

# ATELIERS GRANDE PAUVRETÉ ET ORIENTATION





# REMERCIEMENTS

---

Nous tenons à remercier l'université de Paris 8 qui aurait été très heureuse de nous recevoir et s'était vraiment démenée pour nous réserver le meilleur des accueils. Nous tenons à remercier Madame la présidente de Paris 8, Annick Allaigre, Stephane Bonnery directeur de l'équipe ESCOL, et plus particulièrement Fatima Zenati qui nous a énormément soutenus dans toute l'organisation. Des événements indépendants de notre volonté nous ont obligé à changer de lieu au dernier moment. Les ateliers se sont déroulés à la Maison Quart Monde France à Montreuil. Nous aurons peut-être d'autres occasions de bénéficier de l'accueil de l'Université Paris 8.

Nous tenons également à remercier toute l'équipe des bénévoles qui a pris en charge avec brio toute la logistique de ces deux jours.

Et pour finir nous remercions la Maison Quart Monde qui nous a accueillis au pied levé dans ses locaux, et nous nous excusons pour les désagréments occasionnés par notre présence un peu envahissante.





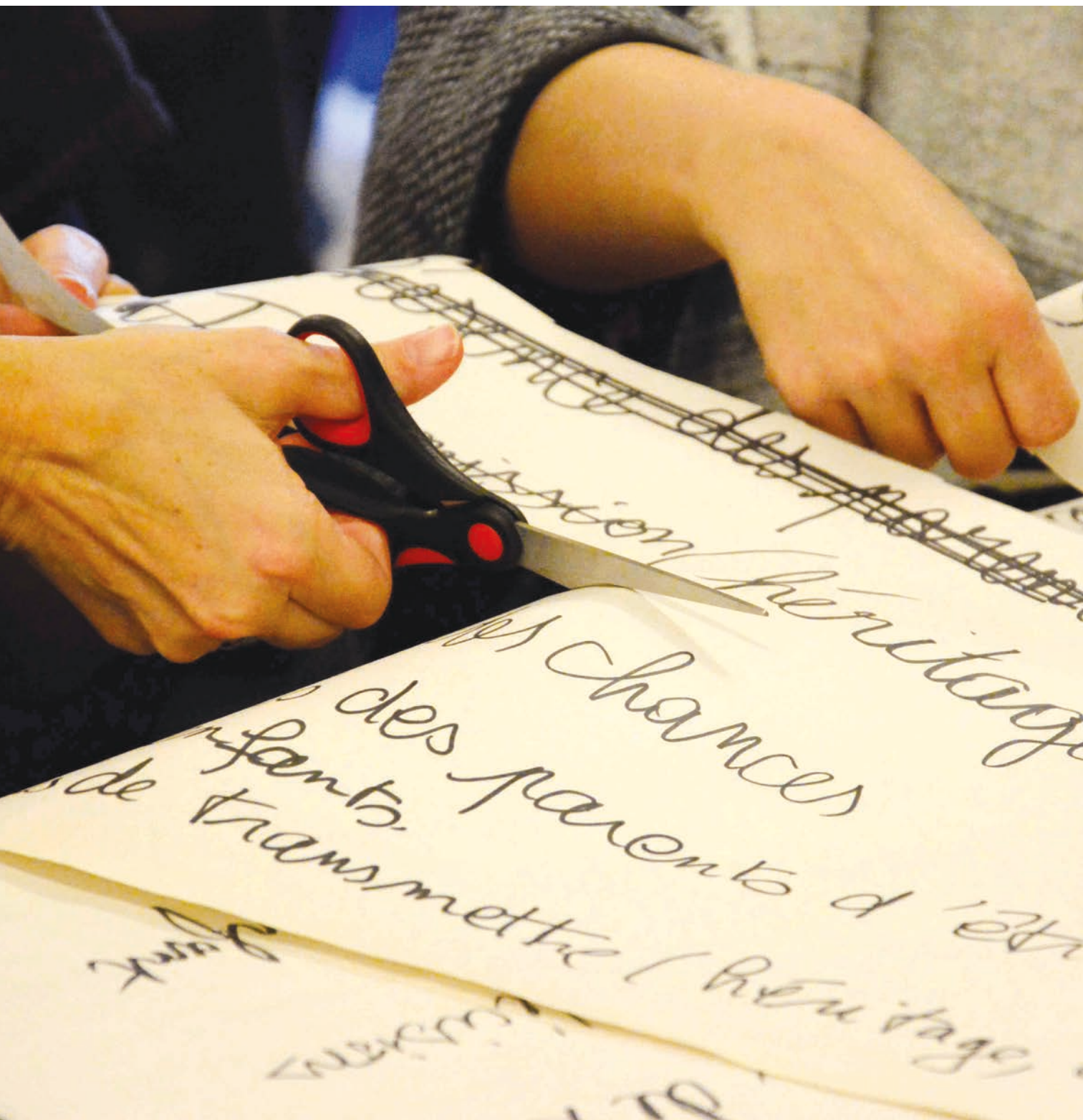
# SOMMAIRE

---

<b>I. INTRODUCTION GÉNÉRALE</b>	<b>6</b>
<b>II. LE CROISEMENT DES SAVOIRS</b>	<b>11</b>
1. Le système éducatif	13
2. La norme	16
3. Les moqueries et leurs conséquences	17
4. Les malentendus	19
<b>TÉMOIGNAGES DE PARTICIPANTS AU CROISEMENT</b>	<b>24</b>
<b>III.1. LES ATELIERS</b>	<b>29</b>
<i>Affirmation 1: L'école est responsable des malentendus et des incompréhensions entre école et familles de milieux défavorisés</i>	32
<i>Affirmation 2: L'orientation des enfants issus de milieux défavorisés vers l'enseignement adapté ou spécialisé est une chance pour eux</i>	34
<i>Affirmation 3: L'école peut faire réussir les enfants issus de milieux défavorisés dans un parcours ordinaire</i>	36
<b>SYNTHÈSE DES DÉBATS AYANT EU LIEU DANS LES ATELIERS</b>	<b>39</b>
<b>III.2. TABLES RONDES</b>	<b>44</b>
<b>TABLE RONDE N°1</b>	<b>45</b>
<i>Tension école-famille, incompréhensions réciproques</i>	45
<b>TABLE RONDE N°2</b>	<b>55</b>
<i>Une orientation qui condamne?</i>	
<i>Reconnaissance partagée d'un gâchis? D'une violence?</i>	55
<b>TABLE RONDE N°3</b>	<b>67</b>
<i>Les leviers pour agir et la formation des personnels</i>	67
<b>TABLE RONDE FINALE</b>	<b>78</b>
<i>Grande pauvreté et orientation scolaire, 7 avril 2018</i>	78
<b>TABLE DES SIGLES UTILISÉS</b>	<b>80</b>
<b>ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>81</b>
<b>PHRASES ÉCRITES PAR TOUS LES PARTICIPANTS APRÈS AVOIR ÉCOUTÉ LES CHERCHEURS</b>	<b>82</b>



# I. INTRODUCTION



# I. INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le mouvement ATD Quart Monde a toujours fait de la réussite de tous les enfants à l'école un objectif essentiel dans son combat pour l'éradication de la grande pauvreté. Accéder à la vie professionnelle et à l'exercice d'une pleine citoyenneté, participer aux débats et décisions de notre société dans une égale dignité de tous, tout cela passe par l'école. En novembre 2011, 450 personnes se rassemblaient à l'École Normale Supérieure de Lyon pour les «Ateliers pour l'école» à partir de la question «*Quelle école pour quelle société?*». Le but de ces ateliers était de dégager des propositions pour une école qui ne laisse aucun enfant de côté. Ils ont abouti, en mars 2012, à l'écriture d'une plate-forme de propositions «*Construire ensemble l'école de la réussite de tous*», signée par 11 partenaires (SNUipp-FSU, SNES-FSU, SGEN-CFDT, SNPDEN-UNSA, FCPE, PEEP, APEL, ICEM-Freinet, GFEN, Montessori, AGSAS)\*. Cette plate-forme a permis de poser la question de la place des familles les plus pauvres à l'école, dans le débat politique de 2012, et d'être force de propositions dans l'élaboration de la loi de refondation de l'école de juillet 2013.

**Mais il restait une question grave, préoccupante, que cette plate-forme n'abordait pas, celle de l'orientation de beaucoup d'enfants de familles en situation de grande pauvreté vers les structures de l'ASH.** L'ASH comprend l'enseignement adapté (SEGPA, EREA...) et l'enseignement spécialisé (ULIS, IME, ITEP...).

Cette scolarité hors du cursus scolaire ordinaire situe d'emblée ces enfants dans un parcours de formation dont les ambitions sont bien moindres que celles habituellement portées par l'école. C'est-à-dire, pour la scolarité obligatoire, le Diplôme national du brevet et le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Devant cette réalité inquiétante, le mouvement ATD Quart Monde a entrepris depuis deux ans une recherche destinée à dégager d'autres voies que ces orientations vers l'ASH, permettant à l'école de prendre en charge tous les enfants, quel que soit leur milieu d'origine, dans une scolarité ordinaire. Ce travail porte sur les âges de la scolarité obligatoire, école primaire et collège, et ne concerne pas l'orientation des élèves en fin de 3ème qui est une autre question.

