

L'École devant la grande pauvreté

Chrétiens dans l'enseignement public, Asnée 25 mars 2012

Claude Pair

« Le service public de l'éducation [...] contribue à l'égalité des chances » (Code de l'éducation, reprenant la loi Jospin de 1989). Lorsque Michèle Lesquoy a pris contact avec moi, sa demande portait sur l'inégalité devant l'éducation. Sans doute faudrait-il mettre « inégalité » au pluriel. Car les publics concernés sont multiples : handicapés, surdoués, immigrés, gens du voyage, habitants des « banlieues », « milieux populaires »... Il s'agit toujours de minorités, le plus souvent aux deux sens du terme : le nombre et la reconnaissance sociale. Il a toujours été dur d'être minoritaire ; ce l'est de plus en plus, dans un monde où une grande tolérance individuelle s'accompagne d'une intolérance sociale croissante. Plutôt que « populaires », ces catégories sont aujourd'hui « impopulaires », d'autant que cette impopularité est attisée par certains dirigeants politiques. En outre, la tradition « républicaine » de l'École française refuse de rien connaître de la position sociale ou culturelle des élèves, ce qui en fait revient à les aligner tous sur une majorité. Je pourrais conter l'histoire de ce petit garçon dont le papa était mort tragiquement dans l'année et qui, en juin, devait à l'école fabriquer un cadeau pour la fête des pères : il était en refus ; sa maman a donc proposé à la maîtresse de l'en dispenser et s'est entendu répondre : « l'école laïque traite tous les élèves de la même manière, sans tenir compte des situations particulières ».

Pourtant, les inégalités interpellent l'École. Le Code de l'éducation affirme aussi que « le droit à l'éducation est garanti (...) à *tous* les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique » et la loi de 2005 que « l'objectif de l'école est la réussite de *tous* les élèves. » Traiter des inégalités devant l'éducation n'est donc pas une question marginale ou un simple appel au militantisme.

L'interpellation est particulièrement forte pour les inégalités *sociales*, car les différences de réussite qu'elles provoquent apparaissent moins naturelles que d'autres. Aussi la culpabilité a-t-elle saisi l'éducation nationale lorsque Pierre Bourdieu et d'autres ont montré, dans les années 60, que l'École était en faute contre l'égalité qu'elle prétendait instaurer. C'est à partir de cette époque que les sociologues se sont mis à parler de « milieux populaires » ; ils continuent à utiliser ce terme, sans voir qu'il a perdu son sens originel, celui de classe ouvrière. Aujourd'hui, les victimes de l'échec scolaire lourd sont très majoritairement les enfants des familles en grande pauvreté. J'ai donc répondu à Michèle Lesquoy que je traiterais des *relations de l'École avec les familles en grande pauvreté*.

J'insiste sur le mot *familles*, car la misère est bien une caractéristique familiale, dont on ne peut arracher séparément tel ou tel élève. Beaucoup de nos collègues ont d'ailleurs tendance à considérer que l'échec de ces enfants est une fatalité, et à rejeter la responsabilité sur les parents. Peut-être avez-vous vu dans l'Est Républicain du 13 mars la fiche rédigée par une principale de collège : « Ces familles défavorisées ne véhiculent pas les valeurs de respect du travail, de l'effort et couvrent souvent les absences et les incivilités de leurs enfants. Les parents ne voient souvent pas l'intérêt de travailler à l'école et de s'engager dans des études. » Il s'agissait de recruter des professeurs pour le réseau « Ecole, collège, lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite » !

Cette principale travaille dans l'académie de Lille, dont j'ai été recteur de 1989 à 1993. La misère y a toujours existé à l'ombre d'une brillante réussite industrielle, et ensuite la crise économique l'a frappée durement. Alors, je voudrais vous partager une expérience. Dans la

foulée de la loi d'orientation de 1989, nous avons mis en place un projet académique avec comme première stratégie de « faire vivre la communauté éducative ». Il s'agissait en particulier de « rendre partenaires de l'École les familles de tous les élèves, notamment les plus modestes » : c'était une réponse à la plainte que j'entendais dans la bouche des enseignants à propos de « ces parents qu'on ne voit jamais ». Nous avons organisé un colloque sur ce sujet à Arras (Cahiers de l'académie de Lille, 1992). Les interventions y ont été multiples - Fédérations de Parents d'Élèves, Conseils généraux... - mais celles qui ont le plus orienté et marqué les débats ont été faites par des parents du Quart Monde ; au point que ce colloque est devenu une référence sur les relations entre l'École et les familles démunies. La leçon, c'est que les pauvres ont quelque chose à exprimer, qu'ils savent le dire et nous devons les entendre.

Mais, sauf exception, nous ne les connaissons pas. Je songe à une phrase de Geneviève de Gaulle (Glorion, 1997), déportée dans sa jeunesse, qui a été présidente d'ATD Quart Monde : « *Les pauvres ne sont plus parmi nous. Ils sont là-bas, au bout de ce chemin sans lumière... rejetés, oubliés* ». Je vous propose donc d'abord de définir de quelles familles nous parlons, puis d'en venir à ce qu'elles disent de leurs relations avec l'École, et enfin de chercher par quelles voies il est possible de changer de regard pour parvenir au partenariat avec elles. D'où le titre de cet exposé : « L'École devant la grande pauvreté », celui d'un livre que j'ai publié en 1998, avec en sous-titre : « changer de regard sur le Quart Monde ».

De qui parlons-nous ?

