

L'école face aux inégalités

Jacques Bernardin (GFEN)

Ce que vivent certains parents...

- La pauvreté en France... 14,1 % de la population (3,6 M de mal logés)
- Une pauvreté qui progresse 14,2 % en 2014 (remontée après baisse en 2012-2013)
- Montée de la précarité recul des CDI // Hausse des CDD - Intérim
- Plus de familles monoparentales 12,4 % en 1990 - 16,9 % en 1999 > 20,9 % en 2009
- La pauvreté selon le type de ménage en 2012... 20 % des familles monoparentales

Un psychologue qui exerce depuis 27 ans à la PMI de la cité Franc-Moisin de Saint-Denis constate : « *Les familles sont différentes, elles sont désormais souvent monoparentales, les pères sont parfois absents et les mères, de plus en plus isolées. Les cellules familiales, la société de base dans les quartiers, la cohésion sociale au sens populaire du mot, tout cela se fissure, se désarticule. Les gens se retrouvent face à eux-mêmes et, pour trouver de l'aide, ils n'ont plus que les institutions publiques comme les nôtres.* » (21 fév. 2017)

Quelles incidences éducatives ?

Essayons d'explorer les conséquences de ces conditions de vie sur la façon dont les enfants sont initiés à la réalité. Cela pourrait expliquer certains comportements...

La construction d'un rapport au monde...

Sorties limitées, crainte de l'inconnu. Le manque de ressources, l'isolement, la perception dévalorisée de son statut conduisent à préférer les lieux et les relations de proximité à ce qui est – ou apparaît – lointain et inconnu. On note ainsi, dans les quartiers populaires, une tendance à **l'enfermement dans le familial** et l'entre soi par crainte de ne pas « se sentir à sa place » : beaucoup d'enfants/élèves n'ont pas « passé le périph' »... Si on y ajoute les préférences en matière de loisirs, on pourrait parler d'une relative **clôture culturelle**. Or, la curiosité est un moteur central des apprentissages.

Surinvestissement affectif. Dans un monde rude, l'affection des enfants est un rempart à la détresse et à l'effondrement. Cela pourrait expliquer le comportement de surprotection à la maison et parfois à l'égard de ce qui se passe au-dehors : certains parents ont tendance à « couvrir » l'enfant pour le protéger, se protégeant ainsi de ce qui est perçu comme agression. Ce surinvestissement affectif peut maintenir l'enfant dans **l'immaturité**, la toute-puissance infantile. Chacun a constaté la quête affective de certains élèves à notre égard, alors que le rapport pédagogique exige plus de distance pour que la réflexion ne soit pas excessivement parasitée par les affects. Ou parfois, la difficulté de certains à gérer leur frustration devant ce qui résiste, à **se confronter à des normes** (de conduite ou d'orthographe).

Repères instables. La montée en puissance du travail précaire, l'imprévisibilité du lendemain installe dans l'urgence du présent, contribuent à faire primer la **réalité palpable de l'ici et maintenant** sur l'anticipation d'un avenir trop incertain, voire impensable. Ce qui compte d'abord, c'est le quotidien, l'ici et maintenant tangible, dans une gestion à court terme. Or, les apprentissages intellectuels ne se maîtrisent jamais du jour au lendemain : ils nécessitent anticipation, persévérance sur une certaine durée.

Insécurité psychique. L'incertitude des horaires de travail, de la présence des adultes voire de leur comportement, perturbé par les conditions de vie, le cadre flou sont des facteurs d'inquiétude, de tension, d'insécurité psychique : l'**agitation** pourrait n'être que le symptôme de l'angoisse que génère le sentiment de n'être sûr de rien, l'**inhibition** étant une autre façon de se protéger vis-à-vis de l'inconnu.

Expérience du monde réduite ; manque de confiance en soi ; passivité ou agitation ; sentiment d'indignité voire honte : voilà comment certains enfants nous arrivent, pas toujours constitués en élèves.

... et d'un rapport à l'école

Attentes à l'égard de l'Ecole.