\*Table des sigles page 80.



## ATELIERS GRANDE PAUVRETÉ ET ORIENTATION

La première étape de ce travail a été d'interviewer différents acteurs de l'éducation : professeurs, inspecteurs, psychologues, parents... Ils ont dit le regard qu'ils portaient sur cette question de l'orientation des enfants de milieux défavorisés vers l'ASH. Ces interviews ont permis, en mars 2017, la rédaction du document *Grande pauvreté et exclusion du cursus scolaire ordinaire: une réalité incontournable?* que l'on peut se procurer en le demandant à l'adresse suivante : [secretariat.ecole@atd-quartmonde.org](mailto:secretariat.ecole@atd-quartmonde.org).

Le 15 octobre 2017, une conférence d'Agnès Van Zanten intitulée *Orientation ou ségrégation scolaire?* réunissait 300 personnes et donnait un caractère public à cette démarche en invitant des syndicats, des fédérations de parents, des mouvements pédagogiques à s'y associer.

Un croisement des savoirs s'est ensuite mis en place et s'est déroulé d'octobre 2017 à février 2018. Il est expliqué page 12 et son résultat est le texte de la page 13 à la page 23. Ce texte a servi de base à l'organisation des ateliers «*Grande pauvreté et orientation scolaire*».

Ces ateliers se sont déroulés les 6 et 7 avril 2018. Ils ont rassemblé une centaine de personnes: les participants au croisement des savoirs dont des parents en situation de grande pauvreté, d'autres professionnels et citoyens intéressés et concernés par le sujet.

Les objectifs de ces ateliers étaient de :

- ◆ Confronter le contenu du texte du croisement des savoirs à ce que dit la recherche en sociologie, en sciences de l'éducation et en sciences cognitives. Pour cela, dix chercheurs sont intervenus dans trois tables rondes durant ces deux jours;
- ◆ Travailler en ateliers pour passer de la problématique posée par le texte du croisement à la reconnaissance argumentée d'une injustice faite aux enfants et aux jeunes qui subissent l'orientation vers l'enseignement adapté ou spécialisé;
- ◆ Dégager des ateliers et des apports des chercheurs des voies possibles à expérimenter dans des écoles et des collèges, qui permettent une scolarité commune à tous les enfants quel que soit leur milieu d'origine.



## I. INTRODUCTION GÉNÉRALE

Vendredi 6 avril 2018 matin

Intervention de **CLAIRE HEDON**,  
présidente d'ATD Quart Monde

---

L'orientation scolaire des jeunes est un sujet qui nous passionne tous et qui est au cœur des préoccupations de la société.

En 2011-2012, avec des syndicats, avec des fédérations de parents d'élèves, avec des mouvements pédagogiques, nous posons cette question: **Quelle école pour quelle société?** Nous voyons bien comment l'École est au cœur des débats politiques, tant elle est porteuse de l'avenir de notre société à travers l'avenir des enfants et des jeunes.

- ◆ L'École, voie d'accès à la vie professionnelle;
- ◆ L'École, voie d'accès à une pleine citoyenneté, à la participation pleine et entière à la vie de la cité;
- ◆ L'École, acteur clé de la démocratie.

Or, lorsqu'on est en échec scolaire, on a l'impression d'être exclu de cette société. Beaucoup d'enfants et de jeunes ne peuvent pas se sentir pleinement citoyens, **en particulier ceux qui sont issus de familles en situation de grande pauvreté et qui quittent le parcours scolaire ordinaire** pour aller vers l'enseignement adapté ou l'enseignement spécialisé.

On voit bien que les Militants quart monde ont, pour beaucoup d'entre eux, quitté le parcours scolaire ordinaire pour aller vers l'enseignement adapté ou spécialisé.

Les statistiques sont claires: la composition sociologique de l'enseignement adapté (les SEGPA par exemple) et de l'enseignement spécialisé (ULIS, IME, ITEP) est très majoritairement faite d'enfants et de jeunes de milieux défavorisés. Cela ne peut pas laisser indifférent. C'est tout l'avenir de ces enfants qui est en jeu.

Qu'on s'entende bien: si l'on cherche les causes de cette corrélation statistique, elles ne se trouvent uniquement ni chez les parents, ni chez les enseignants, ni chez les enfants eux-mêmes. Il y a bien quelque chose qui se joue collectivement. Dans les travaux que nous menons depuis deux ans, nous avons recueilli suffisamment de témoignages pour savoir que cette situation est une souffrance pour les parents, une souffrance pour les enseignants qui se sentent démunis face à la situation de certains de

leurs élèves, et aussi une souffrance pour ces jeunes qui ne se sentent pas reconnus.

Ce qui nous frappe c'est que ça touche des familles entières. Ça s'est mal passé pour l'aîné? Et bien ça va mal se passer pour les suivants.

Hier j'étais à Lyon, j'ai rencontré l'équipe de *Territoires zéro chômeur de longue durée*. Je racontais aux salariés ce qu'on allait faire aujourd'hui et demain. Et tout de suite, quelqu'un a dit «*Mais moi c'est exactement ça. On m'a mis dans une filière que je ne voulais pas faire*». Et on sentait chez cette personne toute la colère qu'elle portait. Je voulais vous partager cette colère de ne pas avoir eu le choix.

Comment changer cette situation? C'est la question de ces deux jours d'ateliers «*Grande pauvreté et orientation scolaire*». L'École elle-même s'est mise face à cette question en développant l'inclusion des SEGPA et des ULIS dans les écoles et les collèges. Mais il reste beaucoup à faire.

Nous ne pensons pas que cette orientation soit une fatalité. De même qu'on pense que la misère n'est pas une fatalité. Éradiquer la misère n'est pas une utopie. La pauvreté n'est pas un handicap, elle est une injustice. Elle doit être combattue et l'école doit y prendre toute sa part. Pendant ces deux jours, nous allons chercher, tous ensemble quelles sont les voies d'une vraie réussite scolaire, quel que soit le milieu social auquel on appartient.

Nous allons confronter le résultat du croisement des savoirs qui s'est déroulé d'octobre 2017 à février 2018, les savoirs de la recherche, les savoirs et les expériences de vous tous venus à ces ateliers. Et nous espérons qu'à la suite de ces deux jours, en différents lieux, des équipes d'enseignants s'associeront avec d'autres partenaires pour expérimenter de nouvelles pratiques permettant à tous les enfants d'apprendre ensemble.

*Merci beaucoup à tous d'être là.*

**Projection de la vidéo**de **CATHERINE TOUCHAIS**,*Parent d'élèves, militante quart monde*

Catherine Touchais n'ayant pu venir aux ateliers, nous lui avons demandé l'autorisation d'utiliser une interview vidéo extrait du document *Familles, école, grande pauvreté. Quand parents et enseignants s'en mêlent*. Le texte ci-dessous est la transcription écrite de l'interview.

«J'étais à la maternelle comme tout le monde et quand j'avais 6 ans, j'ai été à la grande école pour apprendre à lire et écrire. Mais bon, je n'y arrivais pas, donc j'ai été en classe de perfectionnement à l'école des Gantelles. Mais voilà, je n'arrivais pas à suivre donc la maîtresse me mettait derrière. Elle me donnait une feuille de papier, avec crayon ou pâte à modeler, voilà.

