'avérer obligeante, voire stigmatisante pour certaines familles.

Le déterminisme parental et ses implications

Julie Pothet se réfère par exemple au concept de déterminisme parental qui repose sur l'idée que les comportements des enfants et leur «bon développement» sont principalement envisagés sous l'angle des pratiques éducatives parentales, c'est-à-dire non seulement à travers ce que les parents font, mais également à travers ce qu'ils ne font pas.

Au travers cette présentation, la chercheuse met ainsi en lumière la volonté de l'Éducation nationale de promouvoir une éducation partagée avec les familles, fondée sur une coéducation et une parité d'estime³⁰ entre parents et école. Cependant, elle souligne également les contradictions inhérentes de cette démarche, l'institution scolaire adoptant souvent une posture moralisatrice à l'égard de certains parents et milieux sociaux, révélant ainsi de nombreux paradoxes.

Une responsabilisation croissante des parents

En effet, ces exigences se sont renforcées au fil du temps, notamment sous l'impulsion de volontés politiques et de textes législatifs encourageant une coéducation École-Famille. À titre d'exemple, la loi d'orientation de 1989 stipule que «les parents d'élèves, membres à part entière de la communauté éducative, sont des partenaires permanents de l'école ou

30. Forme de mutualisation entre les différentes personnes qui sont en lien avec l'enfant - C.Hurtig Delattre.

de l'établissement scolaire. Leur droit à l'information et à l'expression doit être pleinement respecté. » Cette volonté de renforcer la coéducation s'illustre également par la mise en place de dispositifs tout au long des années 2000, tels que la Semaine des parents, la Mallette des parents, ou encore le programme « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ».

Cependant, comme évoqué précédemment, notre intervenante souligne le fait que cette coéducation repose trop souvent sur une démarche de responsabilisation des parents. La chercheuse insiste sur ce point, soulignant que cela peut parfois servir à dédouaner l'École face aux inégalités ou aux parents dits « invisibles ». Ce processus engendre un cercle vicieux: en cherchant à aider, l'École finit par stigmatiser les familles en difficulté, notamment celles disposant de faibles capitaux scolaires. Ces familles sont plus facilement orientées vers des travailleurs sociaux, ce qui laisse sous-entendre une déviance, autrement dit une mauvaise adhésion aux normes dominantes de la parentalité. Becker³¹ et Goffman³² montrent comment les comportements dits déviants engendrent par la suite des processus d'étiquetage et de stigmatisation de la part des entrepreneurs de morale³³, autrement dit dans ce cas l'école.

La pénalisation parentale : une posture moralisatrice

À ce propos, Jessica Pothet évoque la question de la pénalisation parentale, qui survient lorsque les fonctions parentales sont perçues comme trop déviantes. Elle prend l'exemple de la sanction en cas d'absentéisme scolaire, par le biais de stages imposés aux parents ou, dans les cas les plus graves, d'un rappel à la

loi. Elle cite notamment un dispositif instauré dans les quartiers prioritaires de Marseille, où les parents sont pénalisés pour l'absence de leur enfant. Ce type d'initiative ne semble pas encourager ni renforcer la coéducation, mais positionne clairement le parent comme déviant et responsable aux yeux de l'État. En outre, les représentations et les discours adoptent souvent une posture ultra-moralisatrice, manquant cruellement d'empathie.

Pour illustrer cela, nous reprendrons les propos que l'intervenante nous a partagé

« Vous avez été très défaillants pour moi en ne vous préoccupant pas de l'école pour vos mineurs pourtant concernés par l'obligation scolaire. (Le vice-procureur insiste sur le « très »).

La déscolarisation est une infraction dont l'itinéraire se termine avec la convocation par un officier de police judiciaire. Je vais tenter de ne pas utiliser de termes compliqués. On est là pour une affaire de loi, pas pour une affaire de morale. On est là pour parler. Donc rassurez-vous tout de suite, vous, vous êtes là, nous en tenons compte. Les parents défaillants seront poursuivis, ne pensez pas une seule seconde que les absents auront une prime.

La scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans et lorsqu'un enfant n'est pas école il est oisif, bien évidemment que surtout dans une ville comme Marseille il peut être soumis à des situations à risque. Donc à plusieurs égards, l'absentéisme scolaire

.....

31. H. Becker- Outsiders 1969.

32. E.Goffman - Stigmate 1975.

33. Personnes qui se mobilisent pour faire adopter ou maintenir une norme sociale - Becker 1969.

pose une réelle difficulté et dans tous les cas les parents, parce que c'est à nous, c'est nous qui avons des devoirs envers nos enfants, vous pouvez être poursuivis devant le tribunal correctionnel. C'est-à-dire que vous n'assumez pas votre métier de parents qui est d'accompagner votre enfant tout au long de sa scolarité. Le délaissement de mineurs est puni par la loi non seulement d'une peine d'emprisonnement mais aussi d'une peine d'amende.