Le mot « pauvreté » évoque d'abord un manque d'argent. Une première définition se réfère donc à un niveau de ressources, un « seuil de pauvreté » : en Europe, il s'agit de 60 % du revenu médian¹, 954 euros par mois actuellement, c'est-à-dire environ 70 % du SMIC. La pauvreté est donc une notion relative : on est pauvre dès que l'on est écarté du mode de vie jugé normal par la société dans laquelle on se trouve ; avec peu d'inégalités, il n'y aurait pas de pauvres ; quand les inégalités se creusent, le nombre des pauvres augmente. Pour être tout à fait précis, il faut ajouter qu'on s'intéresse aux familles plutôt qu'aux individus, en tenant compte du revenu par « unité de consommation » : 1 unité pour une personne isolée, 1,5 pour un couple et 0,3 par enfant de moins de quatorze ans. Avec cette définition, il y a en France 8 millions de pauvres (13% de la population), ce que recoupe d'ailleurs le nombre de personnes bénéficiaires de « minima sociaux ». Contrairement à ce qui se passait autrefois, il s'agit maintenant davantage de familles monoparentales (30 % sont pauvres) ou de jeunes ménages que de personnes âgées. En outre, ce seuil est très sensible aux erreurs de calcul... et il y en a, ne serait-ce que parce que le revenu médian résulte des déclarations fiscales et qu'un certain nombre de revenus n'y sont pas pris en compte.

On peut aussi se référer au RSA socle². Il se monte actuellement à 475 euros par mois pour une personne isolée, la moitié du seuil de pauvreté. C'est une allocation différentielle, c'est-à-dire dont sont déduites d'autres ressources, par exemple des prestations familiales : ainsi, pour une famille monoparentale de deux enfants avec aide au logement, il est de 700 euros. Le nombre des foyers qui en bénéficient atteint presque 1,2 million, sans compter ceux qui, pour des raisons diverses, ne parviennent pas à le toucher.

¹ Celui qui partage la population en deux : la moitié au-dessus, la moitié en dessous. Le dernier connu est fondé sur les revenus de 2009.

² Celui que touche les personnes sans emploi (nommé autrefois RMI).

Mais, dit-on, il y a aussi des gens du voyage, ou des trafiquants, qui roulent en Mercedes. Donc, au-delà des chiffres, cherchons à cerner les difficultés rencontrées. Je me fonde ici sur une enquête dans des milieux de pauvreté (CREDOC, 1995) : pratiquement pas d'emploi stable, moins de 2 personnes interrogées sur 10 ont un emploi, 4 sur 10 sont au chômage et 4 sur 10 ne cherchent plus d'emploi ; plus de la moitié n'ont pas de logement convenable ou sont sans abri ; près de la moitié n'ont aucun diplôme, 2 sur 3 ne sont pas titulaires du permis de conduire ; parmi les plus âgés (au-delà de 45 ans), une personne sur 5 n'a jamais fréquenté l'école ; pour ceux qui ont moins de 30 ans, cette proportion tombe à 4 % et un sur 5 est même allé jusqu'au lycée ; la moitié des non diplômés déclarent de graves difficultés pour écrire, un peu moins pour compter ou pour lire ; un tiers souffrent d'un état de santé dégradé. En outre, les diverses précarités existent souvent simultanément et elles s'enchaînent. L'enquête permet d'étudier la présence des cinq dont je viens de parler : ressources inférieures au seuil de pauvreté que je viens de définir, absence d'emploi, pas de logement convenable, pas de diplôme, santé dégradée ; 80 % des personnes rencontrées cumulent au moins deux de ces précarités et la moitié trois ou davantage.

Enfin, à l'origine des situations de pauvreté, plus souvent que le « basculement » qui conduirait brutalement à l'exclusion sous l'effet du chômage par exemple – ce que l'on a appelé « les nouveaux pauvres » – on trouve le phénomène de « reproduction ». Le CREDOC le décrit ainsi : *« D'une génération à l'autre, les difficultés scolaires se reproduisent, les modes d'habitat marginaux se retrouvent. Ces familles sont restées à l'écart des phases de croissance économique, vivant le plus souvent des seules ressources qu'apportent les allocations familiales et le revenu minimum d'insertion. »*

La grande pauvreté, c'est donc un cumul de difficultés qui s'enchaînent et se reproduisent (ATD Quart Monde, 1994). On parvient alors à la définition donnée en 1987 par le Conseil économique et social (national, la troisième assemblée de la République) dans le rapport « grande pauvreté et précarité économique et sociale » : *La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle devient persistante, qu'elle compromet les chances de réassumer ses responsabilités et de reconquérir ses droits par soi-même, dans un avenir prévisible.*

Cette caractérisation est plus large que la définition monétaire qui s'appuie sur un seuil de pauvreté. Il est intéressant de noter les termes qui y reviennent à deux reprises, éventuellement sous une forme un peu différente. D'abord, « *insécurité* » ou « *absence des sécurités* », qui est finalement la seule caractéristique retenue, celle qui en quelque sorte résume toutes les autres. Puis « *obligations* » ou « *responsabilités* » : il n'y a pas les bons pauvres conscients de leurs obligations et les mauvais qui n'assument pas leurs responsabilités ; au contraire, la misère n'enfante que de mauvaises conséquences. Il est bon de le savoir lorsqu'on travaille avec des pauvres, mais y réfléchir avant de penser à des sanctions : non pas que l'on puisse accepter que les pauvres ne remplissent pas leurs obligations, mais on doit comprendre pourquoi et s'attaquer à ces causes. Or, pour assumer ses obligations, il faut pouvoir exercer ses « *droits* », troisième terme répété dans la définition. Ne serait-ce que le droit à ne pas voir sa vie étalée sur la place publique : « *ils vont au plus profond des familles* », disait une militante du Quart Monde. Et d'autres : « *on ne croit pas*

que nous sommes capables de voir quels sont les problèmes, et que nous cherchons des solutions ; nous ne sommes pas respectés ».

« *Que nous disent ceux qui vivent dans des conditions inacceptables ? C'est qu'ils ne parviennent pas à accéder à leurs droits.* » Voilà ce que répète le Conseil économique et social en 1995. Là est l'explication de l'échec des mesures d'assistance pour faire sortir de la misère : elles ne donnent pas de droits, et donc pas de liberté d'action, pas d'autonomie.