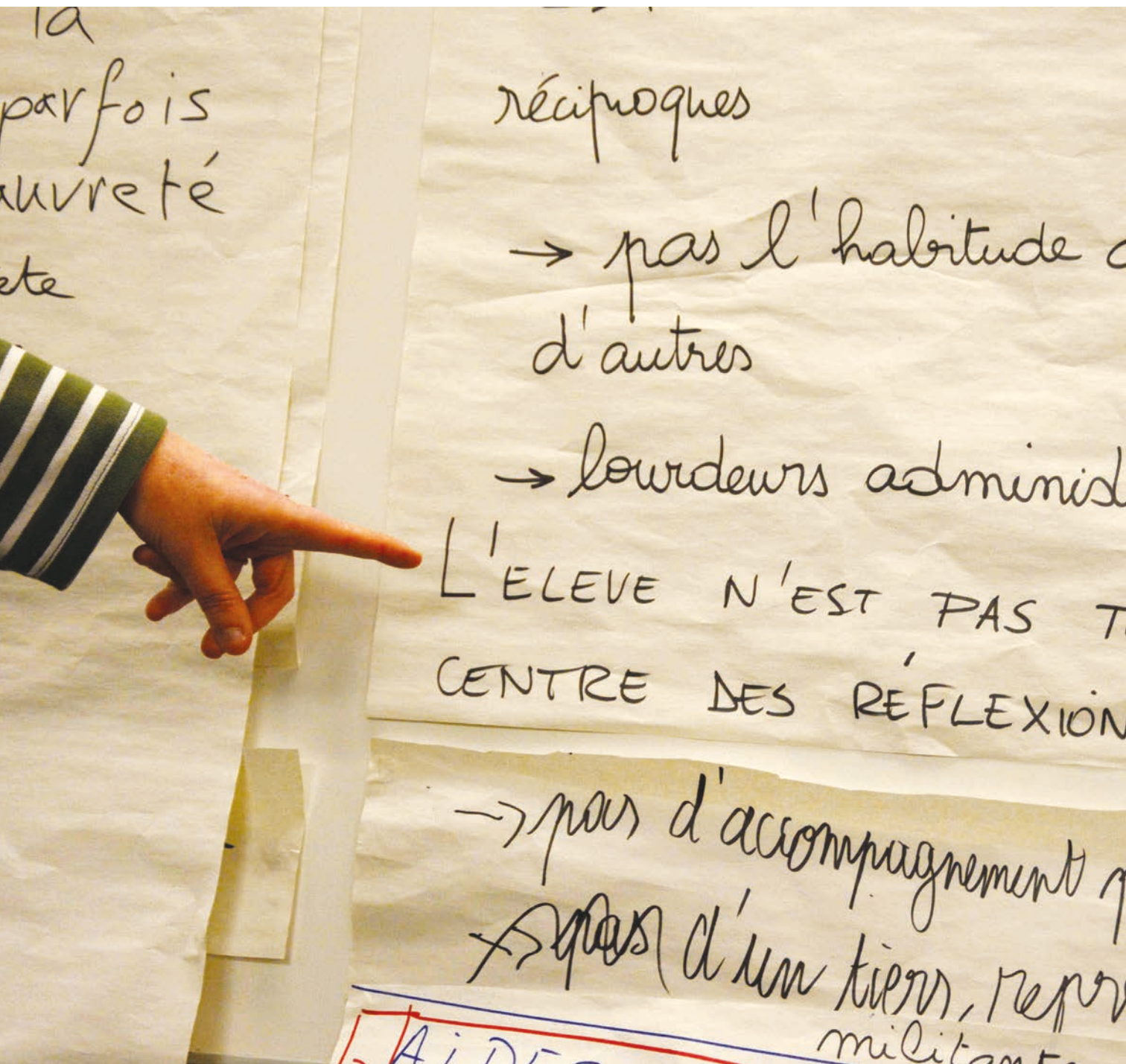
*Pendant plusieurs années, je n'ai jamais rien appris, donc après mes parents m'ont mise dans une école pour enfant qui a des problèmes. Je n'ai jamais vraiment appris à lire et à écrire chez eux. J'ai appris à me balancer, à faire des gestes comme les autres enfants. Donc, moi, j'étais très malheureuse. Je le disais à mes parents, mais bon, ma mère, elle n'a jamais rien fait.*

Voilà, mais moi je ne veux pas que mes enfants vivent ce que j'ai vécu. La seule école où je garde un souvenir, c'est Meillac. Meillac, c'est la seule école, et il n'y a qu'un homme qui est dans mon cœur et que j'aime beaucoup, c'est lui qui m'a appris à me débrouiller, qui m'a appris ce que je sais: lire mon nom, écrire mon nom. Et comme il m'a dit, les écoles que j'ai faites, c'était pas des écoles pour moi. Il m'aurait eue depuis le début, je serais devenue quelqu'un.»





## II. LE CROISEMENT DES SAVOIRS



la  
parfois  
ouverture  
ete

récioproques

→ pas l'habitude d'  
d'autres

→ lourdeurs administratives

L'ELEVE N'EST PAS T  
CENTRE DES REFLEXION

→ pas d'accompagnement p

Après d'un tiers, repou  
militants

AIDE

# II.

## LE CROISEMENT DES SAVOIRS

---

**Texte construit dans la démarche du « Croisement des savoirs et des pratiques avec les personnes en situation de précarité » © sur la question de l'orientation des enfants de familles en situation de grande pauvreté vers l'enseignement adapté et l'enseignement spécialisé.**

Pour permettre à des partenaires de s'associer au mouvement ATD Quart Monde dans cette recherche sur l'orientation des enfants de familles en grande pauvreté vers l'enseignement adapté et l'enseignement spécialisé, il était nécessaire de poser clairement la problématique.

### **Pourquoi faut-il s'en préoccuper ? En quoi pose-t-elle problème ? Faut-il chercher d'autres voies ?**

Pour cela, un *croisement des savoirs* s'est déroulé d'octobre 2017 à février 2018. Il a été mis en place de la façon suivante. Nous avons constitué cinq groupes de pairs :

- ◆ Un groupe de parents en situation de grande pauvreté ;
- ◆ Un groupe de parents solidaires (y compris des représentants de fédérations de parents), c'est à dire attentifs à la réussite de tous les enfants ;
- ◆ Un groupe d'enseignants (y compris des représentants syndicaux, et des représentants de mouvements pédagogiques) ;
- ◆ Un groupe de professionnels de l'Éducation nationale, non enseignants (cadres et psychologue scolaire) ;
- ◆ Un groupe de chercheurs (sociologie et sciences de l'éducation).

Ces groupes ont travaillé pendant trois séminaires de deux jours. Le travail s'est fait soit par groupes de pairs, soit par groupes mixtes, soit en plénière pour obtenir l'accord de tous les participants.

**1<sup>er</sup> séminaire :** Accord de tous les participants sur ce qui permet ou ce qui freine la réussite des enfants de milieu défavorisé à l'école ;

**2<sup>e</sup> séminaire :** Écriture sur les obstacles à la réussite et les différents éléments qui amènent au processus d'orientation, puis organisation par thèmes apparus dans l'étape précédente ;

**3<sup>e</sup> séminaire :** Fin de l'écriture et accord général de tous les participants et finalisation du texte qui est donc celui qui suit.

Le contenu et la structure de ce texte sont donc le résultat de ce croisement des savoirs. Comme vous le constaterez, il y a des redites entre les cinq parties. Cela tient au fait que chaque partie a été écrite par un groupe différent (validée par les autres groupes). Mais elles sont la preuve que les cinq parties sont indissociables.

Ce texte ne prétend pas tout dire de la question abordée. Certains aspects importants n'ont pas été traités dans le cadre du croisement des savoirs. Ils peuvent l'être dans le document *Grande pauvreté et exclusion du cursus scolaire ordinaire : une réalité incontournable* et ils ont été abordés lors des ateliers *Grande pauvreté et orientation scolaire* des 6 et 7 avril 2018.

L'objectif de ce texte n'était pas de dégager de nouvelles pistes pour une école inclusive. Comme il a été dit au début, il était de dégager une problématique. Ce texte a servi de base de travail aux ateliers *Grande pauvreté et orientation scolaire*.



**Le système éducatif ne donne pas réellement la priorité à la réussite de TOUS les élèves, notamment à ceux issus de milieu défavorisé auxquels les textes réglementaires de l'Éducation nationale (programmes, textes d'orientation, circulaires, etc.) demandent de faire attention. Et pourtant cela ne se fait pas toujours.**

# 1. LE SYSTÈME ÉDUCATIF

**Les personnes qui écrivent ces textes ne connaissent pas suffisamment le quotidien de la classe et ne connaissent pas bien non plus la réalité de vie des familles en précarité. Les textes (programmes, textes d'orientation, etc.) ne sont pas rédigés dans une langue accessible à tous, ce qui les rend souvent difficilement compréhensibles pour les familles issues de milieu défavorisé, qui ne peuvent pas s'appuyer sur eux lorsqu'elles se retrouvent face à des choix d'orientation à faire.**

---

## 1 LES ÉTIQUETTES

---

Les étiquettes sont les idées qu'on se fait d'un élève dès le départ: préjugés, jugements, catégories, qui tendent à le mettre dans une case dont il aura du mal à sortir.

La connaissance par les enseignants du parcours scolaire et du contexte familial peut donner des éclairages sur les réalités de vie d'un enfant mais peut aussi avoir pour conséquence de lui mettre des étiquettes. Ces étiquettes empêchent une vraie connaissance des élèves. Les décisions d'orientation dépendent parfois de certaines étiquettes. En collant la même étiquette sur l'ensemble d'une famille, on ne laisse pas la chance à l'élève de montrer ses capacités.

◆ **Exemple:** Parole de parent: «*Quand il y a eu une orientation SEGPA dans une famille où il y a plusieurs enfants, généralement les autres enfants suivent. S'ils ont des difficultés, qui ne sont pas forcément les mêmes, s'ils vont dans les mêmes écoles que celle où était leur frère ou sœur, et s'ils ont les mêmes enseignants, ces enseignants ne cherchent pas à comprendre et ne cherchent pas à aider. Et on les met tout de suite en SEGPA, parce que leurs frères et sœurs y ont été.*»

Il peut arriver que l'enseignant pose sur l'élève des étiquettes dévastatrices: «*Tu es d'une famille de voleurs*», «*Tu vas être comme ton frère*» (phrases rapportées par des parents). Cela contribue fortement au découragement de l'élève.

## II. LE CROISEMENT DES SAVOIRS

### 2 LES HABITUDES

Les textes se succèdent et ne disent pas tous la même chose pour aider les élèves. Avant, même si les textes ne le spécifiaient pas de manière explicite, les habitudes étaient plutôt de sortir les élèves en difficulté de la classe. Aujourd'hui les textes conseillent de les aider dans la classe, mais cela prend du temps de faire connaître aux enseignants les nouveaux textes et de les accompagner dans leur application.