Les attentes des parents socialement fragilisés ne sont pas de l'ordre de l'ascension sociale, mais de la maîtrise de ce que la vie sociale impose quotidiennement, ce sont des **attentes pratiques** (ils sont critiques à l'égard de l'école qui leur semble transmettre de manière abstraite des savoirs de plus en plus abstraits, aux finalités peu claires). A travers l'école, il s'agit surtout de sortir de la précarité et de la vulnérabilité (...) ce qui n'est possible qu'à la condition « *d'avoir un bon métier* », « *quelque chose dans les mains* ». Les études longues ? C'est une perspective séduisante mais trop aléatoire, pas toujours rentables et aux débouchés lointains, incertains. On note une hésitation entre le rêve difficile à atteindre... et la réalité probable (« *intériorisation subjective des probabilités objectives* » - P. Bourdieu). On a le « *sentiment que si le 'meilleur' est souhaité pour les enfants, il n'est jamais sûr, mais le 'pire' est toujours possible* » (D. Thin, p. 139).

Poids de l'expérience scolaire parentale

Etre soi-même peu allé à l'école ou y avoir mal réussi est souvent vécu de façon honteuse. Le **sentiment d'infériorité** ou d'incompétence conduit à cacher ce qu'on ressent comme un manque d'instruction. Les relations avec les enseignants sont difficiles, faute de se sentir « à la hauteur » : les interactions sont dissymétriques et inégales, sur les plans institutionnel, culturel et langagier. Il s'échange de l'autorité, de la reconnaissance ou de la dénégation de l'autre. En matière de suivi, deux attitudes sont fréquentes : la **délégation** (ne pas y toucher pour éviter de nuire, laisser ça aux professionnels) ou le **surinvestissement** (donner du travail en plus, surveiller, contrôler la réalisation du travail du soir). Ce qui se fait à l'école ou pour l'école est jugé selon les standards de leur propre scolarité.

Conseils en matière d'apprentissage

« *Sois sage, écoute bien la maîtresse* »... Pour les familles populaires, il suffit d'écouter et de « travailler » en classe pour apprendre. L'acquisition de connaissances est conçue comme addition de savoirs (stock à mémoriser) davantage que maîtrise de processus ou capacité à raisonner. On fait plus mémoriser et réciter qu'on ne pose des questions pour apprécier le niveau de compréhension

Tout cela a des incidences sur la façon dont l'école est investie par les élèves, sur la valeur qu'ils accordent aux contenus et sur leur façon d'envisager l'apprentissage.

Rapport à l'école et au savoir : la logique des élèves

Pourquoi faut-il apprendre ?

CE2 / Synthèse / CE2 / Synthèse ... et collège

Comment fais-tu pour apprendre. ?

CE2 / Synthèse / CE2 / Synthèse ... et collège

Quelles réponses de l'école ?

C'est une chance pour les enfants de se trouver à la croisée de plusieurs milieux, avance Wallon, comme autant d'opportunités pour élargir leur expérience. Il revient à l'École de permettre et de préparer « *l'émancipation de l'enfant, qui vit encore encastré dans sa vie familiale* ». L'éducation doit tendre « *vers le lendemain des élèves* », façon de signifier que rien n'est jamais joué en matière de développement. Par quels biais peut-on agir ? En diversifiant les axes de travail, en revisitant les situations d'apprentissage et en aménageant la conduite de classe.

Des axes de travail

1/ L'ouverture culturelle

/ « enfermement » dans le familial

Jouer sur la pluralité des domaines disciplinaires

L'école élargit l'expérience et amène à la lire autrement, par les biais de la fiction et de la réflexion. La curiosité se nourrit de l'émerveillement face au réel et des questions visant à comprendre le pourquoi des choses. Si l'école est habile à fournir des réponses, elle doit aussi – et d'abord – être attentive à alimenter les questionnements qui les fondent, que ce soit sur l'environnement, sur les objets, sur les phénomènes du quotidien dont le pourquoi échappe, sur le passé et l'ailleurs. C'est plaider pour ne pas négliger les **sciences, la technologie, l'histoire et la géographie**, sources de questions vives. Bien des élèves se sont « révélés » à partir des sciences ou de la technologie, s'appuyant sur des habiletés construites ailleurs, en lien avec l'univers familial (ex : engrenages, montages électriques, plantations) ; d'autres se sont pris de passion pour l'histoire.

