



Les enseignants face aux milieux populaires

Quelles représentations ?

Étude de la FAPEO 2011

Rédaction : Johanna de Villers
Fédération des associations de parents de l'Enseignement officiel
Avenue du Onze Novembre, 57 1040 Bruxelles
02 527 25 75 – 02 525 25 70
www.fapeo.be – secretariat@fapeo.be
Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Table des matières

Table des matières	2
Remerciements	4
Introduction	5
Une étude sur les liens entre l'école et les milieux populaires	5
Pourquoi parler de milieux populaires ?	6
Méthodologie	8
Objet du 1 ^{er} volet. Étude 2010 – Le traitement différencié des élèves de milieu populaire	8
Objet du 2 ^e volet. Étude 2011 – Les enseignants face aux milieux populaires. Quelles représentations ?	8
Le terrain	9
Description de l'échantillon	10
Guide de lecture	11
1. Préambule théorique : Deux approches des inégalités	12
1.1. Première hypothèse. Un système scolaire discriminant : la question de l'égalité des chances	13
1.2. Seconde hypothèse. Les manquements du milieu familial : la question de l'héritage socio-culturel	14
A. Rapprocher les parents de l'école : combler les carences ?	14
B. Renforcer l'investissement parental dans la scolarité ?	15
C. Y a-t-il démission parentale ?	16
D. Rapprocher l'école des familles ?	16
2. Des univers scolaires nuancés : Précarités aux visages multiples	18
2.1. La pauvreté visible du « quart monde belge »	18
Quart monde belge, « Roms » et étiquetage	19
Le déphasage social	20
2.2. L'école de la diversité migratoire	20
2.3. Une école de primo-migrants et de réfugiés	21
2.4. Une école sur la frontière sociale : « une D+ zone tampon »	21
3. Travailler en encadrement différencié	23
3.1. Un renforcement des moyens	23
Diminuer les coûts scolaires	24
Un manque de personnel	24
À Bruxelles : un manque de locaux	25
3.2. Travailler en « D+ » : un choix ?	25
Des écoles stigmatisées ?	25
« Y rester par choix »	26
Des enseignants de seconde zone	27
3.3. Le public scolaire	27
Des origines de plus en plus diverses	27
Le français comme langue étrangère	28
Grande mobilité scolaire des enfants de milieux très précarisés	30
4. Enseigner en milieux populaires	32
4.1. Le manque de références scolaires	32
Gérer l'hétérogénéité des références de base	32
4.2. Un encadrement différencié pour des pédagogies différenciées ?	34
Les contraintes de la différenciation	34
Pratiquer le décrochage	35
Des pratiques spécifiques ou être en recherche ?	36

4.3. Des écoles attractives pour les élèves en difficulté	37
Une marque de fabrique	37
L'école de la dernière chance	38
4.4. Des instits aux multiples casquettes	39
« Profs à tout faire »	39
La déprime des enfants	40
Le manque de formation initiale	41
5. Les parents : Entre respect et délégation	43
5.1. Ici, nous ce qu'on dit, c'est parole d'Évangile	43
5.2. La question de l'autorité	44
La séparation impossible entre instruction et éducation	44
L'autorité parentale en question	44
5.3. Travailler sur le mode affectif	46
Rester dans la socialisation primaire	46
Adapter le langage aux enfants ?	48
Ne pas faire des enfants des élèves ?	49
Des écoles de seconde zone	49
5.4. C'est quoi un « bon » parent d'élève ?	51
Le piège de la normalisation	51
Le relativisme des normes ou chacun maître chez soi	52
La désynchronisation des temps	52
La culture de l'oral : vivre sans agenda	54
Demander le minimum aux parents ?	55
Rassurer des parents inquiets	56
6. Quels liens parents-école ?	59
L'espace des normes	59
L'espace des projets scolaires	61
TYPE 1 : divergences de projet et de normes	62
Une distance culturelle	62
Vivre au présent : l'hédonisme populaire	63
Une école qui dévalorise les parents ?	65
Les risques de la reproduction ou des prédictions créatrices ?	66
TYPE 2 : convergence de projet, mais divergence de normes	67
Une précarité culturelle, plus qu'économique : écran plat <i>versus</i> livre ?	68
Des parents univores et des enseignants omnivores	69
Des normes culturelles et éducatives divergentes	70
Parents et école, un projet commun	71
TYPE 3 : convergence de projet et de normes	72
Des primo-migrants scolarisés, en phase avec l'école	72
Des parents riches en termes éducatifs, en phase avec l'école...	73
Conclusions	74
Retour aux deux modèles explicatifs de départ	75
Bibliographie	77
Annexe	82
	83

Remerciements

Cette étude n'aurait jamais été envisageable sans l'aide de tou(te)s les enseignant(e)s et directions d'écoles qui ont accepté de nous accueillir dans leurs établissements et de nous consacrer une part de leur temps.

Nous souhaitons que l'analyse qui suit ne soit pas mal interprétée : il ne s'agit en aucun cas de poser l'un ou l'autre jugement de valeur sur le travail accompli par les enseignants rencontrés. Nous sommes ressortis de toutes les rencontres avec un respect profond pour le travail réalisé dans ces écoles par des équipes animées par une énergie et une motivation remarquables.

Néanmoins, il s'agit ici d'un travail d'analyse critique (déconstruction des paroles et représentations des acteurs). Cette posture de recherche face à une parole spontanée est rendue possible par l'enregistrement des entretiens et l'analyse « à froid ». L'objectif de cette étude de la Fapeo est en effet de mieux comprendre les représentations des enseignants vis-à-vis des parents d'élèves en milieux populaires.

Tous les entretiens et lieux ayant été rendus anonymes, nos remerciements le seront également, ils n'en demeurent pas moins des plus sincères.

Introduction

« L'enfant de milieu populaire en difficulté scolaire vit une première solitude due au peu de "valeur" que sa socialisation familiale représente sur le "marché scolaire".

De la même manière, ses acquis scolaires n'ont aucune "valeur" sur le "marché familial". Et pourtant, une partie des familles populaires, même très démunies culturellement, parviennent à faire tomber cette deuxième solitude en donnant sens et valeur à ce qu'il se vit à l'école.¹ »

Une étude sur les liens entre l'école et les milieux populaires

Ce texte constitue le second volet d'une étude pluriannuelle de la Fapeo sur les rapports entre écoles et enfants/parents de milieux populaires. Cette étude a pour objectif d'approfondir la réflexion sur la participation parentale en milieu précarisé : quelle forme prend-elle ? Doit-on la renforcer et l'accompagner et, si oui, de quelle manière ? L'étude 2010 proposait un état des lieux des *politiques* publiques en matière d'éducation à visée des classes socio-économiques défavorisées. **Dans ce second volet, nous allons plus nous intéresser aux représentations des acteurs de l'éducation scolaire, soit des enseignants travaillant en milieu populaire.** Un troisième volet sur les représentations parentales de la scolarité est prévu.

Qu'est-ce qu'une représentation sociale ?

Il s'agit d'« une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une *forme de connaissance sociale*. [...] Le social y intervient de plusieurs manières : par le contexte concret où sont situés personnes et groupes ; par la communication qui s'établit entre eux, par les cadres d'appréhension que fournit leur bagage culturel ; par les codes, valeurs et idéologies liés aux positions ou appartenances sociales spécifiques.

[...La notion de représentation sociale] concerne au premier chef la façon dont nous, sujets sociaux, appréhendons les événements de la vie courante, les données de notre environnement, les informations qui y circulent, les personnes de notre entourage proche ou lointain.² »

¹ Lahire B., « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville-Ecole-Intégration*, n° 114, septembre 1998, p. 104.

² Jodelet D., « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », dans Moscovici S. (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1988, p. 360.

Pour rappel, dans l'étude 2010, nous nous étions intéressés au « traitement différencié des élèves de milieu populaire », c'est-à-dire aux mesures politiques spécifiquement destinées à ces publics scolaires. En effet, partant du constat que l'origine sociale des élèves est toujours déterminante en termes de résultats et de trajectoires scolaires (reproduction sociale), la Communauté française de Belgique a mis en œuvre toute une série de politiques compensatoires destinées à compenser les inégalités sociales de départ et réduire, par-là, les inégalités scolaires. Ces politiques ont en commun d'induire un traitement différencié des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés : zones d'éducation prioritaire (ZEP) d'abord, discrimination positive (D+) ensuite, encadrement différencié aujourd'hui – plus une série de mesures, tel le décret « Inscriptions », qui s'inscrivent également dans ces politiques destinées à compenser les inégalités sociales face à l'école. Toutes ces mesures visent à atteindre **l'équité, c'est-à-dire non plus l'égalité formelle, mais l'égalité des résultats.**

Malgré le changement de nom et le nouveau décret de 2009³, l'encadrement différencié n'est rien d'autre qu'une politique de discrimination positive (« donner plus à ceux qui ont moins »). Le principe de redistribuer des moyens à ceux qui en ont le plus besoin est donc identique entre la « D+ » et l'encadrement différencié. Cela étant, le montant global du financement, le mode de calcul des moyens, la définition des écoles bénéficiaires et certaines modalités d'affectation du budget ont été revus dans le nouveau décret.

Pourquoi ce rappel sur la discrimination positive et l'encadrement différencié ? Parce que nous sommes partis de ce critère (établissements bénéficiant de l'encadrement différencié) pour définir le terrain d'investigation de cette étude 2011. Pour être plus précis, nous nous sommes intéressés aux représentations d'enseignants travaillant dans des écoles en encadrement différencié, ces dernières étant supposées à priori accueillir des publics scolaires d'origine populaire.

Pourquoi parler de milieux populaires ?

Nous avons décidé de centrer cette étude sur la question **des classes populaires**. Pour certains, le terme de « populaire » peut sembler obsolète et avoir des relents de théorie marxiste. Pourtant, dans les sociétés inégalitaires, il reste pertinent d'analyser la réalité en recourant à des catégories sociales (sachant que les frontières de ces catégories sont perméables et floues).

³ Décret « Encadrement différencié » du 30/04/2009.

Nous entendrons ici le qualificatif de classe populaire au sens large : **il s'agit de la frange de la population qui se trouve dans une situation de « domination sociale », c'est-à-dire celle qui occupe, dans l'espace social, les positions sociales, culturelles et économiques les plus marginales et les plus dominées.** Ce sont donc ces classes populaires qui sont particulièrement touchées par les inégalités sociales et scolaires. Le pluriel est préféré ici au singulier de la première étude, car le terrain a révélé une extrême diversité des milieux populaires.

Par milieux populaires, nous définirons alors les populations qui⁴ :

- Occupent « les positions les plus basses dans les échelles de *l'avoir*, du *pouvoir* et du *savoir* ».
- Se distinguent « des autres groupes sociaux par “*un faible niveau de formation générale et professionnelle, une ouverture limitée à la culture savante, des loisirs peu nombreux, des relations sociales peu diversifiées et un éloignement de la vie politique*” » (Alain Bihr et Roland Pfefferkon).
- Se caractérisent par des formes de « *séparation culturelle* » (Olivier Schwartz), par le fait de vivre dans des « *univers ségrégués* » (Richard Hoggart). Les classes populaires sont caractérisées « par un repli sur soi et par une exclusion des formes symboliques dominantes, cette dernière étant à la fois le fruit d'une impossibilité d'y accéder par dépossession et d'un refus volontariste d'y accéder ».

Les classes populaires combinent donc les désavantages : faible capital économique, faible capital culturel/éducatif et faible capital social (réseaux sociaux restreints et fermés). On retrouve donc dans cette catégorie : les salariés au faible revenu, chômeurs, allocataires sociaux, immigrés économiques, personnes sans qualification, etc.

⇒ Les éléments de définition retenus rassemblent deux aspects centraux : **la précarité socio-économique et la précarité culturelle.**

Sur ce dernier aspect, celui de la séparation culturelle entre classes dominantes et classes populaires, il convient de préciser que la situation a beaucoup évolué depuis la massification de l'accès aux biens culturels : la culture n'est plus l'apanage d'une élite, car elle est diffusée par des médias de masse. Cela étant, dans cette diffusion culturelle, de nouvelles séparations surgissent entre culture élitiste et culture de masse. La mention de cette séparation culturelle nous permet de considérer distinctement des familles dont les revenus seraient équivalents, mais qui se distingueraient par leur consommation culturelle et, consécutivement, par leur rapport à la culture scolaire. Ce qui nous permet de distinguer les familles qui

⁴ Alonzo P. et C. Huguée, *Sociologie des classes populaires*, Paris, Armand Colin, 2010, pp. 119-120.

seraient proches de la culture scolaire de celles qui en seraient plus ou moins éloignées.

Méthodologie

Objet du 1^{er} volet. Étude 2010 – Le traitement différencié des élèves de milieu populaire

L'objet du premier volet de cette étude a donc été **l'analyse des politiques compensatoires (traitement différencié) en faveur des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés.**

Cette première partie est disponible sur le site www.fapeo.be, dans la rubrique « Analyses et études », sous le titre « Le traitement différencié des élèves de milieu populaire ».

Objet du 2^e volet. Étude 2011 – Les enseignants face aux milieux populaires. Quelles représentations ?

L'étude présentée ici tourne autour des questions suivantes : quelles sont les pratiques mises en œuvre par les équipes pédagogiques pour travailler avec les parents de milieux populaires ? Quelles sont les représentations qui sous-tendent ces pratiques ? Comment les enseignants perçoivent-ils leur travail en milieux populaires ?

La **méthodologie** utilisée pour répondre à ces questions est mixte :

1. L'analyse est nourrie de **lectures diverses** (ouvrages théoriques, enquêtes de terrain, sources statistiques, rapports de recherches, textes législatifs et décrets, etc.).
2. L'analyse repose aussi sur une **enquête de terrain qualitative** : des entretiens collectifs et individuels ont été réalisés dans le cadre d'**écoles fondamentales en « encadrement différencié⁵ »** (ex- discrimination positive).

⁵ Sur le calcul de cet indice et les principes de l'encadrement différencié, voir dans l'Etude FAPEO 2010, le §10. Voir également l'Analyse FAPEO 2011, « L'indice socio-économique des écoles. Comment ça marche ? À quoi ça sert ? ».

Le terrain

Le choix s'est porté sur des **établissements du fondamental**. Cela pour une raison principale. L'enseignement fondamental permet un rapport plus soutenu avec, d'une part, les enfants (l'instituteur⁶ a le même groupe-classe toute l'année, parfois même pendant deux ans), et, d'autre part, les parents (en maternelle et primaire, les parents fréquentent généralement plus régulièrement l'école, ne fût-ce que pour déposer les enfants ou les rechercher). Ce rapport plus régulier aux élèves et à leurs parents est très différent de ce qu'il se passe dans le secondaire et méritait donc un regard spécifique.

Nous nous sommes également intéressés à des **écoles en encadrement différencié**, l'idée étant qu'en visant ce type d'école, nous visions des équipes travaillant avec des milieux populaires. L'indice socio-économique moyen des établissements fréquentés est situé entre 1 et 3. Pour rappel⁷, une implantation doit avoir un indice moyen entre 1 et 5 pour bénéficier de l'encadrement différencié, 1 étant l'indice le plus faible sur une échelle de 20 qui classe les écoles en fonction du caractère socio-économique favorisé ou défavorisé de leur population scolaire. Les indices 1 à 3 correspondent à l'ancienne « D+ », et toutes les écoles visitées bénéficiaient déjà de la discrimination positive. Ces établissements sont situés dans trois zones, celles les plus touchées par la précarité socio-économique : Bruxelles, Hainaut et Liège. Les écoles ont été choisies pour la diversité des « profils de population » qu'elles présentaient, primo-migrants, réfugiés, « quart monde », immigrés installés, etc., comme nous le verrons plus loin. Les écoles choisies sont « typiques » de certaines réalités scolaires plutôt que représentatives de la réalité scolaire.

Les entretiens ont été menés de manière formelle (grille d'entretien et enregistrement) ou plus informelle (discussion à bâtons rompus et prises de notes). Ces entretiens ont été complétés par une série d'observations faites sur le terrain (cours de récréation, accueil matinal, sortie des élèves, visite des classes, etc.). Le choix a été porté en priorité vers des instituteurs chevronnés, ayant un certain recul sur leur métier et sur la mise en œuvre successive de différentes mesures politiques compensatoires (ZEP, discrimination positive, classes-passerelles, cours d'adaptation à la langue d'enseignement, etc.).

Cette enquête a été entamée à partir de la rentrée scolaire 2010-2011. En tout, nous avons visité 7 écoles (6 du réseau officiel et 1 du libre non-confessionnel), toutes en milieu urbain.

⁶ L'utilisation dans ce texte des termes « instituteur » et « enseignant » au masculin répond à la règle grammaticale « le masculin l'emporte sur le féminin », sur le terrain, les instituteurs masculins sont une large minorité par rapport à leurs collègues féminines.

⁷ Cf. Etude Fapeo 2010 et « L'indice socio-économique des écoles. Comment ça marche ? À quoi ça sert ? », *Les analyses de la Fapeo*, 2011.

Description de l'échantillon

- 4 écoles à Bruxelles :
 - École n° I à Bruxelles, quartier populaire, diverses immigrations, ISE 1. Entretien collectif (Groupe 1, institutrices), enregistré et retranscrit.
 - École n° II à Bruxelles, quartier immigré avec arrivée de population plus favorisée (gentrification⁸), ISE 2. Entretien individuel (Monsieur B, instituteur), enregistré et retranscrit.
 - École n° III à Bruxelles-Ville, quartier de primo-migrants et de réfugié, centre-ville à proximité d'une gare, ISE 1. Entretien individuel (Madame C, maître d'adaptation à la langue d'enseignement), enregistré et retranscrit.
 - École n° IV à Bruxelles, quartier périphérique, population scolaire d'enfants d'immigrés ou de primo-migrants, ISE 2. Entretien collectif (Monsieur T, PO, et Madame D, directrice), non enregistré.
- École de Charleroi, quartier populaire mixte, immigrés et Belges, ISE 2. Entretiens individuels (Madame F, institutrice, et Madame G, directrice), non enregistrés.
- École du Borinage, quartier populaire belge, anciens quartiers ouvriers, ISE 3. Entretien collectif (Groupe 2, directrice, Madame J, et instituteur(trice)s), enregistré et retranscrit.
- École de Liège, quartier populaire mixte, immigrés et Belges, ISE 1. Entretien individuel (Madame H, directrice), non enregistré.

Cette enquête, qui ne se veut ni exhaustive, ni représentative, n'est ni plus, ni moins qu'un instantané de ce qui se vit au sein de certaines d'équipes éducatives travaillant en milieux populaires.

⁸ Processus que nous décrivons plus loin.

Guide de lecture

Dans le texte qui suit, les extraits d'ouvrage sont cités entre guillemets et en caractères normaux⁹ (avec les références en notes de bas de page), les *extraits d'entretiens sont tous cités entre guillemets et en italiques* (avec entre parenthèses la référence à l'entretien).

Le chapitre 1 pose quelques balises théoriques. Les deux approches principales des difficultés scolaires en milieux populaires y sont brièvement décrites : celle de structures discriminantes et celle des déficits socio-culturels familiaux. Ce préalable théorique est destiné à mieux situer les représentations des acteurs dans des enjeux plus globaux.

Les chapitres 2 à 5 décrivent les pratiques rapportées par les enseignants face aux questions suivantes¹⁰ : quels sont les publics avec lesquels ils travaillent ? Comment travaillent-ils ? Quelles sont les difficultés spécifiques qu'ils rencontrent ? Comment définissent-ils leur métier ? Quelle évolution perçoivent-ils du métier ? Etc.

Quant au chapitre 6, il propose une ébauche de typologie des rapports écoles-milieux familiaux. En partant du fait que bon nombre d'enseignants décrivent des parents en accord avec le projet scolaire (en demande de soutien aux devoirs, de conseils éducatifs, etc.), projetant la réussite scolaire de leurs enfants, mais parfois démunis en termes de ressources éducatives, une distinction a été établie entre projets et normes, pouvant être convergents ou divergents entre écoles et milieux familiaux. Cela nous a permis d'esquisser trois types de liens : le premier où projets et normes divergent, le second où projets convergent mais normes divergent et le troisième où projets et normes convergent. Cette typologie demande encore à être affinée et nuancée par les résultats de l'étude 2012 qui sera menée auprès des parents.

⁹ Sauf évidemment les italiques qui sont du texte d'origine.

¹⁰ Les grilles d'entretien (individuel et collectif) se trouvent en annexe.

I. Préambule théorique

Deux approches des inégalités

Les éléments développés dans l'étude 2010 nous ont permis de saisir l'importance de travailler à la fois sur les structures, pour les rendre moins (re)productrices d'inégalités, mais également sur les inégalités de départ, celles liées à la vie en milieux populaires.

Face au maintien des inégalités scolaires, deux modèles explicatifs et deux modes d'action coexistent :

- 1) L'échec serait produit par un **système discriminant** les enfants de milieux populaires : il faut agir sur les structures de l'enseignement afin de les rendre moins discriminantes. Le débat porte sur les inégalités scolaires et l'égalité des chances.

Cette approche débouche sur deux pistes d'actions, très différentes :

- a. L'ouverture de l'école à la diversité : il s'agit d'adapter l'institution scolaire et les pratiques éducatives aux caractéristiques socio-culturelles des enfants.
 - b. La réforme des structures : il s'agit de les modifier afin de réduire les facteurs discriminants (orientation, quasi-marché...).
- 2) La théorie du « **handicap socio-culturel** » et des **manquements du milieu familial** : il s'agit de combler le déficit éducatif de ces enfants par une pédagogie renforcée. L'échec serait imputable aux **manquements du milieu familial** : la société et l'école doivent combler les carences éducatives du milieu familial. L'objectif ici est d'agir sur les élèves et/ou sur les familles.

En résumé, ces deux modèles théoriques rejoignent deux questionnements : est-ce aux enfants et à leurs parents de « s'adapter » à l'école ou est-ce à l'école de « s'adapter » aux enfants et à leurs parents ? Nous nous sommes demandé comment les enseignants répondaient à cette question. Nous verrons, dans la suite de l'analyse, que les réponses sont extrêmement diverses.

I.1. Première hypothèse. Un système scolaire discriminant : la question de l'égalité des chances

Le volet politique et structurel de la première hypothèse a été longuement examiné dans la première partie de cette étude (étude 2010). Mais dans ce que l'école fait aux familles, il y a tout un volet qui échappe directement aux politiques éducatives : c'est ce que l'école et les enseignants font avec les enfants et leurs parents. C'est la distance de « classe » qui sépare les deux univers et qui peut évidemment agir sur l'échec scolaire. Il s'agit ici du niveau symbolique des représentations qui influence les attentes, projections et pratiques des équipes pédagogiques vis-à-vis des élèves et de leurs familles.

Géraldine André, dans ses recherches sur le jugement professoral lors des conseils de classe dans le 1^{er} degré du secondaire, montre bien l'effet de la position sociale de l'élève sur les avis rendus en termes d'attestation de réussite (AOA), d'échec (AOC) ou d'orientation avec restriction (AOB).