Dans la même classe on met ensemble les enfants d'une même année de naissance alors qu'ils sont parfois à des étapes d'apprentissage et de développement très différentes. Les programmes sont sur trois ans (les cycles) or l'école garde l'habitude de faire des programmes annuels. Cette organisation ne laisse pas le temps à certains enfants qui en ont besoin et entraîne parfois une orientation dans une classe adaptée ou spécialisée (l'élève doit quasiment savoir lire à la fin du CP, même si en théorie, il a jusqu'à la fin du CE1).

#### La comparaison et la compétition

- ◆ Même si le code de l'éducation (article L 111-1) demande de coopérer plutôt que d'être en compétition, les pratiques de classe continuent de mettre les enfants en compétition (les notes, le classement). Cela produit, pour l'enfant en fin de classement, un sentiment de honte, de rejet;
- ◆ Le fonctionnement basé sur la compétition met à l'écart les plus fragiles;
- ◆ Le fait d'avoir des mauvaises notes et d'être comparé aux autres bloque l'enfant qui perd confiance en lui;
- ◆ Le fonctionnement du système éducatif ne supporte pas l'échec. L'élève est obligé de réussir sinon il sera orienté hors de l'école ordinaire. **Paroles de parents:** «*On met ceux qui ne réussissent pas de côté, on les cache. Ceux qui réussissent sont dans la lumière. Ils ne veulent pas mélanger ceux qui réussissent avec les autres*».

### 3 LES MOYENS

#### Par rapport aux élèves

Il y a trop d'élèves par classe. Par conséquent l'enseignant a du mal à aider tous les élèves et l'élève a du mal à travailler.

Il y a un manque de moyens financiers pour les sorties culturelles et une méconnaissance de la façon dont on peut financer les sorties et voyages scolaires. Ces temps scolaires hors de la classe permettent d'apprendre autrement, de motiver les élèves, de créer une ambiance de classe. Cela rend curieux et donne envie d'apprendre. Cela peut aussi changer le regard de l'enseignant sur l'élève.

Certaines écoles ou certains collèges ne respectent pas les listes de matériels publiées par le ministère et demandent aux parents des achats qui dépassent largement leurs moyens.

**Exemple:** Une tablette (en donnant aux parents des indications de prix à partir de 99€ et en précisant qu'une tablette est individuelle et ne peut être utilisée pour deux élèves) ◆ Une imprimante (une mère s'est endettée pour cet achat) ◆ Une assurance à prendre pour le matériel prêté par l'école ◆ Une calculatrice d'un modèle relativement cher et non exigible ◆ Un ensemble de matériel, équerre, compas, etc., d'un prix trop élevé.

Les municipalités ne fournissent pas toujours aux élèves d'école primaire le matériel dont ils ont besoin.

L'enfant est parfois pénalisé pour l'absence du matériel (noté zéro, exclu de la classe, heure de colle). La conséquence de ces abus est de développer chez l'enfant qui ne peut venir en classe avec ce matériel un sentiment de honte pour lui-même et pour sa famille.

#### Par rapport au personnel de l'Éducation nationale

- ◆ Le manque de personnel (Conseillers pédagogiques, Formateurs académiques, Inspecteurs) pour accompagner les enseignants et les équipes pédagogiques, le manque de reconnaissance des enseignants et les mutations qui ne tiennent pas compte des souhaits et des implications des enseignants, ont pour conséquences le découragement, la fatigue, le sentiment d'échec, la souffrance et la démotivation des enseignants qui du coup prêtent moins attention aux enfants.



- ◆ Le manque de personnels médico-sociaux (infirmières, médecins, psychologues scolaires de l'Éducation Nationale) a pour conséquence: le manque de visites médicales, des déficiences auditives ou visuelles non détectées et non traitées qui peuvent amener à un échec scolaire.

**Exemple:** Un enfant a fait toute sa scolarité en école primaire sans jamais dire qu'il ne voyait pas bien, parce qu'il savait que ses parents ne pourraient pas payer de lunettes. Aucune visite médicale n'a permis de détecter cette déficience.

#### 4 L'ORGANISATION

L'effet structure: le nombre important de dispositifs adaptés et spécialisés peut favoriser parfois une orientation rapide des enfants de milieu défavorisé vers des structures qu'il faut remplir. Les parents de milieu privilégié essaient de trouver d'autres solutions pour maintenir leur enfant dans le système ordinaire (AESH).

Le concours de recrutement des enseignants favorise les personnes des milieux les plus favorisés: Les jeunes de milieux les moins favorisés ne peuvent s'engager dans des études aussi longues (5 ans après le bac sans garantie d'avoir le concours). En conséquence, ces nouveaux enseignants (qui sont aussi souvent d'anciens bons élèves) ont du mal à comprendre les élèves de milieux défavorisés.

Il arrive que le système accepte la déscolarisation avant 16 ans d'un enfant pendant plusieurs semaines ou mois sans que personne ne cherche à savoir pourquoi l'enfant ne vient plus à l'école.

Dans certains territoires, les acteurs (Enseignants, Chefs d'établissement, Inspecteurs) se renouvellent rapidement, ce qui a pour conséquence de perturber les enfants car les habitudes de travail changent fréquemment. Les méthodes pédagogiques changent à chaque fois. Le lien de confiance avec l'enfant et les parents doit sans cesse être reconstruit parce que les enseignants ne connaissent pas bien les enfants.

Les familles, selon leurs moyens, ne réagissent pas de la même manière et les conséquences ne sont pas les mêmes. Quand les parents de milieu favorisé ne sont pas contents, ils savent comment exercer une pression au plus haut niveau institutionnel.

**Exemple:** Quand les enseignants ne sont pas remplacés, les parents de milieux favorisés téléphonent à l'académie. Les parents de milieux défavorisés ne connaissent pas les moyens de pression efficaces. Quand cela ne va pas, soit ils subissent, soit ils ont envie de crier ou d'exprimer leur colère en allant dans l'école. Et cela peut avoir des conséquences sur eux et leurs enfants qui sont encore plus malvus. Ça casse le lien avec l'école.

Le système de nomination conduit à affecter, dans les écoles où il y a le plus de difficultés, des personnels inexpérimentés.

L'école manque de remplaçants dans les zones prioritaires. On y remédie par des enseignants vacataires non formés. Les élèves n'ont pas toutes les heures de cours dues et cela peut entraîner un retard scolaire. Quand un enfant vient d'un quartier défavorisé, on pensera qu'il sera moins formé que dans d'autres endroits.

#### 5 LE MANQUE DE COURAGE

Le système manque de courage à faire respecter les règles, à imposer les règles de fonctionnement de l'école.

**Exemple:** Certains, dans l'école, pensent qu'essayer de faire réussir tous les élèves fait baisser le niveau des meilleurs. Certains ne veulent pas que les enfants de différents milieux se mélangent.

1. Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap, anciennement AVS

2. Périer Pierre. *École et familles populaires: sociologie d'un différend*. Rennes. Presses universitaires de Rennes, 2005. p. 96

# 2. LA NORME

### 1. DES NORMES PRÉSENTES À L'ÉCOLE

Dès la maternelle il y a des normes. L'école considère que certains comportements, certains types de relation, certains modes d'expression, certaines connaissances (non scolaires) sont la norme. Ces normes sont liées à l'âge de l'élève et peuvent varier d'une école à l'autre.

- ◆ Elles sont transmises par l'École et par la société;
- ◆ Elles ne sont pas toujours connues et pas toujours présentées aux élèves et aux familles;
- ◆ Elles ne tiennent pas compte des rythmes d'apprentissage des enfants ni de leur milieu social d'origine.

### 2. L'ÉCART À LA NORME

Quand les résultats et/ou le comportement de l'élève ne correspondent pas à ces normes, il est considéré en difficulté ou même en échec. Le problème pour les enseignants est de repérer, d'interpréter, de traiter et de partager avec les parents, la situation scolaire de l'élève. Les enseignants peuvent penser qu'il n'y a pas d'autre solution qu'une orientation vers l'enseignement adapté ou spécialisé.

### 3. UNE RELATION ASYMÉTRIQUE

Tous, enseignants et parents, veulent la réussite de l'enfant. Mais, dans cette volonté partagée, les parents ne se sentent pas à égalité avec les enseignants.

### 4. LA DIFFÉRENCE D'INTERPRÉTATION DES ÉCARTS À LA NORME

Les professionnels de l'École interprètent souvent « les écarts à la norme » différemment selon l'origine sociale des enfants.

#### Exemples:

- ◆ La manière et la difficulté de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit peuvent être interprétées comme le signe d'une déficience intellectuelle (ex: test de QI inadapté);
- ◆ Un même retard d'apprentissage peut être considéré comme une simple lenteur lorsqu'il s'agit d'un enfant de milieu favorisé, ou le signe de faibles capacités pour un enfant du milieu de la grande pauvreté;
- ◆ Un comportement perturbateur et/ou dérangeant peut être interprété comme conséquence d'une dyspraxie (milieu favorisé), d'une hyperactivité (classe moyenne) ou d'un trouble psychique (milieu défavorisé).