Aujourd'hui, on vous propose de vous entendre, de comprendre un peu ce qu'il peut se passer avec votre enfant, de voir comment on peut, à vos côtés, trouver la solution pour amener vos enfants vers l'école. C'est de votre responsabilité, et aujourd'hui il n'y a pas d'alternative on va vous expliquer, c'est-à-dire que, si vous ne respectez pas l'engagement qui est pris aujourd'hui vous serez personnellement sanctionné. Nous prendrons une décision notamment sous forme d'amende, une amende conséquente, je vous le dis, sera fixée.».

Jessica Pothet poursuit en affirmant que «*dans ces procès, on reproche aux parents d'avoir fait certains choix parentaux, comme celui d'habiter dans un quartier où la délinquance est forte*». Il est donc paradoxal, et même choquant, de constater à quel point l'État et l'École peuvent adopter des positions de domination et agir comme des entrepreneurs de morale.

Une relation asymétrique entre parents et institution scolaire

Jessica Pothet met en avant de façon indirecte que pour que l'école fonctionne il faut une réelle relation asymétrique à parité d'estime entre parents et personnels éducatifs. C'est une notion empruntée à Catherine Hurtig Delattre qui révèle une dynamique complexe entre les parents et l'école. Cette asymétrie se manifeste du fait que l'enseignant ou le directeur détient le pouvoir auprès de la famille. Il possède les connaissances sur le fonctionnement de l'école, les attentes envers l'enfant, et il est investi du pouvoir de prendre des décisions cruciales pour le parcours de l'enfant. Le professionnel s'impose donc en tant qu'expert grâce à son métier, son rôle et sa posture d'où la notion de relation asymétrique. Cependant, il est essentiel de souligner que la présentation du professionnel en tant qu'expert ne doit pas amoindrir la légitimité des parents. La notion de «parité d'estime» insiste sur l'égalité des discours, reconnaissant que chaque voix mérite d'être entendue. Chaque acteur, qu'il soit parent ou professionnel, apporte des compétences distinctes mais complémentaires.

Dans cette perspective, notre atelier avec Mme Rivière sur l'accueil des familles primo-arrivantes prend tout son sens, en adoptant une démarche à la fois éthique, empathique et bienveillante. Les «papothèques» s'inscrivent dans une véritable dynamique de coéducation reposant sur trois grands piliers:

- 1. Un environnement de confiance:** il est essentiel que les familles se sentent accueillies à l'école.
- 2. Une information claire et accessible:** en tenant compte des différences culturelles et linguistiques.
- 3. Un dialogue constant:** basé sur une relation de confiance entre l'École et la famille.

Ainsi, nous pouvons conclure que nous sommes dans une ère qui tend à rendre l'École plus ouverte et accessible à tous, en favorisant les démarches de coéducation et les relations à parité d'estime. Toutefois, Jessica Pothet a montré que l'École pouvait encore être dominante vis-à-vis de certaines familles. Il est donc fondamental, en tant que futur CPE, de comprendre ces enjeux afin de mettre en place des relations de confiance et des comportements éthiques et respectueux de tous.

En guise de conclusion

Les apports de la journée d'étude sur le thème de l'éducation et de la pauvreté ont été d'une grande richesse et ont permis des réflexions profondes sur le rôle et la posture du futur CPE dans une école porteuse des valeurs républicaines de liberté, d'égalité et de fraternité.

D'une part, cette journée a mis en lumière de nombreux défis auxquels l'école actuelle est confrontée, et plus particulièrement ceux qui touchent les familles en situation de précarité. Le témoignage poignant de Régis Félix a permis de mieux appréhender la réalité sociale de certaines familles et de prendre conscience des difficultés qu'elles rencontrent pour accompagner la scolarité de leurs enfants. De même, les interventions de Jessica Pothet ont révélé à quel point l'école peut parfois être perçue comme une institution stigmatisante et excluante. Face à ce constat, la coéducation apparaît comme un levier essentiel pour renforcer le dialogue et la confiance entre l'institution scolaire et les familles, dans un esprit de respect mutuel et d'inclusion.