Les relations entre les familles pauvres et l'École

Quel est alors le rôle de l'École ? Elle, qui accueille tous les enfants, peut permettre de rompre la reproduction de l'exclusion d'une génération à l'autre. Mais elle aussi peut avoir un regard qui exclut, mener des actions qui excluent, ou être ressentie de cette manière. Donc, après avoir tenté de connaître ce qu'est la grande pauvreté, cherchons à comprendre ce que sont ses conséquences sur les relations avec l'École des familles qui en sont victimes.

Si, à l'instant, j'ai insisté sur les droits, c'est que le reste des définitions que nous avons rencontrées est plutôt négatif, portant sur des *manques*. Or, des manques, on glisse aisément à la culpabilité et au rejet. Comment parlons-nous de ceux qui échouent à l'école, comment en parlent aujourd'hui les documents officiels ? Sans doute plus comme des « arriérés », c'était le langage du début du vingtième siècle, ni même comme des « inadaptés », comme on a dit un peu plus tard. Dans le langage d'aujourd'hui, il y a les illettrés, les non qualifiés, les violents, dans des établissements « difficiles » et « sensibles » ou « en ZEP » : ce sont en gros les mêmes et ils sont issus des familles les plus misérables, autre facteur négatif.

Le sociologue François Dubet (1997) parle d'un malentendu entre l'École et toutes les familles. Mais il ajoute que c'est particulièrement marqué pour les pauvres : *Il ne serait pas difficile de détailler les pièces du procès instruit contre les parents [...] dont les « déficiences » ou les « incapacités » suffiraient pour expliquer les échecs des enfants. Ils ne croient pas à l'école ou s'en désintéressent ; d'ailleurs, on ne les voit jamais dans l'école ou le collège... Ils sont incapables de maintenir la moindre des disciplines de vie nécessaires à la vie scolaire... Les enfants sont livrés à eux-mêmes ou vautés devant la télévision... Parfois, les parents se montrent battus d'avance et découragent leurs enfants, répétant que les diplômes ne servent à rien... Leur vie de famille est anarchique ; les pères sont absents [...], les mères sont dépassées ou trop autoritaires... Les parents des élèves en difficulté seraient donc « coupables » - coupables de n'être pas ces parents de classes moyennes tout entières mobilisées autour de la réussite de leurs enfants, à l'image des enseignants eux-mêmes.*

Pour ma part, je me bornerai à juxtaposer deux citations du colloque d'Arras (Cahiers de l'académie de Lille, 1992). Un enseignant de ZEP : « *les parents ne demandent rien à l'école ; ou bien ils nous font totalement confiance, ou bien ils s'en désintéressent complètement, ils démissionnent* ». Des parents : « *ils ne savent rien de ce qu'on fait pour tenir, pour que nos enfants soient bien... comme si les gens choisissaient de vivre dans la misère* ». L'enseignant part de constats : il y a des familles dont il n'obtient rien, pas même de franchir la porte de l'école ou du collège. Mais a-t-il le droit d'en déduire que les parents « démissionnent » ? Qu'en sait-il ? Toutes les études scientifiques montrent le contraire. Quant aux parents, ils ont raison : la plupart des professeurs ne savent rien de leur vie, ni de leurs attentes et de leurs difficultés vis-à-vis de l'École.

Le rapport 2004 de l'Observatoire de la pauvreté et de l'exclusion écrit : « *la constatation de liens entre la catégorie socioprofessionnelle ou, plus rarement, le niveau de revenu des parents et la réussite scolaire des enfants n'apporte que peu d'éléments de réponse sur les processus de production de l'échec scolaire* ». Comment donc comprendre ces processus ? J'ai là-dessus une position très nette : seules les personnes et les familles concernées peuvent nous ouvrir les yeux. Après les avoir écoutées, je me suis borné à classer les difficultés qu'ils relèvent de manière très convergente, en six points liés aux caractéristiques de la pauvreté que nous venons de cerner, que j'illustrerai par des témoignages. Ils pourront vous sembler injustes ; mais ne faut-il pas donner pour une fois la parole à ceux qui ne l'ont jamais ?

1. Nous avons d'abord parlé de la faiblesse des ressources financières. Or, ***l'École n'est pas gratuite***. Elle l'est même de moins en moins au fur et à mesure que la pédagogie progresse. On s'ouvre sur l'extérieur, on va à la piscine, au théâtre, on fabrique des objets, on fait lire des œuvres... Témoignage dans un IUFM, qui a étonné les stagiaires : « *Il y a un manque d'argent des familles qui n'est pas toujours bien perçu par les professeurs. Par exemple, ils disent : il faut acheter ce petit matériel qui coûte 20 francs. C'est pas toujours un gros truc, mais il leur faut dans les deux jours qui suivent... Il faut savoir qu'une fois le 20, le 25 du mois, jusqu'au 5 du mois suivant, c'est vraiment difficile, on mange avec ce qu'on a dans le frigo, on a seulement l'argent pour le pain. Il nous arrive de finir le mois avec 10 francs. 20 francs en fin de mois, on les a pas, même si ça vous paraît une somme dérisoire. Si c'est dans cette semaine-là qu'on nous demande d'acheter quelque chose aux gosses, eh bien on ne peut pas, c'est pas possible. Il faut choisir entre les 20 francs pour l'école ou pour payer le pain le reste du mois. Souvent, nos enfants sont punis ou ils sont grondés parce qu'ils n'ont pas le truc au moment où on leur a demandé de l'avoir.* » Autre témoignage : « *ça n'allait pas : il avait perdu ses lunettes, et le temps de les refaire...* » ; comprenez que probablement la famille n'a pas l'argent pour les acheter.

2. Plus profondément, nous avons pris conscience de ***la précarité de la vie*** de ces familles. On y est tellement préoccupé de survivre qu'il n'est pas facile de s'intéresser à une culture scolaire déconnectée de ce type de réalité.