L'univers des livres : documentaires et fiction

Laisser parfois des questions en suspens, c'est ouvrir à l'exploration des ressources pour y répondre. Autant d'occasions de découvrir l'importance des livres, dépositaires des savoirs du monde. Les **documentaires** sont fréquemment consultés par certains élèves qui, ici, cherchent à découvrir ce qui est caché (grand succès des planches anatomiques !), là à comprendre la métamorphose des chenilles en papillons, découvrir l'univers fabuleux des dinosaures ou rechercher la localisation de leur pays.

Faire la place aux documentaires mais aussi aux histoires, aux mythes, contes et récits initiatiques, comme autant de leçons d'humanité adressées aux élèves. Chacun reconnaît la piste du « nourrissage culturel » explorée par Serge Boimare auprès de jeunes voulant savoir mais sans passer par la case apprendre, tant elle est source d'angoisse, confronte au doute et à la peur de ne pas être à la hauteur. On sait que l'enfant a besoin d'appuis pour se construire. La littérature permet de vivre de multiples expériences simulées, de s'essayer sans risque. Les récits sont propices à l'identification à des modèles et à leurs conduites, visions idéalisées constitutives de personnalités alors en friche. L'enfant, doublant par la fiction les référents identificatoires de son entourage, par jeu d'imitation et d'opposition, prend « *conscience de lui-même à travers autrui* » (Wallon) et s'invente.

Multiplier les sources de questionnement, légitimer les apprentissages, donner à entendre pour nourrir l'imaginaire mais pas moins inciter à faire...

Les pratiques de création.

Théâtre, danse, modelage, création musicale, plastique ou poétique : autant d'activités permettent d'explorer au-delà des limites balisées du réel. Ces activités, loin d'être totalement « débridées », obligent à se plier à des contraintes, confrontent à la résistance du matériau, à l'exigence de produire, au regard des autres. Des rencontres fortuites peuvent faire sens, faire émerger de nouvelles idées. Nul ne sait sur quoi cela va déboucher, mais l'activité étant ouverte aux métamorphoses, à travers l'adaptation des moyens au but

poursuivi. L'activité peut générer une implication inédite et, dès lors que le résultat excède ce qu'on avait initialement imaginé, transformer le rapport au domaine investi mais aussi la façon de se percevoir. De la production à sa mise en scène, le sujet peut se mettre en jeu et s'exercer à la représentation. On s'autorise alors à rêver qu'un autre réel est possible...

2/ L'inscription dans la temporalité / *Echapper à la tyrannie de l'urgence...*

Qui est pris dans l'urgence du présent, dans le faire ici et tout de suite, est mal positionné pour les apprentissages scolaires qui exigent de différer, de suspendre l'urgence et l'action pour réfléchir et tisser des liens. Certains élèves se lancent corps perdu dans les tâches sans avoir conscience de leur finalité, et réduisent l'apprentissage à la réalisation de ce qui a été demandé.

L'inscription dans le temps est un élément structurant. Ecouter des récits, faire retour sur les activités réalisées, récapituler la journée : autant d'occasions d'ordonner l'immatériel à partir de la succession des choses, de tisser des rapports entre intentions et actes, entre moyens utilisés et résultats produits. Etablir des relations de causalité sur le réel passé permet de projeter le réel à venir.

Certaines activités « résistent » au tout, tout de suite. Qu'il porte sur un domaine artistique, une réalisation technique ou la préparation d'une sortie, le **projet** rompt avec la tyrannie de l'urgence, instaure un autre rapport au temps. Finalisant les activités, il contribue à leur donner sens. De façon plus ordinaire, la **temporalité des apprentissages** est scandée par les reprises, les rappels, les mises en lien, par la valorisation des progrès justifiant les efforts intermédiaires pour les réaliser et les parfaire. Ce qui s'exerce au quotidien sert le sentiment de **sa propre historicité** : c'est de la conscience d'être produit d'une histoire qu'on peut décider de bifurquer, « prendre son avenir en main », s'émanciper...