Ces interprétations favorisent les propositions d'orientation par l'École vers l'enseignement adapté ou spécialisé.

### 5. LES QUESTIONS INTRUSIVES SUR CERTAINES FAMILLES

Dans la relation avec l'École, les familles se sentent jugées lorsque certaines questions vécues comme indiscretes leur sont posées.

**Exemple:** « Ils nous demandent l'heure du coucher, le temps passé devant la télé, ce que l'enfant mange, ça met les parents en colère. Ils ne nous croient pas. On est des menteurs pour eux. On oblige les parents à se justifier. » Cela est vécu comme un non-respect de la vie privée et peut inciter les parents à moins communiquer.

# 3.

## LES MOQUERIES ET LEURS CONSÉQUENCES

### 1. LES MOQUERIES ENTRE ÉLÈVES

Dans l'école les enfants et les jeunes de milieu défavorisé subissent des moqueries, de l'agressivité et même du harcèlement de la part d'autres enfants ou jeunes.

Les raisons en sont multiples:

- ◆ Ne pas avoir les habits de marque, avoir un handicap, avoir un physique marqué, habiter un quartier « pourri », être traité de « cas soc' », bégayer, etc.;
- ◆ des relations difficiles entre groupes ou communautés (gens du voyage, gadjos, maghrébins...);
- ◆ Le harcèlement des grands vers les petits, ou dans la classe.



### 2. L'ATTITUDE DES ADULTES DANS L'ÉCOLE

Parfois certains adultes, dans l'école, ne réagissent pas face aux insultes entre jeunes, au harcèlement subi par un élève.

**Exemple:** « Ma fille a fait sa rentrée scolaire dans un collège en 6<sup>e</sup> générale. Quelques jours après, elle a été agressée. Sur le moment, elle n'a rien dit puis deux jours après, elle a refusé d'aller au collège. J'ai appelé le principal du collège pour demander un rendez-vous. Lors de l'entretien étaient présents le principal, l'assistante sociale, l'infirmière, ma fille et moi. Le principal a dit qu'ils n'avaient été informés d'aucune agression et qu'il n'y avait pas de témoin. Ma fille était rejetée. Le directeur lui disait: « Allez vers eux. » Elle disait mais « je vais vers eux. Ils ne me veulent pas. » Elle se culpabilise elle-même.

« Elle s'est renfermée et a commencé à réagir de manière violente, y compris avec moi, sa mère. Elle a de nouveau été agressée en dehors du collège. J'ai encore une fois eu un rendez-vous avec le principal qui m'a dit qu'il ne pouvait rien faire pour des actes qui avaient lieu en dehors du collège. Après quatre

jours, elle a refusé d'aller au collège. Le principal a informé l'éducatrice en charge de ma fille. L'éducatrice l'a envoyée au centre médico-psychologique (CMP). Et la MDPH a décidé de l'orienter en ITEP pour ses problèmes de comportement. »

Parfois certains enseignants stigmatisent certains élèves.

**Exemple 1:** « En ITEP, un prof m'a marqué. Quand on avait du mal, il tirait les oreilles, les cheveux. Je n'ai pas de souvenir d'avoir été soutenu par un prof. »

**Exemple 2:** Des profs ne reconnaissent pas leurs erreurs. On est obligé de s'écraser. Un prof a dit à mon frère: « Toi tu finiras chômeur. » Mon frère a préféré sortir. La prof a nié après: « Je n'ai pas voulu dire ça. »

## II. LE CROISEMENT DES SAVOIRS

### 3. LES CONSÉQUENCES

Les moqueries subies et l'attitude de certains enseignants ont pour conséquence :

#### Des blocages

- ◆ L'enfant refuse d'aller à l'école, il refuse d'apprendre. Il refuse les soutiens auxquels il aurait droit.

**Exemple:** Au collège l'AVS a été refusée par l'enfant (qui l'acceptait au primaire) parce que c'est la honte ;

- ◆ il se renferme sur lui-même et il baisse les bras.

#### Un repli sur soi

Un sentiment de culpabilité, il perd confiance en lui. Ces moqueries font que l'élève a honte et cela perturbe ses apprentissages.

**Exemple:** « Mes sœurs se laissaient faire et elles disaient oui à tout, elles étaient plus renfermées, timides, elles se laissaient marcher sur les pieds. »

#### De la violence

**Exemple 1:** Une mère dit: « Les élèves en difficulté sont souvent mis de côté. C'est violent. Il ne faudrait pas trop les écarter sinon ils se mettent dans la violence et le manque de respect aux autres. »

**Exemple 2:** « Mon fils était handicapé. Le souci, c'est que les élèves de sa classe se moquaient de lui. Mon fils avait honte, il était énervé, il explosait. »

Cela peut aller jusqu'à l'envie de mourir. Toutes ces conséquences amènent à des difficultés de comportement qui contribuent au processus d'orientation vers des filières adaptées ou spécialisées.

#### De l'agressivité

De l'agressivité, vers les autres enfants, vers la famille.

#### Du mal-être

Les moqueries des autres enfants et l'attitude de certains enseignants provoquent un mal-être profond.

**Exemple:** Une mère dit: « C'est ce mal-être qui entraîne des problèmes de comportement qui feront que l'enfant sera orienté en spécialisé. »

ALORS ?  
ELLE TE VA TA  
NOUVELLE ÉCOLE ?

BOF...



# 4.

## LES MALENTENDUS

**Plusieurs signes ou symptômes, peuvent être considérés comme des difficultés de comportement et être à l'origine d'orientation vers l'enseignement adapté ou spécialisé d'élèves issus de la grande pauvreté.**

**Ces comportements peuvent être mal interprétés. Une mère résume bien cette question en disant:** «*On nous demande toujours qu'est-ce qui se passe chez vous pour que votre gamin soit comme ça? Mais pourquoi on ne demande pas qu'est-ce qui se passe à l'école pour qu'il soit comme ça?*»

### 1. DIFFÉRENCE D'INTERPRÉTATION DES SIGNES ET MANIFESTATIONS

#### L'absentéisme

En cas d'absentéisme, la non prise en compte, la non recherche des causes (dans la famille ou dans l'école) de cet absentéisme peut entraîner des réactions violentes de la part des élèves. Des demandes d'explication peuvent avoir lieu auprès des familles et peuvent donner suite à des signalements (IP - informations préoccupantes) ou à des menaces sur les allocations familiales alors que la loi ne le prévoit plus.

Les parents rencontrent certains enseignants et même parfois certains psychiatres et psychologues qui ne cherchent pas assez à comprendre les enfants. Il n'y a pas de dialogue approfondi avec l'enfant et avec les parents. Une mère dit: «*Ils se contentent de pointer les faits mais ils ne font pas l'effort de chercher la cause pour arriver à la solution.*»

#### L'asociabilité

Il peut arriver que des élèves soient considérés comme sociaux alors même que ce sont les autres élèves qui ne veulent pas aller vers eux, voire les rejettent, les harcèlent.

Les élèves rejetés développent à leur tour un rejet des autres, parfois de la violence.

#### La timidité

**Exemple:** Un enfant était jugé timide en classe. Dans d'autres situations hors de la classe (avec des personnes connues, en atelier théâtre) il ne montrait aucune timidité. L'école a attribué son silence en classe à de l'autisme et l'a orienté en IME avant d'attendre les résultats de l'examen hospitalier.

Ce qui pose aussi la question du fonctionnement de la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées, à la Maison Départementale des Personnes Handicapées, qui décide de l'orientation).

#### Les soucis dans la tête de l'enfant

L'enfant peut avoir la tête encombrée de soucis.

**Exemple:** Lorsqu'un enfant habite en hôtel social, les conditions matérielles de la vie de sa famille sont une préoccupation qui peut bloquer tout apprentissage.

#### La violence

Voir III – Les moqueries et leurs conséquences.

## II. LE CROISEMENT DES SAVOIRS

### 2. UNE RENCONTRE SANS DIALOGUE AVEC LES PARENTS DE MILIEU DÉFAVORISÉ

Lorsque l'enseignant constate les difficultés d'un élève en situation de grande pauvreté, il demande à la famille de venir le voir. Plutôt que de ressentir cette demande comme une invitation bienveillante, les parents la reçoivent comme une convocation accompagnée d'un sentiment de peur: peur d'être blessé, peur de l'accumulation des jugements négatifs sur son enfant, peur des remontrances, des reproches, peur de ne pas tout comprendre, inquiétude sur ce que va dire l'enseignant, sur ce qui va leur tomber dessus.



#### Quand il y a rencontre avec les parents

Si les parents acceptent de se rendre à l'invitation, ils aimeraient être mis au courant des difficultés, ils espèrent échanger avec l'enseignant, être informés, trouver comment avancer avec leur enfant. Mais souvent celui-ci invite les parents pour une orientation déjà décidée (par exemple en SEGPA). Il a déjà un avis et n'en change pas malgré l'opposition des parents.