« La distribution des attestations d'orientation scolaire repose donc sur l'absence ou la présence d'affinités sociales et symboliques des enseignants avec les élèves et leurs familles. Ces affinités sociales sont perçues à travers une attention du jugement des enseignants qui porte plus sur « la manière », c'est-à-dire sur le rapport au corps, au langage et à la culture scolaire (Bourdieu, 1989) que sur les performances scolaires en elles-mêmes.¹¹ »

Dans l'exemple donné par l'auteur, deux élèves aux résultats scolaires similaires se verront attribuer deux attestations différentes : une AOC pour l'élève plus proche de la culture scolaire afin de lui permettre de se maintenir dans le général (au prix d'un redoublement qui lui permet de rester dans l'établissement) et une AOB pour l'élève dont les attitudes l'éloignent plus de la culture scolaire (soit une orientation vers l'enseignement qualifiant, qui implique la sortie de l'établissement). En fait, les représentations des enseignants jouent ici de manière à ce que le maintien dans le général soit privilégié pour l'élève de milieu favorisé, au prix d'un redoublement, certes, mais en présupposant des filets de rattrapage familiaux qui lui permettront de combler son échec : niveau éducatif des parents, investissement fort dans la scolarité, moyen de payer de la remédiation (cours particuliers, etc.).

On voit donc ici comment la discrimination scolaire opère, c'est-à-dire comment un traitement différent (la sortie d'une école réputée vers une filière de qualification ou le maintien dans l'école) est accordé à deux élèves ayant les mêmes résultats

¹¹ André G., « Les tensions du jugement professoral. Ethnographie des décisions d'orientation dans les conseils de classe », *Education & Formation* – e-295, août 2011, p. 35.

scolaires. Ce traitement différencié dépend de la présence ou non d'affinités symboliques (partage de la même culture scolaire) entre école et milieu familial.

La sociologie et la psychologie sociale ont démontré depuis longtemps que le rapport aux apprentissages et, par là, à la culture scolaire dépendait de la position sociale des familles. Dans cette situation, les pistes d'action sont multiples et, on l'a dit, également distribuées entre deux postures extrêmes : d'un côté, il s'agit d'adapter les élèves à l'école, de l'autre, il s'agit d'adapter l'école à la diversité de ses publics. Il s'agit donc soit de réduire la distance culturelle entre école et élèves (en renforçant les acquis culturels des élèves ou en acceptant les différences, au prix parfois de la relégation dans le qualifiant des élèves moins dotés culturellement), soit d'agir sur les possibilités de discriminations (en supprimant ou en retardant, par exemple, les orientations).

1.2. Seconde hypothèse. les manquements du milieu familial : la question de l'héritage socio-culturel

Quand on aborde les relations parents-écoles, il est rare d'entendre ou de lire un autre discours que celui du rapprochement nécessaire des parents de l'école, ou du moins des exigences de l'école. Ce discours convenu est celui qui affirme qu'il faut rapprocher les parents de l'école d'un point de vue culturel, éducatif, en termes de valeurs et de projets, de normes de vie, etc. Autrement dit, les professionnels se demandent généralement comment faire pour que les parents investissent plus et mieux dans la scolarité de leurs enfants, selon un modèle généralement préétabli par l'école.

A. Rapprocher les parents de l'école : combler les carences ?

Les parents des milieux populaires sont le plus souvent jugés en termes de carence, de manque, de faiblesse, de distance, de différence éducative, et cela d'autant plus que leur précarité est importante.

L'étude longitudinale menée pendant plus de 30 ans par les professeurs Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet et Willy Lahaye¹² montre que la famille reste au cœur de la reproduction sociale. S'ils observent une évolution des pratiques éducatives des parents durant ces 30 ans, ils observent par contre une « continuité structurelle » intergénérationnelle : les familles changent, mais demeurent à la même position dans

¹² Desmet H., Lahaye W. et Pourtois J.-P., *Transmettre. D'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 2007.

l'espace social. La position sociale de la famille reste donc déterminante sur l'avenir des enfants, notamment sur leur avenir scolaire. D'où leur conclusion : sans agir aussi sur les familles, agir sur l'école et les autres institutions sociales ne suffira pas à contrer les processus de reproduction sociale. Ce constat est à la fois décourageant et encourageant, affirment-ils, car cela permet d'identifier là où il conviendrait d'agir.

C'est pourquoi, Pourtois, Desmet, Lahaye et leur équipe¹³ développent l'hypothèse de l'importance du rapprochement entre parents et école, soit sous la forme d'une collaboration, soit sous la forme d'un rapprochement culturel et éducatif (cf. projet de co-éducation en cours), en particulier dans les milieux populaires.

Les résultats des recherches sur l'implication parentale dans la scolarité ne sont pourtant pas unanimes. Certaines n'en démontrent pas les effets positifs, d'autres tendent, au contraire, à montrer que l'investissement des parents dans la scolarité accroît les probabilités de réussite scolaire de l'enfant¹⁴. Ainsi, des études montrent que des « relations suivies » entre enseignants et parents (information, communication, rencontre...) ont un impact positif sur la réussite scolaire. Mais, comme le souligne Cléopâtre Montandon, la prudence doit être de mise face à de telles affirmations, car cela reviendrait, corollairement, « à induire l'idée qu'il suffirait que les parents aient des contacts réguliers avec les enseignants pour que leur enfant réussisse à l'école ou, de fil en aiguille, que les bons parents sont les parents qui entretiennent des relations avec les enseignants, et vice versa¹⁵. »

B. Renforcer l'investissement parental dans la scolarité ?

Reste donc à définir ce que l'on met dans l'expression « investissement dans la scolarité » : Est-ce à l'école ? Dans les activités scolaires ? Dans le projet scolaire de l'enfant ? Dans les devoirs à domicile ? Dans les échanges avec l'enfant ? Dans les échanges avec les enseignants ? Dans la gestion du temps et de l'espace à la maison (heures de sommeil, hygiène de vie, espace pour faire les devoirs...) ? Ou, simplement, dans les aspirations scolaires pour son enfant ?

Mathieu Ichou expose ainsi, pour la France, qu'il convient de distinguer entre l'implication à l'école (présence physique/visible) et l'implication dans l'école (accompagnement parental hors école). Il démontre que la deuxième forme d'implication a plus d'impact sur les performances scolaires que la première, en dehors des effets positifs de la participation active au fonctionnement de l'école via la présence aux conseils de classe (c'est possible en France) ou l'adhésion à une association de parents, qui ne concerne pourtant qu'un enfant sur dix en ZEP (Zone

¹³ Voir aussi les travaux de Bruno Humbeeck.

¹⁴ Montandon C., « Les relations des parents avec l'école », *Lien social et Politiques -RIAC*, 35, printemps 1996, p. 65.

¹⁵ *Ibidem*, p. 67.

d'éducation prioritaire)¹⁶. Finalement, Ichou met en avant le **rôle central des aspirations scolaires des parents** : « l'attitude des membres de la famille vis-à-vis de la valeur de savoir et de l'école a des effets sur la carrière scolaire de l'enfant qui vont au-delà des effets liés à la position sociale¹⁷ ». Or, l'absence « visible » et apparente de ces parents tend à encourager le mythe de la démission parentale, alors que l'implication « invisible » des parents semblerait avoir le plus d'impact sur la scolarité.

C. Y a-t-il démission parentale ?

Dans tous les milieux, si on ne constate pas nécessairement un désinvestissement des parents dans la scolarité (au contraire), on constate une baisse de la participation parentale collective. Ici, les causes probables sont l'individualisme contemporain¹⁸ et le manque de temps.

Dans les milieux précarisés, où la participation parentale collective a toujours été peu présente, les formes d'investissement individuel des parents dans la scolarité sont souvent perçues en termes de manque, d'absence, de démission. Une « démission » apparente ne signifie pas un désinvestissement parental. Souvent, ce que demandent les enseignants aux parents est tellement précis et cadenassé, calqué sur la culture de l'école (grosso modo des classes moyennes), qu'il est compliqué pour les parents d'y satisfaire. D'où l'insatisfaction des enseignants et la récurrence des propos du type : « *Les enfants ne viennent avec rien à l'école* », sous-entendu aucun bagage éducatif... Et d'ajouter que ce serait alors à l'école d'éduquer (c'est-à-dire de combler les carences éducatives).

Bernard Lahire, souligne bien que si la socialisation familiale antérieure a « peu » de valeur sur le « marché scolaire » (« *les enfants viennent avec rien* »), il reste que les milieux populaires peuvent donner « sens » à l'école, et que cette donne de départ, liée aux caractéristiques de familles parfois très démunies, a un impact important sur la réussite scolaire de l'enfant¹⁹. Nous y reviendrons plus loin.

D. Rapprocher l'école des familles ?

Certains prônent encore un rapprochement entre culture scolaire et cultures familiales, une forme d'adaptation aux besoins pédagogiques spécifiques des milieux

¹⁶ Ichou M., « Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse sociologique d'un lieu commun », *Dossiers d'études*, CNAF, n°125, 2010, p. 79.

¹⁷ *Ibidem*, p. 81.

¹⁸ Même si de nouvelles formes de solidarités apparaissent, comme à travers les Services d'échanges locaux-SEL.

¹⁹ Lahire B., *loc. cit.*, 1998.

populaires. Il s'agit alors de réduire la distance culturelle entre l'institution scolaire et les milieux familiaux. On parle généralement alors de pédagogies compensatoires.

Certains chercheurs²⁰ montrent ainsi que les enseignants ont tendance à ramener régulièrement les apprentissages au vécu des élèves, à leur quotidien. Or, cette pratique pédagogique qui consiste à sortir de l'intellectualité des savoirs pour le ramener au concret semble être plus souvent utilisée en milieux défavorisés. Sabine Khan parle alors de « sous-ajustement didactique ». En effet, continue-t-elle, le risque de ces approches est de confiner les apprentissages à leur sens pratique, à leur utilité sociale, alors qu'ils peuvent avoir une portée intellectuelle, voire universelle qui ne serait pas toujours enseignée à ces élèves :

« On s'aperçoit qu'une caractéristique largement répandue des pratiques des enseignants est de raccrocher les apprentissages scolaires à des situations ou des contextes de vie réelle, voire à la vie quotidienne des élèves. Ils le font d'autant plus qu'ils ont affaire à des élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés, dans le but de concilier ou de réconcilier les élèves avec l'école et le savoir²¹ ».

Leur hypothèse est donc de lever les malentendus cognitifs entre école et élèves, plutôt que de les entretenir par certaines pratiques : dans l'extrait, le malentendu tourne autour de l'utilité pratique des savoirs scolaires.

²⁰ Coche F., Kahn S., Puissant M. et Robin F., « Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés », Recherche n°110/04, Communauté française-ULB, Articles de synthèse, 2005 et 2006.

²¹ Khan S., Coché Fr., Robin Fr., « Pratiques enseignantes en milieux défavorisés : une recherche exploratoire et compréhensive », *Recherches Qualitatives*, Vol. 29(2), 2010, p.125.

2. Des univers scolaires nuancés

Précarités aux visages multiples

Lorsqu'on se penche sur la question des écoles en « encadrement différencié », souvent encore désignées de « D+ », on pense à priori se référer à une réalité homogène. Or, les mondes scolaires rencontrés nous ont paru extrêmement variés. Avec cependant ce point de rencontre : la confrontation à des difficultés sociales portées par les élèves, bien que ces difficultés sociales prennent des formes très diverses.

Il existe des disparités énormes entre les publics d'écoles qui relèvent d'indices socio-économiques comparables, donc dans la même catégorie d'octroi de moyens supplémentaires. Par exemple, dans les écoles bénéficiant de l'encadrement différencié, on trouve à un extrême des écoles réputées comme élitistes et recherchées par les parents et, de l'autre, des écoles accueillant un public très défavorisé, avec des problématiques scolaires et sociales incomparables. C'est plutôt à ces écoles plus nettement en difficulté que nous nous sommes intéressés. Mais même au sein de ces dernières, nous avons rencontré des publics très variés d'une école à l'autre, avec quatre grandes tendances qui caractériseraient ici quatre types de populations scolaires.

2.1. la pauvreté visible du « quart monde belge »

L'école qui nous a donné la plus forte impression de précarité sociale était celle du Borinage, alors que l'ISE y est de 3, soit le plus élevé de toutes les écoles visitées. Pourtant, d'après les données de la directrice, 95% des parents seraient inactifs et la plupart des élèves sont inscrits au cours de religion catholique. C'est un public d'origine belge ou de vieilles immigrations européennes qui a vécu le déclassement social, parfois depuis une ou deux générations, conséquence du déclin de l'industrie hennuyère. Cette école rassemble aussi toute la misère avoisinante, concurrencée par des écoles voisines du réseau libre qui bénéficient d'une « bonne réputation ».

L'école du Borinage, comme nous l'avons appelée, est une école de la dernière chance. Elle accueille celles et ceux dont on ne veut plus ailleurs ou qui ne sont pas dans des stratégies scolaires de promotion sociale. En dehors de ce public, on le verra : quelques enfants « Roms » venus des campements alentour, et quelques enfants de « bonnes familles » qui n'ont pas trouvé leur place dans des écoles plus favorisées.

Dans toutes les écoles où nous avons été, les élèves qualifiés de plus « pauvres » (pauvreté économique et culturelle), ceux chez qui la misère est visible, sont ceux que les enseignants ramènent au « quart monde ». Ce quart-monde ne se trouverait pas dans l'immigration récente, il serait « belgo-belge », comme le disent aussi ces institutrices de Bruxelles :

« Mais les enfants belges qu'on a, c'est du quart monde ». « Il y avait la petite blonde, cette pauvre gamine. Elle avait 6 ans, et elle avait déjà un langage de charretier. » Puis, dans ces familles, "il y en avait pas un pour rattraper l'autre" ». (Groupe 1)

Ce sont ceux qui sont trop pauvres pour habiter les quartiers périphériques, ceux qui ne sont pas dans des stratégies de promotion scolaire (on n'inscrit pas ses enfants dans l'école du quartier), ceux qui sans doute ne sont même plus dans un projet de mobilité sociale, ni pour eux, ni pour leurs enfants.

Quart monde belge, « Roms » et étiquetage

Le quart monde est un terme inventé dans les années 1970 pour qualifier la misère d'ici, pour montrer que l'extrême pauvreté ne se trouvait pas que dans le tiers monde, dans la population âgée ou chez les seuls immigrés ou réfugiés. Il existait des très pauvres « de chez nous ». Par usage, on a continué à utiliser le terme de « tiers monde » pour désigner les plus pauvres d'ici, c'est-à-dire ceux qui sont issus du monde ouvrier, souvent dans la misère depuis des générations. Ainsi, les travaux sur le quart monde ont montré « que beaucoup de ces familles très pauvres avaient déjà connu dans les générations précédentes des formes durables de précarité (petits métiers sans sécurité ni considération, errance forcée)²² ». Ces populations des plus démunies connaîtraient le même type de rejet, d'exclusion, mais également de résistance aux normes sociales dominantes. Utilisé sans précaution, ce terme de quart monde désignerait ceux qu'on appelait anciennement les « inadaptés sociaux ». L'usage de cette désignation pose aussi le problème de l'étiquetage, voire de la stigmatisation. L'expression, « *ceux-là, c'est vraiment le quart monde* », implique la projection de toute une série de comportements hors normes, et, plus particulièrement ici, hors normes scolaires.

Ce sont les mêmes précautions d'usage qui valent pour la référence aux « Roms », « Tziganes » ou « Gitans » – ces termes génériques qui servent, dans le langage courant, à désigner les ressortissants d'origine gitane des pays de l'Est qui ont conservé un mode de vie extrêmement précarisé (avec parfois une forte instabilité de lieu de résidence). À l'instar de l'enfant du « quart monde », l'enfant « Rom » devient celui qui incarne les plus grandes difficultés scolaires (absentéisme, irrégularité, instabilité scolaire, absence totale d'implication parentale, etc.).

²² Barreye J.-Y. et Bouquet B, *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*, Paris, Bayard, 2006, p. 481.

Le déphasage social

Ces familles populaires très précarisées vivent une véritable désaffiliation des normes sociales, scolaires et professionnelles. Comme si elles vivaient hors du temps contraint, comme l'observent Millet et Thin dans leur analyse du rapport au temps dans les milieux populaires :

« À l'insécurité économique s'ajoute souvent chez ces familles l'éloignement des formes organisées du travail salarié [...]. Sans-emploi, parfois depuis toujours, et survivant grâce aux aides sociales, l'inactivité chronique de certains parents laisse le quotidien des familles vacant de toutes obligations professionnelles structurées et extérieurement structurantes.²³ »

La dérégulation de certaines familles par rapport aux rythmes sociaux observée par les instituteurs correspond à une réalité dans ces milieux sociaux. Ces familles ont de la peine à vivre dans un temps collectif, dans le temps social contraint. Ce qui explique cette forme de « nonchalance » observée de l'extérieur.

2.2. L'école de la diversité migratoire

À Bruxelles, les situations semblent plus mélangées, notamment avec la diversification des origines des migrants et des réfugiés. C'est le cas par exemple de l'école n° I à Bruxelles qui, jusqu'il y a environ 20 ans, accueillait une très large majorité d'enfants marocains, et se retrouve aujourd'hui face à une pluralité de nationalités d'origine. Ce qui se marque d'ailleurs dans la fréquentation des cours philosophiques, avec une l'arrivée d'enfants protestants ou orthodoxes. Aujourd'hui, d'autres nationalités sont arrivées dans l'école : Turcs, Albanais du Kosovo, de Macédoine, Polonais, Roumains, Russes (des « *pays de l'Est* », comme disent les instits), Africains, Sud-Américains, etc. La crise espagnole aurait, plus récemment, renforcé l'arrivée d'enfants espagnols d'origine marocaine.

Dans ces populations, de nombreux parents n'ont pas de travail, ou travaillent « *au noir* », les pères sur des chantiers, et les mamans comme femme de ménage. Peu de revenus déclarés, mais des revenus tout de même, ce qui n'empêche pas des situations de vie précaires marquées par l'insécurité du travail, du logement, du séjour, l'éclatement familial...

²³ Millet M. et Thin D., « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques*, n°54, 2005, p. 158.

2.3. Une école de primo-migrants et de réfugiés

Dans l'école n° III de Bruxelles, la population scolaire est très mouvante, la proximité du centre-ville et de la gare, en fait historiquement une école de primo-migrants, une école de transit pour certains. Aujourd'hui, les profils des parents sont extrêmement variables, comme le dit Madame C, institutrice depuis plus de 40 ans à Bruxelles :

« (Les pays d'origine) ça dépend, ça change d'année en année. On a eu dernièrement la période roumaine, on a eu beaucoup d'enfants roumains. C'était surtout des mamans qui sont des mamans très entreprenantes. Elles arrivent au galop, elles déposent les enfants et hop, elles filent au boulot. Ce sont des dames qui travaillent, et qui progressent aussi en français et avec qui aussi j'ai des conversations, on parle du bébé qui va naître, on parle du travail, on parle de la grève des bus, on parle de choses de la vie. On a eu une dizaine d'enfants roumains qui sont arrivés.

Ce qui se passe aussi, c'est qu'évidemment, ici, c'est un quartier de migrants. S'il y a deux familles roumaines qui s'installent, une troisième va arriver, elle va parler de l'école : "Là il y a un cours de français pour les enfants, etc." Donc on voit arriver petit à petit des gens du village ou des voisins roumains. Ça arrive par vague.

On a eu des Guinéens aussi. Mais là, je ne sais pas très bien ce que font les parents. Par contre, les enfants sont scolarisés en général, ils sont bien scolarisés et ont envie d'apprendre, envie de progresser. » (Madame C)

Madame C raconte la précarité de vie de ces primo-migrants et demandeurs d'asile, la mobilité de logement et scolaire qu'ils subissent parfois. Elle narre ainsi l'histoire de ces enfants d'abord logés à Bruxelles puis, après régularisation, partis s'installer à Anvers. Ces jeunes enfants, afin de poursuivre leur scolarité en français, feraient quotidiennement et seuls la navette en train.

2.4. Une école sur la frontière sociale

Certaines écoles, auparavant clairement dans des quartiers populaires, connaissent l'apport de nouvelles populations plus aisées du fait de ce qu'on appelle la *gentrification*, l'installation de populations plus aisées dans des quartiers populaires, attirées soit par la rénovation des quartiers, soit par un marché immobilier plus favorable (loyers plus bas, prix moindre d'achat), soit par un style de vie plus urbain. On voit donc des écoles qui changent progressivement de public scolaire, dans le sens d'une plus grande mixité sociale, mais aussi dans un mouvement d'embourgeoisement, voire de *boboisation*. C'est le cas de l'école n° II à Bruxelles, où nous avons rencontré Monsieur B, instituteur dans l'école depuis plus de 15 ans :

« Bon, à la fois on est en D+, mais on n'est pas à Quaregnon... Donc entendons-nous, c'est pas le Borinage, certains quartiers de Molenbeek... Donc on est dans un D+ zone tampon... » (Monsieur B)

D'autres écoles connaissent sans doute aussi un déclassement, et voient leur public scolaire se précariser au fil des années. Nous n'en avons pas visité dans le cadre de cette étude.

3. Travailler en encadrement différencié

3.1. Un renforcement des moyens

Décrit sommairement, et à partir des éléments qui nous ont été rapportés, être dans une école bénéficiant de l'encadrement différencié, c'est :

- 1) Travailler avec des publics précarisés : difficultés sociales, immigration récente (faible maîtrise du français), enfants en séjours irréguliers, enfants en difficultés d'apprentissage, enfants en grande précarité sociale, etc.
- 2) Travailler avec un peu plus de moyens grâce au financement différencié. Deux types de moyens supplémentaires sont disponibles :
 - a. Moyens matériels : financement des activités et/ou excursions ; sorties culturelles (musée, théâtre, concert, cinéma...) ; bibliothèque ; matériel didactique ; matériel scolaire... Les apports financiers complémentaires accordés aux écoles en encadrement différencié servent d'abord à rendre la culture et les biens culturels plus accessibles.
 - b. Moyens humains : enseignants supplémentaires, classes réduites, classes de remédiation, adaptation à la langue d'enseignement, classe-passerelle, etc. Avec parfois des divergences d'avis : certains préfèrent des classes plus petites (« ça permet un peu d'abaisser la pression », dit Monsieur B), d'autres du personnel supplémentaire (ALE, logopèdes, etc.), qui permettent des pauses dans les horaires et éventuellement des périodes de concertation.

Si, dans l'analyse qui suit, on soulignera parfois les effets pervers de ce renforcement de moyens, en aucun cas il ne sera question de remettre en question son utilité, qui semble bien réelle dans chaque école. Nous nous interrogerons seulement sur le fait de savoir si donner plus à certaines écoles ne renforce pas la ségrégation scolaire. Nous verrons plus loin que les moyens renforcés de certaines écoles attirent des publics en difficulté et renforcent donc encore l'agrégation de publics précarisés, nécessitant un encadrement renforcé, le tout jouant comme un cercle vicieux...

Diminuer les coûts scolaires

On l'a dit, les budgets de l'encadrement différencié peuvent permettre de diminuer les frais scolaires : achat de matériel pour la classe, achat pour les élèves de matériel scolaire, gratuité des photocopies, prise en charge financière des excursions et autres sorties, gratuité de diverses animations dans l'école... Ces écoles acquièrent alors la réputation d'être « moins chères » que d'autres, et peuvent attirer un public moins favorisé et/ou des familles nombreuses.

Deux stratégies sont développées. Il s'agit soit de diminuer au maximum les frais scolaires pour tous les enfants, soit d'aider spécifiquement certaines catégories d'enfants, ceux qui sont définis comme les plus en difficultés.