3/ Des expériences gratifiantes / *Manque de confiance en soi*

Certains élèves sont confinés dans une image péjorée, ont du mal à s'essayer à un autre rôle, à sortir de la répétition. D'où l'importance de modifier leur statut et de leur faire éprouver le sentiment de réussite.

Les **activités artistiques** sont de formidables tremplins. Le théâtre permet le changement de place ; l'écrit produit salué par les pairs ; la performance sportive et, de façon générale, la valorisation des productions (expos, spectacle) sont sources d'émotion et de fierté, propres à restaurer *l'estime de soi*. Les **apprentissages conceptuels** permettent aussi de belles gratifications. Venir à bout de situations-défis, résoudre des énigmes, répondre à des problèmes, saisir la finesse d'un texte, comprendre ce qui semblait initialement complexe : rien de tel pour la jubilation intellectuelle ! Que l'on soit un jeune enfant ou un adulte, c'est le sentiment de réussite qui est le meilleur moteur pour stimuler l'envie d'apprendre. Quelles sont les conditions propres à optimiser les apprentissages ?

Nature des situations d'apprentissage

Des activités ambitieuses, fondées sur un principe : « tous capables » !

Les solutions supplétives (aides de toutes sortes, adaptations aux élèves, remédiations...) ont montré leurs limites. Plutôt que de tenter de réparer en aval ce qui a été mal construit et mal compris, mieux vaut repenser les situations d'apprentissage, en amont. Imaginer des situations audacieuses, d'une certaine complexité, suppose de penser les élèves en mesure de relever le défi. « *Plus nous croyons les enfants limités, plus nous le mettons en incapacité de pouvoir dépasser leurs limites* ». Cela vaut dans tous les domaines d'apprentissage. Tous capables... de le devenir !

... Ce qui suppose d'en créer les conditions

-Il nous faut **rompre avec la relation d'évidence** à l'égard des contenus à enseigner, identifier les obstacles potentiels à l'apprentissage, qu'ils soient inhérents à la complexité de l'objet à étudier ou qu'ils relèvent des conceptions présentes des élèves à son égard : comme le dit Bachelard « *quand il se présente à la culture (scientifique), l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés* ». Où en sont les élèves ? De quoi leurs erreurs ou difficultés sont-elles significatives ?

-Aménager les **étapes de la conceptualisation** : Qu'est-il essentiel de comprendre ? Quels déplacements faire opérer ? Quelles étapes prévoir pour cela ?

-En visant une **compréhension partagée**... ce qui suppose de se placer du côté des plus faibles dans la conduite de l'activité, ce qu'on sait finalement jouer au bénéfice de tous !

La conduite de l'activité

/ Attente passive

Rompre avec la passivité nécessite de confronter à des situations de recherche « ouvertes » (défi, problème...), que chacun peut investir, en convoquant l'ensemble de son expérience et de ses acquis.

Différer

/ Fulgurance

Certains élèves ont tendance à s'investir sans réserve, mais aussi sans repère. Faute de clarification du but auquel parvenir, il est difficile de déplier les moyens adéquats ! Pour bien amorcer l'activité, il faut s'interdire de faire : saisir l'enjeu du travail, prendre le temps d'investir la consigne, analyser la situation, anticiper les moyens à mettre en œuvre. Différer l'acte, c'est laisser l'espace pour la pensée.

Autoriser

/ Insécurité

On peut d'autant mieux s'investir qu'il y a clarté du cadre (à la clarification de l'enjeu et du but, peut s'ajouter la présentation des modalités de travail et de la durée), mais aussi droit de se tromper, de faire des erreurs. C'est dire l'importance de l'accueil des tentatives : bien des élèves s'interdisent d'imaginer, convaincus qu'on sait ou pas, qu'on peut ou pas. Les inciter à essayer, dédramatiser, c'est instaurer un cadre sécurisant pour qu'ils osent, tentent, recommencent, persévèrent sans se décourager...