L'enseignant n'informe pas toujours les parents qu'ils peuvent s'opposer à l'orientation. Il fait pression, n'informe pas toujours des droits, «les parents sont muets», «l'enseignant a la toute-puissance», «les parents ne savent pas quoi faire, ils n'ont pas le choix».

Les parents ne veulent pas que l'école rentre trop dans leur vie privée. Ils ne veulent pas trop se dévoiler par peur des conséquences qui pourraient aboutir à un placement de leurs enfants. Même si le placement est peu fréquent, la peur existe souvent. Donc les parents ne souhaitent pas se livrer. L'équipe éducative impose une solution. Une mère dit: «C'est l'ITEP ou le placement. Mais nous les parents, on ne sait pas ce qu'est un ITEP. On a la menace du placement, on ne peut pas dire non, c'est une décision imposée.»

#### Quand il n'y a pas rencontre avec les parents

Si la peur est trop grande, elle peut empêcher les parents de venir. L'école représente la loi. «Ils ont un pouvoir et tu ne peux pas être égal» disent-ils. La plupart des parents ne savent pas qu'ils peuvent se faire accompagner par quelqu'un de leur choix.

En l'absence des parents, la décision est prise sans eux avec le risque d'une Information Préoccupante par l'enseignant: «Ça ne vous préoccupe pas l'avenir de votre fille?» C'est une pression pour imposer une solution.

En conclusion, l'enseignant, au vu des difficultés, dit aux familles qu'une orientation adaptée ou spécialisée est choisie pour le bien-être de l'enfant mais sans informer des conséquences pour l'avenir de l'enfant (absence de diplôme, difficulté d'insertion dans le milieu professionnel...), conséquences dont il n'est lui-même souvent pas conscient.

### 3. L'ÉCART ENTRE LA CULTURE FAMILIALE ET LA CULTURE SCOLAIRE

L'écart entre la culture familiale et la culture scolaire peut entraîner une orientation vers l'enseignement adapté ou spécialisé.

#### Les codes de l'école

Certains enfants ont déjà intégré grâce à leur famille les codes de l'école, alors que d'autres pas du tout (éducation différente à la maison). Par exemple: lever le doigt, rester assis quand on raconte une histoire, frapper avant de rentrer dans une classe, etc.

#### Le décalage entre les deux cultures

Parfois l'enfant se sent en décalage entre les deux cultures, il peut vivre des conflits de loyauté entre sa famille et l'école. Si la culture de la famille n'est pas reconnue à l'école et si la famille ne reconnaît pas la culture de l'école, l'enfant choisira sa famille et ne pourra pas rentrer dans les apprentissages.

**Exemple:** Une élève avait fait le choix de ne pas être «poussée» dans ses propres capacités pour ne pas dépasser le niveau scolaire de ses sœurs. Les adultes n'ont pas travaillé ce choix et la jeune dit maintenant: «*Je regrette, parce que j'aurais eu les capacités d'aller en normal, je leur en veux*».

#### La place de l'écrit à l'école

La culture écrite est centrale à l'école, ce qui peut être différent de la culture centrée sur l'oral de certaines familles.

**Exemple:** L'enseignant pense que l'enfant a la connaissance d'un livre de contes ou d'un album jeunesse et en fait l'enfant n'y a jamais eu accès.

#### La valeur des différents apprentissages

Tous les apprentissages n'ont pas la même valeur pour l'école.

**Exemple 1:** «*Chez nous un enfant, à deux ans, on lui met une guitare dans les mains, mais il ne sait pas lire le solfège. Mon père ne savait pas lire mais il jouait de l'accordéon et de la guitare.*»

**Exemple 2:** Un enfant conduit un tracteur dans le cadre familial et la famille est fière de lui. Mais l'école ne reconnaît pas cette compétence.

**Exemple 3:** Un enfant sait faire des gâteaux ou s'occuper de ses frères et sœurs, mais l'école dit qu'il n'est pas autonome.

De même à l'école tous les apprentissages n'ont pas la même valeur. Par exemple la lecture, le calcul et l'écriture sont plus importants que la musique, le dessin ou le sport.

Tous ces écarts peuvent avoir pour conséquence:

- ◆ L'humiliation
- ◆ Les punitions
- ◆ La mise à l'écart
- ◆ Le découragement
- ◆ Le dégoût de l'école
- ◆ Les troubles du comportement
- ◆ Les grandes difficultés scolaires
- ◆ Et au final, l'orientation vers l'enseignement adapté ou spécialisé.

#### La capacité de la famille à aider son enfant

Suivant le milieu social, les capacités à aider l'enfant ne sont pas les mêmes:

- ◆ Les familles qui ont des moyens financiers peuvent acheter du matériel (par exemple un ordinateur pour son enfant) avoir un rendez-vous avec des spécialistes (par exemple: ergothérapeutes non remboursés). «*Comment avoir un ordinateur pour son enfant dyslexique si on n'a pas les moyens financiers?*» dit une mère;
- ◆ La capacité à faire valoir ses droits n'est pas la même (choix de l'orientation, compréhension des textes officiels...);
- ◆ La capacité à entreprendre des démarches complexes n'est pas la même (Équipe éducative, PAP – plan d'accompagnement personnalisé–, dossier MDPH, commission d'appel...).

## II. LE CROISEMENT DES SAVOIRS

### V. L'ENFANT DE MILIEU DÉFAVORISÉ DANS LA CLASSE

---

#### L'enfant et sa place dans la classe

---

Les enseignants ne portent pas toujours une attention suffisante aux efforts et aux progrès de ces enfants, qui ressentent en retour un manque d'encouragement et de valorisation.

**Exemple :** Une mère dit: « *Les séances au CMPP apportent du progrès que l'enseignante ne voit pas. Elle donne 27 mauvaises notes à mon enfant...* ».

Il n'est pas valorisé dans ce qu'il est capable de faire en dehors de situations scolaires, ce qui pourrait pourtant être un point d'appui pour apprendre.

Il ne montre pas ses savoir-faire ou ses possibilités de réussite, car la culture de l'école est essentiellement basée sur l'écrit et l'abstrait. Par conséquent, ses capacités ne sont pas reconnues.

**Exemple 1 :** Un collégien est un as de la réparation de vélos-moteurs, savoir qu'il pratique au pied de son immeuble. Ce savoir n'a aucune place au collège.

**Exemple 2 :** Dans le cadre d'un atelier philo (en dehors de la classe) un enfant se révèle oralement riche de réflexions personnelles, ce dont il ne fait jamais preuve en classe.

L'enfant perd confiance, il est découragé et n'entre pas dans les apprentissages scolaires.

Il n'a pas de copain. Il va faire le pitre pour exister quand même ou se replier sur lui-même. Il n'entre pas dans les apprentissages scolaires. Il risque d'être orienté vers l'enseignement adapté ou spécialisé en fonction de son comportement.

L'enfant n'ose pas demander de l'aide parce qu'il a honte de montrer qu'il n'a pas compris. Il se sent bon à rien et perd toute confiance en lui-même. Il ne peut pas entrer dans les apprentissages scolaires.

#### La barrière du langage

---

##### Deux cas :

- ◆ L'enfant ne comprend pas l'enseignant (mots ne faisant pas partie de son langage quotidien et supposés connus dans le cadre de l'école).

**Exemple :** Dans un problème mathématique, lorsque l'enseignant dit: « *Je vais ôter cette quantité* » il emploie un verbe que les élèves n'utilisent pas dans le cadre familial. L'enseignant n'a pas forcément conscience de mettre les élèves en difficulté en utilisant ce langage.

- ◆ L'enseignant ne comprend pas l'enfant.

Si l'enseignant ne cherche pas à comprendre, il peut conclure que l'enfant n'a pas sa place à l'école.

**Exemple :** Un enfant, dont la famille fait partie des gens du voyage, est entré pour la première fois en maternelle en grande section. Sa maîtresse ne le comprenait pas et souhaitait une orientation vers une ULIS. C'est la psychologue scolaire qui a détecté le décalage entre le parler de l'enfant et le parler de l'école et a ainsi évité l'orientation.

Il y a une distance entre le langage de l'élève et sa famille et celui de l'enseignant, d'où une incompréhension par l'élève de ce qu'il faut faire, comment il faut le faire (les attentes de l'école).

Le langage de l'enseignant contient aussi de l'implicite (éléments que l'enseignant ne formule pas car ils sont évidents pour lui) que l'élève ne sait pas décoder.

Par ailleurs l'enseignant peut se baser sur des acquis antérieurs que l'élève ne possède pas.

Cela fait que l'élève ne peut pas montrer ses compétences, et l'enseignant pense qu'il ne travaille pas, qu'il n'écoute pas, qu'il le fait exprès. Cela provoque du découragement chez l'élève. L'élève et la famille ne comprennent pas les mauvais résultats des évaluations. D'où le risque de décrochage et d'orientation vers l'enseignement adapté ou spécialisé.



### Le préjugé social sur la capacité à réussir

Trop souvent l'école a tendance à douter des capacités des enfants de milieu défavorisé à suivre le même enseignement que les autres. Elle manque d'ambition pour ces élèves dans les activités qu'elle leur propose.