Dans l'école du Borinage, la gratuité scolaire est appliquée à la lettre, grâce aux budgets de l'encadrement différencié

« Ici, j'essaie de faire appliquer la circulaire de la gratuité au maximum : l'école est gratuite. Pas de liste de matériel en début d'année, interdit. Les parents me disent "Qu'est-ce qu'il faut ?", "Un cartable et voilà !" » (Madame J)

Les seules dépenses à prévoir sont les dépenses non obligatoires : la garderie et les repas scolaires de midi. Sont pris en charge par l'école : tout le matériel scolaire (Bic, crayons, marqueurs, peinture, papier, classeurs, livres, manuels...), les photocopies, les sorties culturelles et sportives, les excursions, etc. Cela commence à se savoir et certaines familles choisissent cette école ou en quittent d'autres en raison précisément de ces faibles coûts : « *Oui, on sait qu'ici on ne paie pas !* ».

Autre exemple, à l'école n° III de Bruxelles, les enfants « Fedasil » (inscrits comme demandeurs d'asile) bénéficient d'un repas chaud pris en charge par le CPAS.

Un manque de personnel

Partout, c'est le manque de personnel qui est pointé, que ce soit pour les cours généraux, la remédiation, les études, les classes d'adaptation à la langue d'enseignement, les surveillances, etc.

Madame C explique sa situation en tant qu'enseignante ALE où il lui faut travailler désormais avec des enfants aux langues maternelles de plus en plus variées :

« On aurait besoin de tout. C'est aussi bien matériel qu'au niveau aide de personnel. (...) quand il y en a 10-12 qui parlent des langues différentes, qui sont à des niveaux différents, au niveau de l'aide, il faudrait plus d'aide pour pouvoir différencier un peu plus. » (Madame C)

Le décret « Encadrement différencié » avait pour but de diminuer ces pressions dues au manque de personnel, en prévoyant que les budgets puissent être utilisés de manière plus souple pour engager du personnel complémentaire. Il faudrait pouvoir évaluer, dans le futur, s'il répond à ces demandes.

À Bruxelles : un manque de locaux

En raison de la croissance démographique galopante à Bruxelles, et en particulier dans les quartiers du centre et du nord, certains enseignants travaillent dans l'exiguïté : entre le nombre de locaux disponibles, le nombre d'enseignants et celui des élèves, le calcul est parfois savant pour savoir qui va enseigner où, avec quel nombre d'élèves, et s'il vaut mieux gonfler les classes ou les dédoubler, ce qui nécessite alors plus de locaux. Dans ces conditions, certains instituteurs gèrent parfois de petits groupes classes dans des locaux exigus et les maîtres spéciaux (ALE, morale et religion, cours de remédiation...) sont parfois relégués dans les couloirs, dans la salle des profs ou le réfectoire !

« C'est dommage, parce qu'on a toutes ces personnes qui travaillent dans des couloirs, dans des réfectoires ». « Justement, cette classe d'adaptation à la langue devrait être le local où les enfants sont chez eux. » (Groupe 1)

3.2. Travailler en « D+ » : un choix ?

Des écoles stigmatisées ?

En dehors des enseignants de l'école du Borinage, aucun des autres interviewés n'a parlé du sentiment d'être stigmatisés « D+ ». Au contraire, certains soulignent l'effet « attractif » pour certains publics : en difficulté scolaire, cherchant l'apprentissage du français... L'effet « repoussoir », parfois évoqué pour justifier le fait d'avoir supprimé la désignation de « discrimination positive », n'est en tout cas pas présent dans les discours. Cet effet repoussoir n'est sans doute pas identifiable au sein même de ces écoles. Par contre, le phénomène « porte d'entrée » dans le champ scolaire observé dans d'autres études²⁴ est clairement observable : les problématiques des primo-migrants, des demandeurs d'asile et de l'absence de connaissance du français sont présentes dans les quatre écoles bruxelloises. C'est ce qu'offre l'école en termes de

²⁴ Bouchat T.-M., Delvaux B. et Hindryckx G., « Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique », *Cahiers de Recherche en Education et Formation (Girsef)*, n°62, juin 2008.

proximité, de faible coût, d'encadrement, de suivi individualisé des élèves qui joue de manière attractive. C'est donc ici un public fragilisé qui est susceptible d'être drainé vers ces écoles.

« Y rester par choix »

Les écoles que nous avons visitées sont, à une exception, des écoles du réseau officiel, où l'on postule par pouvoirs organisateurs²⁵ sans choisir initialement une école.

Le fait de se retrouver dans tel ou tel type d'école ne relève généralement pas d'un choix de départ. Par contre, le fait d'y rester relève plus souvent d'un choix, d'autant que les enseignants qui ont travaillé 10 ans en « D+ » ou dans une implantation bénéficiaire de l'encadrement différencié des classes 1, 2 ou 3 sont prioritaires dans leurs demandes de changement d'affectation²⁶. C'est ce dont on nous fait part :

« Le premier choix n'est jamais un choix d'école (...). Ça devient un choix dans la durée. Parce que travaillant en D+, si on demande une mutation, on est prioritaires... Si on le fait pas, c'est qu'on n'a pas envie... » (Groupe 1)

« Souvent, au départ, c'est un hasard de nomination, il n'y en a qu'une qui a demandé à venir. » (Groupe 2)

Dans des cas plus rares, c'est une vocation de départ, celle de travailler en milieu populaire, avec des publics en difficulté :

« En milieu populaire, c'était un choix. » (Monsieur B)

Pour cet instituteur, enseigner en milieu populaire, c'était une vocation, mais après dix-huit ans, il ressent une certaine usure. Cette distance entre normes scolaires et référents familiaux est fréquemment soulignée, nous en reparlerons plus tard.

« Je ne dis pas que je choisirais d'aller travailler dans un milieu plus aisé, mais après 18 ans de milieu populaire, j'aspire quand même à un peu de confort au niveau de la compréhension, et des référents. » (Monsieur B)

²⁵ On postule au départ pour travailler dans une zone de la Communauté française, pour la Ville de Bruxelles, la Ville de Mons, la Ville de Charleroi ou de Liège, pour telle ou telle commune... La situation est quelque peu différente dans l'enseignement libre où PO et établissements sont souvent confondus : on peut donc postuler en réalité dans une école bien définie.

²⁶ Article 14 du décret « Encadrement différencié » du 30/04/2010.

Des enseignants de seconde zone

Après, si les enseignants restent, c'est parce qu'ils y trouvent des avantages directs ou indirects : bonne entente dans l'équipe, sentiment d'être utile, impression d'être plus respectés par les parents qu'ailleurs, sentiment d'être irremplaçables.

Comme le dit Madame J, directrice de l'école du Borinage, c'est une question de « casting » : « *Moi je dis qu'il faut faire un casting pour ce genre d'école* ». Aucun de ses instituteurs (de ceux qui sont resté au-delà d'un an) n'a jusqu'à présent demandé sa ré-affectation. C'est à la limite avec un certain mépris inversé qu'ils jugent les autres écoles, qualifiées de « *prout, prout, machin* », fréquentées par le « *grand monde* », dont ils « *récupèrent* » d'ailleurs certains élèves : familles pauvres, nombreuses, enfants en décrochage...

Ils manifestent aussi une forme de fierté inversée d'appartenir à cette culture populaire du Borinage, de savoir communiquer avec les parents et les enfants, de partager cette authenticité populaire liée à l'accent borin, au folklore et aux traditions. Ils s'approprient ainsi leur propre relégation scolaire, avec une grande lucidité cependant : ils se définissent comme des enseignants de seconde zone, dont « *on ne voudrait pas ailleurs* ». Ce double sentiment de relégation, subie par leurs élèves et autoproclamée par les enseignants, est spécifique à cette école accueillant un milieu extrêmement populaire et culturellement très précarisé :

« Madame J : Oui, c'est de la discrimination (...). Moi, on me le dit, hein, que j'ai pas le profil, pas le look : "tu ne ressembles pas aux autres, tu devrais faire un effort, tu devrais t'habiller autrement, tu devrais certainement parler autrement", (...) parce que je parle très mal, je suis très grossière (...).

Insti : *On n'a pas le profil pour travailler ailleurs, on n'est pas bien vus (...).*

Insti : *Moi j'ai travaillé à l'école X, j'étais très mal vue, j'avais pas la classe ! »*
(Groupe 2)

3.3. le public scolaire

Des origines de plus en plus diverses

On l'a vu, dans les grandes villes, les publics scolaires se sont fort diversifiés suite aux nouvelles immigrations. Face à cette diversification des origines nationales, les enseignants ont souvent une lecture « ethnique » (via l'origine nationale des enfants) de leur univers scolaire, l'origine des enfants devient un levier de lecture de leur rapport à l'école.

« C'est pas la même mentalité. Avant on avait un milieu marocain où on essayait quand même de parler français à la maison. Et on avait de grosses familles. Quand on avait engagé la famille Machin, on savait qu'il y en avait 7 ou 8 qui arrivaient dans la foulée, il y avait un lien qui se faisait (...). Et alors, du coup, les enfants marocains étaient avantagés par rapport aux enfants turcs, en tout cas à l'époque. Déjà la télé était en français, il y avait déjà pas la parabole. Donc c'était beaucoup plus facile pour nous. Et on avait un niveau supérieur d'apprentissage, clairement. Au niveau du français, mais aussi à tous les niveaux, parce que quand on comprend le français alors après en maths ça va beaucoup plus vite (...). Donc on va dire que le niveau descend ». (Groupe 1)

« Et alors, il y a les enfants turcs où on voit très fort la différence : turc, on est turc à la maison, 100 % turc, ça c'est flagrant. » « Le drapeau est tout le temps dessiné, dès qu'il faut faire un dessin ». « Ils sont dans le culte de l'identité turque ». « S'il doit colorier, il fera rouge et blanc ». « On a des enfants qui sont nés en Belgique dans des familles turques et qui parlent très, très mal le français, même encore en fin de 6^e primaire parce qu'on ne leur parle absolument pas français en dehors ». (Groupe 1)

On constate ici que la question de la langue est une question centrale pour les enseignants. Notons que les familles issues de pays où il y a un lien historique avec le français (Maroc, Sénégal, Congo...) ont une ouverture sur la langue française : « on regarde la télé en français ».

Cela étant, la distance langagière entre l'école et la famille n'est pas toujours une conséquence de l'immigration. À l'école du Borinage, par exemple, beaucoup d'enfants parlent le patois à la maison et sont donc loin de maîtriser le français scolaire.

Le français comme langue étrangère

Une des difficultés majeures dans les écoles accueillant des publics précaires, c'est donc l'apprentissage du français comme langue étrangère pour des enfants qui entament l'école parfois sans en connaître un mot.

Deux dispositifs sont prévus²⁷ :

- 1) Les cours d'adaptation à la langue d'enseignement (ALE) : le principe est de prendre l'élève à part quelques heures par semaine pour lui enseigner spécifiquement le français. Le reste du temps, il est intégré dans le groupe-classe.

²⁷ Sur le principe de ces dispositifs, voir dans la Partie II de l'Etude FAPEO 2010, le § 6 « Cours ALE et classe-passerelle ».

- 2) Les classes-passerelles (CLAP) : le principe ici est de constituer une classe d'élèves allophones, généralement des primo-migrants ou réfugiés hors-Europe. Les élèves sont dans une classe à part le temps de suffisamment maîtriser le français pour intégrer une classe ordinaire.

Les enseignants ont des avis partagés sur ces dispositifs ?

Là où ces classes existent, c'est d'abord le manque de formation des enseignants en charge de ces classes qui est pointé : la didactique du français comme langue étrangère n'est pas au menu de la formation initiale et les manuels inadaptés.

« Il y a le problème de la formation. Comme ils doivent apprendre le français comme une langue étrangère. On se rend compte qu'il n'y a aucune ressource pédagogique par rapport à ça. Les manuels scolaires sont pour les 1^{ère}, 2^e primaires, donc un enfant qui arrive en 5^e primaire qui ne connaît absolument pas le français n'a pas quelque chose qu'il peut raccrocher à son vécu quotidien. Et puis, on n'est pas formés pour ça. Pour apprendre le néerlandais, on doit faire des études spéciales, alors que pour apprendre le français à des enfants... je trouve qu'on n'a pas la formation ». (Groupe 1)

Certains entrent pourtant dans la carrière par cette voie-là, commencent par faire l'adaptation à la langue avant d'être titulaires de leur propre classe.

« Souvent les ALE ce sont des jeunes qui sortent juste de l'école normale et qu'on parachute là ». Plusieurs renchérissent : « Moi j'ai fait au début adaptation à la langue ». (Groupe 1)

ALE, c'est donc un peu la place qu'on refile aux derniers venus, c'est le poste « bouche-trou » dont on essaie de se défaire au plus tôt.

Pour d'autres, être ALE, c'est une vraie vocation. C'est le cas de Madame C, enseignante ALE depuis plus de 30 ans, qui y voit l'occasion permanente de se former et de progresser avec les élèves non francophones.

« J'ai vraiment voulu que cette classe d'adaptation soit toujours présente dans l'école (...) parce que beaucoup d'enfants en avaient besoin, parce qu'on est dans un quartier où arrivent des enfants migrants tout le temps ; les lois changent, mais les enfants migrants sont toujours là ; puis sont arrivés les enfants qui dépendent de Fedasil, ces enfants qui sont logés dans les hôtels, qui ne parlent pas du tout le français. » (Madame C)

C'est aussi le cas de cette institutrice de l'École n° I :

« Moi, c'est parce que je l'ai demandé. (...) C'est un poste qui est mal considéré parce que justement, d'abord il n'y pas de locaux pour donner ces cours d'ALE, donc c'est dans les couloirs. Moi, comme je m'entends bien avec mes collègues, je me mets dans un fond de classe, mais sinon c'est dans le couloir, en salle des profs. » (Groupe 1)

Les CLAP ne sont pas toujours vues favorablement par des enseignants qui y voient la mise à l'écart des primo-migrants, procédé qui serait défavorable à leur intégration scolaire. C'est, entre autres, l'avis de Madame C

« J'ai récupéré des enfants qui venaient de classes-passerelles (d'autres écoles...). Les enfants qui venaient de ces classes-passerelles se débrouillaient bien en français oral, manifestement, ils avaient bien progressé à l'oral. Par contre, au niveau de l'intégration dans une classe, là ils étaient complètement perdus. Et je me dis que ce n'est pas le but. Maintenant pour des enfants qui ne comprennent pas un mot de français, qui se trouvent dans une classe comme ici, ça doit être dur à vivre. Franchement, ce n'est pas facile pour eux tous les jours. Mais je crois que c'est le moyen le plus efficace, pas le plus confortable pour eux, ni pour l'enseignante, mais le plus efficace pour pouvoir entrer dans l'école, ici, à Bruxelles. » (Madame C)

Grande mobilité scolaire des enfants de milieux très précarisés

Les élèves identifiés comme les plus précarisés viennent du quart monde belge, de familles en situation irrégulière (demandeurs d'asile ou sans-papiers) ou des gens du voyage (Roms, Tziganes...). Ces élèves sont généralement caractérisés par leur irrégularité dans la fréquentation scolaire et par leur grande mobilité scolaire. Pourtant, derrière ces deux caractéristiques communes, ce sont des rapports à l'école très différents qui se dégagent.

Le consumérisme des « pauvres » ?

Les familles belges qui connaissent une très grande précarité économique se caractérisent par un rapport éphémère et instable aux institutions : écoles, hôpitaux, médecins, services sociaux. En apparence, les parents « *vont voir ailleurs* » quand ils ne sont pas satisfaits : l'instit est un peu trop moralisatrice, les services sociaux trop présents, le médecin veut hospitaliser l'un ou l'autre enfant.

« Fapeo : Cette petite fille a finalement quitté l'école. Pourquoi ?

Instit : Du fait qu'elle était très peu régulière, évidemment elle était en situation d'échec, elle a dû recommencer sa première année et en fait je crois que c'est un peu le système : on va voir ailleurs si c'est pas mieux. Donc le 1^{er} septembre, le papa a demandé le changement d'école. (...) Quand il a su que la petite allait doubler, eh bien il l'a changée d'école. Et il l'avait déjà changée d'école l'année précédente parce qu'il y avait eu des problèmes. Donc à mon avis, quand ils sont arrivés dans une situation qui est inextricable, ils fuient et ils recommencent ailleurs.

Instit : Souvent c'est comme ça, les cas vraiment très lourds, ils tournent. Moi aussi, mon cas lourd il est parti.

Instit : Parce qu'ils n'ont plus d'échappatoire. » (Groupe 1)

Sans doute que ce rapport en apparence consumériste cache une grande instabilité matérielle (logement, moyens...), sociale (peu de maîtrise des codes : comment faire pour bien se soigner, pour bien scolariser ses enfants) et affective (tout se passe dans le registre de l'affectif : on n'est pas bien traité, l'institut ne m'aime pas, etc.). Sans compter un rapport problématique aux institutions qui est sans doute reproduit de génération en génération : la *mauvaise expérience* de l'école, des services sociaux, de l'Aide à la jeunesse...

Ou la pression de l'instabilité matérielle ?

Dans les familles réfugiées ou en situation irrégulière, il ne semble pas que ce soit la représentation qu'ils ont des institutions qui soit problématique, mais bien l'instabilité matérielle : comment être régulier quand on change de logement sans cesse ? Quand on passe d'un logement à Bruxelles à un centre ouvert en Wallonie, voire en Flandre (le changement d'école se double alors d'un changement de régime linguistique).

C'est alors une population qui vit parfois dans une extrême misère matérielle, une précarité qui n'entamerait pas toujours le rapport à l'école : ces parents seraient heureux de pouvoir au moins mettre leurs enfants à l'école, en dépit de conditions de vie extrêmement difficiles.

« Effectivement pour le moment on vit vraiment dans une pauvreté. (...) Je crois que la goutte qui a fait déborder le vase, ce sont ces arrivées d'enfants logés dans les hôtels, parce que là c'est vraiment la misère. Ces gens n'ont rien, rien du tout. Et en plus de ça, sont contents de mettre les enfants à l'école, parce que simplement ils ne sont plus dans une chambre d'hôtel toute la journée. Mais ils n'ont pas de perspective d'avenir, "Est-ce qu'on va les accepter ? Est-ce qu'on va les refouler ? Où vont-ils être logés ?". Donc ces gens vivent avec ces soucis-là dans la tête. Les enfants n'ont rien. Ils viennent à l'école, ils n'ont pas un crayon, rien du tout. Et ça, on n'avait pas encore vécu ces choses-là. C'est difficile de voir tout ça, d'avoir si peu de moyens pour essayer de les aider. C'est difficile au niveau du boulot dans les classes, quand on a plusieurs enfants comme ça, pour l'institutrice ça devient vraiment difficile. Alors on parle d'enseignement différencié, mais là ça devient presque individualisé. » (Madame C)

4. Enseigner en milieux populaires

4.1. le manque de références scolaires

C'est plus souvent la pauvreté culturelle qui est soulignée par les enseignants en milieux précaires que la pauvreté matérielle. On est ici dans l'hypothèse des manquements familiaux, ou en tout cas de carences éducatives, du moins en ce qu'elles correspondraient à ce que l'école attend.

Gérer l'hétérogénéité des références de base

Selon Monsieur B, instituteur à Bruxelles, certains enfants arrivent avec un manque de « *références culturelles, langagières et relationnelles* » : il doit avec ceux-ci repartir des bases (vocabulaire, rapport à l'espace et au temps, observation des saisons, de la nature, etc.). Des bases qui, dans des milieux mieux dotés culturellement, seraient déjà acquises en famille. Il se trouve alors face à des élèves dotés de préacquis familiaux (niveau de connaissance de la langue française, acquis préscolaires...), capables de les aider dans leurs apprentissages scolaires, et d'autres élèves qui n'auraient pas ces préacquis utiles.

Entre ces enfants disposant déjà de ce « cadrage instruit²⁸ » et ceux qui n'y ont pas été préparés, enseigner relève parfois de la position du grand écart :

« C'est surtout au niveau des références, c'est-à-dire qu'on travaille avec les références qui sont construites à l'école. Donc on ne travaille pas par rapport à ce qui se fait à l'extérieur ou très peu. (...) C'est très, très inégal les références qu'ils ont. C'est une pauvreté culturelle, langagière, relationnelle, ça va dans beaucoup de domaines, ou bien c'est tellement différent entre les enfants qu'il est difficile d'avoir un point commun, de se baser dessus. Ce n'est pas que ce n'est pas bon, la culture dominante est meilleure, ce n'est pas la question, mais il faut construire une culture commune, d'où notre attention et notre intérêt pour construire une culture d'école, et ça c'est un domaine spécifique pour moi au niveau populaire. (...) Et partir du basique, pour tous les domaines, à tous moments, il faut revenir à des choses simples. » (Monsieur B)

²⁸ Sur l'acquisition de ce cadrage instruit et les malentendus entre références scolaires et élèves, voir : Coche F., Kahn S., Puissant M. et Robin F., « Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés », *loc. cit.*, et Khan S., Coché Fr., Robin Fr., « Pratiques enseignantes en milieux défavorisés : une recherche exploratoire et compréhensive », *loc. cit.*

C'est donc aussi l'hétérogénéité des références des élèves qui est à gérer et, par là, la difficulté de réunir les élèves autour d'un apprentissage commun. Pour Monsieur B, l'intérêt est de construire à l'école une culture commune sur base des différences, cette culture qui serait plutôt basée sur un rapport à la connaissance, plutôt que sur la culture générale au sens strict : les amener ensemble à développer une curiosité par rapport aux objets de savoir.

Cet instituteur parle alors de renforcer les démarches cognitives (apprendre à apprendre), contre finalement un rapport encyclopédique aux savoirs (apprendre par cœur et recopier), qui, selon lui, serait caractéristique des parents de milieux populaires soucieux de bien faire :

« Ce qu'on doit vraiment mettre en route, ce sont les démarches cognitives. Et donc c'est tout le travail par rapport au savoir en milieu populaire. C'est quand même une fameuse question, puisqu'ils ont encore plus tendance à valoriser le savoir encyclopédique auquel ils ont extrêmement peu accès. Un exemple : on a travaillé sur un article, travail de compréhension de lecture, un article pôle Nord/pôle Sud. Une élève a été recopier un texte sur internet, incompréhensible. C'est sa mère qui ne parle pas français qui l'a recopié pour aller plus vite. Donc voilà, elle restitue, et ce n'est pas un mal en soi, mais c'est totalement décalé. Et cet aspect est quand même très fort lié à l'image du savoir en milieu populaire. » (Monsieur B)

Les enfants de milieux populaires auraient également besoin de plus de temps dans leurs apprentissages, car ils ne maîtrisent pas les codes et langages scolaires de base :

« Ca c'est une caractéristique du milieu populaire, c'est que ce sont des enfants qui demandent beaucoup plus de temps pour un même apprentissage. Ce n'est pas qu'ils apprennent moins bien, qu'ils sont plus bêtes ou que ceci ou que cela ; il y a juste qu'ils ont besoin de plus de temps, parce qu'ils ne maîtrisent pas les codes, le langage, il y a plein d'éléments qu'ils ne maîtrisent pas et du coup ça prend beaucoup, beaucoup de temps. » (Monsieur B)

Cette logique d'action pédagogique, présentée par Monsieur B, permet d'atténuer les carences éducatives en construisant les savoirs de base à l'école. Une culture scolaire peut alors émerger de cette co-construction des savoirs. Cette logique s'opposerait à une conception de l'école comme lieu d'apprentissage de savoirs pré-construits, de type encyclopédique.

4.2. Un encadrement différencié pour des pédagogies différenciées ?

Les enseignants rencontrés disent travailler avec des publics très hétérogènes, en termes de préacquis, de situations sociales et familiales, de régularité dans la fréquentation scolaire, de rythmes d'apprentissages scolaires. Face à cette hétérogénéité, la différenciation semble un maître mot : un instituteur ne peut pas apprendre au même rythme et la même chose à tous les élèves.