S'il importe d'éviter les malentendus quant au but de l'activité, tout n'est cependant pas résolu à l'issue de l'investissement individuel. De telles situations suscitent des tentatives errantes avant de devenir cohérentes : si l'élève avait d'emblée la réponse, il n'aurait pas besoin d'apprendre. C'est à partir de la mise à l'épreuve des acquis antérieurs et de la perception de leur limite que du nouveau peut s'explorer. Si les élèves se tournent généralement vers l'adulte pour juger leur travail, on a tout intérêt à relancer l'appréciation au groupe de pairs.

Coopérer, débattre.

/ Solitude

La diversité des propositions, des avis, des modes de pensée est source d'étonnement, renouvelle les interrogations, pousse chacun à **explicitier et justifier** son point de vue. La recherche de la solution, dévolue aux élèves, les confronte à la double exigence de l'objet étudié (intérieurement normé) et des autres à convaincre. C'est là où les élèves vont devoir remettre en cause leurs certitudes, déplier leur argumentation. C'est du **débat de preuve** que la solution va émerger, sanctionnant par délibération collective la pertinence des propositions. Autrement dit, la confrontation est un **stimulant de l'intelligence**, elle « *donne à la raison des raisons d'évoluer* » (Bachelard).

Wallon parle de **processus d'objectivation**. Le savoir « se dégage de la confrontation des représentations individuelles que les enfants, chacun pour leur propre compte, viennent de tirer de l'objet. Il se situe exactement au point de convergence de ces représentations par leur retour sur l'objet ; il consiste dans le réajustement des perceptions (...). C'est dans cette activité à double face, perception du côté de l'objet, et langage du côté du social, que se trouve le moment de la connaissance, celui où se décide le sort de la vérité ou de l'erreur ».

4/ Mettre à distance, formaliser / Apprendre réduit au « faire »

Certains élèves pensent en avoir terminé quand le travail est fini, d'autres ont saisi l'importance de ce qui suit. Avoir résolu le problème posé est une chose, en tirer leçon est une autre. Moment de mise à distance, d'institutionnalisation pour extraire l'essentiel, à valeur générale. Que retenir de cette situation particulière comme règle, comme principe pouvant valoir dans d'autres situations de même type ? C'est ici qu'une pédagogie plus explicite s'impose, pour dévoiler le dessous des cartes.

Selon Vygotski, « (...) dégager les traits caractéristiques, les abstraire et en faire une synthèse est une partie fondamentale et indispensable du processus de formation des concepts dans son ensemble. (...) la prise de conscience, conçue comme généralisation, conduit directement à la maîtrise ».

Le rapport aux parents

Un passif avec l'école

On l'a déjà évoqué, les parents en situation de grande pauvreté ont souvent un passif avec l'école. Solliciter une rencontre avant que les difficultés se posent pour faire le point sur l'enfant et les perceptions respectives, sur les attentes et projections, c'est l'occasion de modifier les images respectives, de lever certaines appréhensions, d'amorcer des relations plus apaisées et confiantes.

Convoquer ou inviter ?

Plutôt que les convoquer, les inviter pour les informer des progrès change la donne, ouvre à une autre collaboration. Etre fier de son enfant, de ses progrès, c'est la meilleure manière de rompre avec le fatalisme, ce qui stimule l'accompagnement parental. La scolarité engage sur le plan intellectuel mais aussi identitaire : faute de se sentir autorisé à changer, l'investissement de l'enfant est fragile. Les rencontres permettent de lever le conflit de loyauté.

Les parents comme ressources.

Enfin, à chaque fois qu'il est possible, solliciter l'expérience des parents, leur aide sur des domaines de leurs compétences, c'est les réhabiliter dans leur rôle et aux yeux de l'enfant. Chacun a besoin d'assumer ses racines et les figures parentales pour se construire et s'élever.