Dans cette perspective, la coéducation ne se résume pas à une simple collaboration entre les acteurs de la communauté éducative, mais constitue une véritable démarche participative, fondée sur la reconnaissance de la diversité des parcours et des identités. Les dispositifs et associations présentés lors des

ateliers, notamment ceux destinés aux familles primo-arrivantes, ont illustré l'importance d'un accompagnement bienveillant et adapté, qui favorise la réussite scolaire et l'intégration sociale. Le rôle du CPE s'inscrit alors dans une dynamique de justice sociale, visant à garantir à chaque élève les mêmes chances de réussite, indépendamment de son origine sociale ou culturelle.

Par ailleurs, les échanges autour d'initiatives telles que les «papothèques» ont mis en évidence la nécessité de créer des espaces de parole pour les parents. Ces lieux d'échange permettent de renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et de lutter contre les inégalités en donnant à chacun la possibilité de s'exprimer sans crainte de jugement. Cette démarche, fondée sur l'écoute et la solidarité, incarne les principes républicains de fraternité et de respect de la dignité de chacun. Elle met en avant l'importance de reconnaître et de valoriser la parole de tous les acteurs de l'éducation, y compris ceux qui se sentent parfois marginalisés.

Toutefois, les interventions ont également souligné les limites et les défis des projets de coéducation. L'intervention de Véronique Rivière, par exemple, a montré comment certaines initiatives, comme les papothèques mixtes entre parents français et parents non francophones, ont rencontré des difficultés en raison d'une asymétrie de prise de parole. Ce constat met en évidence la nécessité d'adopter des stratégies inclusives et adaptées, afin de ne laisser personne en marge du dialogue éducatif. En tant que futurs CPE, il nous appartient donc de développer des approches différencierées, respectueuses des particularités culturelles et linguistiques, tout en veillant à ce que chaque parent trouve sa place dans l'école de la République.

Pour finir, les apports de cette journée ont enrichi notre réflexion sur notre futur métier de CPE, en renforçant notre sensibilité aux enjeux d'inclusion et de justice sociale. Ils nous encouragent à

adopter une posture d'accompagnement fondée sur l'écoute, le dialogue et la co-construction, afin de bâtir une école plus inclusive, équitable et fidèle aux principes républicains. Notre mission sera donc de garantir à chaque élève et à chaque famille un accès égal aux ressources et aux opportunités éducatives, dans le respect des valeurs démocratiques qui fondent notre système scolaire.

*Texte rédigé par Axelle Kiang, Léna Laplume, Salomé Norcini, Suzanne d'Orso, étudiants M1 Master MEEF
Encadrement éducatif.*

Perspectives de Vincent Reig

Vincent REIG, IA-IPR établissements et vie scolaire, académie de Paris

Comment finalement ne pas conclure sur un sujet tel que la pauvreté et sa relation avec l'École à l'heure de la récente publication de l'INSEE relevant que le taux de pauvreté et les inégalités atteignent un niveau record en France depuis le milieu des années 1990 ?

Face à un tel constat, ce sont les plus jeunes, les enfants de moins de 18 ans, qui restent tout particulièrement exposés à la pauvreté. Elle renvoie et alimente de nombreux objets de travail comme le décrochage, l'absentéisme ou encore les violences scolaires. Cela suscite des réponses et pratiques qui interrogent la configuration des espaces éducatifs et l'articulation avec des acteurs pluriels. À travers cette journée d'étude, dont on ne peut que saluer l'enthousiasme et l'organisation, les étudiants du master MEEF encadrement éducatif de l'INSPÉ de Paris ont pu porter un regard sur leur capacité d'agir en qualité de futur CPE et développer ainsi une grille de lecture sur des leviers d'actions.

Un premier constat s'impose : agir à la faveur de la réduction des écarts de réussite, c'est être en mesure d'appréhender l'établissement scolaire sous une approche multiscalaire. Pour le professionnel en éducation, il s'agit de réfléchir à son action et mise en œuvre des politiques éducatives à différentes échelles, celle des espaces et rythmes scolaires (de la classe, de la vie scolaire à la vie de l'élève en EPLE) à son environnement, du lieu de vie aux territoires.

Cette démarche envisage de facto une action plus large, en résonance avec la notion de climat scolaire qui lie pédagogie et éducation. Elle nécessite en particulier de connaître et d'actualiser les connaissances de l'environnement des familles et de leurs quartiers avec ses spécificités et son histoire. La priorisa-