Les contraintes de la différenciation

En théorie, face à cette hétérogénéité, différentes stratégies pédagogiques devraient être mises en œuvre. Cependant, la différenciation est une posture qui demande du temps, des préparations de cours plus lourdes, un fort investissement en classe (être disponible en même temps pour diverses activités) et, surtout, une formation spécifique.

*« **Instit** : C'est très difficile de faire de la pédagogie différenciée, déjà rien que pour un problème d'horaire : il y en a un qui sort, d'autres qui reviennent. On met quelque chose en place, ils ont religion, néerlandais, gym... On fait des périodes de pédagogie différenciée... Mais moi, moins que vous (elle désigne d'autres instits, dont une qui a enseigné à l'École Decroly), qui êtes plus branchées pédagogie différenciée.*

***Instit** : C'est une question de ressenti, de feeling.*

***Instits les plus anciennes** : Il y a un bagage qu'on n'a pas du tout. On n'a pas été formées de cette façon-là, donc on se pose des questions*

***Instit** : On essaie des travaux en groupe de niveau, mais de là à faire de la pratique différenciée... » (Groupe 1)*

Il semble en tout cas acquis par tous les enseignants rencontrés qu'on ne peut pas travailler de la même manière avec tous les enfants

« On a des enfants qui sont à ce point différents qu'on ne peut pas faire semblant qu'ils ne le sont pas. » (Monsieur B)

Pratiquer le décroïsonnement

Le décroïsonnement²⁹ est une autre variable de la différenciation : on peut décroïsonner les âges en créant des classes verticales (niveaux différents mélangés et travail en groupe) ou décroïsonner les classes en permettant aux élèves de circuler d'une classe à l'autre en fonction de leurs rythmes d'apprentissage.

C'est cette option pédagogique qui est développée à l'école du Borinage : un élève peut avoir un niveau de 1^{ère} primaire en lecture, de 2^e primaire en calcul, etc. En fonction des besoins de l'élève, il passera d'une classe à l'autre : assistera à la leçon de français de 1^{ère} et au cours de calcul de 2^e.

« Madame J : C'est une école où on essaie de pratiquer le décroïsonnement total, c'est-à-dire qu'il y a des élèves qui peuvent voyager de classe en classe. (...) C'est des classes de niveau. (...) La grosse difficulté qu'on a (...), c'est que face à l'enfant qui a 90 % et l'enfant qui a 30 %, il faut travailler avec les deux, il faut qu'ils avancent tous. Donc on ne peut pas venir avec sa prépa toute faite.

Instiit : Au départ, par exemple en 3^e-4^e primaire, je peux avoir trois, quatre niveaux différents, mais même en arrivant avec trois, quatre prépas, il y a un moment où ça n'ira pas, il faut prendre la craie et inventer directement au tableau, et pas se braquer sur ce qu'on a sur sa feuille.

Mme J : C'est chaque soir se remettre en question : pourquoi ça n'a pas marché ? (...) et se dire avec ça, demain, qu'est-ce que je leur propose ? » (Groupe 2)

Ces pratiques amènent inévitablement une différenciation des apprentissages : l'un saura faire dix exercices, et l'autre un. La question délicate se pose alors de l'évaluation : comment mettre des points à des élèves aux niveaux si disparates ?

Depuis quelques années, certains affirment que le niveau du Certificat d'études de base (CEB) est bien trop faible, que les taux de réussite sont trop élevés³⁰. La réalité de cette petite école du Borinage, c'est 25 %³¹ de réussite au CEB, contre une moyenne communautaire de 95 % cette année-là. C'est ce que nous explique la directrice avec une pointe d'humour : « L'année passée, on a eu de bons résultats, sur quatre qui l'ont présenté, un l'a réussi ! ».

²⁹ Voir notamment les travaux de Philippe Perrenoud ou de Philippe Meirieu.

³⁰ de Villers J., « 95% de réussite au CEB. Beaucoup de bruit pour rien ? », *Dialogue*, n°60, oct.-nov.-déc. 2010, pp. 8-11.

³¹ Ce pourcentage n'a évidemment aucun sens statistique (on ne fait pas de pour cent sur un échantillon de 4 personnes !), permet de mieux visualiser la comparaison avec la moyenne de la Communauté française.

Des pratiques spécifiques ou être en recherche ?

« Ce qu'il faut trouver pour chaque enfant, c'est le chemin. "Ici les marches sont trop grandes, il faut trouver des petites marches, ou il faut trouver un chemin détourné". Il faut chaque fois avoir dans sa boîte à outils, l'outil qui va convenir pour le faire avancer un peu à chaque fois. (...Il faut) se dire qu'on est en recherche, il faut soi-même se remettre à la place d'un élève, écouter, réfléchir. (...) Je n'ai plus de religion (au niveau pédagogique). (...)

Donc j'essaie, je regarde ce qui marche, ce qui accroche les enfants, essayer de leur donner l'envie d'apprendre, essayer de tenir compte de leur vie à eux, et d'essayer ce qui marche, ce qui moi me convient et leur convient à eux, et tant pis si c'est plus global, et tant pis si c'est plus méthode active. (...) Oui je crois que le seul but, c'est de les faire avancer, de savoir qu'ils sont là et d'essayer de les amener un peu plus loin. » (Madame C)

Certains enseignants adaptent donc leurs exigences à leur public. L'important, selon eux, c'est d'avancer, même s'ils ne parviennent pas toujours à respecter les programmes scolaires. Est-ce une des spécificités du travail en milieu précarisé ? C'est en tout cas ce qu'explique la directrice de l'école du Borinage.

« Madame J (parlant de l'institutrice maternelle) : La fois passée, elle avait l'impression de ne pas avancer avec un enfant, et je lui ai dit "Tu ne te rends pas compte, les progrès depuis l'an passé : maintenant il s'assied, il mange proprement, et quand tu demandes un regroupement, il s'assied devant toi, tu n'imagines même pas le travail que tu as fait !" Parce qu'on travaille à pas de souris ici !

Insti : *Oui, parfois on se réjouit de petites choses. » (Groupe 1)*

Une des questions que nous posions au départ de cette étude était de voir si, d'un point de vue pédagogique, les enseignants travaillaient différemment en milieux populaires. Ici, la comparaison des pratiques en milieux favorisés et défavorisés n'est pas possible, mais il ressort clairement que les enseignants tentent d'adapter leurs pratiques à leurs publics, avec plus ou moins de marge : entre telle école où on nous explique qu'il n'est pas toujours possible de boucler le programme du CEB et telle autre école où l'on drille les enfants au CEB dès la 5^e, le fossé est énorme. Entre tel enseignant qui prévoit que les enfants fassent leurs devoirs en classe, d'autres qui organisent des études dirigées et ces derniers qui continuent à noter les devoirs alors qu'ils savent que les enfants n'ont pas toujours une aide, ni un cadre adéquat à la maison, les écarts d'exigences sont profonds.

Que dire de ces possibles adaptations pédagogiques ? À l'instar des politiques compensatoires, ces pédagogies de type **compensatoires** ou, du moins, adaptées à ces publics scolaires, posent question : dans quelle mesure traiter différemment les élèves de milieu socio-éducatif défavorisé n'engendre pas d'autres discriminations ?

Dans quelle mesure adapter les exigences d'enseignement à ces publics scolaires ne diminue pas leur chance de réussite scolaire future ? Mais les enseignants ont-ils vraiment d'autres possibilités face aux difficultés spécifiques qu'ils rencontrent ? Nous réexaminerons ces questions plus loin en observant notamment le surinvestissement de l'affectif de certains enseignants.

4.3. Des écoles attractives pour les élèves en difficulté

On l'a dit, un certain nombre d'écoles qui bénéficient de l'encadrement différencié proposent un accueil spécifique ou renforcé, des pédagogies différentes, sans compter les CLAP, les cours ALE ou les moindres coûts scolaires. Bref, certaines de ces écoles finissent par faire parler d'elles et ne manquent pas d'attraits, bien différents évidemment de critères scolaires élitistes.

Une marque de fabrique

L'observation suivante a été rapportée à plusieurs reprises : ces écoles qui proposent un suivi plus individuel et une ouverture à la diversité attirent parfois un public socio-économiquement favorisé dont les enfants sont en difficulté scolaire, soit au niveau du comportement, soit en termes d'apprentissage. Parfois les parents inscrivent leurs enfants en affirmant que c'est leur « dernière chance » avant l'enseignement spécialisé. Ces écoles se retrouvent alors surchargées d'élèves en difficultés sociales, comportementales ou d'apprentissage.

« Monsieur B : Il y a aussi une difficulté dans le sens où on souhaite rester une école pour tous (...). Le problème, c'est que ça finit par se savoir, et donc on a les enfants de proximité, plus les enfants de milieux plus favorisés, mais qui ont des problèmes, à qui on a dit "Ce serait mieux pour lui d'aller là-bas". Donc d'une certaine façon... »

Fapeo : Des enfants qui ont des problèmes d'apprentissage ?

Monsieur B : De comportement, d'apprentissage, peu importe, c'est assez varié. Et qui viennent spécialement dans cette école-ci parce que "ça leur conviendra mieux".

Fapeo : Pas par choix d'une mixité ou par choix pédagogique ?

Monsieur B : Ca on a aussi, ça je ne dis pas le contraire. Mais il y a des enfants pour qui c'est : "Ah ben, mon enfant est hyperkinétique, non dans cette école ça ne va pas, il s'est fait renvoyer, là-bas ça ne va vraiment pas, on n'en veut plus. Allez, on va le mettre à l'école B parce que là ils vont le prendre...". Et alors à ce moment-là, ça fausse complètement les données ; on peut gérer la dose de misère qui nous est attribuée, et elle est déjà complètement disproportionnée (...), mais si en plus, on absorbe la misère extérieure, là ça devient vraiment difficile... »

Ce sont donc des écoles qui finissent par avoir leur « *marque de fabrique* », une bonne réputation en termes d'accompagnement des élèves :

« (On a toujours eu) deux classes d'adaptation : adaptation à la langue et remédiation dans l'école, qui était aussi une marque de fabrique de l'école : beaucoup d'enfants qui étaient un peu en difficulté dans des écoles comme X ou Y (elle cite des écoles "élitistes" du même réseau) venaient ici parce qu'ils savaient qu'il y avait de la remédiation, de l'adaptation. La collègue qui faisait l'adaptation avait aussi fait une formation pour les enfants dyslexiques, donc on essayait vraiment d'aider les enfants en difficulté et je crois que ça a toujours été un des buts de l'école : d'aider les enfants, de ne pas laisser tomber les enfants en difficulté. »

L'école de la dernière chance

L'école du Borinage aussi a acquis la réputation d'accueillir « *tous les cas difficiles dont on ne veut plus ailleurs* », l'école serait devenue pour le CPMS et certains parents une alternative à l'enseignement spécialisé... Madame J m'explique qu'on lui adresse systématiquement les enfants aux profils sociaux et/ou scolaires les plus difficiles, ils auraient acquis la réputation d'accueillir les enfants dont on ne voudrait plus dans d'autres établissements.

« Madame J : C'est qu'on a maintenant la réputation de "chiens perdus sans collier". Donc tous les cas dont on ne veut plus ailleurs, c'est pour nous (...). Le dernier qu'ils m'ont envoyé (...) là, c'est un cas, c'est un très bon milieu, mais le gosse est "à l'ouest" (...). Le gosse est très difficile, dyslexique à mort... Donc on en veut plus ailleurs. Et moi je ne veux pas non plus qu'on ramasse tous les cas... On a déjà du mal...

***Instit :** On leur a dit que c'était l'école de la dernière chance. » (Groupe 2)*

Ils évoquent le cas d'une autre élève, une petite fille de 9 ans, toujours en 1^{ère} primaire, nulle part au niveau des apprentissages, qui redouble, triple. Ils la gardent vu le contexte familial catastrophique (« *parents toxiques* », selon les termes de la directrice) :

« Madame J : Et la petite se protège en mangeant tout le temps, donc elle est obèse, elle joue à l'idiote, alors qu'elle ne l'est pas (...). Mais la mettre où ailleurs ? Personne n'en voudrait !

***Instit :** Et ici elle est heureuse ! C'est ça !*

***Instit :** On la garde parce qu'elle est heureuse ici. » (Groupe 2)*

4.4. Des instits aux multiples casquettes

Dans un certain nombre de situations, les difficultés sociales des enfants sont telles, que l'enseignant se transforme en travailleur social, avec une prise en charge globale de l'enfant.

À Liège, la directrice a déjà obtenu le placement d'enfants avec la collaboration du SAJ. À l'école n° IV de Bruxelles, les institutrices font des visites à domicile pour rencontrer les parents qui ne viennent pas à l'école, ou pour essayer de comprendre les difficultés de l'enfant en le rencontrant dans son contexte de vie. À l'école du Borinage, la directrice aussi se rend parfois au domicile de l'élève, généralement en cas d'absentéisme répété. Pour l'année passée, Madame J a procédé à 72 dénonciations pour absentéisme (les directions doivent procéder à une dénonciation après 9 demi-jours d'absence). Ce suivi des élèves en décrochage représente donc une charge de travail supplémentaire, sans compter les visites à domicile qui sortent du cadre strictement scolaire.

Parfois, les difficultés des parents sont telles (économiques, sociales, familiales, psychologiques, addictions, etc.) qu'ils « oublient » de mettre des collations et un repas de midi pour leurs enfants. C'est alors la débrouille qui se met en place : on ne peut pas laisser des enfants sans manger toute la journée. À l'école du Borinage, il y a bien la cantine, mais de l'avis des enseignants, c'est beaucoup trop cher pour les parents (2€50 le repas). L'équipe a donc décidé d'organiser avec le personnel de l'école des repas moins chers (pâtes, frites, etc.), mais ce souci d'économie semble jouer au détriment d'arguments nutritionnistes !

« Profs à tout faire³² »

L'arrivée massive de demandeurs d'asile depuis 10 ans a confronté les enseignants à de nouvelles formes de misère, les amenant à répondre à des situations d'urgence auxquelles ils n'ont absolument pas été préparés. Certains se mobilisent et se transforment en intermédiaires avec les réseaux d'aide sociale existants pour trouver des solutions aux problèmes de logement, d'alimentation, de santé. Ils deviennent en quelque sorte des « profs à tout faire » :

« Madame C : Ça ne m'était jamais arrivé, mais l'année passée, on a eu plusieurs enfants qui ont dormi dans la rue. (...) Il y a eu (un moment...) où Fedasil a dit "On ne paie plus l'hôtel" et du jour au lendemain, les gens étaient à la rue. Et puis il y a des gens qui vivent des situations difficiles, qui sont expulsés et qui ne trouvent pas de logement. On a eu une maman qui a dormi à la rue avec son gamin. Évidemment, à ce

³² Selon l'expression de Frédéric Potet, « Profs à tout faire », *Le Monde*, vendredi 14 octobre 2011, p. 20.

moment-là, le PMS, encore une fois, essaie de trouver des solutions, contacte la ville, contacte le CPAS. (...) Au niveau des repas, dès qu'on se rend compte qu'il y a un souci, l'assistante sociale fait les papiers d'usage et le repas chaud est assuré.

Il y a aussi le problème de la santé. Ces gens n'ont pas de mutuelle, n'ont rien du tout. Qu'est-ce qu'on fait, là aussi, maintenant c'est le CPAS de la ville qui en dernier ressort prend en charge les enfants qui se présentent ; (...) ils ont droit à la médecine d'urgence. Ce sont tous des soucis auxquels on n'est pas préparé quand on fait des études d'instituteur, et on a une jeune collègue ici qui parfois se demande un peu où elle est tombée ; elle sort de l'école normale, et se demande un peu... tout ça on ne raconte pas à l'école normale...

Fapeo : *Ce n'est pas le même métier finalement...*

Madame C : *Non. Je crois que c'est le même métier, mais je crois qu'on ne se rend pas compte qu'on vit dans une société avec des personnes très riches et des personnes vraiment démunies, qu'on vit dans une société avec des gens qui viennent de tous les coins du monde, avec des cultures différentes, avec des façons de vivre tout à fait différentes, et qu'il faut aborder cela avec beaucoup de sérénité, pour commencer, beaucoup de respect et on n'est pas toujours préparé à tout ça. La directrice dit toujours "Reste professionnelle, t'emballer pas, ne t'embarque pas dans des coups de cœur, reste calme". C'est vrai qu'il y a des choses qui nous ébranlent, qui nous touchent, qui nous secouent... »*

La déprime des enfants

Des difficultés d'ordre psychologique viennent aussi se superposer à ces difficultés matérielles. C'est ainsi que Madame C évoque la déprime profonde de certains enfants, ballottés d'un pays à l'autre, d'un logement à l'autre, d'une école à l'autre. Ces enfants sont soumis à un stress tel qu'il n'est pas toujours envisageable de faire du scolaire avec eux : il faut d'abord en prendre soin, les comprendre, les rassurer, voire faire appel à du personnel spécialisé (psychologues, médecins...).

Cette déprime des enfants primo-migrants³³, ce déracinement implique une prise en charge beaucoup plus large par l'équipe, cette prise en charge globale de l'enfant semble un préalable indispensable à tout apprentissage.

« Madame C : Ce qui se passe parfois (...) c'est qu'il y a des enfants qui sont, non pas démotivés, mais déprimés parce que c'est difficile de changer de pays, et que parmi les enfants qu'on a eus, on a eu une vague d'enfants qui arrivaient d'Espagne, qui étaient espagnols sur le papier, mais qui en réalité étaient marocains d'origine. Certains enfants ont déjà vécu le Maroc, l'Espagne, puis se trouvent ici en Belgique ; le climat, ce n'est ni le Maroc, ni l'Espagne, première chose ; deuxième chose, ils ont déjà vécu

³³ Voir aussi Jamouille P., Mazzochetti J., *Adolescences en exil*, Louvain-la-Neuve, Harmattan-Academia, 2011.

un exil en Espagne, et tout à coup ils n'ont plus du tout envie de s'investir dans quoi que ce soit. Mais je crois que c'est au niveau psychologique que cela se passe, ils n'en peuvent plus de voyager, de devoir réinvestir dans une autre langue, se retrouver dans un quartier qui n'est pas des plus gais et on a quelques enfants comme ça. (...) Ce que moi je cherche à faire dans ma classe, c'est d'abord qu'il se sente mieux, qu'il puisse souffler. On rit, on fait de la plasticine, on fait des bulles, on se moque un peu les uns des autres, on essaye de détendre l'atmosphère pour qu'il y ait quand même finalement une prise de parole. Et parfois, il n'y a pas que l'enfant, il y a la maman aussi qui n'est pas heureuse, et qui n'envoie pas l'enfant à l'école. On a des petits Espagnols, qui sont, je crois d'origine marocaine, mais je n'en sais rien... et la maman garde les enfants pour un rien, elle les garde à la maison. À ce moment-là, on téléphone au papa qui lui est au travail, et alors à midi, il rentre à la maison ; il dit à la maman "Il faut envoyer les enfants à l'école". Et on les voit réapparaître. Mais ces enfants sont en Belgique depuis des mois et ne parlent pas un mot de français. Il y a vraiment chez eux un frein...

Fapeo : *C'est plus d'un soutien psychologique dont ils auraient besoin...*

Madame C : *Oui. Mais l'assistante sociale m'expliquait que ça arrive assez souvent, que ces enfants n'en peuvent plus d'être ballottés et ne veulent plus s'investir dans le pays, en se disant "Qui sait où je serai demain, finalement ?". C'est ce qui se passe dans leurs têtes. »*

Le manque de formation initiale

Devant l'urgence, les enseignants dépensent une bonne somme d'énergie à régler des problèmes non scolaires : reloger une famille, écouter les parents, gérer des conflits entre enfants, entre parents, contacter les services d'aide... Or, les études pédagogiques ne les forment qu'à enseigner.

En France, des enseignants, confrontés au même type de difficultés, demandent « une redéfinition de leur mission d'enseignants³⁴ », revendiquent le « droit à s'engager », à sortir d'un rôle d'instructeur qu'ils ne savent pas tenir. « *Beaucoup de collègues ne savent pas comment aller à la rencontre des parents [...] Pourquoi ne pas mettre en place des formations d'entretien avec les parents dans le cursus des enseignants ?* », note cette institutrice française, interrogée par un journaliste du *Monde*. Ce dernier pose finalement la question de l'introduction ou non d'une dimension « sociale » dans la formation initiale :

« Une note "sociale", comme c'est le cas dans certains pays d'Europe du Nord, doit-elle compléter le bagage du pédagogue ? » Et de poursuivre en citant cet enseignant : « *Le professeur est celui qui amène un élève d'un point A à un point B. Le point B consiste-t-il, pour l'enfant, à obtenir un diplôme ? Ou s'agit-il de l'aider à*

³⁴ Potet Fr., « Profs à tout faire », *loc. cit.*

*se construire, voire se reconstruire ? [...] Je ne crois pas qu'un enseignant puisse encore se limiter à la transmission des connaissances. Il lui faut s'adapter au public, tout en étant vigilant à ne pas jouer le rôle du papa ou de la maman, ni des professionnels qui ont les compétences.*³⁵ »

³⁵ *Idem.*

5. Les parents : entre respect et délégation

5.1. Ici, nous ce qu'on dit, c'est parole d'Évangile

« La différence de milieu entre Lasnes³⁶ et ici, ça a des avantages et des inconvénients. Ici, les parents, nous ce qu'on dit, c'est parole d'Évangile. C'est très valorisant ». (Groupe 1)

Cette représentation revient fréquemment dans les discours enseignants : en milieu populaire, les enseignants seraient écoutés et respectés. Ce statut privilégié, qui rappelle l'ancien statut de l'instituteur, semi-notable, est perçu très positivement par les enseignants, comme un des aspects confortables de leur travail. Sans doute que ce rapport particulier est lié à une réalité objective : les enseignants en milieu populaire ont en moyenne un niveau de diplôme et socio-professionnel plus élevé que les parents, cette situation s'inverse en milieu favorisé où les instituteurs ne bénéficieraient pas de cette position sociale avantageuse face à des parents parfois plus diplômés, occupant des statuts socio-professionnels similaires, voire plus élevés. La légitimité de l'enseignant perçue en milieu populaire ne serait pas acquise dans les milieux privilégiés, où les compétences de l'enseignant seraient plus volontiers remises en cause.

*« **Monsieur B** : Un avantage d'être en milieu populaire, c'est qu'il y a moins de contestations récurrentes de la part des parents. Et il y a des difficultés de comportement d'enfants, ça c'est sûr, que ce soit de violence, ou difficultés de comportement en tout genre, mais par contre, il y a une plus grande acceptation de la règle. Ici (...) les règles et l'autorité sont moins contestées. **C'est pas qu'elles sont mieux respectées, mais elles sont moins contestées.***

***Fapeo** : Par les enfants ou par les parents ?*

Monsieur B : Les deux. »

La règle est acceptée, mais peut être transgressée, alors que dans d'autres milieux la règle sera soumise à la question : pourquoi doit-on obéir à la règle ? L'autorité n'est pas envisagée sur le mode de la négociation, comme dans les milieux plus favorisés où les normes paraissent négociables et souvent négociées (modèle de famille démocratique/participative).

³⁶ L'une des communes les plus riches de Belgique.