**Exemple:** Une mère dit: « Certains profs disent qu'elle ne comprendra rien et ils ne vont plus jusqu'au bout et disent que ce n'est pas la peine. »

Ce qui peut conduire à isoler l'enfant dans la classe en lui donnant un travail plus facile, plus simple, que celui donné aux autres élèves.

Lorsque l'on donne des choses plus faciles à faire, certes cela remet l'élève en situation de réussite, mais il n'apprend rien de nouveau. L'élève n'est pas encouragé à chercher, à réfléchir, à utiliser ses connaissances et à mobiliser ses acquis. Il souffre intérieurement, ce qui peut l'amener à refuser toute aide qui lui sera proposée. Il perd en autonomie et est encore en plus grand décalage au final.

Cette façon de faire le prive de l'accès à certains domaines de l'apprentissage et à certaines formations.

Au moment du constat de grandes difficultés, l'orientation vers l'enseignement adapté ou spécialisé sera proposée, et parfois imposée, plus souvent aux enfants de milieu défavorisé (voir statistiques). A bulletins scolaires comparables, à tests de QI comparables, les orientations proposées peuvent être influencées par le milieu social de l'élève.

**Exemple:** Tout a été fait pour éviter la SEGPA à un enfant de cadre.

### Des demandes d'apprentissages scolaires hors de l'école

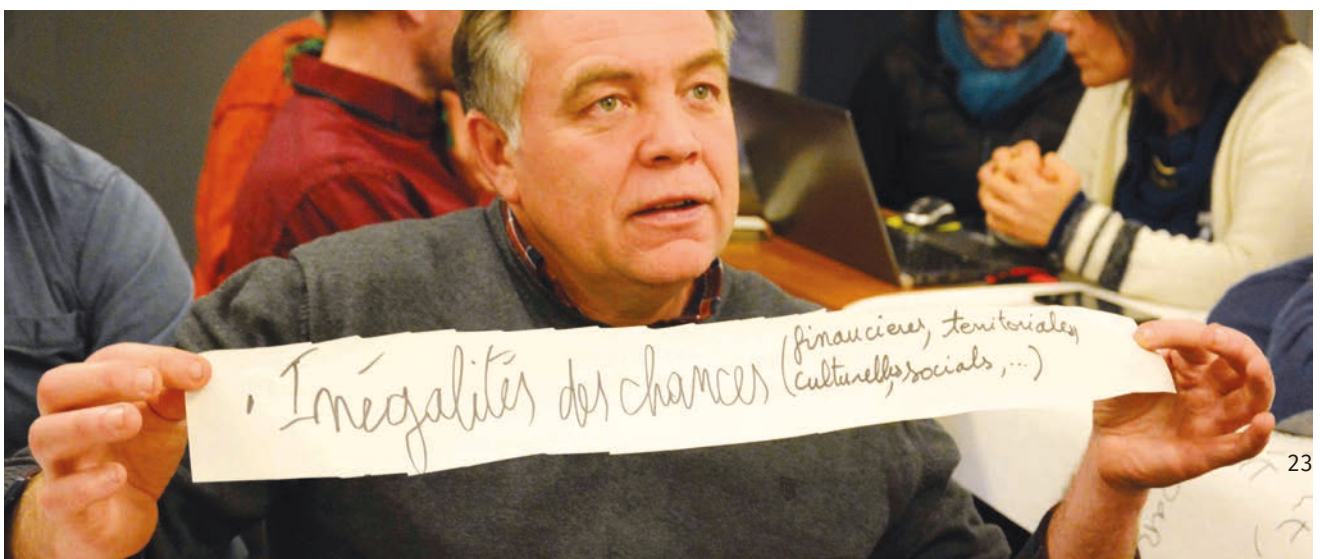
Faire un devoir à la maison, apprendre une leçon, préparer un exposé, etc. dans des conditions de vie extrêmes (six personnes dans une chambre d'hôtel, ...) ou avec des parents qui ne peuvent pas aider (illettrés, non francophones, pas disponibles, ...), cela est impossible, empêche les apprentissages, crée de la honte.

### Le traitement de la grande difficulté scolaire en dehors de la classe

La grande difficulté scolaire est souvent prise en charge sur le temps scolaire à l'extérieur de la classe par des aides non scolaires (CMP, orthophoniste, ...). Dans ce cas l'élève manque des temps d'enseignement et prend encore plus de retard. Il perd le fil de la classe. Par ailleurs il est stigmatisé, étiqueté comme élève en difficulté. L'élève se sent mis de côté, ce qui l'empêche d'entrer dans les apprentissages.

La prise en charge par le RASED peut avoir un effet négatif du même ordre si elle se fait trop souvent en dehors de la classe. Mais il y a aussi des situations dans lesquelles on ne peut faire autrement que de prendre du temps avec l'enfant en dehors de la classe.

Plusieurs témoignages d'enseignants montrent que l'orientation vers l'enseignement adapté ou spécialisé arrive parce que les enseignants ne savent plus quoi faire d'autre.



## II. TÉMOIGNAGES DE PARTICIPANTS AU CROISEMENT

**JEAN-PAUL OBELIANNE**

*directeur académique des services  
de l'Éducation nationale de la Marne:*

Ma participation à ce croisement m'a été proposée par la Rectrice de l'académie de Reims, territoire très contrasté touché par la grande pauvreté.

La problématique des inégalités de réussite scolaire dès le plus jeune âge y est présente. Nous constatons notamment une orientation en ASH supérieure à la moyenne nationale, et surtout comme partout ailleurs très socialement marquée. C'est donc un sujet pour l'académie sur lequel nous voulons avancer.

Avec la commission départementale d'orientation, un directeur académique pré-orienté tous les ans environ 3% des élèves de CM2 en 6<sup>e</sup> SEGPA, c'est pourquoi j'ai immédiatement accepté de participer à ce croisement.

J'ai aussi accepté bien volontiers, la Rectrice me confiant dans le même temps le groupe académique «grande pauvreté et réussite scolaire».

J'y ai particulièrement apprécié la qualité des échanges, le respect mutuel, le sentiment de sécurité lié autant à la méthode qu'à la bienveillance de tous.

Participer à ce croisement des savoirs est une façon rare de s'enrichir du regard des autres, parents, chercheurs, enseignants et de comprendre là où ce qui n'est pas bien expliqué peut entraîner des malentendus, là où les idées reçues, les préjugés peuvent parfois nous entraîner malgré nous vers des idées fausses car en décalage total avec le vécu, le ressenti, la réalité.

C'est aussi mesurer le poids des mots, le temps nécessaire pour écrire une pensée juste et compréhensible par tous.

C'est comprendre que la non réussite scolaire se construit très tôt, et s'amplifie souvent malgré les efforts des professionnels et des familles qui ne veulent pas baisser les bras.

Ces familles en situation de précarité matérielle ont le souci de la réussite de leur enfant, il faut respecter leur vie privée, leur dignité et être attentifs, par maladresse, à ne pas stigmatiser ou humilier.



**NATHALIE HAYI**

*enseignante exerçant en éducation prioritaire, déléguée syndicale au SNUIPP:*

Je suis venue en tant qu'enseignante exerçant en éducation prioritaire depuis plus de 20 ans, spécialisée pour l'aide rééducative ou relationnelle des RASED, déléguée syndicale au SNUipp 92 en mission au SNUIPP national, avec une véritable interrogation concernant l'orientation des élèves issus des milieux populaires et un désir de défendre l'ASH et tout ce qu'elle apporte comme richesse à l'école et aux élèves et qui est régulièrement et violemment mise en cause.

J'ai eu la surprise et la joie de découvrir une méthode de travail déstabilisante, qui a permis à tous les participants de descendre de leurs grands chevaux, de laisser de côté leurs armes et de venir partager de façon authentique leurs expériences de vie dans un climat généreux, de don, d'écoute, de respect et de partage. J'ai senti le souffle du croisement des savoirs! J'ai appris, j'ai compris, j'ai accepté la complexité de la situation. Notre groupe d'enseignants a pris la mesure de l'écart entre la hauteur de son ambition de donner à chaque élève le meilleur, et la réalité d'une mise en oeuvre qui malmène trop souvent les élèves et leur famille. L'ASH n'a pas directement été mise en cause en tant que dispositif d'adaptation du cadre d'apprentissage des élèves, mais ont été dénoncés avec force:

- ◆ Le détournement de l'ASH comme voie possible pour mettre à l'écart des enfants issus de la grande pauvreté en difficulté à l'école;
- ◆ L'orientation dans l'ASH trop souvent imposée à force d'influence et finalement subie par les élèves et leur famille;
- ◆ L'absence fréquente, à l'issue du parcours dans l'ASH, de débouchés dans la poursuite d'études ou dans le monde du travail;

Les échanges très riches et émouvants nous ont permis de toucher l'épaisseur des malentendus entre l'école et les familles ainsi que la souffrance des élèves qui ne sont pas dans le moule et son lien avec un sentiment de honte écrasant quand les moqueries des autres s'ajoutent à la frustration de ne pas y arriver.