« *Quand on est venu saisir nos meubles* », raconte une maman, « *je n'étais pas à la maison, mais mon fils était là. Voyant faire l'huissier, l'entendant se moquer de la manière dont le logement était tenu, il s'est enfermé dans les toilettes et s'est mis à crier. Quand je suis rentrée, il m'a dit : maman, je n'ai plus envie de vivre.* » Comment voulez-vous que lorsqu'il est retourné au collège le lendemain, il ait pu prendre intérêt à ce qu'on lui racontait ?

Comme le disaient d'autres parents lors d'une rencontre avec des instituteurs : « *Nos vies si difficiles tourmentent nos enfants et les empêchent d'être attentifs à leur scolarité et de croire qu'ils peuvent réussir. Les problèmes familiaux comme l'absence d'argent et toute la violence que cela peut faire naître dans les familles, cela les perturbe. Dans nos familles, les problèmes sont davantage partagés avec les enfants : c'est un tort car cela va les atteindre, mais on ne peut pas faire autrement car cela les concerne. C'est trop dur pour eux à porter, ce qui fait qu'ils n'ont plus l'esprit libre pour apprendre* ».

Une dame que je connais explique de manière imagée : « *quand un couple divorce, les enfants sont perturbés et ont des difficultés à l'école ; eh bien, pour les exclus, c'est pareil : ils ont divorcé d'avec la société* ».

3. Nous avons vu la reproduction, d'une génération à l'autre, des situations de pauvreté, et donc d'échec scolaire. D'où **la peur des parents devant l'École**, qui est d'ailleurs le pendant d'une peur des enseignants devant les parents. Je me souviens d'une mère qui disait : « *c'est le collègue où j'étais quand j'étais gamine, je ne peux pas y retourner* ». Beaucoup parlent de « *la peur d'être convoqué* ». J'ai constaté que les enseignants emploient ce terme « convoquer » sans se rendre compte de ce qu'il peut signifier pour des personnes qui le sont sans arrêt partout. Comme le dit un instituteur suisse (Christen, 1993) : « *Nous sommes tous, malgré nous, à tort ou à raison, perçus comme des gens de pouvoir qui inspirent la peur. Nous avons, entre autres, le pouvoir de suggérer le placement de l'enfant ou de mettre en route tout un encadrement qu'ils ne peuvent que ressentir comme menace d'un autre monde intervenant dans le leur.* »

4. Il y a aussi **la difficulté de comprendre ce qui se passe à l'école**, et pas seulement pour les familles d'origine étrangère, et celle de faire reconnaître ses droits. « *On ne fait pas le poids contre eux, parce qu'ils sont plus intelligents que nous. On est diminué devant les profs, par leur parler, on comprend rien* ». L'absence de vraie rencontre a des conséquences graves en termes d'orientation, car elle vide de leur sens les procédures officiellement fondées sur le dialogue. La tentation est alors forte pour l'institution scolaire de penser à la place des familles et, s'il le faut, de recueillir leur accord en profitant de leurs difficultés à comprendre les structures et les enjeux. « *On nous a fait remplir sur un grand carton. Il fallait mettre qu'on était d'accord* » (Tedesco, 1979).

5. La définition de la grande pauvreté que nous avons finalement retenue insiste aussi sur l'impossibilité de remplir ses obligations, en tout cas ce que considèrent comme telles la société et donc l'École. L'École demande aux parents d'accompagner son action par l'attention accordée au travail scolaire, l'aide à y apporter, ainsi que par des activités extrascolaires. Mais, pour les exclus, ce sont **des exigences difficiles à satisfaire**. « *Les parents sont désespérés : comment peuvent-ils aider leurs enfants s'ils n'arrivent pas à s'aider eux-mêmes ?* » Lorsque l'on est plus ou moins illettré, lorsque l'on a été soi-même séparé de sa famille, on ne sait pas comment s'y prendre. « *Les parents ne peuvent pas suivre leurs gosses. Les choses qu'on ne peut pas leur expliquer, on ne peut pas aller voir un professeur et lui dire : je ne peux pas l'aider. Un gosse qui n'a pas compris en cours, qui rentre chez lui, que les parents ne peuvent pas lui expliquer, il ne va pas faire ses devoirs. Au bout d'une fois, deux fois, on ne va pas chercher à comprendre pourquoi, on va dire : ce gosse-là, il fait ce qu'il a envie, ses parents le laissent, les parents n'ont pas envie qu'il fasse ses devoirs, ils ne s'en occupent pas quand il rentre à la maison.* »

Au fil des années, ces demandes faites par l'École, cette « injonction à collaborer », sont de plus en plus fortes. Cela marche parfois : « *je suis devenue parent d'élève* », me disait sans rire une jeune femme. Mais ces exigences sont démesurées par rapport à la vie de certaines familles. Et, trop vite, les enseignants décrètent que ces parents-là ne s'intéressent pas à l'école et ils portent sur eux un regard négatif : « *les efforts que nous faisons ou que font nos enfants ne sont pas vus* ».

6. En effet, tout cela conduit à un certain **regard sur les enfants et leurs parents**, qui paraissent différents des autres. Les familles ont l'impression que l'École fait des différences entre elles. « *On ne nous regarde pas comme les autres, on nous parle comme à des gosses, comme si nous ne comprenions rien* ». Lorsqu'on interroge des personnes du Quart Monde, ces questions reviennent toujours, dans leur propre souvenir ou pour leurs enfants. « *On me mettait dans un coin de la classe ; le maître détestait les vanniers, il regardait comment on*

était habillé ». « *Comme on vivait en caravane, le gamin était repoussé. Quand on nous appelait, c'était pour nous dire que les enfants étaient sales, qu'ils sentaient mauvais.* » « *Tout de suite, Amandine avait une étiquette : j'espère que tu ne seras pas comme ton frère* » : la réputation ! Cela conduit souvent les enfants à un repli sur eux-mêmes et au refus de s'exprimer pour ne pas s'exposer. Le sociologue Manuel de Queiroz (1982) constate : « *Un modèle de conduite sociale [...] l'emporte avec ses critères, rendant particulièrement sensible tout ce qui s'écarte visiblement de ce modèle et identifiant négativement et infériorisant ces familles. Il en résulte une conduite de défense. Alors que pour [d'autres] parents, une ligne passe entre les adultes d'un côté formant un ensemble éducatif, et les enfants de l'autre qui font l'objet de soins communs, ici va constamment réapparaître une ligne qui passe entre d'un côté les enseignants et de l'autre côté parents et enfants formant bloc* ». C'est dans ce cas qu'on emploie d'ailleurs le mot « famille » plutôt que « parents ». Cela pose problème à l'École, par exemple lorsque les parents soutiennent leurs enfants en toute circonstance. Il faut alors comprendre que la famille a une importance particulière lorsqu'elle est le seul point d'appui, et quelle que soit son instabilité.