tion de rencontres et contacts réguliers avec les acteurs de la vie locale et des responsables associatifs est un axe d'action important. La démarche nécessite de s'approprier les indicateurs au regard des diagnostics territoriaux (PRE, Cité éducative, territoire éducatif rural, etc.) et de l'EPLE (rapport d'évaluation d'établissement, de fonctionnement annuel présenté par le chef d'établissement). Pour le CPE il s'agit d'être en mesure de les interpréter, d'en mesurer leurs portées, de contribuer au recueil de données locales sur les inégalités, ou encore d'en acculturer l'équipe vie scolaire dans le cadre de son animation. À l'échelle de l'établissement ou d'un réseau, le plan de formation est un puissant levier sur ce volet (intégration des assistants d'éducation dans le cadre de l'élaboration des formations à initiative locale notamment). En aidant les personnels à repérer les différentes formes de précarité induites par la grande pauvreté (conditions de logement, hygiène corporelle et vestimentaire, problématiques de santé — visuelle, audition, fatigabilité par exemple — et alimentaires — place du petit-déjeuner en particulier), le CPE porte une attention aux vulnérabilités des élèves tout en dépassant les idées reçues et stéréotypes. Les modalités de cet accompagnement participent aussi à une stratégie de réassurance et de sécurisation des élèves à la faveur des apprentissages. Interroger par exemple les espaces et les temps de paroles des élèves en établissement et dans la classe constituent un levier de poids. Comment ainsi construire et adapter une programmation des heures de vie de classe au collège et en lycée, en dehors des temps traditionnels réservés à la préparation et à l'exploitation des conseils de classe, à l'information à l'orientation ou encore à la seule gestion d'incidents ?

Un premier constat s'impose : agir à la faveur de la réduction des écarts de réussite, c'est être en mesure d'appréhender l'établissement scolaire sous une approche multiscale.

Cette vision globale de l'élève par le CPE est un enjeu de sa professionnalité et au cœur de la construction de son identité. De fait, en contribuant à la connaissance de la réalité concrète de la pauvreté, le CPE inscrit indéniablement son pouvoir d'agir au titre de conseiller du chef d'établissement et de l'équipe éducative. Cela donne au CPE une certaine distance et expertise qui certes dépend en partie du contexte d'exercice et de la définition que se donne le professionnel de son métier, mais ouvre aussi de larges perspectives.

Un second axe de réflexion interroge par conséquent «l'effet établissement», à savoir la capacité de l'établissement à prendre collectivement en compte la question de la pauvreté dans son pilotage. De nombreux leviers existent à cet effet. D'abord il s'agit d'interroger si cette problématique est intégrée dans les différentes instances de l'EPLE telles que le comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE), le conseil pédagogique et le conseil d'administration. Comme le rappelle la circulaire des missions de CPE du 10 août 2015, le CPE occupe une place importante au fonctionnement d'instances dont il est membre de droit. Assurer des relations de confiance avec les familles c'est être aussi en mesure de proposer et contribuer à une politique d'établissement visant à faciliter un accès aux aides et aux droits. La répartition des crédits budgétaires à la faveur d'un financement équitable des projets, d'un voyage et de sorties scolaires, ou encore

la définition des critères d'attribution des fonds sociaux sont tout autant des actions qui participent à la lutte contre la grande pauvreté. De même, les critères de choix à la constitution des classes constituent un levier qui rappelle les enjeux liés à la mixité sociale et scolaire, d'en observer les effets et de proposer des régulations au besoin. Le CPE porte ce regard de conseiller quant aux équilibres nécessaires à préserver. S'il est un autre domaine où ces équilibres peuvent s'avérer fragiles, c'est lorsque l'on interroge le fonctionnement des instances de la démocratie scolaire, collégienne ou lycéenne, en établissement. Quelle prise en compte de la parole de tous les élèves? Quelle est la nature des contenus recueillis aux débats? Comment et quelle attention portée au degré de représentativité des élèves, notamment en termes d'équilibre des CSP ou de filières et de formations?

La question du «décrochage scolaire» sous ses diverses dimensions ou symptômes (traitement de l'absentéisme, mise en œuvre des politiques inclusives et des parcours d'orientation par exemple) constitue un objet de travail privilégié pour faire avancer la co-éducation. Si cette question est d'abord identifiée comme un problème, elle ne saurait être entendue comme un véritable levier d'évolution et d'innovation pour l'établissement. Dans ce cadre l'alliance entre les acteurs de l'école et les familles prend tout son sens lorsque de nombreuses recherches concluent que ces dernières représentent un élément essentiel de prévention. Les gestes professionnels attendus des personnels sont de pouvoir conforter l'articulation entre les différents niveaux d'intervention et actions conduites en établissement en prenant compte des compétences des partenaires et des parents sur un territoire donné. Cela signifie d'être en capacité de mesurer les effets de chaque dispositif afin de mieux prioriser les objectifs pour répondre à chaque situation. Cette démarche conduit parfois à (re)penser les fonc-