5.2. la question de l'autorité

La séparation impossible entre instruction et éducation

Dans le cadre de l'étude 2007 de la Fapeo, un questionnaire avait été envoyé aux ministres de l'enseignement de la Communauté française, présents et passés, à propos de la participation parentale. Certains d'entre eux lisaient l'évolution de la société et de l'école en termes de perte d'autorité et de repères, regrettant que l'école doive dorénavant jouer le rôle d'éducateur, au détriment de celui d'instructeur. En gros, le schéma défendu était le suivant :

- 1) École = lieu/vecteur d'instruction (enseignement, transmission de compétences et de savoirs) : on enseigne à l'école.
- 2) Famille = lieu/vecteur d'éducation (transmission de modèles de comportement, de manières de faire) : on éduque en famille.

Dans la société actuelle, d'une part, les parents auraient moins d'autorité pour des raisons sociales : temps de travail, déstructuration des temps, individualisme, développement des modèles de familles démocratiques/égalitaires, déstructurations familiales liées aux migrations, aux séparations, aux recompositions familiales, etc.) ; et, d'autre part, l'école serait débordée de tâches éducatives qu'elle n'avait pas auparavant.

Mais l'école n'a-t-elle pas toujours eu ce rôle éducatif ? Jusqu'il y a peu, en Belgique, et en Communauté française, on parlait d'ailleurs d'éducation nationale.

Sans juger de la réalité de cette évolution défendue par les tenants de la perte de repères et d'autorité, on peut interroger cette séparation entre éducation et instruction, d'autant qu'aucun des enseignants interrogés n'a prétendu s'y tenir. Aucun ne se confine au seul rôle d'instruire, tous se situent aussi dans une perspective d'éducation, se définissent comme éducateurs : apprendre à un enfant de 6 ans à se moucher, à se tenir à table, à écouter les consignes, à respecter les autres enfants, à manier un livre, un jeu, à bien manger, etc. La frontière entre les rôles éducatifs et d'instruction se révèle très poreuse.

L'autorité parentale en question

Dans toutes les écoles visitées, les instituteurs posent avec plus ou moins de force la question du manque d'autorité parentale.

Cette image de « *parents débordés par leurs enfants* » est souvent ramenée à un modèle explicatif chez les enseignants, qui pratiquent alors une forme de sociologie spontanée. Ils évoquent le déclin des classes populaires (pères au chômage, parents

peu ou pas scolarisés, perte des repères traditionnels), la problématique de l'exil (parents sortis d'un contexte culturel et confrontés à de nouvelles normes éducatives plus permissives et égalitaires), l'évolution de la société (« l'enfant roi ») et à la question plus subjective de la démission (« certains parents s'en fichent de l'école »).

« Ce que je veux dire, c'est que c'est un peu la société, on dit tellement aux enfants : vous avez des droits, que finalement, ils n'ont plus que des droits et ils veulent avoir tout et ils veulent plus rien faire en échange ». « Et ça c'est dans tous les milieux ». « Et l'autorité des parents est très diminuée, c'est des parents chômeurs, ce sont des parents qui ne savent pas expliquer, lire. Quelle est vraiment l'autorité du papa alors ? ». (Groupe 1)

Face aux enseignants, certains parents paraissent alors en demande d'un soutien éducatif.

« De plus en plus, je trouve que les parents viennent avec cette demande "qu'est-ce qu'on doit faire ?", au niveau éducation. Ils voient bien qu'il y a des choses qui ne vont pas, ils voudraient bien faire, mais ils savent plus ». « Ils ne savent pas gérer les limites. Il y en a beaucoup qui font les règles eux-mêmes à la maison, et les parents ne gèrent plus rien, ils n'ont plus le dessus. » « Moi je dis parfois aux parents, si vous voulez qu'ils aillent dormir à l'heure, dites que c'est Madame qui l'a dit, que c'est Madame qui a demandé que, moi ça ne me dérange pas d'endosser ce mauvais rôle ». (Groupe 1)

La figure ultime de la perte d'autorité, aux dires des enseignants rencontrés, serait celle des parents pour lesquels l'école n'aurait peu ou pas d'importance, cas qui resteraient très rares :

*« **Instit** : Et puis il y a ceux pour qui l'école n'a pas tellement d'importance, je pense à une élève qui était en décrochage scolaire, absentéisme, pour tous les frères et sœurs. Il y a eu le SAJ, le PMS, etc., tout le monde s'est bougé, et il y a rien qui s'est passé, il y a rien qui s'est fait... Elle a triplé sa 5^e, et la mère en fin d'année, elle vient chez moi et elle fait "de toute façon, vous avez gagné, elle part en France, je l'envoie chez sa grand-mère". Et on se dit, enfin, c'est pas ça qui a été demandé, on était embêtés parce qu'on essayait de faire en sorte que cette petite soit scolarisée, mais le problème venait de la maman... Comment mettre de la structure à une gamine qui vit dans une famille où c'est carnaval, donc évidemment...*

***Fapeo** : Et par exemple, dans ce cas-là en particulier, vous aviez des contacts avec la maman ?*

***Instit** : Avec la maman, oui, elle venait, elle faisait "oui, oui". Elle ramenait sa fille après 15 jours d'absence, elle la mettait dans le rang, puis elle filait (...) Tous les enfants sont déscolarisés dans cette famille, mais les Services d'aide à la jeunesse ont dit "Que voulez-vous, on peut quand même pas les retirer, il y a de l'amour dans la famille !" (Rires). Puis ils ont dit "Il faut bien comprendre que dans certaines familles la scolarité n'est pas une priorité, et vous pouvez rien y faire, c'est comme ça". Mais c'est quand même des cas exceptionnels. T'en as un par classe. » (Groupe 1)*

On serait ici au-delà de la demande de soutien, dans une « *démission totale* » face à des « *enfants sans limites* », et des parents en dehors des normes sociales, à fortiori scolaires :

« Ces enfants, ils n'ont pas de limites, ils ne seront pas punis à la maison, parce que s'ils vont se plaindre à la maison, qu'est-ce qui se passe ? C'est l'enfant qui aura raison. Leur mettre "zéro" ? Ils ont déjà zéro, on ne va pas les mettre en négatif ! Par contre, il faut les attraper de manière affectueuse, c'est ça, il faut qu'ils soient contents, sinon ils n'ont pas de motivation. » (Madame J)

5.3. Travailler sur le mode affectif

Face aux milieux les plus précaires, selon les dires de nos interlocuteurs, l'autorité ne pourrait fonctionner que s'il elle est assortie d'une dimension affective : on n'obéit pas à l'autorité en soi, mais parce qu'« *on aime* » son professeur. Comme si l'école devenait la prolongation de la *socialisation primaire*³⁷, c'est-à-dire de la première socialisation qui se produit sur le mode affectif (celle des *autrui significatifs* : la mère, le père, la mamy, la puéricultrice...).

En psychologie sociale, on distingue la socialisation primaire – celle qui se produit dans la famille ou dans les premiers univers de vie de l'enfant –, de la socialisation secondaire – celle qui fait de l'individu un membre de la société. La première socialisation se passe sur le mode personnalisé, affectif (« *Maman dit qu'il ne faut pas renverser sa soupe* »), dans la seconde, la norme est abstraite de la singularité de la personne, elle devient règle sociale, puis est incorporée par l'individu (« *On ne renverse pas sa soupe* »). Ce qui correspond, chez le psycho-sociologue G. H. Mead, au passage des *autrui significatifs* à l'*autrui généralisé* : l'incorporation des normes sociales. Les tenants critiques de cette théorie ont montré depuis que les socialisations primaire et secondaire n'étaient pas toujours aussi distinctes, et que des formes de socialisation primaire pouvaient intervenir au-delà de l'enfance (dans le couple, dans les relations amicales, etc.). Cela étant, la socialisation primaire concerne généralement la sphère privée et la socialisation secondaire la sphère publique.

Rester dans la socialisation primaire

Face à ces enfants très précarisés et leurs parents, les enseignants rencontrés affirment généralement ne pas pouvoir établir d'interrelation autrement que sur ce

³⁷ Les concepts de socialisation primaire et de socialisation secondaire ont été développés par le psycho-sociologue, G.H. Mead, dans l'ouvrage : *L'Esprit, le Soi et la Société*, Paris, PUF, 1963.

mode affectif. Se faisant, les enseignants ne confinent-ils pas ces enfants à une forme de socialisation primaire ?

« Avec ces enfants, on travaille avec l'affectif ». « Et à l'usure avec les parents. (...) Ça c'est l'exemple de la famille belge pauvre ». (Groupe 1)

« Les enfants, ici, je n'ai pas cette impression ailleurs, j'ai l'impression qu'ils n'ont qu'un maître. Donc ils aiment leur maître. » (Groupe 2)

Cette dernière expression – qui est aussi de l'ordre du second degré avec le jeu de mots maître/maîtresse (d'école) – est ici significative. L'autorité en soi, abstraite, comme celle du savoir établi ou de l'instituteur dans son statut, n'ont que peu de prise sur l'élève : il aime son instituteur, c'est pour cela qu'il lui obéit.

Un autre « indice » du ton affectif que prennent les relations parents-enseignants-enfants, en particulier dans l'école du Borinage, c'est que les parents « *font la bise aux enseignants* », spontanément, et les enseignantes se plient à cette règle (le seul à tendre la main est l'instituteur de l'équipe).

« Madame J : Avec les parents, il y a quelque chose qui m'a surprise la première fois que j'ai été dans cette école, si dans la cour, il y a des enseignants, les parents arrivent, ils nous embrassent ! Alors on réfléchit très vite, si on dit "Non, Madame !", elle va se dire "Pour qui elle se prend celle-là !". Puis alors on se demande si c'est un manque de respect. Non, pas vraiment, parce qu'ils continuent à être respectueux. (...) Mais c'est leur culture, hein !

Instit : Mais la première année, quand on arrive dans cette école, on n'est pas respecté, hein ! La première année, on voulait m'écraser, me frapper, toutes sortes d'affaires que maintenant les parents ne disent plus...

Instit : Oui, mais une fois que (les parents et les enfants) sont attachés, ils ne veulent plus personne d'autre, hein ! » (Groupe 2)

C'est ainsi qu'ils expliquent que dans l'école, les remplaçants, les maîtres spéciaux, les stagiaires et ceux qui faisaient ELCO (enseignement de la langue et de la culture d'origine, programmes supprimés depuis par la directrice) ont vraiment la vie difficile : ils n'auraient aucune autorité sur des enfants qui ne leur en reconnaîtraient pas d'emblée. Les enfants les mettraient systématiquement à l'épreuve : chahuts généralisés, matériel de classe qui passe par les fenêtres, enfants qui jouent au football en classe, qui « *nagent sur les tables* », se mettent torse nu... tout est bon pour décourager les nouveaux venus. Il suffirait alors que l'un des membres de l'équipe arrive, pour que « *les gosses redeviennent tout à fait normaux* ».

C'est le même sort qui est réservé aux maîtres spéciaux (professeurs de morale et de religion), peu présents dans l'école et ne voyant au mieux les enfants que deux heures par semaine, sans compter un *turnover* important.

« C'est du n'importe quoi, c'est le carnage, hein ! (...) Ce serait pour moi, il n'y aurait plus de maîtres spéciaux. » (Madame J)

L'anecdote suivante à propos du professeur de gymnastique est aussi significative de la nécessité affirmée par l'équipe de fonctionner sur un mode affectif. Après avoir eu un professeur de gym qui a manqué prendre des coups de la part d'une maman mécontente qu'il « empogne » (empoigne) son enfant, ils auraient trouvé le profil qui correspond à l'école :

« Maintenant, on a un prof de gym qui convient, qui les aime, c'est ça aussi, il les aime bien les enfants (...). Il y a jamais de problème » (Madame J)

Adapter le langage aux enfants ?

L'autre argument, c'est le « *Nous, on sait comment les prendre, se mettre à leur niveau* ». Madame J raconte ainsi qu'elle a assisté à un cours de morale donné par une enseignante toute fraîche débarquée dans l'école.

« Bon, il n'y en a qui ne savent pas se mettre au niveau, les enfants, on connaît leur langage, on sait comment ils parlent... Je me dis, je vais me mettre au fond de la classe, comme ça les enfants vont au moins rester tranquilles, je m'assieds et j'assiste au cours. La bonne femme, à la sortie du cours, je lui ai dit : "Écoute, si j'avais huit ans, et si j'étais en morale dans ta classe, moi aussi je foutrais le bordel, comme disent les gosses, parce que JE ME SUIS ennuyée : "Cite-moi le nom d'un produit toxique" (Éclats de rire), alors moi j'ajoute "Un produit qu'on peut pas toucher à la maison (avec l'accent borin)", alors un gamin répond directement "L'acide de batterie!". Je lui ai dit "Tu vois, ils savent, mais tu leur parles d'une manière qu'ils ne comprennent pas!". » (Madame J)

Cet épisode montre bien la distinction entre un rapport abstrait, intellectuel aux savoirs (« *un produit toxique* ») et un rapport pratique (« *un produit qu'on peut pas toucher à la maison* »), qui renvoie les enfants à leur quotidien. Ce qui nous ramène encore une fois à la question de savoir dans quelle mesure aménager l'approche pédagogique au public scolaire : parler borin aux enfants ou les encourager à apprendre le français scolaire ?

Le travail avec des enfants en difficulté sociale, le mépris ressenti par rapport aux écoles huppées ou plus favorisées, se retourne en fierté³⁸ de réussir à travailler avec ces enfants, qui deviennent « *nos* » enfants, parfois « *même plus sages que ceux de certaines écoles réputées* ». Fierté de son travail et fierté de ses enfants, avec un ton possessif qui ne trompe pas :

« On a aussi notre fierté, quand on sort avec nos enfants, on n'a pas envie qu'ils se fassent remarquer » (Insti du Groupe 2)

³⁸ Par référence à la théorie du stigmaté d'E. Goffman et au processus de retournement du stigmaté : le stigmaté devient emblème, objet de fierté.

Ne pas faire des enfants des élèves ?

Mais en les confinant à cette socialisation primaire, en surinvestissant et en entretenant ce mode affectif, prépare-t-on ces enfants à une intégration sociale future où certaines normes doivent être incorporées : on ne traverse pas la rue sans regarder, non pas parce que la maîtresse l'a dit, mais parce qu'on risque de se faire écraser (l'enfant a incorporé la norme) ; on accepte l'autorité de l'enseignant parce qu'il a des choses à apprendre (ou simplement parce que c'est lui qui décide du passage de classe) et non parce qu'on l'apprécie. Finalement, par ce processus, amène-t-on l'enfant à devenir un élève, outillé pour se débrouiller dans l'univers scolaire ?

Cette délicate question, à laquelle nous ne répondrons pas ici, mérite en tout cas d'être posée : jusqu'à quel point les enseignants doivent-ils s'adapter à leur public scolaire ? N'y a-t-il pas un moment où se rapprocher trop de la culture des enfants, c'est les y enfermer ? En sociologie, Bourdieu parle de reproduction des « habitus » de classe (manières de faire, penser, agir) de génération en génération, il précise que cette reproduction se fait en famille, dans le milieu social. L'école tendrait quant à elle à reproduire l'espace des positions sociales : on reste à la même place d'une génération à l'autre parce que la distance ou la proximité avec la culture scolaire est plus ou moins grande.

Dans nos observations, c'est la distance entre écoles qui renforcerait encore cette reproduction : il y aurait des écoles adaptées à des publics très précaires, et les enfants n'y seraient pas nécessairement préparés à des écoles plus marquées par l'« éthos scolaire » (la culture scolaire), et des écoles préparant au général, voire aux études supérieures.

Des écoles de seconde zone

Cela nous ramène à cette mésaventure observée par Bouveau et Rochex dans une école ZEP en France : la mise en place d'ateliers s'est retournée contre les enseignants, « les parents dénonçaient que dans les "écoles des Français" (les écoles du centre-ville) ce type de pratique pédagogique n'existait pas : dès lors pourquoi faire avec "les étrangers" ce qui n'est pas fait pour "les Français" ? ³⁹»

À l'école du Borinage, nous avons observé un malentendu du même ordre entre parents et école. Les enseignants expliquent qu'ils ne parviennent pas toujours, en fin de 6^e primaire, à boucler le programme du CEB en raison des difficultés d'apprentissage des enfants. L'année passée, c'est en mathématiques qu'ils n'ont pas

³⁹ Bouveau P. et Rochex J.-Y., *Les ZEP, entre école et société*, Paris, CNDP-Hachette-Education, 1997, p. 24.

eu le temps de voir les décimales, or, les décimales font partie de l'épreuve du CEB, et une élève l'explique à son père :

« Alors la gamine l'avait dit à son père, et lui c'est du genre à nous agresser, moi il m'a insultée au téléphone, en me disant que c'était de ma faute (si sa fille avait raté l'épreuve de maths). Et ils peuvent aller en recours contre ça, et on peut perdre parce que le programme doit être vu ! Donc la consigne, maintenant, c'est que tout doit être noté dans les cahiers, même s'ils n'ont pas acquis (...). S'ils ne savent pas le faire, je ne vais quand même pas faire l'impossible ! » (Madame J)

Ce traitement différent accordé aux élèves de milieux populaires pose donc parfois question, parfois même aux parents, comme ce père qui ne comprend pas pourquoi sa fille ne verrait pas tout le programme. On comprend certainement qu'avec les difficultés sociales cumulées dans cette école, le programme n'est plus LA priorité. Mais ce qui serait inacceptable dans d'autres écoles devient la réalité ici.

5.4. C'est quoi un « bon » parent d'élève ?

Afin de mettre à jour les représentations que les enseignants ont des parents, nous leur avons demandé ce qu'était, selon leurs critères, un « bon » parent d'élève.

Le piège de la normalisation

Ces attentes sont apparues très normatives, finalement assez limitées aux besoins de base de l'enfant, à l'hygiène de vie, aux soins, etc.

« (Un bon parent d'élève) c'est quelqu'un qui subvient déjà aux besoins de base de l'enfant, les heures de sommeil, les repas, les vêtements, l'hygiène, la base quoi. Et puis après qui s'intéresse à ce que l'enfant fait en classe. Et puis encore après qui rentre en contact avec l'institut pour avoir un échange... ».

« Moi il m'a fallu des années pour comprendre que je devais le dire : mettez vos enfants au lit, etc. Des trucs très basiques... Ou alors l'obligation scolaire, être ponctuel, viser les journaux de classe, avoir du matériel correctement entretenu et en ordre... ».

« Chaque année, j'apprends à 1 enfant, 2 enfants, 3 enfants, c'est selon, à se moucher, en 1^{ère} année, ils ne savent pas comment se moucher (...). Et même chose au niveau de la politesse, 25 fois par jour : bonjour madame, merci madame, madame s'il vous plaît (...). On parlait de "bons parents", on n'est pas toujours d'accord sur les choses de base non plus... C'est pour ça qu'il faut dire ce qu'on attend d'eux, le fait de se moucher, ça doit être dit (...). C'est des choses qu'on apprend à la maison, l'école ne peut pas tout faire. » (Groupe 1)

Les demandes des enseignants par rapport aux parents sont ici des demandes assez « externes » à la chose scolaire. On est soit dans le registre des différences de normes éducatives (« on n'est pas d'accord avec les parents »), soit dans celui des « carences éducatives » (« on ne leur a pas appris à la maison »), soit dans celui de la « démission parentale » (« les enfants font ce qu'ils veulent »). Ces trois registres vont souvent de pair avec le discours sur la nécessité de dire aux parents ce qu'ils doivent faire et comment avec leurs enfants.

La difficulté face à cette représentation de « bons parents d'élève », c'est de trouver l'équilibre entre le normatif (ton moralisateur qui rappelle d'anciennes formes de paternalisme d'usage face aux milieux populaires) et une réelle demande de soutien éducatif de parents qui ne maîtrisent pas les exigences de la vie scolaire, demande de support avec lequel il faut peut-être compter si on veut plus d'équité scolaire :

« On a le dada du PMS, chaque année, c'est l'hygiène de vie. Donc à ce niveau-là, il y a eu des réunions PMS/parents, PMS dans les classes, etc. Mais encore une fois, c'est surtout qu'on passe un message, il n'y a pas de vraie discussion. Ça c'est une chose

qui pose vraiment problème chez nos enfants, cette hygiène de vie, ces enfants qui vont dormir à pas d'heure, qui ne déjeunent pas, qui se lèvent et qui regardent la télé avant de venir à l'école. Tous ces problèmes-là, ce sont des problèmes qui sont abordés avec les parents. C'est la directrice au début de l'année, c'est le PMS en cours d'année vers les parents et vers les enfants dans les classes.

Encore une fois, c'est nous qui passons un message, il n'y a pas d'échange ou de discussion. Mais je crois qu'il y a aussi à ce niveau-là des différences culturelles qui font que parfois, les parents disent oui, mais ne le voient pas de la même façon que nous. » (Madame C)

Le relativisme des normes ou chacun maître chez soi

D'autres enseignants sont plus critiques face à cette attitude normative, comme Monsieur B qui refuse le principe de dire aux parents comment faire avec leurs enfants : chacun sa part éducative, à lui sa classe et aux parents la maison :

« Moi je souhaite, face aux parents, de toujours bien leur expliquer "À la maison, c'est vous qui organisez les choses et je ne me permettrais jamais de venir vous dire comment vous devez organiser les choses à la maison. À l'école, c'est moi qui organise les choses dans la classe ; vous pouvez venir me demander, poser des questions, mais je vous conseille, par rapport à votre enfant, de ne pas contester les options que je prends, il vaut mieux venir m'en parler avant". » (Monsieur B)

Concrètement cependant, ses attentes éducatives restent du même ordre que dans d'autres écoles :

« Au niveau des parents des élèves de la classe, j'attends d'eux que leurs enfants aient une hygiène de vie, aient une éducation. Mais je ne le dis pas dans ces termes-là, entendons-nous. Mais c'est vrai que mes attentes sont à ce niveau-là, c'est que moi j'aimerais bien être pédagogue en classe, et relativement peu éducateur. Éducateur de groupe, oui volontiers, mais pas l'éducation de base individuelle. Du style, un enfant qui en 3^e primaire s'amusait à faire pipi au milieu du couloir des toilettes, eh bien non, ça de fait, je convoque les parents. Entendons-nous bien l'éducation de base, c'est le rôle des parents. Sinon j'attends d'eux, oui vraiment, que les enfants soient en état de travailler, pas trop fatigués, qu'ils soient nourris correctement, qu'ils puissent manger le matin, même des choses aussi triviales que ça... » (Monsieur B)

La désynchronisation des temps

Une autre distance se marque souvent entre école et familles, c'est celle de la différence des rapports au temps. En milieu populaire, on est dans une culture de l'oral et du court terme, on vit dans le temps présent. C'est ce que décrivent les sociologues Millet et Thin en observant les temporalités des familles populaires soumises à l'épreuve de la précarité :

« Ainsi, il apparaît que la précarité des conditions d’existence façonne le rapport à l’avenir des familles en les éloignant de toute visée stratégique du futur [...]. De même, les contraintes d’horaires flexibles, décalés et parfois imprévisibles ou changeants liées à l’occupation d’un emploi précaire dérèglent les rythmes familiaux et les relations entre les membres de la famille, en particulier entre parents et enfants. Étudiant la socialisation familiale, nous [voyons...] que les temporalités familiales ainsi produites contribuent à éloigner les enfants des exigences temporelles qui structurent les activités scolaires.⁴⁰ »

Ce rapport au temps présent, lié à la précarité des conditions d’existence et, donc, à la difficulté de se projeter dans le futur, est renforcé par la désynchronisation du temps des familles et du temps de l’école (de type chronométrique)⁴¹. Ce manque de convergence des temps est lié à deux réalités de vie distinctes :

- 1) La situation de chômage des parents qui les décale des temps contraints (se lever pour aller au travail et pour conduire les enfants à l’école).
- 2) La situation de travail dans des emplois ouvriers ou précaires avec des horaires inadaptés aux rythmes scolaires : les 3 x 8 heures (horaires de nuit, matinaux ou de fin de journée), les horaires matinaux ou en fin de journée (femmes d’ouvrage), etc.