Conclusion

Les élèves pauvres ne sont pas des pauvres enfants, aux capacités limitées. Ils nous invitent à avoir de l'audace, l'exigence intellectuelle étant une marque de respect à leur égard. D'où cette idée de repenser les pratiques autour de principes *contre intuitifs* :

- Non pas simplifier, mais proposer des situations audacieuses, des énigmes, des défis cognitifs ;
- Moins aider que faire des renvois en miroir et utiliser la médiation du groupe de pairs.

Saisi l'incompris exige que soit dévoilé le dessous des cartes du travail intellectuel, usuellement trop clandestin : cela plaide pour l'explicitation non pas de la solution mais des *moyens intellectuels d'y parvenir*. Développer la réflexivité aide à l'autorégulation cognitive. Rendre visible l'activité mentale permet sa mutualisation et son examen critique : c'est dans ce partage d'expertise entre élèves que chacun se nourrit des autres.

Quand la diversité sert le développement pour chacun, permet de prendre distance avec les idées premières, d'éclairer la vision des choses, de penser plus loin ; quand la classe est constituée comme *collectif solidaire* au service d'une réussite partagée, l'école reprend de la valeur : le climat de classe est un facteur clé pour l'investissement des élèves. Apprendre ensemble pour réussir tous, tel est l'enjeu.

Quand cela est possible, l'activité gagne à s'inscrire dans une approche culturelle et historique. Bien plus qu'un supplément du cours ordinaire, quand l'activité rejoue ou fait résonance avec le processus originel de conceptualisation, l'apprentissage prend de l'épaisseur. *Vivre le savoir comme aventure humaine*, c'est doubler la jubilation de comprendre par l'émotion anthropologique, instruire le sentiment d'appartenance à une commune humanité.

Dans cette période troublée, est-il besoin de rappeler l'importance de cette affiliation symbolique ?

A nous, ce faisant, de faire « œuvre d'humanité »...

L'école face aux inégalités

Jacques Bernardin (GFEN)

Ce que vivent certains parents...

- La pauvreté en France... - Une pauvreté qui progresse
- Montée de la précarité
- Plus de familles monoparentales- La pauvreté selon le type de ménage en 2012

Quelles incidences éducatives ?

La construction d'un rapport au monde...

- Sorties limitées > Crainte de l'inconnu
- Surinvestissement affectif > Immaturité
- Repères instables > Gestion de court terme
- Insécurité psychique > Entre passivité et agitation

... Et d'un rapport à l'école

- Attentes à l'égard de la scolarité
- Poids de l'expérience scolaire parentale
- Conseils en matière d'apprentissage

Rapport à l'école et au savoir : la logique des élèves

- Pourquoi faut-il apprendre ? CE2 / Synthèse / CE2 / Synthèse ...
et collègue
- Comment fais-tu pour appr. ? CE2 / Synthèse / CE2 / Synthèse ...
et collègue

Quelles réponses de l'école ?

Des axes de travail

1/ L'ouverture culturelle / « enfermement » dans le familial

Jouer sur la pluralité des domaines disciplinaires

L'univers des livres : documentaires et fiction

Les pratiques de création.

2/ L'inscription dans la temporalité / *Echapper à la tyrannie de l'urgence...*

3/ Des expériences gratifiantes / *Manque de confiance en soi*

Nature des situations d'apprentissage

- Des activités ambitieuses, fondées sur le principe : « tous capable »...
- Ce qui suppose d'en créer les conditions !
 - Rompre avec la relation d'évidence aux contenus
 - Aménager les étapes de la conceptualisation
 - En visant une compréhension *partagée*

La conduite de l'activité

/ *Attente passive* > L'implication / situations « ouvertes »

/ *Fulgurance* > Différer

/ *Insécurité* > Autoriser

/ *Solitude* > Coopérer, débattre

/ *Apprendre réduit au « faire »* > Mettre à distance, formaliser

Le rapport aux parents

Un passif avec l'école / convoquer ou inviter / les parents comme ressources

Conclusion