tionnements de la cellule de veille et du groupe de prévention du décrochage scolaire (GPDS) sous diverses dimensions (temporalité et rythme des réunions, formalisation des relevés d'action, traçabilité des décisions). Le CPE tient un rôle clé dans ces transformations, du repérage des signaux faibles et propositions d'actions. Il travaille étroitement avec les autres personnels (direction, médico-sociaux, psychologue de l'éducation nationale, professeurs principaux, référent décrochage par exemple) et les partenaires (mission de lutte contre le décrochage, réseaux Foquale, structures de retour à l'école, CIO, mission locale, etc.). Lutter contre les effets de la pauvreté c'est penser l'école hors de ses murs et aux manières dont peut s'organiser et s'articuler le suivi éducatif et scolaire des élèves. Le projet collectif ne peut que reformuler le rôle des familles dans et hors de l'établissement. La montée en charge des appels à projets, des processus de labellisation et des programmes mis en œuvre tels que «vacances apprenantes» offre de nouvelles perspectives pour repenser la question. Il s'agit de porter une attention à la communication avec toutes les familles. Une nouvelle fois la place de la vie scolaire et des personnels d'éducation est essentielle du fait d'abord d'être le plus souvent le premier interlocuteur tout comme l'agent d'accueil, avec les familles. C'est donc un vrai enjeu de formation afin de développer des attitudes et compétences en matière d'attention, de questionnements à la faveur d'un juste recueil ou partage d'informations. C'est bien d'abord dans ces moments et ces gestes professionnels que les inégalités sociales et culturelles sont mesurées et réellement prises en compte. Ils facilitent ainsi l'analyse objective des relations entre les parents et l'établissement. Le soin qu'apportent les adultes à l'accueil qu'ils réservent aux familles est un objet de réflexion systémique pour lequel des EPLE ont proposé des chartes ou la rédaction de fiches qualité «Accueil». Ces dernières démontrent

la capacité à penser à une approche renouvelée des moments de rencontres avec les parents, notamment sur l'organisation des réunions de rentrée, des conseils de classe et des rencontres individuelles. La «mallette des parents» constitue dans ce sens une précieuse ressource et des outils au service de ces projets innovants. De même, dans le cadre des recommandations d'un récent rapport de l'inspection générale (IGESR) consacré au numérique dans la relation École-familles, la prise en compte des outils de communication (ENT, logiciels de vie scolaire) aurait avantage à se traduire de manière formelle dans le projet d'établissement, le règlement intérieur, ou la charte des usages.

Lutter contre les effets de la pauvreté c'est penser l'école hors de ses murs et aux manières dont peut s'organiser et s'articuler le suivi éducatif et scolaire des élèves.

De manière plus globale, l'explicitation et la clarification des documents transmis aux familles et notamment sur l'évaluation du travail des élèves, est un objet qui lie avec éminence pédagogie et éducatif. Elle offre au CPE une opportunité supplémentaire d'affirmer sa place en qualité de pédagogue.

Si le rôle pédagogique du CPE est prescrit dans les textes dès 1989, l'implication de ce dernier dans l'appropriation des savoirs par les élèves n'apparaît pas forcément systématique ni évidente pour les partenaires et la communauté éducative. Pour autant les deux textes majeurs que sont le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation et la circulaire des missions des CPE tendent à gommer la juxtaposition de la fonction d'enseignant à celle d'éducation. En mentionnant le terme de réussite scolaire à une défini-

tion plus globale de la vie scolaire, l'entrée pédagogique du CPE est à nouveau confirmée. La période de confinement a également pu renforcer son intervention sur le plan pédagogique dans le cadre du suivi individuel et collectif des élèves. Du fait du travail à distance, les CPE ont ainsi contribué à la mise en œuvre de la continuité éducative et pédagogique.

La circulaire de rentrée 2025 fait une large place aux apprentissages transversaux placés « cœur des missions de l'École ». La mise en œuvre renforcée des parcours éducatifs (avenir, éducation artistique et culturelle, santé, citoyen) tend à promouvoir la continuité des apprentissages. Elle porte ainsi une attention à la construction de parcours pluriannuels permettant d'inclure l'ensemble des élèves. La perspective du projet de refonte du socle commun de connaissances, de compétences et de culture autour de compétences disciplinaires, de repères de culture générale et de compétences psychosociales constitue également de nouvelles opportunités porteuses de transversalité. La notion même de compétences qui s'est imposée dans le paysage éducatif est un point d'appui fondamental pour le CPE dans toutes ses dimensions de pédagogie. Elle mobilise des savoirs et postures professionnelles qui se construisent : analyse et recueil des besoins des élèves, identification des objectifs en y intégrant la maîtrise de la langue orale et écrite, préparation et construction de situations ou de séquences pédagogiques, évaluation des compétences. Les occasions se multiplient : mise en œuvre des programmes d'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité (EVARS), d'enseignement moral et civique (EMC), de programmes de prévention à la lutte contre le harcèlement à l'école par exemple.