Or, précisément, cette question de l’irrégularité de la fréquentation scolaire, des retards et/ou absences répétés, revient souvent dans les difficultés évoquées. À l’école du Borinage, c’est un véritable problème : le mercredi, c’est la petite journée, il n’y a quasiment pas d’enfants (surtout en maternelle). Pour le reste, l’absentéisme est un gros souci, notamment avec les enfants qui vivent dans des milieux extrêmement précarisés (parents sans emplois, avec des problèmes d’addiction, etc.) ou les campements de Roms. C’est bien le rapport au temps qui est en jeu, ainsi que la faible capacité à se projeter et à imaginer les conséquences d’actes posés au quotidien. Ici, la directrice explique qu’elle va parfois elle-même frapper aux portes pour convaincre les parents d’amener les enfants à l’école.

Le rapport au temps est aussi très spécifique dans l’école n° III de Bruxelles accueillant un public très fragilisé (réfugiés, primo-migrants, etc.) :

« Quand on annonce une réunion à 3h30, ça veut dire à partir de 3h30, vous allez voir arriver des parents à 3h30, vous en aurez 10, puis à 3h45, il y en aura encore 2-3 et ça va aller, ils vont arriver progressivement. (...) On fait la fête de fin d’année, la distribution des prix, la porte d’entrée est ouverte, les parents rentrent et sortent.

⁴⁰ Millet M. et Thin D., « Le temps des familles populaires à l’épreuve de la précarité », *loc.cit.*, p. 154.

⁴¹ *Ibidem.*

C'est leur école, ils rentrent. Les anciens viennent. Les voisins viennent. (...) Vous n'allez pas avoir des gens qui arrivent pile à l'heure, qui vont s'asseoir, qui vont écouter. » (Madame C)

La culture de l'oral : vivre sans agenda

« Ca c'est aussi une grande différence entre milieu populaire et milieu privilégié, c'est au niveau des agendas, c'est que si on annonce les choses trop tôt, en milieu populaire, il n'en reste rien. Donc à la fois il faut informer que ça va avoir lieu un peu à l'avance, pour qu'ils s'organisent, et à la fois il faut leur rappeler en dernière minute, et parfois même à la dernière minute, au moment où ils viennent chercher leurs enfants. » (Monsieur B)

Là où la prise de contact est la plus facile, c'est dans les écoles ouvertes aux parents, où les parents peuvent rentrer dans l'école et donc rentrer en contact direct et oral avec les enseignants. Sans ce contact, la communication passe peu ou mal avec des parents pour qui le français écrit est un obstacle (parents illettrés ou ne parlant pas français, ou sachant lire un peu, mais pas répondre par écrit). Ce sont des milieux où l'on vit sans agenda, sans calendriers, sans petits mémos qui ponctuent ailleurs la vie quotidienne.

Bernard Lahire⁴² parle ainsi de rapport **oral-pratique** au monde. Cette culture orale favorise l'instant présent et rend plus complexe toute projection dans le futur, qu'il soit plus ou moins proche. On ne prend pas rendez-vous avec l'enseignant, on essaie de le voir le matin en venant déposer l'enfant à l'école, ou à la sortie de l'école.

« Quand il y a un problème, ils viennent voir la directrice, ils attendent devant le bureau. On s'explique. C'est tout. C'est d'abord quelque chose d'individuel. Et c'est comme ça, c'est comme on vit ici. » (Madame C)

Cette manière de vivre l'instant présent, implique la difficulté de se projeter dans l'avenir (réunion dans trois semaines) et encore plus dans un projet collectif. L'individualisme contemporain joue, mais le sentiment d'insécurité matérielle ou sociale renforce ce processus : on vient pour parler de son enfant, dépasser le niveau concret de la problématique ici et maintenant de son enfant semble extrêmement compliqué. Le collectif peut par contre apparaître au niveau matériel, lorsqu'on sollicite les parents pour des animations ou des fêtes :

« Les parents entrent facilement dans l'école, les portes sont ouvertes parce qu'on est accueillants, et parce qu'on reste à un niveau très simple. Si on a une demande à faire aux parents, du style on fait une fête, les parents vont faire les gâteaux, les biscuits. Quand ça reste quelque chose de très matériel, de cette façon-là, ça marche. Quand on

⁴² Cité par Millet M. et Thin D., *loc. cit.*, p. 161.

dit aux parents "réunion de parents", ils sont tous là, ils sont présents. Mais quand on essaye de parler en général, ça ne va plus du tout. Chaque parent vient pour son enfant. On a essayé, on n'arrive pas pour le moment... » (Madame C)

Demander le minimum aux parents ?

On voit qu'au-delà de demandes récurrentes liées à l'hygiène de vie et aux contraintes horaires, les enseignants demandent peu d'investissement proprement « scolaire » aux parents, ils sont conscients que dans la plupart des cas, les parents ne sont pas outillés pour.

Au dire des enseignants, certains parents communiquent leur inquiétude et leur manque d'outils face aux devoirs, ceux-là paraissent en demande de méthodes d'accompagnement. Il s'agit ici de parents qui ne sont pas dans la plus grande précarité sociale telle qu'évoquée plus haut. Ce sont des parents qui ont au moins les ressources pour s'investir dans le projet de scolarité (« l'école, c'est important »). Face à ces demandes, les instituteurs apportent des réponses variées. Certains suppriment complètement les travaux à domicile et s'arrangent pour qu'ils soient faits en classe ou à l'étude dirigée, ailleurs, on continue à donner des devoirs et faire étudier des leçons, mais avec certains aménagements.

Dans le cas où du travail à domicile est prévu, la consigne est généralement d'offrir un espace-temps à la maison au calme à l'enfant, sans plus, le parent aurait pour mission de contrôler si le devoir a été fait ou non, sans intervenir sur le contenu.

« Pour les devoirs, le rôle des parents, pour moi, c'est de prévoir un endroit et un moment pour faire son devoir, devoir de l'ordre de 30-40 minutes maximum. Voilà ce que je leur demande. C'est moi qui donne le devoir, c'est moi qui réagis si le devoir n'est pas fait. Donc je ne leur demande pas de prendre des sanctions, juste de prévoir le moment et l'endroit Et je crois que par rapport aux parents, il faut bien aussi d'une certaine façon clarifier qui s'occupe de quoi. » (Monsieur B)

À l'école n° I à Bruxelles, c'est un discours du même ordre qui ressort :

*« **Instit** : Le devoir, c'est la continuité de ce qu'on a fait en classe, normalement c'est quelque chose que l'enfant doit pouvoir faire tout seul, ce n'est jamais évalué, c'est du drille, par exemple des petits calculs, c'est de la lecture, relire un texte qu'on a déjà lu, c'est toujours quelque chose qu'on a déjà fait en classe.*

***Instit** : En début d'année, on explique vraiment aux parents (...) bien leur dire qu'il y a les cahiers de synthèse (que les enfants) peuvent les avoir avec, qu'ils ne trichent pas quand ils font ça (...). Veiller au soin, des choses visuelles que les parents peuvent voir, et surtout au niveau de l'étude, leur dire de parfois poser une ou deux questions, et s'il sait pas répondre à une ou deux questions, qu'il doit retourner étudier.*

***Instit** : Il y a des parents qui sont demandeurs d'aider aux devoirs, mais ils ne savent pas comment faire. Comment préparer une dictée, etc. Il y a des automatismes, je suis*

sûre qu'ils pourraient les appliquer, mais on ne leur explique pas. (...) Parce que taper sur le clou en disant il faut signer les journaux de classe, on fait ça tous les jours, c'est pas compliqué. Mais leur donner des trucs, ils sont demandeurs.

Fapeo : *Donc vous demandez pour les grandes classes aux parents qu'ils fassent de l'aide aux devoirs ?*

Instit : *C'est pas une aide, c'est surveiller, c'est accompagner l'enfant. C'est prendre le journal de classe et voir si chaque chose a été faite. Après que le calcul soit juste ou pas juste, ça c'est mon boulot. Il n'y a jamais évaluation des devoirs, jamais. Chez les petits, ce qui est important c'est que les parents prennent conscience que quand un enfant a un devoir, un exercice de lecture, hé bien l'enfant il ne sait pas lire tout seul. (...) s'il y a personne qui supervise un minimum. (...)*

Instit : *Je me souviens d'une discussion avec un parent qui me disait "L'école, c'est vous", eux c'est autre chose, pour eux s'impliquer là-dedans, c'est pas leur boulot. C'est "Je vous confie mon enfant, c'est à vous l'éducation de l'enfant" ».*

Instit : *Ça me rappelle une maman dont l'enfant était en difficulté, son discours c'était vraiment ça : "Je te fais confiance, tu vas faire en sorte qu'elle réussisse".*

Instit : *Oui, elle nous donnait toute sa confiance. » (Groupe 1)*

On retrouve donc, du côté des parents, cette délégation et cette confiance totale dans les enseignants en matière scolaire. Et, du côté des enseignants, le principe que les devoirs ressortent d'abord du rapport entre l'instituteur et l'enfant.

Le consensus apparaît large sur le fait que les devoirs doivent être fort « limités » et ne pas reposer sur l'implication parentale dans le contenu, sauf si cela permet de créer du lien, de ramener, quand cela est possible, un peu d'école à la maison :

« Moi personnellement, je crois que c'est valable de donner un petit devoir ou une petite leçon parce que l'enfant revoit à un autre moment de la journée un peu ce qui s'est fait à l'école. (...) Et pour les parents qui suivent les enfants (...) je crois aussi que ça crée un lien et que les parents aiment bien voir ce que l'enfant a fait ou ce qu'il sait faire. » (Madame C)

Rassurer des parents inquiets

Nous avons été assez surpris par ce discours assez consensuel autour des devoirs et des leçons, de la conscience que les équipes avaient des difficultés que cela pouvait représenter dans les milieux très précarisés, sans pour autant préjuger de la mise en œuvre pratique de ce discours de principe.

Par contre, aucun enseignant ne remet en question l'utilité du devoir comme manière d'incorporer un savoir vu en classe (répétition d'une tâche, d'un exercice) et comme manière de contrôler les acquis, surtout cognitifs (compréhension seul d'une consigne écrite). Et qui, finalement, aurait le plus besoin de faire ce type de devoir ?

Les enfants en difficulté scolaire, ceux pour qui précisément les devoirs sont les plus laborieux et qui auraient besoin d'études dirigées : l'étude devient un lieu d'équité entre élèves, nécessaire aux élèves les plus faibles en termes de performances scolaires.

« Quelque part, quels sont les enfants qui ont le moins besoin de devoirs ? C'est ceux qui ont le plus facile, on ne va pas faire semblant. Ceux qui ont difficile, ils ont besoin de relire le texte en 1^{ère} et 2^e primaire, à remettre leur bandelette, à remanipuler, ils n'ont pas besoin d'apprendre des nouvelles choses le soir, mais de rebrasser un peu ce qui a été fait. » (Monsieur B)

Beaucoup d'écoles ne prévoient pas ou plus d'étude, ou uniquement pour les 2^e et 3^e cycles, et souvent réservée aux enfants dont les parents travaillent. Cela répond à une certaine logique, mais est contre-productif en termes d'équité lorsqu'on sait que les parents qui travaillent sont en moyenne mieux outillés pour suivre les devoirs que ceux qui ne travaillent pas. En termes d'équité, permettre à tous les enfants de faire les devoirs à l'école resterait donc la panacée :

« Si on demande aux enfants un petit travail à la maison, mais s'il n'y a pas d'encadrement à la maison, c'est peine perdue. Et ce sont toujours les mêmes encore une fois qui sont pénalisés, parce que s'ils ont besoin d'un peu d'entraînement, s'il n'y a personne à la maison pour les aider, ça ne va pas les faire avancer d'un pouce. Donc maintenant on a vraiment, au niveau de l'école, des études pour toutes les classes. » (Madame C)

Certains parents maîtrisent les codes et ont l'espace et le temps à domicile pour encadrer les devoirs, mais nombreux sont les parents qui ne pas outillés. Dans tous les cas, il semble que l'étude dirigée soit le moyen le plus efficace de s'assurer que tous les élèves aient un suivi de leurs devoirs, même si ce suivi doit être minimal. Cela en sachant que dans les familles où ce suivi minimal, cette structuration d'un temps consacré au travail à domicile ne sont pas assurés, cela peut être pour des raisons très diverses : méconnaissance de la culture scolaire par les parents (c'est quoi un devoir ?), conditions matérielles d'existence trop précaires (enfants en attente de régularisation ou une situation irrégulière), manque de place à la maison (familles nombreuses), mauvaise compréhension des consignes (l'enfant doit préparer une élocution et ses parents lui font recopier mot-à-mot ce qu'il trouvera sur Internet, cf. « malentendu cognitif »), parents qui ne connaissent pas le français, etc.

« [Il faut] rassurer aussi certains parents qui ne parlent pas du tout le français, en leur disant que par exemple en lecture, ce n'est pas grave que le parent ne parle pas français, malgré qu'il ne parle pas français, il peut avoir un rôle d'accompagnement par rapport à son enfant, rien qu'en lui disant : vas-y, travaille, est-ce que tu as fait ton devoir, même s'il ne sait pas vérifier et pas lire, est-ce que tu as fait tes phrases, raconte-moi, et alors ça les rassure en général, parce qu'il y en a quand même qui sont très angoissés parce qu'ils ne parlent pas le français. » (Groupe 1)

C'est ce rôle possible d'accompagnement et de soutien au projet scolaire, ce travail sur le sens de l'école, même en l'absence de maîtrise des codes et normes scolaires, que nous mettrons en avant dans ce qui suit.

6. Quels liens parents-école ?

L'ensemble des observations dans les écoles visitées, nous a permis d'identifier trois types de rapports écoles-parents. La typologie qui sera présentée dans ce chapitre est une première ébauche basée sur les seules représentations enseignantes. Cette typologie sera affinée en la confrontant aux représentations parentales, de manière à confronter les deux côtés du miroir et voir si les représentations convergent ou non. Il s'agirait en gros de voir si ce que les enseignants disent des relations écoles-parents colle avec ce que les parents disent de leur propre relation à l'école.

Le discours des enseignants tend à se référer à un fossé profond entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire, par contre, dans un certain nombre de cas, nous avons constaté qu'il y avait rencontre entre les projets parentaux et les objectifs affichés de la scolarisation (un diplôme pour une meilleure insertion socio-professionnelle future).

Il est ici fondamental de distinguer :

- 1) le *projet* lié à l'école – soit ce que représente en termes de projet l'institution scolaire, qui est un rapport de sens (divergence ou convergence entre enseignants et parents autour du projet de réussite scolaire) ;
- 2) des *normes éducatives* que l'institution scolaire véhicule et transmet aux enfants (divergence ou convergence autour des normes scolaires).

L'espace des normes

La norme est un « modèle contre lequel on va mesurer la conformité de la conduite, [...] la ligne de conduite. En sociologie, modèle de représentation et d'action, la norme est aussi attente standardisée de comportement⁴³ ».

La norme sociale (se lever à 7h, se brosser les dents, dire « bonjour » ou « salut » à son voisin, etc.) est à la fois une prescription sociale de comportements (« on doit faire comme ça pour être dans la norme) et une incorporation d'habitudes, de routines (Pierre Bourdieu parle d'*habitus* acquis par la socialisation, Anthony Giddens parle de « conscience pratique »). Les normes varient aussi d'une classe sociale et d'une culture à l'autre (normativités variables et multiples) : dans certains milieux, les pratiques viriles sont valorisées (il est de bon ton de pratiquer un sport

⁴³ Barreyre J.-Y. et Bouquet B., *Nouveau dictionnaire critique de l'action sociale*, Paris, Bayard, 2006, p. 385.

de combat ou de se battre), dans d'autres milieux, plus dotés en capital éducatif par exemple, les pratiques intellectuelles seront valorisées (avoir des livres, fréquenter les musées, etc.).

La norme a aussi à voir avec la *légitimité sociale* : il y a des conduites légitimes, et d'autres moins légitimes, non conformes aux valeurs dominantes, c'est-à-dire celles des classes moyennes et supérieures (vie saine, travail, sport, loisirs culturels, éducation, etc.).

Lorsqu'on est hors norme, ou qu'on la transgresse, on peut simplement être étiqueté de différent, voire de « déviant » (Howard Becker⁴⁴). Sortir de la norme, c'est ne pas se conformer à un comportement attendu, c'est sortir des limites de l'ordre, c'est vivre dans le *désordre*.

Dans les propos rapportés, les normes valorisées par les enseignants et qu'ils utilisent dans leur définition minimale du « bon parent » sont :

- Avoir accès à la lecture (des livres à la maison).
- Avoir des jeux éducatifs (versus « écran plat »)
- Respecter le rythme sommeil-veille de l'enfant.
- Avoir une alimentation « saine » : prévoir, par exemple, le petit déjeuner du matin.
- Être propre (hygiène corporelle et vestimentaire).
- Avoir un espace d'étude à la maison.

Rappelons que l'impossibilité pour les parents de suivre ces normes est dans certaines situations liée à leurs conditions matérielles d'existence et à la précarité : pas de logement adapté ou pas de logement stable, travail à horaires décalés.

« Il y en a qui disent "Oui, oui, ils vont dormir tôt", mais il y a la télé dans la chambre, et donc c'est "Vous pensez qu'ils regardent ?", "Ben oui". » « Ou alors, il n'y a qu'une toute petite chambre avec plein d'enfants d'âges différents, avec un petit qui doit dormir tôt, un grand qui est dans le secondaire, qui lui vit sa vie, et voilà... ».
« Et ça c'est lié au niveau financier, c'est-à-dire qu'il n'y a pas beaucoup de place. On n'a pas ce problème-là dans des milieux plus favorisés où chacun a sa chambre. »
(Groupe 1)

La divergence de norme peut encore être accentuée par la désynchronisation des temps entre familles et école. Nous avons vu que les temporalités étaient souvent bouleversées en milieux très précaires. « Ainsi, précisent Millet et Thin, les conditions

⁴⁴ Becker H. S., *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.

d'existence précaires tiennent les familles à distance [...] des exigences du temps scolaire en matière d'apprentissages⁴⁵ ».

L'espace des projets scolaires

Le projet, c'est le sens qu'un individu met dans un acte, là où cela devrait le mener : immigrer pour améliorer ses conditions d'existence, faire des études pour trouver un bon travail, faire des études pour acquérir des connaissances...

Dans notre cas, le projet, c'est le sens que les parents mettent dans la scolarité en termes d'avenir pour leurs enfants – même si nous savons que le projet ne sera pas systématiquement accompli pour toutes sortes de raisons liées tant aux caractéristiques des individus qu'aux structures sociales.

Le projet a à voir avec la norme : la norme aujourd'hui dominante est de faire des études. Mais les moyens dont chaque individu dispose pour accomplir ce projet ne sont pas également partagés. Dans ces moyens, on trouve aussi les « normes incorporées » par chacun, et qui sont liées à un *habitus* de classe.

Or, on constate que dans les franges les plus précarisées des milieux populaires, se projeter dans le futur est un processus extrêmement aléatoire. À nouveau, le rapport à la temporalité est déterminant :

« En condamnant les familles précaires à la pression des nécessités immédiates, l'instabilité professionnelle, la restriction des moyens économiques, l'absence de pérennité des revenus réduisent les possibilités de planification réaliste de l'avenir, donc l'idée même de stratégies temporelles. Les familles les plus précarisées, comme une partie de celles qui vivent avec un sentiment de chute sociale individuelle et collective, sont placées, par leurs conditions d'existence, dans l'incapacité objective de se projeter dans l'avenir, à la fois parce que la vie au jour le jour empêche cette projection et parce que l'avenir, à la lumière du passé et du présent, est inquiétant (risque de chute sociale, crainte de nouveaux problèmes sociaux, peur de ne pas s'en sortir). L'épreuve de la précarité fonde ainsi une temporalité de l'urgence, du coup par coup et de l'inattendu.⁴⁶ »

Cette vie, dans la temporalité immédiate ou de l'urgence, ne contribue pas à encourager le développement de projets scolaires pour les enfants.

L'analyse du contenu des entretiens a permis de distinguer trois cas de figure : un premier où projets et normes divergeaient entre enseignants et parents ; un deuxième

⁴⁵ Millet M. et Thin D., *loc. cit.*, p. 161.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 155.

où les parents adhéraient au projet de scolarité, mais s'en éloignaient au niveau des normes qui y étaient transmises ; un troisième où projet et valeurs convergeaient plus ou moins largement.

TYPE I : divergences de projet et de normes

Dans ce cas de figure, les discours des enseignants montrent qu'entre eux et les parents, il y a une profonde distance : les normes et projets diffèrent, les parents sont peu investis dans la scolarité (l'école n'est pas vécue comme une priorité et on ne croit pas beaucoup au projet de scolarité). Le plus souvent, les enseignants se représentent ces parents comme appartenant au quart monde ou étant des Roms⁴⁷.

Les instituteurs demandent à ces parents de « *respecter un minimum d'hygiène de vie* », « *le scolaire, c'est notre affaire* ». L'école ne demande pas aux parents d'assurer le suivi scolaire de leurs enfants (devoirs, leçons, cahiers, journaux de classe...).

On peut émettre ici l'hypothèse qu'il y aurait des principes pédagogiques appliqués de manière différenciée en fonction des contextes et des publics scolaires :

- Écoles pour publics (très) défavorisés : les parents s'occupent de l'hygiène de vie, mais pas du scolaire.
- Écoles pour publics favorisés : les parents sont supposés implicitement assurer la bonne hygiène de vie, on leur demande explicitement de s'occuper du suivi scolaire.

Une distance culturelle

C'est un véritable fossé qui les sépare exigences scolaires classiques des milieux familiaux. Quand on demande à l'équipe de l'école du Borinage si « travailler en D+, c'est un autre métier », la réponse est unanime :

⁴⁷ Comme il s'agit ici d'une analyse de discours, aucuns éléments objectifs ne nous permet d'infirmier ou de confirmer que ce type de rapport à l'institution caractérise en général cette population. Notons cependant que la distance famille-école dans le quart monde et chez les gens du voyage est souvent pointée dans la littérature sociologique, les raisons invoquées dans ces analyses sont alors les suivantes : distance de classe, précarité de vie, malaise face à l'institution, méconnaissance, peur du jugement, etc.

« **Instit** : Ça n'a rien à voir. Tout le monde ne peut pas le faire !

Instit : Si on est braqué programme, c'est pas la peine de venir.

Instit : Quand on a des échos d'autres écoles où, à Noël, ils commencent déjà à lire, on commence à se sentir un petit peu mal, on se dit "Zut, est-ce que c'est moi qui fait mal mon métier ?", donc on se remet sans cesse en question.

Instit : Ici, on ne peut pas arriver avec une leçon et se dire que tout le monde va suivre.

Instit : Le peu de choses positives qu'on a, le bien, on essaie de l'agrandir au maximum pour essayer de vivre quand même dans un climat agréable, parce que sinon, d'un point de vue pédagogique, il y a des choses qui sont vraiment malheureuses.

Fapeo : Vous travaillez comment alors ? C'est quoi vos objectifs ?