Je pense que les citations que je viens de faire vous ont interpellés, voire choqués. Au-delà de leur contenu, je voudrais que vous remarquiez que les personnes du Quart Monde qui s'y expriment font preuve d'une capacité aigüe d'observation et d'analyse. D'ailleurs, si ce terme « Quart Monde » a pris une connotation misérabiliste ou péjorative, il faut savoir qu'au départ il a été créé sur le modèle de « Tiers-État »³ : il veut donc marquer une certaine... noblesse, si j'ose dire, pour parler de personnes en grande pauvreté, qui rencontrent de grosses difficultés, mais qui les affrontent, qui sont des militants. Certes, ce n'est pas le cas de toutes celles qui sont dans la misère. Certaines sont trop écrasées par le cumul de difficultés que souligne la définition du Conseil économique et social et elles ne peuvent « réassumer leurs responsabilités et reconquérir leurs droits *par elles-mêmes* ». Mais pourquoi douter que toutes puissent faire preuve des mêmes capacités si on leur tend la main... et l'oreille, comme cela a été fait pour celles que j'ai citées ?

Changer de regard

Alors, que faire, quelles actions mettre en œuvre ? La difficulté est que les réponses ne conduisent pas à l'assistance. Car, comme le dit un ouvrage sur lequel je reviendrai (Groupe de recherche Quart Monde - Université, 1999) : « *La relation entre le pauvre à qui manque et une personne ou institution qui lui apporte une aide est de caractère essentiellement inégal. [...] Elle rejette le pauvre dans une image d'impuissance.* » J'aurais envie de parler d'un devoir de non-assistance et je voudrais donc proposer une démarche d'un autre ordre.

J'ai terminé le diagnostic en parlant de l'obstacle que constitue le « regard » porté sur certains enfants et sur leurs familles. Je l'ai dit en commençant, changer de regard est pour moi le préalable à toute action. Mais c'est à la fois une formule un peu vague et une exigence difficile. Alors, quelles peuvent en être les étapes ?

Dans notre première partie, nous avons essayé de **connaître**. La connaissance de la pauvreté et des obstacles qu'elle crée pour la réussite des enfants est une première étape. Connaître permet de comprendre, de remettre en question ce que l'on peut appeler une « évidence d'indignité », qui conduit à une logique de la dénonciation : « ces gens-là, il n'y a rien à faire

³ En avril 1789, Dufourny de Villiers publiait les Cahiers du Quatrième Ordre, « celui des pauvres Journaliers, des Infirmes, des Indigens (...) pour suppléer au droit de députer directement aux Etats, qui appartient à tout François, mais dont cet Ordre ne jouit pas encore » (ATD Quart Monde, 1994).

avec eux, ils ne font rien pour s'en sortir ». Par exemple, on a beaucoup dit, il y a quelques années, que les enfants ne mangeaient pas à la cantine scolaire parce que les parents utilisaient les bourses pour se payer un magnétoscope. Admettons que l'accusation soit vraie, ce qui est condamnable au nom de la « norme » selon laquelle la nourriture est plus importante que la culture... Et si le magnétoscope faisait partie de la stratégie de la survie, du refus de l'écrasement par l'immédiat, de la réussite scolaire d'enfants à qui leurs parents ne peuvent payer le musée ou les vacances ? Prenons encore l'étonnement des bien pensants devant ces parents qui décident une nouvelle maternité alors qu'ils ont déjà tant de mal à élever leurs autres enfants, alors peut-être qu'on a déjà dû leur retirer : « ils sont irresponsables ». Et si avoir un enfant était pour eux la seule manière d'entrer dans une perspective d'avenir ?

Donc passer de la dénonciation à la connaissance, puis à **la compréhension**. Mais le mot « compréhension » est ambigu. Il peut ne signifier que « tolérance » (Bourgarel, 1995) : « ces pauvres gens, ce n'est pas de leur faute ». Et on ajoute des raisons, des explications fondées sur des différences. (Truchot, 1991) explique bien ce danger : « *Dans un premier temps, on dénonce un problème social. Dans un second temps, on étudie les caractéristiques de ceux qui en sont affectés : leur mode de vie, leur culture, leur niveau scolaire ou leurs déficits psychologiques. On met alors en exergue combien ceux qui sont affectés par le problème sont différents des autres : moins prévoyants, moins formés, plus délinquants, plus sales ou plus perturbés psychologiquement. Puis on finit par prendre ces différences pour les causes du problème : c'est leur manque de prévoyance ou de formation, leurs perturbations psychologiques qui créent leur situation.* » De la même façon, du constat de la corrélation entre origine sociale et échec scolaire, on passe trop facilement à une causalité, et subrepticement à une responsabilité des familles. Lorsqu'un enfant d'une famille aisée ne réussit pas à l'école, il est souvent qualifié de surdoué ou d'hyperactif, alors que, pour un élève brillant issu d'une famille modeste, on parle de « réussite paradoxale ».