Comme le souligne le référentiel pour l'éducation prioritaire, la capacité de mesurer et d'identifier collectivement les connaissances et compétences qui donnent lieu à de fortes inégalités

pour mieux les travailler ensuite avec les élèves est une entrée nécessaire. Cette maîtrise des gestes professionnels s'articule avec la mise en œuvre de stratégies qui questionnent également les organisations pédagogiques. Ceux par exemple des enseignements ou situations éducatives dans les emplois du temps qui adoptent la durée de séquences aux objectifs pédagogiques. Le dispositif « Devoirs faits » offre en particulier une opportunité pour asseoir le rôle pédagogique des équipes de vie scolaire. Le CPE apporte son expertise à sa mise en œuvre tant dans le recueil des besoins que sur l'évaluation du programme et la réflexion plus globale du travail personnel des élèves. Dans ce domaine, le développement rapide et continu des intelligences artificielles génératives représente à la fois de nouvelles perspectives et défis en matière de lutte contre les inégalités sociales et scolaires (accès, usages, formations par exemple). Enfin, en lien avec l'équipe de direction, le CPE accompagne les missions des assistants d'éducation qui les désignent comme des acteurs importants de « Devoirs faits » en fonction des choix arrêtés en termes d'organisation.

En constituant un obstacle à la réussite scolaire, la pauvreté interpelle nos territoires éducatifs, à commencer par l'établissement scolaire dans sa capacité à prendre en compte collectivement les inégalités sociales.

S'emparer de ces missions pédagogiques c'est être en mesure de travailler, avec les personnels enseignants, à la faveur de nouvelles pratiques ou situation d'apprentissage. Il s'agit par exemple de relever le défi au développement en établissement de pédagogies

coopératives, facteur de mobilisation et de réussite des élèves tout en contribuant à l'amélioration du climat scolaire. Ces pratiques connaissent aujourd’hui un nouvel élan en lien avec le développement des compétences psychosociales. On adopte ainsi des approches pédagogiques diversifiées par des activités et interactions qui organisent et encouragent la coopération, le respect mutuel et la gestion des émotions chez les élèves.

En constituant un obstacle à la réussite scolaire, la pauvreté interpelle nos territoires éducatifs, à commencer par l’établissement scolaire dans sa capacité à prendre en compte collectivement les inégalités sociales. Devenues sans doute plus visibles, elles tendent à réinterroger de fait certains préjugés quant aux cadres de vie des élèves et de leurs parents. De ces tensions et défis, les politiques éducatives et pédagogiques offrent de nouvelles opportunités et marges d’action. L’exercice du métier de CPE s’en trouve tout aussi impacté en rendant plus que jamais davantage lisible le travail de fond, éducatif et pédagogique, des personnels de vie scolaire.

Bibliographie de la journée

- ATELIERS POUR L'ÉCOLE et MOUVEMENT ATD QUART MONDE (éd.), 2015. Quelle école pour quelle société? actes des Ateliers pour l'école, [11, 12 et 13 novembre 2011, Lyon]. Montrouil: ATD Quart monde. Revue Quart monde dossiers et documents, n° 24.
- AZAOUI Brahim et TORTERAT Frédéric, 2024. *La petite enfance au prisme du divers: Plurilinguisme et multimodalité en crèche et à l'école maternelle*. Fontaine: Presses Universitaires de Grenoble. Regards sur l'éducation.
- BEN AYED Choukri, 2021. *Grande pauvreté, inégalités sociales et école: sortir de la fatalité*. Boulogne-Billancourt: Berger-Levrault. Au fil du débat.
- CAREIL Yves, 1994. *Instituteurs des cités HLM: radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*. 1. éd. Paris: Presses universitaires de France. Pédagogie d'aujourd'hui.
- COCK Laurence de, PASOLINI Pier Paolo, SPERO Susanna et DISCEPOLO Thierry, 2022. Lettre à une enseignante. [Nouvelle] éd. Marseille: Agone. Mémoire sociales.
- CROGUENNEC Nadine, PAROUX Stéphane et SEKSIG Alain, 2020. *La classe à venir, scolarité des élèves migrants non francophones dans l'Académie de Paris*. Paris: l'Harmattan. Nouvelles pédagogies.
- DELAHAYE Jean-Paul, 2022. *L'école n'est pas faite pour les pauvres: pour une école républicaine et fraternelle*. Lormont: le Bord de l'eau. Interventions.
- DELAHAYE Jean-Paul, 2021. *Exception consolante: un grain de pauvre dans la machine*. Amiens: Éditions de la Librairie du labyrinthe.
- DELAHAYE Jean-Paul, 2015. *Grande pauvreté et réussite scolaire: le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport, Inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe établissements et vie scolaire. <https://carep.ac-creteil.fr/spip.php?article262>
- FAUCONNIER Patrick, 2005. *La fabrique des «meilleurs»: enquête sur une culture d'exclusion*. Paris: Seuil. L'histoire immédiate.
- FIÉVET Michel, 2001. *Les enfants pauvres à l'école: la révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle*. Paris: Imago.
- France, Inspection générale de l'éducation nationale, 1997. *Exclusion et pauvreté en milieu scolaire*. Paris: Centre national de documentation pédagogique: Hachette Éducation. Les rapports de l'Inspection générale de l'éducation nationale.
- France, Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, 1995. *Grande pauvreté et réussite scolaire changer de regard: rapport au ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale et de la Culture*, octobre 1992. Édition actualisée. Toulouse: Centre régional de documentation pédagogique de Midi-Pyrénées. Documents, actes et rapports pour l'éducation.
- FRAYSSINET Sylvie, PELÉ Tiphaïne, TEXTORIS Manon et MALOT Hector, 2019. *Sans famille*. Paris: Belin éducation. Boussole.
- GALVANI Pascal et FÉLIX Régis, 2013. *Tous peuvent réussir! partir des élèves dont on n'attend rien*. Lyon [Paris]: Chronique sociale Éd. Quart Monde. Pédagogie formation.
- GARRIC Julien, 2024. *La fabrique quotidienne du décrochage: aux portes*