Madame J : Leur apprendre à lire, c'est le premier point ! (...) Ce sont des enfants qui ne parlent même pas bien le français, qui parlent borin... Donc apprenons-leur à lire. S'ils savent déjà remplir leur papier de chômage, comme dirait l'autre. » (Groupe 2)

Cette dernière référence à un humoriste (« s'ils savent déjà remplir leurs papiers de chômage ») ne parvient pas à masquer la réalité d'un discours où pointe une forme de fatalisme social, comme nous le réexaminerons plus tard.

« **Instit** : C'est leur apprendre à lire, à se débrouiller, à compter (...).

Instit : Il y a certains parents qui sont conscients de ça et qui nous disent : pourvu qu'ils se plaisent et qu'ils sachent lire, mais qu'ils se plaisent d'abord.

Madame J : Oui, qu'ils se plaisent, attention, ça il faut ! » (Groupe 2)

Vivre au présent : l'hédonisme populaire

Comme l'expliquent Millet et Thin, le rapport au temps présent des milieux très précarisés les confinerait à certaines formes d'hédonisme :

« [Les] familles issues des fractions les plus démunies des classes populaires développent une sorte d'"hédonisme populaire" qui, lié à la dureté des conditions d'existence et à la perception d'un avenir fermé et incertain, consiste à profiter de la vie chaque fois que c'est possible sans attendre d'improbables meilleurs lendemains.⁴⁸ »

Et de rappeler l'analyse de Bourdieu qui a montré que moins on avait de chance de réussir son avenir, plus l'investissement était fort dans l'instant présent, dans la satisfaction immédiate :

⁴⁸ Millet M. et Thin D., *loc. cit.*, p. 156.

« L'hédonisme qui porte à prendre au jour le jour les rares satisfactions du présent immédiat est la seule philosophie concevable pour ceux qui, comme on dit, n'ont pas d'avenir.⁴⁹ »

Cet hédonisme se marque dans la **propension à la dépense immédiate**. C'est ce dont font part certains enseignants :

« Je crois que le papa touchait le chômage, alors pendant dix jours, c'est fête à la maison, puis il y a plus rien pour terminer le mois. C'est vraiment le cliché ».
(Groupe 1)

« Il y a une famille, ils n'auront plus de logopède jusqu'en janvier parce qu'ils n'ont pas de sous, mais la maman a un paquet de cigarettes à la main tous les jours ! Mais quand elle va venir me dire "Madame, je prends plus le logopède parce que j'ai plus de sous !", je vais lui dire ces quatre vérités ! » (Madame J, Groupe 2)

« Le problème avec ces milieux-ci, c'est qu'en début d'année, les parents vont faire des dépenses folles, ils vont arriver avec le super cartable, deux plumiers, etc. Et au bout de 15 jours, il n'y a plus rien » (Madame J, Groupe 1)

On est loin d'une gestion rationnelle, prévisionnelle, calculée, défendue par l'école et les services sociaux. Les propos témoignent alors d'une forme de jugement moral à l'égard de parents qui dépensent leurs sous en dépit du bon sens, c'est-à-dire pour des choses (cigarettes, électroménager de marque, consoles de jeux, etc.) que les enseignants ne jugent pas prioritaires :

« Madame J : Mais c'est pas pour ça que ces gens-là n'ont pas des ordinateurs, des écrans plats à la maison et tout ça ! Qu'ils n'achètent pas deux paquets de cigarettes par jour !

Fapeo : Pour eux, l'école c'est pas essentiel ?

Mme J : Voilà, c'est pas essentiel !

Instit : Ils préfèrent dépenser pour une Senseo que d'acheter des crayons à leurs enfants.

Instit : Et quand on leur dit d'aller chez Lidl ou Cora acheter le pack de crayons à 1,50 €, plutôt que le beau crayon Dora ou Cars, c'est "Oui, mais le gamin il le veut". C'est l'enfant roi (...).

Mme J : Oui, ils ont tous une Console, des Wii, des écrans plats (...)

Instit : Il y a un gamin qui m'a demandé pourquoi je venais travailler, parce que je n'ai pas le dernier écran plat comme ils ont à la maison. Et puis un autre qui m'a demandé ce que je faisais comme métier ! (Éclats de rire) »

⁴⁹ Bourdieu P., *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 1979, p. 203. Cité par Millet M. et Thin D., *loc. cit.*, p. 156.

Pour rappel, dans cette école et d'après les fichiers de la directrice, 95 % des parents ne travaillent pas.

Une école qui dévalorise les parents ?

Les enseignants ont alors des représentations très négatives des parents, comme s'ils étaient incompetents en matière d'éducation. C'est ce que reflète la formule plusieurs fois entendue selon laquelle les « *enfants viennent avec rien à l'école* ». Ce qui signifie en clair que ce qu'ils amènent de chez eux, de leur culture familiale, de leur éducation familiale, ne rencontrerait pas les attentes de l'école. C'est ce « rien » que nous avons voulu interroger en distinguant l'apport familial en termes de projet et en termes de normes éducatives.

Ce discours de disqualification des familles est particulièrement présent face aux familles très précarisées, surtout en termes culturels. Madame J évoque ainsi la difficulté face à des parents qui seraient des « *assistés de génération en génération* », qui n'auraient jamais terminé l'école et qui en feraient peu de cas.

« C'est chaque fois aux instits de trouver des solutions, alors que les parents sont démissionnaires, complètement » (Madame J., Groupe 2)

Tout se passe comme si les instits avaient à combler les « défaillances » des familles :

« Instit : Et les vacances, c'est pénible ici : une semaine de congé, ils ont tout oublié, hein ! Les règles, les limites, tout, tout, tout !

Instit : Même au niveau du comportement, ils ont été re-livrés à eux-mêmes, complètement, donc ici, il faut tout recommencer à chaque fois (...).

Instit : Après Pâques et Noël, il faut tout refaire comme si c'était au début de l'année. (...)

Fapeo : Et leur permettre de ramener des livres à la maison pour les vacances ?

Instits (Éclats de rire et en commun) : Qui est-ce qui paie les livres s'ils ne les ramènent pas, c'est nous, hein ! » (Groupe 2)

Le rapport à l'école serait donc très différent entre un public qui quelque part a hérité de difficultés scolaires et sociales (les grands-parents, parents ont eu une mauvaise expérience de l'école et transmettent ces difficultés et cette absence de perspectives scolaires à leurs enfants) et les primo-migrants, comme nous le verrons (Type 2 et Type 3).

Face aux milieux « belges » extrêmement précarisés, la difficulté essentielle viendrait du fait que les parents seraient rarement porteurs d'un projet scolaire, affichant une forme de nonchalance dans leurs rapports à l'école, une école qui les disqualifie en retour. Les enseignants ont alors le sentiment de ne pas pouvoir lutter contre les

logiques de la reproduction sociale, que le chemin de ces enfants serait déjà tracé d'avance, comme s'il n'y avait pas de voie de sortie.

Les risques de la reproduction ou des prédictions créatrices ?

Ce discours de dévalorisation des parents amène le risque d'enfermer ces publics dans les représentations qu'on en a, comme une prophétie créatrice⁵⁰ :

« Madame J : Et pour nous, c'est un cercle vicieux, ces enfants-là, on ne les sauvera pas !

Fapeo : Il n'y a jamais un enfant qui continue après, dans le secondaire, dans une bonne école ?

Mme J : On a eu un cas, c'était un milieu épouvantable : la mère complètement droguée, mais lui voulait s'en sortir, il a eu son cantonal (CEB), il est parti à l'Athénée, à l'internat, en Latine. Parce que c'était un milieu, hein ! Il devait se lever le matin, chercher le pain, faire les tartines de son petit frère et de sa petite sœur, faire sa mallette, les conduire à l'école, puis lui-même venir à l'école. Peut-être que lui, à l'internat, et tiré par une autre classe, suivi par des éducateurs de l'internat, peut-être qu'il va s'en sortir (...). Mais moi, je pense toujours qu'à un moment donné, ils retournent d'où ils viennent... »

⁵⁰ Au sens du sociologue américain Robert K. Merton.

TYPE 2 : convergence de projet, mais divergence de normes

« De la même manière [les] acquis scolaires [de l'enfant de milieu populaire] n'ont aucune "valeur" sur le "marché familial". Et pourtant, une partie des familles populaires, même très démunies culturellement, parviennent à faire tomber cette deuxième solitude en donnant sens et valeur à ce qui se vit à l'école.⁵¹ »

Bernard Lahire évoque dans cet extrait la double solitude de l'écolier des milieux populaires :

- 1) Une solitude face à l'école où l'on attribue peu de valeur à ce que l'écolier ramène de la maison, école où sa socialisation familiale n'est pas reconnue (« *les enfants viennent avec rien* »/ « *on nous les dépose comme des petits paquets* »). Lahire parle ici du peu de valeur des produits familiaux sur le marché scolaire.
- 2) Une solitude à la maison où les acquis scolaires de l'enfant n'auraient que peu de sens, seraient inaccessibles aux parents. Lahire évoque alors le peu de valeur que les produits scolaires ont sur le marché familial.

Or, c'est ce travail sur le sens de l'école dont seraient capables certaines familles de milieux populaires, aptes à faire tomber cette deuxième solitude en valorisant le travail scolaire à la maison :

« En donnant sens et valeur à ce qu'il se vit à l'école, les parents les plus démunis culturellement, et qui sont dans l'incapacité objective d'aider leurs enfants, peuvent néanmoins soutenir l'effort de leurs enfants qui tentent de trouver mentalement et culturellement une place à la construction des savoirs scolaires⁵² »

Dans le deuxième type que nous avons retenu, il y aurait donc convergence autour du sens attribué à l'école entre équipe pédagogique et parents (valorisation du projet de réussite scolaire). Cette proximité de projet peut s'accompagner d'un fossé plus ou moins profond entre les normes familiales (« *Si tu réussis, tu recevras un iPod* ») et normes scolaires (« *Alors que ces enfants n'ont pas de livres à la maison...* »).

Les parents de milieux populaires ne sont que très rarement considérés en termes de ressources, particulièrement en matière de scolarité. Pourtant, ils peuvent se révéler des ressources précieuses, notamment en termes de mobilisation autour de la scolarité. C'est ce qu'ont démontré un certain nombre de recherches sur la scolarité

⁵¹ Lahire B., *loc. cit.*, p. 104.

⁵² *Ibidem*, p. 107.

des enfants d’immigrés⁵³ : à condition socio-économique similaire, les enfants d’immigrés ont tendance à avoir de meilleures performances scolaires que les « nationaux », et ces meilleures performances se comprennent avant tout en termes de **mobilisation parentale** autour du projet de la scolarité. C’est le rapport à l’institution scolaire qui est ici déterminant, plus encore que le niveau socio-éducatif des parents ou leur niveau de maîtrise de la langue scolaire.

Dans tous les cas, les immigrés sont porteurs d’un projet, celui d’améliorer leurs conditions d’existence, ce qui les distingue des milieux très précarisés décrits par Millet et Thin. En outre, les parents immigrés (en tout cas les primo-migrants) n’ont pas eu d’expérience négative de l’école en Belgique, ils ne peuvent pas être dans son rejet. Sans compter qu’ils n’ont pas toujours eu l’opportunité eux-mêmes d’être scolarisés, l’école est donc pour eux un projet. Ce projet de mobilité sociale peut passer par la réussite scolaire : quand on est soi-même immigré, les logiques sociales de reproduction sont déjà ébranlées, et la porte « à tous les possibles » peut être ouverte, même si les obstacles (manque de ressource ou obstacles structurels) peuvent ensuite être nombreux.

Une précarité culturelle, plus qu’économique : écran plat versus livre ?

L’omniprésence de l’écran plat est un constat récurrent des études sur les classes populaires : télévision, GSM, iPod, ordinateurs, Gameboy, PlayStation, Wii... ont la part belle dans les loisirs domestiques des enfants des milieux populaires. Autant de loisirs qui ont effectivement un certain coût.

« Ce que je dis, c’est que c’est pas un milieu si précarisé que ça : ils ont tous une PlayStation, une Wii, un écran machin... ». « Ils n’ont pas les mêmes priorités, c’est une question de priorité, voilà ». (Groupe 1)

Sans doute que l’écran plat a pénétré tous les milieux sociaux⁵⁴), mais qu’il prend quasi toute la place dans certains milieux. Dans ce cas, les enfants auraient peu ou pas accès à d’autres formes de loisirs qui les rapprocheraient de la culture scolaire.

⁵³ de Villers J., « La reproduction impossible. Entreprendre des études universitaires lorsqu’on est descendante d’immigrés maghrébins en Belgique », *Éducation et Sociétés*, n°12, 2003/2, pp. 111-123 ; Vallet L.-A. et Caille J.-P., « La scolarité des enfants d’immigrés », in : Van Zanten A. (s.l.d.), *L’école. L’état des savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, 2000, pp. 293-301 ; Zeroulou Z., « La réussite scolaire des enfants d’immigrés. L’apport d’une recherche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, XXIX-3, juillet - septembre 1988, pp. 447-470.

⁵⁴ En-dehors peut-être d’une frange de parents à haut capital culturel qui refusent que leurs enfants aient accès à ce type de technologie qui irait à l’encontre de leurs valeurs éducatives.

« Tout ce qu'un parent fait chez nous : jouer, parler, vocabulaire, répéter, mémoriser... Je pense que les parents de notre école en majorité ne le font pas, et ces enfants, on nous les met comme des petits paquets, et en fait c'est nous qui devons tout leur apprendre, je parle en tout cas pour les petits ». « Certains évoluent tout seuls aussi, hein ! Ou les plus grands s'occupent parfois des petits ». (Groupe 1)

Le jugement moral se fait alors pesant sur certaines pratiques parentales :

« Les enfants chez nous quand ils réussissent le CEB en fin de 6^e, ils reçoivent un GSM. Et c'est déjà leur deuxième ou leur troisième ». « Il y a un ordinateur à la maison, internet, il y a de l'argent, ils ont tout, hein ! Des Playstations... Mais ce n'est pas du tout les mêmes priorités, la maman elle va travailler pour offrir ce qu'elle pense être le meilleur et malheureusement, ce n'est pas ce que nous estimons être nécessaire ». (Groupe 1)

Des parents univores et des enseignants omnivores

Face à ces observations, on peut émettre l'hypothèse⁵⁵ que les parents de milieux moins favorisés seraient plutôt « univores » dans leur offre éducative (offre de loisirs plus restreinte : jouets ludiques, jeux vidéo, sport, etc.), tandis que les parents de milieux socio-éducatifs plus favorisés, auxquelles s'apparentent les enseignants, auraient des pratiques plus « omnivores », c'est-à-dire caractérisées par un éclectisme (offre de loisirs plus large : jouets ludiques et jeux éducatifs, jeux vidéo et livres, sport et théâtre, etc.).

Face à ce que les enseignants estiment être des manques éducatifs (« *ne pas avoir de livres à la maison* »), des choses sont mises en place, comme ce projet d'amener les parents dans les bibliothèques ou leur faire découvrir les solderies de livres :

« Par rapport au fait que les enfants n'avaient pas de livres. Je me suis dit bon, je vais pas laisser les choses comme ça. Avec Mme M. qui s'occupe de la bibliothèque, on a invité tous les parents à une réunion, en expliquant l'importance de la lecture, des livres et tout ça. On leur a fourni toutes les adresses des bibliothèques, des magasins bon marché, Pêle-mêle et tout ça et alors on a vraiment essayé de les inciter. Et beaucoup sont venus. Et finalement, le résultat c'est que chaque gosse dans ma classe se fait acheter des livres par ses parents. Et ça a fonctionné ». « C'était aussi expliquer des petits rituels que même les parents qui ne savaient pas lire pouvaient suivre, qu'ils étaient tenus d'inciter leurs enfants à lire, donc acheter une petite lampe de chevet,

⁵⁵ Cette hypothèse est calquée sur l'analyse de Coulangeon sur les goûts musicaux où il montre, en s'appuyant notamment sur des recherches menées aux États-Unis, que les classes sociales supérieures se caractérisent désormais par un éclectisme dans leurs goûts et consommations musicales (classique, opéra, pop, variété, etc.), au contraire des classes populaires qui se caractérisent par une consommation plus « univore » [Coulangeon Ph., « La stratification sociale des goûts musicaux », *Revue française de sociologie* 1, 2003 (Vol. 44), pp. 3-33].

etc., c'est des petits trucs... mais il faut chaque fois les voir (...) rencontre les gens et ré-insister. » (Groupe 1)

Enfin, les références culturelles dominantes (la Culture avec un grand C), celles qui sont nécessaires à l'école, ne seraient pas données en famille dans les milieux populaires :

« Fapeo : Et ça c'est vraiment lié à une question de milieu populaire ?

Monsieur B : Je ne stigmatise pas. D'une certaine façon, là où vraiment (travailler en milieu populaire] pour moi ça intervient fort, c'est au niveau des références culturelles et des activités qui se font ailleurs, et des apprentissages utilisables qui se font ailleurs (en dehors de l'école). (...Dans des milieux plus privilégiés) fondamentalement, les expérimentations se font ailleurs qu'à l'école. Alors évidemment qu'à ce moment-là (à l'école) il n'y a pas besoin de planter, il n'y a pas besoin de faire un tour à vélo, de ceci, de cela, d'aller observer un arbre, d'aller au musée, au théâtre... Oui toutes ces choses-là... C'est pas que ça ne peut pas se faire, mais ce n'est pas un besoin, chez nous (à l'école), c'est un besoin. Si ça ne se fait pas ici, pour beaucoup d'enfants, ça ne sera pas fait.

Et donc, on doit quand même leur donner un accès à la culture dominante, ce n'est pas que je veux les formater à la culture dominante, y'a d'autres choses qui se chargeront de ça, ils n'ont pas besoin de moi pour ça, mais justement, ils ont besoin d'avoir suffisamment d'éléments pour l'aborder sans subir cette culture dominante. »

On voit aussi le dilemme qui peut habiter certains enseignants en milieu populaire, c'est qu'ils n'ont d'autre choix que de familiariser les élèves à la culture dominante, voie royale de la promotion scolaire. Ici, le relativisme culturel (toutes les cultures se valent) reviendrait à enfermer ces élèves dans leur milieu, culturellement dominé mais aussi et surtout économiquement (classes les moins dotées sur le marché du travail).

Des normes culturelles et éducatives divergentes

C'est l'absence de culture scolaire à la maison qui est donc pointée, ces petites choses qui sont des évidences pour les enseignants : avoir des livres, fréquenter des bibliothèques, avoir des jeux éducatifs (puzzle, jeux de société, Lego...). C'est finalement la confrontation de deux habitus qui se joue :

« Par exemple, les parents vont pas spontanément acheter un petit livre de lecture à la maison, des petites choses comme ça. Donc tout ça, ils n'ont pas à la maison. C'est toutes des petites choses que nous, si on était parents, et bien on aurait des livres de lecture à la maison, des petites choses ». « Mais c'est possible de les ouvrir ». (Groupe 1)

Les enseignants constatent que certains enfants n'ont pas appris à jouer à la maison, au sens où ils l'entendent, c'est-à-dire manipuler des jeux de société, des jeux de

cartes, des puzzles, etc. C'est ce que raconte cette enseignante d'adaptation à la langue d'enseignement, qui accueille des primo-migrants :

« Moi, dans les cours d'ALE (adaptation à la langue d'enseignement), j'ai toute sorte de jeux qui servent à développer le langage (...). Eh bien, je me suis rendu compte que les enfants ne savent pas jouer. Par exemple, il y a un jeu sur les discriminations auditives, eh bien quand je me suis trouvée avec eux avec ce jeu qui a le principe du jeu de l'oie, je me suis rendu compte qu'ils ne savaient pas ce que c'était, j'ai dû d'abord leur apprendre à jouer. » « En classe, une fois par semaine, on joue. Je sors des jeux, et on joue. Et ils adorent, et c'est la récompense de la semaine. (...) Mais c'est incroyable, hein, ils n'ont vraiment pas une démarche de jeux. Même des puzzles, on apprend ça à nos enfants, déjà tout petits, avec 4-5 pièces, 6 pièces. Hé bien eux, ils ne savent pas, ils ne savent pas dans quel sens il faut mettre les pièces. » (Groupe 1)

Parents et école, un projet commun

Enfin, un « bon parent d'élève » ne serait-il pas celui qui manifeste de l'intérêt pour l'école et communique l'importance de la scolarité :

« Franchement à mon niveau, je ne cherche pas de collaboration au niveau de la matière, je crois que ce qui est important, c'est que les parents fassent bien passer le message "l'école c'est important". C'est tout. Que l'enfant sente que s'il va à l'école, c'est parce que c'est la loi, mais aussi parce que les parents le veulent absolument, c'est un désir des parents. » (Madame C)

Le sociologue français, Lahire, observe aussi que les parents peuvent faire une place symbolique à l'école, y accorder du sens, au sein même des configurations familiales.

« [Des] familles faiblement dotées en capital scolaire ou n'en possédant pas du tout (cas des parents analphabètes) peuvent cependant très bien, par le dialogue ou par la réorganisation des rôles domestiques, faire une place symbolique (dans les échanges familiaux) ou une place effective à l'"écolier" ou à l'"enfant lettré" au sein de la configuration familiale.⁵⁶ »

Il parle ainsi d'« écoute attentive », de « questionnement intéressé », et d'« intégration symbolique de l'écolier », autant de facteurs de « légitimation familiale » jouant un rôle central dans la possibilité d'une « bonne scolarité ».

On voit ici l'importance que peut revêtir l'implication dans l'école, dans le sens du projet scolaire, ce que soulignait aussi Mathieu Ichou.

⁵⁶ Lahire B., *loc. cit.*, p. 106.

TYPE 3 : convergence de projet et de normes

Des primo-migrants scolarisés, en phase avec l'école

Il n'est pas rare de rencontrer des parents candidats réfugiés ou primo-migrants qui vivent une extrême précarité existentielle (incertitude du lendemain, pas de papiers, pas d'équivalence de diplôme, pas d'emploi, absence de maîtrise de la langue française...), mais qui ont eux-mêmes fait des études dans leurs pays d'origine, parfois de niveau supérieur ou universitaire. Chez eux, le fossé entre conditions de vie et aspirations scolaires est profond. Mais ils connaissent l'école et ses enjeux, ils ont eux-mêmes étudié et connaissent certaines stratégies éducatives utiles au soutien de la scolarité de leurs enfants.

Un certain nombre de parents primo-migrants témoigneraient donc d'un investissement fort dans l'école (l'école, c'est important, c'est une manière de réussir le projet d'immigration), mais seraient inégalement outillés pour suivre cette scolarité, cela dépendrait du niveau d'étude des parents, de leur maîtrise du français, de leurs conditions matérielles d'existence et de leur pays d'origine (niveau de l'éducation nationale) :

« Fapeo : Quel est le rapport finalement de ces parents primo-migrants à l'école ? C'est quand même une volonté que les enfants réussissent bien à l'école ? J'ai l'impression qu'il y a un suivi dans ce que vous dites ?

Madame C : Oui il y a un suivi chez les enfants guinéens, et surtout du père, quand le père se déplace et vient à l'école, ça doit être important. Chez les parents africains, souvent, il y a le respect de l'enseignant. On a une maman africaine qui venait, elle a dit à son fils "Je viens une fois, mais pas deux. Dans notre famille, on respecte le Professeur". Elle l'a dit une fois, pas deux. Donc il y a ce respect de l'école, ce respect de l'enseignant chez les enfants africains. Chez les parents roumains aussi, l'école c'est important, mais là on sent ce problème qu'il faut absolument travailler. Le travail est important, donc le premier enfant qui arrive à l'école, c'est une petite fille roumaine. La maman arrive au galop et court pour attraper le tram suivant et partir travailler. Chez eux ce qui est important, c'est travailler.