Il faut donc faire un pas de plus, sortir du discours négatif, passer de « connaître » à « reconnaître ». D'abord, **reconnaître les attentes** des familles pauvres vis-à-vis de l'École. Pour elles, plus encore que pour d'autres, l'École est le lieu de tous les espoirs : « *dis aux instituteurs que notre plus grand rêve est que nos enfants apprennent et que nous faisons tout pour cela* » (Joutard, 1992). Ensuite, **reconnaître les droits** : cela seul peut rendre la dignité qui permet de sortir de la misère. Il faut renoncer à penser à la place de ceux que l'on considère comme incapables de le faire : n'est-ce pas un péché mignon de l'École ? Et si ces parents dont on critique l'acquisition d'un magnétoscope avaient, comme celui qui juge, un droit au choix ? Et si eux aussi avaient le droit de choisir leur nombre d'enfants ? Ou de refuser telle orientation conçue par d'autres « pour le bien de leur enfant » ? S'ils n'avaient pas, selon le mot d'une femme du Quart Monde, à « *se sentir coupables d'être pauvres* » ?

Reconnaître les attentes, reconnaître les droits : c'est déjà une révolution dans les attitudes, mais ce n'est pas encore assez. Dans l'explication des modalités de l'exclusion, l'économiste et philosophe Philippe d'Iribarne (1996) va plus loin. « *La place que les sociétés modernes réservent à ceux qu'elles hésitent à appeler des pauvres paraît étrangement contradictoire. Nous sommes prêts à les honorer dans nos discours, comme êtres humains abstraits, membres souverains d'un corps politique, qui ont droit à notre solidarité comme nous avons droit à la leur. Mais quand l'un d'eux, humain concret, croise notre chemin, nous sommes souvent gênés, comme devant un être déchu. Où peut bien s'enraciner le regard dépourvu d'aménité que nous portons, souvent malgré nous, sur les pauvres ? À quelle aune les jugeons-nous quand nous les percevons comme des êtres diminués ? (...) On peut trouver une première réponse en scrutant les textes où, sous la plume de Locke, Rousseau ou Marx, les sociétés*

modernes élaborent leur vision de l'inégalité. À les lire attentivement, on découvre que la vision moderne de ceux dont nous stigmatisons les chaînes est moins simple qu'il paraît tout d'abord. Elle a de fait une double face. Une face lumineuse, que nous connaissons bien, se manifeste dans nos idéaux politiques, quand nous cherchons à concevoir et à bâtir une société de liberté et d'égalité. Et une face obscure prend corps chaque fois que, attachés que nous sommes à une conception de l'homme qui l'exige affranchi de toute dépendance, nous nous en servons pour juger à son aune ceux que nous côtoyons. »

Cette description ne s'applique-t-elle pas au regard sans complaisance que « l'école libératrice » porte sur ceux que leur manque supposé d'aptitudes intellectuelles, ou leur famille, ou leur religion, ne permettrait pas de libérer ? Elle est à l'œuvre dans la contestation récurrente du collège « unique », dans la volonté de remplacer l'École pour l'élève par l'École pour une abstraction, la transmission du savoir.

La loi fonde la lutte contre les exclusions sur « *le respect de l'égalité de tous les êtres humains* »⁴. Mais quand l'accès à la dignité est subordonné à la conquête du savoir, ceux qui restent sans savoir reconnu sont condamnés à l'indignité. Reste alors à s'interroger sur nos évidences relatives au savoir. Pouvons-nous encore croire que les savoirs soient des donnés transcendants à la société, ou construits par la « communauté scientifique » et possédés par l'École ? Transmettre des savoirs, chiche, mais quels savoirs ?

Les pauvres, les parents des élèves qui échouent à l'école, ne sont pas dénués de savoirs : c'est frappant lorsque l'on prend le temps de les écouter ; ils connaissent des choses que nous ignorons. « *Ceux qui sont aveugles, ce sont les riches. Ils croient voir, mais ils ne voient rien. Ce sont nous les pauvres qui voyons. Dans nos quartiers, nous voyons les enfants qui n'ont plus rien à manger, les mères qui n'arrivent plus à payer leur loyer, les jeunes qui dorment dans les caves* » : ce constat de Marie (Kamatchi, 2001), est une évidence.

Quant à l'échec des enfants des familles pauvres à l'école, si les enseignants se sentent souvent désarmés devant lui, nous avons vu que leurs parents ne manquent pas d'idées sur ses causes, non pas théoriques, mais ouvrant des voies de progrès. Les citations que j'ai faites plus haut éclairent sur les difficultés des familles avec l'École tout en faisant éclater leurs capacités d'analyse. **Reconnaître le savoir** des pauvres est donc essentiel de deux points de vue : ne pas se tromper dans la solution des problèmes qu'ils rencontrent ; leur rendre leur dignité en les sortant de la disqualification sociale.

Croiser les savoirs

Mais il ne faut pas faire de populisme. Les situations de vie que connaît Marie ne suffisent pas pour en analyser les causes et trouver des remèdes. Pour l'École, si les parents désignent les difficultés dont j'ai fait plus haut une liste, il appartient aux enseignants de préciser et de mettre en œuvre les solutions.

On a donc besoin d'un « **croisement des savoirs** », pour reprendre le titre d'une action de recherche initiée par le Mouvement ATD Quart Monde : une recherche bien particulière, où des personnes du Quart Monde et des universitaires ont travaillé ensemble, à égalité, à dégager des connaissances issues de la grande pauvreté. À côté des savoirs savants, ou scolaires, ils ont mis en évidence deux autres types de connaissances : les savoirs vécus et les

⁴ Loi d'orientation du 29 juillet 1998 concernant la lutte contre les exclusions, article 1.
Le sigle ATD (dans ATD Quart Monde) veut dire « agir tous pour la dignité ».

savoirs d'action et d'engagement. « *Ces trois composantes, écrivent-ils, sont essentielles pour construire un savoir libérateur* ».