- de la classe. Paris: PUF. Éducation et société.
- GRARD Marie-Aleth, 2022. *L'égale dignité des invisibles: quand les sans-voix parlent de l'école*. Lormont Montrœuil: le Bord de l'eau Éditions Quart monde. Interventions.
 - GRARD Marie-Aleth (éd.), 2015. *Une école de la réussite pour tous: mandature 2010 - 2015*, séance du 12 mai 2015 ; avis du Conseil Économique, Social et Environnemental. Paris: Conseil Économique, Social et Environnemental. Les avis du Conseil Économique, Social et Environnemental, 2015, 13.
 - GREMION Lise, GREMION François et DUMOULIN Catherine, 2019. *École et familles en situation de précarité: un lien fragile à renforcer*. Paris: l'Harmattan.
 - HURTIG-DELATTRE Catherine, 2022. *Coéducation: des clés pour une responsabilité partagée*. Futuroscope: Éditions Canopé. Bien vivre l'école.
 - KAKPO Séverine, 2012. *Les devoirs à la maison: mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris: Presses universitaires de France.
 - LENTIN Laurence et BONNEL Brigitte, 1985. *Apprendre à parler: le rôle de l'école maternelle: acquisition et fonctionnement du langage chez des enfants de trois à six ans de milieu prolétaire*. Vanves: Évry: Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
 - LENTIN Laurence (éd.), 1995. *Ces enfants qui veulent apprendre: l'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*. Paris: Éditions de l'Atelier: Éditions Quart Monde. Des livres contre la misère.
 - MOUVEMENT ATD QUART MONDE et INSTITUT SUPÉRIEUR MARIA MONTTESSORI (éd.), 2017. *Les enfants acteurs de leur développement: l'Atelier des 3-6, [du] Centre de promotion familiale, sociale et culturelle d'ATD Quart Monde à Noisy-le-Grand*. Montreuil: Éditions 3 Quart-Monde. «Revue Quart monde» dossiers et documents, n° 27.
 - NATHAN Ariel, 2008. *Familles, école, grande pauvreté dénouer les noeuds d'incompréhension*. [Rennes]: CRDP de Bretagne.
 - PAIR Claude et GAULLE ANTHONIOZ Geneviève de, 1998. *L'école devant la grande pauvreté: changer de regard sur le Quart Monde*. Paris: Hachette éducation. Questions d'éducation.
 - PAYET Jean-Paul, 2017. *École et familles: une approche sociologique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck. Le Point sur.
 - PERCQ Pascal, 2012. *Quelle école pour quelle société? réussir l'école avec les familles en précarité*. Lyon [Paris]: Chronique sociale Éd. Quart monde. Comprendre la société.
 - PÉRIER Pierre, 2005. *École et familles populaires*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
 - PÉRIER Pierre, 2019. *Des parents invisibles: l'école face à la précarité familiale*. 1^{re} édition. Paris: Puf. Éducation et société.
 - PESTALOZZI Johann Heinrich, SOËTARD Michel et TRÖHLER Daniel, 2009. *Écrits sur la méthode*. Le Mont-sur-Lausanne: LEP, Ed. Loisirs et pédagogie. Collection Pestalozzi.
 - ROMERO Nestor, 2001. *L'école des riches, l'école des pauvres: les ZEP contre la démocratie*. Paris: Syros. Ecole et société.
 - SCHIFF Claire et al. 2020. *École et migration: un accord dissonant?*

Lyon: ENS éditions, 2020.