Fapeo : Ils sont en Belgique pour pouvoir travailler, gagner leur vie ?

Mme C : Oui et il faut que les enfants travaillent à l'école, c'est aussi important. (...) Les parents comme les enfants qui arrivent de l'étranger sont travailleurs, ont envie d'apprendre, en général à 80-90 %. Ces enfants en veulent... J'ai un petit Tibétain ici, c'est celui qui s'investit le plus du groupe, alors qu'il ne comprend pas un mot de français, pas un mot. Mais il demande à apprendre et il en veut vraiment, il retient, il répète à la maison les mots qu'on a appris, il s'investit énormément. Et la plupart des enfants sont comme ça. »

Des parents riches en termes éducatifs, en phase avec l'école...

Dans ces cas, projet et normes convergent donc entre parents et écoles. C'est généralement le cas face à des parents qui vivent des conditions d'existence précaires, mais qui ont un certain niveau de scolarité.

Dans les écoles fréquentées par des publics précaires, on trouve aussi certaines familles belges dont les parents ont un bon niveau socio-éducatif, mais qui vivent dans des quartiers populaires par choix ou par nécessité économique. Les parents se trouvent alors en phase avec les normes scolaires, adhèrent au projet de scolarisation, mais ne satisfont pas toujours les attentes des enseignants : le manque d'autorité parentale, le manque de structure (gestion du temps et des horaires) est également stigmatisé par les enseignants.

Si la « norme », en tant qu'« attente standardisée de comportement », n'est pas pleinement rencontrée avec ces enfants, la distance éducative reste moins importante qu'avec les enfants de milieux socio-éducatifs défavorisés. L'enfant sait ici communiquer avec l'enseignant, ils partagent d'emblée le même langage.

Là où il y a bien convergence entre école et famille, c'est alors en termes de culture scolaire : ce sont des élèves qui lisent, ont les mêmes intérêts que ceux attendus par leurs instituteurs. Bref, ce sont des enfants qui, en dehors parfois de questions de discipline (rapport réflexif à l'autorité : pourquoi la règle est-elle la règle ?), collent beaucoup plus aux attentes de la scolarité : ces fameuses références de base qu'évoque Monsieur B ou ce « regard instruit » dont parlent les pédagogues.

Mais on sort ici de la problématique des milieux populaires, on est face à des enfants qui vivent en milieu précaire ou fréquentent une école dite « défavorisée », mais sont issus de familles dotées en termes éducatifs et culturels.

Conclusions

Loin de l'image d'enseignants ayant un discours univoque sur la démission parentale, on a vu que les enseignants avaient des représentations bien plus nuancées des parents, oscillant entre le ressenti d'une implication parentale forte et le constat d'une démission.

Le constat le plus pessimiste est celui lié à la perception qu'ont certains enseignants de parents qui ne verraient dans l'école qu'une obligation, un passage obligé, et qui ne projettent rien d'autre que la reproduction à l'identique de la condition parentale (chômeur, minimexé, peu qualifié...). Et c'est sans doute ici ce fatalisme, parfois partagé de part et d'autre du miroir par les trois acteurs concernés – enseignants, parents, élève – qui ne peut effectivement mener à rien d'autre qu'à la réalisation de cette prédiction créatrice.

Il faut aussi se méfier des représentations qui ne collent pas toujours à la réalité. C'est ce que montre l'étude déjà citée de Mathieu Ichou⁵⁷, où il déconstruit le **mythe de la démission parentale**. En comparant les pratiques familiales aux discours des professionnels, Ichou constate un décalage : contrairement à un discours dominant de démission parentale dans ces trois sphères (pas de limites à la maison, pas de suivi des devoirs et dévalorisation de l'école), il observe des parents qui fixent des limites, qui suivent les devoirs dans la mesure de leurs capacités (les mères surtout) et qui donnent un sens à l'école (l'école, ça sert à trouver un travail). Il constate plutôt la **constante importance de l'école dans la vie familiale**. Sans entrer dans le détail de l'analyse des résultats, on voit donc qu'il faut se méfier des idées préconçues et des constats à l'emporte-pièce. Et, surtout, ne pas se baser sur ceux-ci pour élaborer des pistes d'action. **La démission parentale ne semble pas une bonne piste de départ.**

Ailleurs, les enseignants décrivent des parents de milieux populaires s'appropriant l'école comme ressource pour leur enfant, avec une véritable implication dans la scolarité, manifestée le plus souvent par une demande de soutien dans leur rôle de parent d'élève.

En ce sens, s'il y a convergence de projet entre parents et école, et même semble-t-il parfois convergence de normes, la plupart des parents apparaissent, nous disent les enseignants, comme peu outillés pour suivre la scolarité de leurs enfants. Cependant, et ce constat n'est pas négligeable, certains parents sont outillés pour accompagner cette scolarité : ceux qui ont été suffisamment scolarisés aident parfois concrètement leurs enfants, et d'autres suivent la scolarité de leurs enfants en la récupérant en

⁵⁷ Ichou M., *loc. cit.*

apprentissage pour eux-mêmes (comme certains parents qui apprennent à lire ou à écrire en faisant les devoirs avec leurs enfants).

Enseignants et parents peuvent donc se retrouver autour du même projet, celui d'une réussite sociale passant par une bonne scolarité.

Retour aux deux modèles explicatifs de départ

On observe une oscillation constante entre des discours qui se réfèrent à des effets de structure (l'école n'est pas faite pour les élèves de milieux populaires) et ceux qui se réfèrent aux effets des milieux socio-culturels familiaux (les enfants de milieux populaires ne sont pas préparés, dans leurs familles, à l'école, ils arrivent avec des « carences éducatives »). Sans doute que les deux modèles explicatifs sont valables et se complètent : ils dépendent du regard que l'on porte et de choix politiques que l'on pose.

En regardant du côté des enseignants, on ne peut qu'observer les adaptations auxquelles ils procèdent au quotidien.

Dans les écoles accueillant des publics populaires, sans doute plus qu'ailleurs, les enseignants doivent multiplier leurs compétences et ne peuvent se contenter d'enseigner, parfois ce sont des situations de grande misère sociale qu'ils côtoient : affective, matérielle... D'autres fois, simplement une grande misère « éducative » : l'école doit alors se transformer en lieu d'accueil, de parole, de concertation, de conseil ou simplement en point d'appui vers d'autres services.

Comme le dit cette directrice, présente depuis 1977 dans son école ZEP de La Courneuve (France), au journaliste du *Monde* : « Celui qui veut se contenter de son rôle d'enseignant ne doit pas venir travailler ici⁵⁸ ». Cette directrice, confrontée à la détresse d'une maman mise à la rue avec ses deux jeunes enfants, explique ainsi avoir mobilisé toute son école jusqu'à trouver une solution.

Pour travailler avec ces publics scolaires fragilisés, il faudrait en gros deux compétences clés :

- 1) Savoir pratiquer une pédagogie différenciée, réactive à l'enfant, à son niveau, à ses difficultés, voire à l'absence de ressources scolaires dont il dispose. Être en permanence en recherche comme le dit Madame A : « *Ce qu'il faut trouver pour chaque enfant, c'est le chemin* ».
- 2) Trouver des modes de communication avec les parents, des manières de les rapprocher de l'école dans le sens du partage d'un objectif commun autour de

⁵⁸ Potet Fr., *loc. cit.*

la scolarité de l'enfant. Les familiariser sans les infantiliser, sans les réduire à leurs « carences ». Cette communication entre enseignants et parents n'est pas enseignée dans les hautes écoles pédagogiques, or elle est essentielle, comme le dit cet enseignant pour la France : « *Je ne crois pas qu'un enseignant puisse encore se limiter à la transmission des connaissances. Il lui faut s'adapter au public, tout en étant vigilant à ne pas jouer le rôle du papa ou de la maman, ni des professionnels qui ont des compétences.*⁵⁹ »

Faut-il adapter l'école aux enfants ? Faut-il changer l'école ? Faut-il aider les enfants de milieux populaires à être mieux préparés à l'école ? Toutes ces questions nous semblent valables, il reste à trouver des réponses nuancées et porteuses.

On terminera cette étude sur cette note un peu provocatrice qui marquera la transition vers une réflexion que nous souhaiterions encore poursuivre à la Fapeo : faut-il aider les parents dans leur tâche d'éducateurs afin que les enfants soient mieux préparés à l'école ? Faut-il aider les parents à être de « bons parents d'élèves » ? La difficulté face à cette idée de faire des parents des « meilleurs parents d'élève », c'est trouver l'équilibre entre le normatif et une réelle demande de soutien éducatif de parents qui ne maîtrisent pas les exigences de la vie scolaire, demande de support avec lequel il faut peut-être compter si on veut plus d'équité scolaire. Nous pensons qu'un travail sur les structures de l'enseignement afin de les rendre moins inégalitaires (1^{ère} hypothèse) n'implique pas de rejeter l'idée d'un accompagnement des parents (2^e hypothèse), à condition qu'il soit pensé dans des termes justes.

Pour poursuivre ces réflexions et compléter le tableau sur les liens écoles-parents, la Fapeo propose de travailler en 2012 sur les représentations qu'ont les parents de l'école. À suivre donc...

⁵⁹ *Ibidem.*

Bibliographie

Inégalités scolaires

Bourdieu P. et Passeron J.-Cl., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964.

Bourdieu P. et Passeron J.-Cl., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.

Bouveau P. et Rochex J.-Y., *Les ZEP, entre école et société*, Paris, CNDP-Hachette-Education, 1997.

Crahay M., *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

Collectif, « École ségrégative, école reproductrice », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°180, décembre 2009.

Déchaut J.-H., *Sociologie de la famille*, Paris, La Découverte, 2007.

Demeuse M. et al. (Eds), *Vers une école juste et efficace*, Bruxelles, De Boeck, 2005.

Demeuse M. et J. Nicaise, « Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire... : vers une rupture de l'égalité formelle en matière d'éducation », in Demeuse M. et al. (Eds), *Vers une école juste et efficace*, Bruxelles, De Boeck, 2005, pp. 233-257.

Duru-Bellat M. et Van Zanten A., *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, « Licence/Socio », 2009.

Duru-Bellat M., *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, 2006.

Duru-Bellat M. (dialogue avec J.-F. Giret), « De quelques effets pervers de l'expansion scolaire », *Formation-Emploi* [En ligne], n°95, juillet-septembre 2006, mis en ligne le 30 septembre 2008.

Frenay M. et X. Dumay (Eds), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*, UCL – Presses universitaires de Louvain, 2007.

Gauchet M., « L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'école démocratique », *Débat*, n°37, novembre 1985, pp. 55-86.

Léger A. et Tripier M., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klinksieck, 1986.

Maurin É., *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*, Paris, Seuil, 2007.

Meirieu P. et M. Guiraud, *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997.

Moisan C. et J. Simon, « Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire », France, Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale, septembre 2007.

Plateforme contre l'échec scolaire, « Affirmer l'égalité ! », *La Revue Nouvelle*, n°11, novembre 2005, pp. 73-75.

Potet Fr., « Profs à tout faire », *Le Monde*, vendredi 14 octobre 2011, p. 20.

Poulet F., « Recension : Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie* », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/4, 2008, mis en ligne le 8 décembre 2009.

Poullaouec T., « Recension : Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie* », sur le site : Democratisation-scolaire.fr, 18 février 2009.

Rea A., Nagels C., Christiaens J., « États généraux de Bruxelles. Les jeunesses bruxelloises : inégalité sociale et diversité culturelle », *Brussels Studies*, Note de synthèse n°9, 2 février 2009.

Stasse F., « Pour les discriminations positives », *Pouvoirs*, n°111, 2004/4, pp. 119-132.

Van Haecht A., *L'école des inégalités. Essai sur les politiques publiques d'éducation*, Mons, Talus d'approche, 2001.

Recherches/ouvrages/articles sur l'enseignement en Communauté française de Belgique

André G., « Les tensions du jugement professoral. Ethnographie des décisions d'orientation dans les conseils de classe », *Education & Formation – e-295*, août 2011, pp. 28-43.

Bouchat T.-M., Delvaux B. et Hindryckx G., « Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique », *Cahiers de Recherche en Education et Formation (Girsef)*, n°62, juin 2008.

Carlier D., « La stratégie du contrat : des gages aux enseignants ? », *La Revue Nouvelle*, n°8, août 2005, pp. 76-81.

Coché F., Kahn S., Puissant M. et Robin F., « Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés », *Recherche n°110/04*, Communauté française-ULB, Articles de synthèse, 2005 et 2006.

Cornet J., « Changements pour l'égalité et la qualité », *La Revue Nouvelle*, n°8, août 2005, pp. 59-66.

Delforge H., « Les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles », Ministère de la Communauté française-ULB, Rapport final, novembre 2007.

Demeuse M., Monseur C. et al., « Étude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique », UMH-ULg, mars 2007.

Demeuse M., « La marche vers l'équité en Belgique francophone », in Demeuse M. et al. (Eds), *Vers une école juste et efficace*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 205.

Marcelle H., Ouâmara A. Rea A., *Bruxellois en Classe(s). La dualisation de l'enseignement à Bruxelles*, Former pour émanciper, 2009.

Hachez Th., « L'école de l'égalité reste à inventer », *La Revue Nouvelle*, n°4, avril 2006, pp. 30-32.

Hirtt N., « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009.

Jacobs D. et al., *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*, Fondation Roi Baudouin, mai 2009.

Khan S., Coché Fr., Robin Fr., « Pratiques enseignantes en milieux défavorisés : une recherche exploratoire et compréhensive », *Recherches Qualitatives*, Vol. 29(2), 2010, pp.112-133.

Letor C. et Vandenberghe V., « L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? », *Cahier de recherche du GIRSEF*, 2003, n°25.

Ligot F., « Encadrement différencié : plus d'enseignants, plus de moyens pour plus d'efficacité ? », *Démocratie*, n°18, septembre 2009.

Mangez E., Joseph M., Delvaux B., « Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation », Communauté française-CERISIS-UCL, octobre 2002.

Rey B., Carette V., Defrance A., Khan S. (Préface de Ph. Meirieu), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

Roegiers X., « L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité », *Indirect*, n°10, 2008, pp. 61-77.

Sampon V., « La participation parentale dans l'Enseignement officiel en Communauté française (Vol. III) », *Etude FAPEO*, 2008.

Van Peteghem O., « La participation parentale dans l'Enseignement officiel en Communauté française (Vol. I) », *Etude FAPEO*, 2006.

Van Peteghem O., « La participation parentale dans l'Enseignement officiel en Communauté française (Vol. II) », *Etude FAPEO*, 2007.

Classes populaires/pauvreté/intégration sociale

Coulangeon Ph., « La stratification sociale des goûts musicaux », *Revue française de sociologie* 1, 2003 (Vol. 44), pp. 3-33.

Délégué général aux Droits de l'Enfant, *Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles*, Communauté française de Belgique, novembre 2009.

Desmet H., Lahaye W. et Pourtois J.-P., *Transmettre. D'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 2007.

de Villers Johanna, « La reproduction impossible. Entreprendre des études universitaires lorsqu'on est descendante d'immigrés maghrébins en Belgique », *Éducation et Sociétés*, n°12, 2003/2, p. 111-123.

de Villers J., « Entre injonctions contradictoires et bricolages identitaires : quelles identifications pour les descendants d'immigrés marocains en Belgique ? », *Lien social et Politiques – RIAC*, n°53, 2005, p. 15-28.

de Villers J., « Analyse des processus différentiels d'identification et des stratégies identitaires à l'œuvre chez les descendants d'immigrés marocains en Belgique », Thèse de doctorat en Sociologie, Université libre de Bruxelles, 2005.

de Villers J., *Arrête de me dire que je suis marocain ! Une émancipation difficile*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 2011, 240 pages.

Bonnefond A. (coordination), « À l'école des familles populaires. 1^{ère} partie : Lever les malentendus pour comprendre et être compris », Étude CGé, décembre 2009.

Glasman D., « Quelques interrogations sur le mot d'ordre d'implication des familles dans l'école », *Dossiers Éducation et formations*, 101, 1998, pp. 31-37.

Hoggart R., *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

Hugrée C., Alonzo P., *Sociologie des classes populaires*, Paris, Armand Colin, 2010.

Ichou M., « Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse sociologique d'un lieu commun », *Dossiers d'études*, CNAF, n°125, 2010.

Lahire B., « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville-Ecole-Intégration*, n°114, septembre 1998, pp. 104-109.

Millet M. et Thin D., « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques*, n°54, 2005, pp. 153-162.

Montandon C., « Les relations des parents avec l'école », *Lien social et Politiques – RIAC*, 35, printemps 1996, pp. 63-74.

Paugam S., « Les formes contemporaines de la pauvreté et de l'exclusion en Europe », *Études rurales*, juillet-décembre 2001.

Simmel G., *Les pauvres*, Paris, Quadrige/PUF, 1998.

Annexe

Grille d'entretien individuel

Présentation de la personne

Trajectoire professionnelle, en D+ par choix ou par hasard...

Perception de l'évolution des écoles grâce au dispositif D+ (encadrement différencié)

Quels changements ont été introduits ?

- Quelles pratiques nouvelles ont été introduites grâce aux D+ ?
- Quels dispositifs/moyens/structures nouveaux ont été introduits grâce aux D+ ?

Evolution de la population scolaire ?

Y a-t-il eu un changement du public scolaire ces 10-15-20 dernières années ?

Perception de la D+

- Être en D+, c'est être reconnu comme faisant un métier différent ?
- Être en D+, qu'est-ce que cela amène à l'école ? Qu'est-ce que cela change ?
- Être en D+, cela modifie le regard qu'on a sur l'école, les enfants, les enseignants ?
- Que pensez-vous de la nouvelle désignation : encadrement différencié ?

Les pratiques pédagogiques : travailler en D+

Enseigner en D+

- Comment décririez-vous les enfants avec lesquels vous travaillez ?
- Enseigne-t-on différemment en D+ que dans une école fréquentée par un public plus favorisé ?
- Est-ce que les pratiques pédagogiques doivent être adaptées ?
- Que pensez-vous de l'idée que les pédagogies actives ne fonctionnent qu'avec les enfants de milieux privilégiés ?
- Que pensez-vous de l'idée selon laquelle enseigner en D+ ou dans une école en milieu privilégié, ce n'est pas le même métier ?
- Qu'est-ce que le « principe d'éducabilité » évoque pour vous ?

Des pratiques spécifiques ?

- Encadrement différencié/pédagogie différenciée ?
- Comment pratiquez-vous la remédiation scolaire ?
- Que pensez-vous des « classes passerelles » ?
- Y a-t-il des aides matérielles ou financières pour les familles en difficulté ?

Le travail avec les CPMS

Leur rôle

- Jouent-ils un rôle dans la prise en charge des enfants en difficulté ?
- Jouent-ils un rôle dans le soutien à la parentalité (dans leurs missions) ?

La collaboration

- Comment se passe la collaboration avec cette structure ?
- Pensez-vous qu'ils faillent renforcer cette structure dans l'accompagnement des enfants en milieu populaire ?

Le rôle de l'extra-scolaire...

Le travail communautaire

- Travaillez-vous en collaboration avec le milieu associatif ? Les EDD, Maisons de quartier/maisons de jeune, ASBL culturelles, etc.
- Comment cela se passe-t-il ?
- Que pensez-vous de l'éventuelle collaboration entre l'école (instituteurs, éducateurs, logopèdes, etc.) et les services sociaux (CPAS, etc.)

Les devoirs

- Quelle est votre opinion sur les devoirs ? [Manière d'impliquer les parents dans la scolarité ? Manière d'autonomiser l'enfant dans ses apprentissages ? Perception des EDD, substitut des parents ?]

L'implication parentale dans la scolarité

Comment travaillez-vous avec les parents ?

- Quel rôle accordez-vous aux parents ?
- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez avec les parents ?
- Comment communiquez-vous avec les parents ? Quid lorsqu'ils ne parlent pas français ?
- Qu'attendez-vous des parents comme soutien scolaire (en dehors de l'école) ?
- Comment les parents peuvent-ils vous aider à enseigner à leurs enfants ?
- Quels profils de parents rencontrez-vous ? Avec quels parents est-il plus facile de travailler ?

La place des parents dans l'école ?

- Quelle devrait être pour vous la place idéale des parents à l'école ?
- Que pensez-vous des AP, d'une éventuelle création d'AP dans votre école ?
- Que pensez-vous des Conseils de participation et de la place que doivent y occuper les parents ?

Grille d'entretien collectif

Bref tour de table

Nom, nombre d'années dans l'enseignement et dans cette école...en D+ par choix ou par hasard...

Les pratiques pédagogiques : travailler en D+

Enseigner en D+

- Comment décririez-vous les enfants avec lesquels vous travaillez ?
- Enseigne-t-on différemment en D+ que dans une école fréquentée par un public plus favorisé ?
- Est-ce que les pratiques pédagogiques doivent être adaptées ?
- Que pensez-vous de l'idée que les pédagogies actives ne fonctionnent qu'avec les enfants de milieux privilégiés ?
- Que pensez-vous de l'idée selon laquelle enseigner en D+ ou dans une école en milieu privilégié, ce n'est pas le même métier ?
- Qu'est-ce que le « principe d'éducabilité » évoque pour vous ?

Des pratiques spécifiques ?

- Encadrement différencié/pédagogie différenciée ?
- Comment pratiquez-vous la remédiation scolaire ?
- Que pensez-vous des « classes passerelles » ?
- Y a-t-il des aides matérielles ou financières pour les familles en difficulté ?

Le rôle des CPMS

Leur rôle

- Jouent-ils un rôle dans la prise en charge des enfants en difficulté ?
- Jouent-ils un rôle dans le soutien à la parentalité (dans leurs missions) ?

La collaboration

- Comment se passe la collaboration avec cette structure ?
- Pensez-vous qu'ils faillent renforcer cette structure dans l'accompagnement des enfants en milieu populaire ?

Le rôle de l'extra-scolaire...

Le travail communautaire

- Travaillez-vous en collaboration avec le milieu associatif ? Les EDD, Maisons de quartier/maisons de jeune, ASBL culturelles, etc.
- Comment cela se passe-t-il ?

- Que pensez-vous de l'éventuelle collaboration entre l'école (instituteurs, éducateurs, logopèdes, etc.) et les services sociaux (CPAS, etc.)

Les devoirs

- Quelle est votre opinion sur les devoirs ? [Manière d'impliquer les parents dans la scolarité ? Manière d'autonomiser l'enfant dans ses apprentissages ? Perception des EDD, substitut des parents ?]

L'implication parentale dans la scolarité

Comment travaillez-vous avec les parents ?

- Quel rôle accordez-vous aux parents ?
- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez avec les parents ?
- Comment communiquez-vous avec les parents ? Quid lorsqu'ils ne parlent pas français ?
- Qu'attendez-vous des parents comme soutien scolaire (en dehors de l'école) ?
- Comment les parents peuvent-ils vous aider à enseigner à leurs enfants ?
- Quels profils de parents rencontrez-vous ? Avec quels parents est-il plus facile de travailler ?

La place des parents dans l'école ?

- Quelle devrait être pour vous la place idéale des parents à l'école ?
- Que pensez-vous des AP, d'une éventuelle création d'AP dans votre école ?
- Que pensez-vous des Conseils de participation et de la place que doivent y occuper les parents ?