Les savoirs savants ont l'avantage d'être tout prêts à entrer dans un raisonnement et leur fécondité a déjà été évaluée par la communauté scientifique. Mais ils ne suffisent que dans cette communauté des savants, et les savoirs scolaires, qui en découlent, à l'intérieur de l'École. C'est frappant, en particulier, pour les travaux des sociologues sur le lien entre origine sociale et réussite scolaire : ils ont eu le mérite d'alerter sur le phénomène ; mais cela n'a pas conduit à des remèdes et, trop souvent, une lecture trop rapide a même provoqué un fatalisme, l'idée qu'il n'y aurait rien à faire. C'est pourquoi les deux autres types de savoirs sont essentiels en matière sociale : dans une société, une pensée et une action sont d'autant plus fécondes qu'elles articulent les connaissances d'un plus grand nombre de personnes et de groupes.

Mais cette articulation n'est pas simple. Chez ceux qui sont confrontés à un savoir étranger au leur, plusieurs attitudes se rencontrent (Join-Lambert, 1999) :

- un refus de ce savoir étranger, sa négation, sa dénonciation ;
- son rejet dans un domaine privé que l'on n'a pas à prendre en compte ;
- la volonté d'éduquer le porteur de ce savoir étranger pour qu'il y renonce ;
- et, plus rarement, la recherche d'une intégration entre les deux savoirs, en acceptant de remettre en question l'un et l'autre.

En pédagogie, ces quatre attitudes inspirent des pratiques bien différentes. Dans les relations avec les familles, toutes existent : dénonciation de leurs comportements ; tolérance, mais de ce qu'on considère comme une insuffisance ; volonté d'éduquer les parents, mais l'éducation ne peut réussir si elle ignore leurs conditions de vie et leurs stratégies de résistance ; et partenariat avec eux dans une coéducation de citoyens (Bourgarel, 1995).

Le préalable à l'action est donc ce changement de regard sur les élèves qu'on dit défavorisés et sur leurs familles, qui va avec le croisement des savoirs des professeurs avec ceux des parents les plus éloignés de l'École, non pas pour les former à être de « bons parents », respectueux des normes, ou à devenir des auxiliaires de l'école en les instrumentalisant, ou encore à reconnaître les mérites des enseignants, mais d'abord pour les écouter puis pour construire avec eux un projet éducatif : on donne ainsi sens à l'expression « communauté éducative ». Le programme est tracé par ces parents du Quart Monde qui disaient à une session de formation⁵ : « *Il faut que nous, les parents, les enseignants, les associations de parents, nous apprenions à vivre ensemble et à bâtir ensemble le projet de l'école. C'est possible puisque que nous connaissons des écoles où réussir ensemble c'est le projet de tous les enfants dans la classe, celui des enseignants et de leurs parents. Les enfants sont heureux d'aller à l'école. Certains ont beaucoup de difficultés, mais tout le monde progresse.* » Ces phrases datent de 1995 : n'était-ce qu'un rêve ?

Conclusion

Nous avons surtout parlé des familles, des parents. Mais la responsabilité de l'École est la réussite scolaire des élèves. Quel rapport entre les deux ?

⁵ Session du plan national de formation, Douai, 1995.

L'École traditionnelle, disons celle de la Troisième République, tenait les parents à distance et il y avait accord avec eux sur une séparation des domaines : ils confiaient leurs enfants à l'École et lui faisaient confiance. Depuis, les idées ont changé et la réponse devenue classique à la question que je posais est que *l'action des parents apporte une aide indispensable à la réussite des enfants*. Ce n'est pas faux, mais une telle réponse conduit à l'accroissement des inégalités parce que les parents ne sont pas égaux devant cette exigence. On peut alors se dire qu'on va leur apprendre comment faire, que l'École va l'apprendre à ceux qui le savent le moins. Cela se fait, mais ne réussit pas si on ignore la vie et les stratégies de ces familles.

Alors, à cette question du rapport entre la réussite scolaire des enfants et les relations de l'École avec les parents, je propose une autre réponse : *connaître les parents, et apprendre d'eux ce qu'ils savent, apporte une aide indispensable à la réussite... celle des enseignants auprès des enfants*. Cette seconde réponse est, par rapport à la première, un véritable renversement. Un renversement maintenant nécessaire si on veut dépasser cette panne de l'école pour tous qui dure depuis près de vingt ans. Mais il se heurte à une tradition de l'École « qui sait », qui n'a donc rien à apprendre des parents, plutôt considérés comme des gêneurs... lorsqu'on ne les qualifie pas de démissionnaires.

Dans son principe, le programme est simple : *connaître* ce que vivent les familles, *comprendre* leurs stratégies de résistance, *reconnaître* leurs attentes, leurs droits, leurs savoirs, et par là les personnes : voilà les composantes du *changement de regard* qui permet de surmonter les difficultés dont j'ai parlé. Et il ne manque pas d'exemples où cela est déjà réalisé (Pair, 1998).

« *Bâtir ensemble le projet de l'école* » disaient donc des parents du Quart Monde en 1995. Non, ce n'était pas qu'un rêve. Quelques années après, le Mouvement ATD Quart Monde mettait au point une méthode pour croiser ainsi les savoirs entre des personnes de positions sociales différentes⁶ puis l'expérimentait en de nombreux lieux, en particulier dans des groupes associant parents et enseignants, où on apprend à se connaître et à se reconnaître, où on mène une co-formation (Ferrand, 2008) sur la manière de faire mieux réussir les enfants. Depuis un an, ATD emploie cette méthode pour définir une plateforme citoyenne sur l'École. Il la construit avec onze autres organisations – syndicats de personnels de l'éducation, fédérations de parents d'élèves, mouvements pédagogiques – qui se sont engagées à la diffuser à leurs adhérents. Le 17 octobre 2011, la journée du refus de la misère a été organisée sur ce thème : à Nancy, certains d'entre vous y ont peut-être participé, au lycée Poincaré. En novembre, 440 personnes de toute la France se sont rencontrées à l'École normale supérieure de Lyon, pour travailler sur une première version. Le 13 mars dernier, la plateforme a été présentée publiquement et adressée aux candidats aux élections présidentielles : vous en avez peut-être entendu parler puisque radios et journaux y ont fait écho⁷.