- SENTILHES Isabelle et JOIN-LAMBERT Louis, 1988. *Parle-moi! pré-écoles familiales en Quart Monde*. Paris: Science et service-Quart Monde.
- THIN Daniel, 1998. *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon. ISBN UNESCO (éd.), 2015. Repenser l'éducation: vers un bien commun mondial? Paris, France: Unesco.
- ZAFFRAN Joël et BERTHET Thierry (éd.), 2014. *Le décrochage scolaire: Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Presses universitaires de Rennes.

Revues

- Cahier spécial: *La pauvreté n'est pas une fatalité*, 2022. Alternatives économiques, 419, I-XV. • Combatte les inégalités scolaires, 2022. Les cahiers pédagogiques Hors série numériques, 59, 1-77. Disponible en ligne.
 - Comment lutter contre la pauvreté, 2020, décembre 19.
 - DAVAILLON Alice et NAUZE-FICHET Emmanuelle, 2004. *Les trajectoires scolaires des enfants «pauvres»*. Éducation & formations, 70, 41-63.
 - DESQUESNES Gillonne, 2011. *Pauvreté des familles et maltraitance à enfants: Un état des lieux de la recherche, une question non tranchée*. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 44(3), 11-34. <https://doi.org/10.3917/lidle.443.0011>
 - ELIE Gatien, 2016. *L'école en Seine-Saint-Denis: Une pauvre école pour des enfants de pauvres?* Hérodote, 162(3), 85-98. <https://doi.org/10.3917/her.162.0085>
 - *Enfance et précarité* | Cairn.info, 2021. Spécificités, 15. <https://shs.cairn.info/>
- [numero/SPEC_015?lang=fr](#)
- GOBILLON Laurent, LAMBERT Anne, & PELLET Sandra, 2022. *La périurbanisation de la pauvreté: Politique de soutien à la propriété et inégalités socio-spatiales en France*. Population, 77(1), 7-52. <https://doi.org/10.3917/popu.2201.0007>
 - GRARD Marie-Aleth, 2022. *Grande pauvreté et réussite scolaire. Les possibles!* Administration & Éducation, 175, 107-112. <https://doi.org/10.3917/admed.175.0107>
 - La pauvreté 1, 2005. Cahiers philosophiques, 104.
 - La pauvreté 2, 2006. Cahiers philosophiques, 105.
 - *La pauvreté demeure un obstacle et un défi pour l'école*, 2017. La Lettre de l'éducation, 909.
 - Parent pauvre, pauvre parent?, 2023. L'école des parents, 649, 30-62.
 - PAUGAM Serge, DAMON Julien, et POCHÉ Fred, 2016. *Pauvreté et vulnérabilité sociale*. Les Cahiers français, 390, 2-58.
 - Pauvreté et exclusion, 2013. Idées économiques et sociales, 171, 4-36. <https://doi.org/10.3917/idee.171.0004>
 - Pauvretés, 2016. Communications, 98, 7-188.
 - PÉRIER Pierre, 2023. *L'école, de la classe à la maison: La continuité pédagogique en contexte de pauvreté*. Carrefours de l'éducation, 55(1), 141-156. <https://doi.org/10.3917/cdle.055.0142>
 - Qui veut prêter aux pauvres?, 1982. L'éducation hebdo, 1.
 - Surveiller et punir les pauvres, 2024. Alternatives économiques, 444, 30-42.
 - UNESCO, 2006. *Renforcer les compétences pour combattre la pauvreté*. Lettre d'information de l'IPIE, 24(3), 1-1.

Livre conçu au sein de l'INSPÉ de Paris en 2025 par un collectif d'étudiants en MEEF encadrement éducatif.

Direction de publication Fabienne Durand et Marie-Noëlle Dabestani.

Mis en page au sein du Service des Usages du Numérique (SUN)
de l'INSPÉ de Paris par Marjorie Garry.

Typographies : Maax et Rubik.



Parce que l'INSPÉ a pour ambition de former les futurs professionnels de l'École, il nous a paru indispensable de sensibiliser les étudiants et les collègues à la question suivante: comment entrer sereinement dans les apprentissages lorsqu'on grandit en situation de grande pauvreté?