Ce « croisement des savoirs », sur lequel j'ai insisté et que m'ont fait découvrir les pauvres, a considérablement enrichi l'expérience que j'ai acquise comme responsable, et je l'ai utilisé lorsque j'étais médiateur académique. Il dépasse en effet la question des relations avec les familles pauvres. Il permet de passer de la différence-obstacle à la différence-source

⁶ Un livre a été tiré de la recherche-action mentionnée plus haut (Groupe de recherche Quart Monde-Université, 1999). Puis un travail analogue a été mené entre des militants du Quart Monde et des professionnels du secteur social donnant lieu à un autre volume (Groupe de recherche action-formation Quart Monde Partenaire, 2002). Les deux livres ont reçu un prix décerné par l'Académie des sciences sociales et politiques pour « le meilleur ouvrage d'économie consacré à un problème de société contemporain ». Voir aussi (Ferrand, 2008).

⁷ Elle est téléchargeable sur le site www.ecoledetous.org

d'enrichissement mutuel, donc de lutter contre les inégalités devant l'éducation. Il est valable en réalité pour tous les élèves et toutes les familles : nous avons parlé d'incompréhension et de peur des parents devant l'Ecole : cela ne vous est-il jamais arrivé à propos de vos propres enfants ? Valable encore pour les relations à l'intérieur des établissements scolaires, entre les enseignants, les ATOS, les chefs d'établissement, les inspecteurs, et entre tous ceux-là et leur recteur ou leur ministre. Plus largement, pour une redéfinition de la laïcité qui ne soit pas rejet de tout ce qui divise dans le domaine privé, mais qui se fonde sur un vrai dialogue. Pour le respect des Droits de l'Homme – les pauvres sont, par leur position, des experts en cette matière – et pour le fonctionnement d'une démocratie qu'il est urgent de renouveler.

Il s'agit toujours, comme le dit le rapport de recherche Quart Monde-Université, de « *se reconnaître [mutuellement] comme des personnes qui possèdent, chacune à partir de sa vie et de sa perception des choses, un savoir propre que l'autre ignore, et qu'il lui faut apprendre* ». « Avoir un cœur de pauvre » (Matth. 5, 3), c'est peut-être bien cela : pour ma part, je le crois⁸.

⁸ Sur la pauvreté dans la Bible, voir DURAND A., 2009, *Dieu choisit le dernier*, Paris, Cerf.

RÉFÉRENCES

- ATD QUART MONDE, 1994, *Si les gens savaient ... Droits de l'Homme et Quart Monde*, Paris, Savoir Livre et éditions Quart Monde, diffusion par les éditions Belin.
- BOURGAREL A., 1995, « Relations des enseignants avec les familles en grande difficulté » in P. Joutard, *Grande pauvreté et réussite scolaire : changer de regard*, op. cit.
- CAHIERS DE L'ACADÉMIE DE LILLE, 1992, *Toutes les Familles partenaires de l'École*, actes du colloque d'Arras, Lille, CRDP.
- CERC, 2004, *Les enfants pauvres en France*, Paris, La Documentation française.
- CHRISTEN A., 1993, « La famille du Quart Monde et l'école », *Revue Quart Monde*, no 146.
- CONSEIL ÉCONOMIQUE ET SOCIAL, 1987, *Grande pauvreté et précarité économique et sociale*, Journal Officiel (avis et rapports du C. E. S.), 28/2/87.
- CONSEIL ÉCONOMIQUE ET SOCIAL, 1995, *Évaluation des politiques publiques de lutte contre la grande pauvreté*, Journal Officiel (avis et rapports du C. E. S.), 27/7/95.
- CREDOC, 1995, *Politiques sociales : l'épreuve de la pauvreté*, annexe au rapport du Conseil économique et social, *Évaluation des politiques publiques de lutte contre la grande pauvreté*.
- DE QUEIROZ M., 1982, « Le désintérêt scolaire des parents », *Psychologie scolaire*, no 39.
- D'IRIBARNE P., 1996, « Citoyen exclus pauvre », *Revue Quart Monde*, no 158.
- DUBET F. (dir.), 1997, *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel.
- FERRAND C. (dir.), 2008, *Le croisement des pouvoirs : Croiser les savoirs en formation, recherche, action*, Paris, éditions de l'Atelier et éditions Quart Monde.
- GLORION C., 1997, *Geneviève de Gaulle - Anthoiz, Résistances*, Paris, Plon.
- GOUX D., MAURIN E., 2001, « La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire », *France, Portrait social 2000-2001*, Paris, INSEE.
- GROUPE DE RECHERCHE QUART MONDE - UNIVERSITÉ, 1999, *Le croisement des savoirs : Quand le Quart Monde et les professionnels pensent ensemble*, Paris, éditions de l'Atelier et éditions Quart Monde.
- GROUPE DE RECHERCHE ACTION-FORMATION QUART MONDE PARTENAIRE, 2002, *Le croisement des pratiques : Quand le Quart Monde et les professionnels se forment ensemble*, Paris, éditions Quart Monde.
- JOIN-LAMBERT L., 1999, « L'université face au défi culturel de l'exclusion sociale », *Revue Quart Monde*, no 170.
- JOUTARD P., 1992, *Grande pauvreté et réussite scolaire : changer de regard*, rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, réédition, 1995, Toulouse, CRDP.
- KAMATCHI M., 2001, *Fêtes et Saisons*, no 552.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA PAUVRETE ET DE L'EXCLUSION SOCIALE, 2004, *Rapport 2003-2004*, Paris, La Documentation française.
- PAIR C., 1998, *L'École devant la grande pauvreté : changer de regard sur le Quart Monde*, Paris, Hachette.
- TEDESCO E., 1979, *Des familles parlent de l'école*, Paris, Casterman.
- TRUCHOT D., 1991, « La faute aux pauvres ? », *Alternatives économiques*, Supplément no 12.