**FATIHA TALI**

*chercheuse en sciences de l'éducation à l'université Toulouse Jean Jaurès:*

**Pourquoi être venue au croisement ?**

J'ai accepté de participer à deux titres: ce sujet relatif à l'orientation vers l'ASH des élèves issus des milieux de la pauvreté fait partie des recherches que je mène depuis 2011. Et à un titre personnel, la question de l'équité de réussite à l'école est une valeur forte.

**L'intérêt et l'importance du croisement des savoirs**

L'importance de la démarche méthodologique du croisement des savoirs est qu'elle permet de travailler à différents niveaux, avec différentes personnes. Tout d'abord, le travail de co-construction interdisciplinaire s'est fait dans des échanges avec mes collègues chercheurs. L'intérêt est que chacun a pu interroger le sujet de l'orientation scolaire des élèves issus de familles pauvres en s'appuyant sur ses propres cadres théoriques. Un croisement de regards sur le sujet avec les sciences de l'éducation et la sociologie en particulier. La force de ces temps entre chercheurs est que la commande n'était pas de nous adresser dans un premier temps à des chercheurs mais de rendre intelligibles les données de la recherche à des publics différents. Cela nous a demandé de trouver la meilleure façon de communiquer, d'explicitier des concepts ou des mots de vocabulaire qui parfois nous semblaient acquis. Le second temps de croisement des regards sur le sujet s'est fait avec les autres groupes de professionnels et avec les militants. Là, c'est d'abord la rencontre humaine qui a primé. Apprendre d'abord à se connaître, à se faire confiance pour ensuite, pouvoir échanger et co-construire autour du sujet commun.

**Perspectives suite aux croisements des savoirs**

- ◆ Rencontres riches et nouvelle posture pour moi en tant que chercheuse-intervenante
- ◆ Poursuivre le travail avec ATD quart Monde
- ◆ Mettre en place de groupes de travail au sein de mon université / 2 journées d'études ont déjà été faites sur le sujet « les mixités et l'école »
- ◆ De nouveaux croisements des savoirs pour co-construire ensemble des leviers pour former/informer l'ensemble des partenaires afin de pointer les leviers d'action pour éviter de reproduire une orientation vers l'ASH dont la seule cause serait la pauvreté.

## II. TÉMOIGNAGES DE PARTICIPANTS AU CROISEMENT

ISABELLE OUKLI, JACQUELINE STEG,  
COLETTE THÉRON, MAURICETTE AUBERT,  
ÉMILIE THÉRON

Les militantes Quart Monde:

Nous sommes le groupe des militants Quart Monde. Nous venons de Toulouse, Reims et Poissy et nous préparons ce croisement avec d'autres familles de notre région. Certains d'entre nous qui ont travaillé pendant plus d'un an n'ont pas pu venir aujourd'hui mais d'autres militants de Bretagne nous ont rejoints.

Nous avons tous des enfants ou des petits-enfants qui ont été orientés en enseignement spécialisé.

### Exemples

- ◆ L'une d'entre nous a eu 7 enfants dont 6 ont été en enseignement adapté et spécialisé, à cause notamment de problèmes de dyslexie. Ils ont eu un parcours difficile avec beaucoup d'embûches et de non compréhension par l'école. Aucun n'a eu droit à un ordinateur à l'école. Cette maman a soutenu énormément ses enfants, elle a suivi leurs parcours, en les aidant du mieux qu'elle pouvait pour qu'ils aient une vie professionnelle assez correcte: parmi les 7, un a beaucoup galéré (missions d'intérim d'un jour) avant d'être formé comme agent de sécurité incendie et il travaille maintenant. 4 autres travaillent en ESAT (établissement pour personne handicapées). L'un nous disait: « Pour moi l'ESAT c'est un tremplin, ça ne durera pas longtemps, ce n'est pas ma place, je n'avais pas le choix, je n'avais pas de travail ». Une a obtenu un CAP « aménagement paysagiste » mais ne trouve pas de travail. Le dernier est encore scolarisé. Pour son petit-fils de 6 ans, on propose une orientation en IME.
- ◆ Une autre maman a vu son enfant mise en ITEP, suite à des problèmes de comportement dus à du harcèlement au collège. « On m'a imposé l'ITEP sinon c'était le placement. Elle était bonne élève en primaire et voulait continuer à apprendre, mais au lieu d'avoir moitié collège, moitié ITEP, comme convenu avec la MDPH, elle n'a été qu'en ITEP et elle ne veut plus aller à l'école. »

### Nous allons vous dire pourquoi nous avons voulu venir au croisement des savoirs, pourquoi ce travail est important pour nous:

Certains d'entre nous sont venus au croisement des savoirs, car ils sont en plein dans l'orientation de leurs enfants en spécialisé ou adapté. Ils veulent être mieux informés et mieux comprendre comment ça fonctionne. On leur dit que c'est la solution qui va

aider leurs enfants, qu'il y aura moins d'élèves par classe, des enseignants plus attentifs, alors pourquoi ne l'ont-ils pas pris plus tôt, pour le soutenir?

Une grand-mère a vu que son petit fils était resté un an en CLIS, il a eu un bon soutien et il est retourné au collège normal.

Est-ce que cela se passe comme ça pour tous les enfants? Dans d'autres familles, des enfants qui étaient en CLIS ne sont jamais revenus dans le système ordinaire.

Nous sommes venus pour rencontrer des enseignants, pour essayer de nous comprendre, parce que nous avons aussi l'expérience qu'il y a des orientations qui peuvent détruire des familles. Les institutions sont parfois assez violentes avec les familles, nous venons pour que les relations s'améliorent, pour que nous nous comprenions et que les institutions nous comprennent, qu'ils dialoguent avec nous. On connaît nos enfants!

Certains d'entre nous sont venus pour représenter les familles des gens du voyage qui se posent beaucoup de questions et qui n'osent pas demander, parce qu'on pose des étiquettes sur eux.

D'autres parents ont voulu venir au Croisement des savoirs pour dire qu'ils ont du mal à accepter l'orientation de leurs enfants vers l'éducation spécialisée, surtout quand ça leur est imposé, qu'on ne leur laisse pas le choix, ni à leurs enfants et qu'on ne donne pas assez d'informations.

« Savoir que nos enfants ont des difficultés scolaires alors qu'on a tout fait pour qu'ils n'en aient pas, c'est dur. »

On a voulu venir pour que ça change, pour que les professionnels de l'éducation nous écoutent plus, pour éviter l'échec scolaire dès le départ. On a voulu venir pour éviter des orientations vers des écoles spécialisées pour nos enfants qui ont des difficultés mais pas de vrai handicap. On a voulu venir pour qu'on mette en place des soutiens adaptés à chaque enfant qui n'enferment pas dans une filière spécialisée.

Nous nous battons pour nos enfants, nos petits-enfants et pour tous les autres enfants, pour qu'on leur

laisse des chances de développer toutes leurs capacités d'apprendre. Certains d'entre nous se sont battus et ont réussi à refuser l'orientation au bout d'un seul trimestre de CP, et finalement ces enfants ont réussi dans l'école ordinaire.

Comme parent, on sait combien ça blesse un gamin quand il est traité de *gogol*. Souvent on a vécu nous-mêmes l'échec scolaire, l'humiliation quand on était enfant. On veut éviter ça pour nos enfants et pour tous les enfants.

On veut aussi lutter contre les préjugés, qu'on ne colle pas des étiquettes sur nous et sur nos enfants: «*C'est de la famille de...*», «*C'est le frère de...*» et ils mélangent les membres d'une même famille. On ne veut plus qu'ils vivent les moqueries, le harcèlement qui les empêchent d'apprendre et qui peuvent les rendre violents. «*On est inquiet: c'est quoi leur avenir en sortant de l'école spécialisée?*»

«*École spécialisée*», c'est dur à entendre. On est obligé d'accepter que nos enfants aillent dans une école spécialisée. Ils sortent avec un CFG. On nous disait que c'était l'équivalent du brevet des collèges, et on a découvert que ce diplôme ne vaut rien. C'est le diplôme des gogols. Beaucoup de nos enfants n'ont pas de diplômes. Très peu vont en lycée professionnel et très peu sortent avec un CAP. Souvent ils ne l'ont pas choisi et il n'y a pas de travail derrière; avec un parcours scolaire de SEGPA certains employeurs les mettent tout de suite de côté, même avec un diplôme!

### **Qu'est-ce que nous a apporté le croisement des savoirs?**

Le *Croisement des savoirs* nous a permis de voir qu'on n'est pas seuls à avoir des enfants avec des parcours scolaires difficiles, et qu'on n'est pas seuls à se battre pour nos enfants, même si on ne se connaissait pas au départ. On a pu dire ce qu'on vit à des gens de l'Éducation nationale, pour qu'ils se rendent compte de notre vécu. On a réussi à travailler avec des chercheurs, des profs, des personnes qui sont plus hauts que nous; on a réussi à leur parler calmement. On s'est expliqué sur les mots qu'on ne comprenait pas pareil et ils sont arrivés à pas utiliser des mots «*chimiques*».

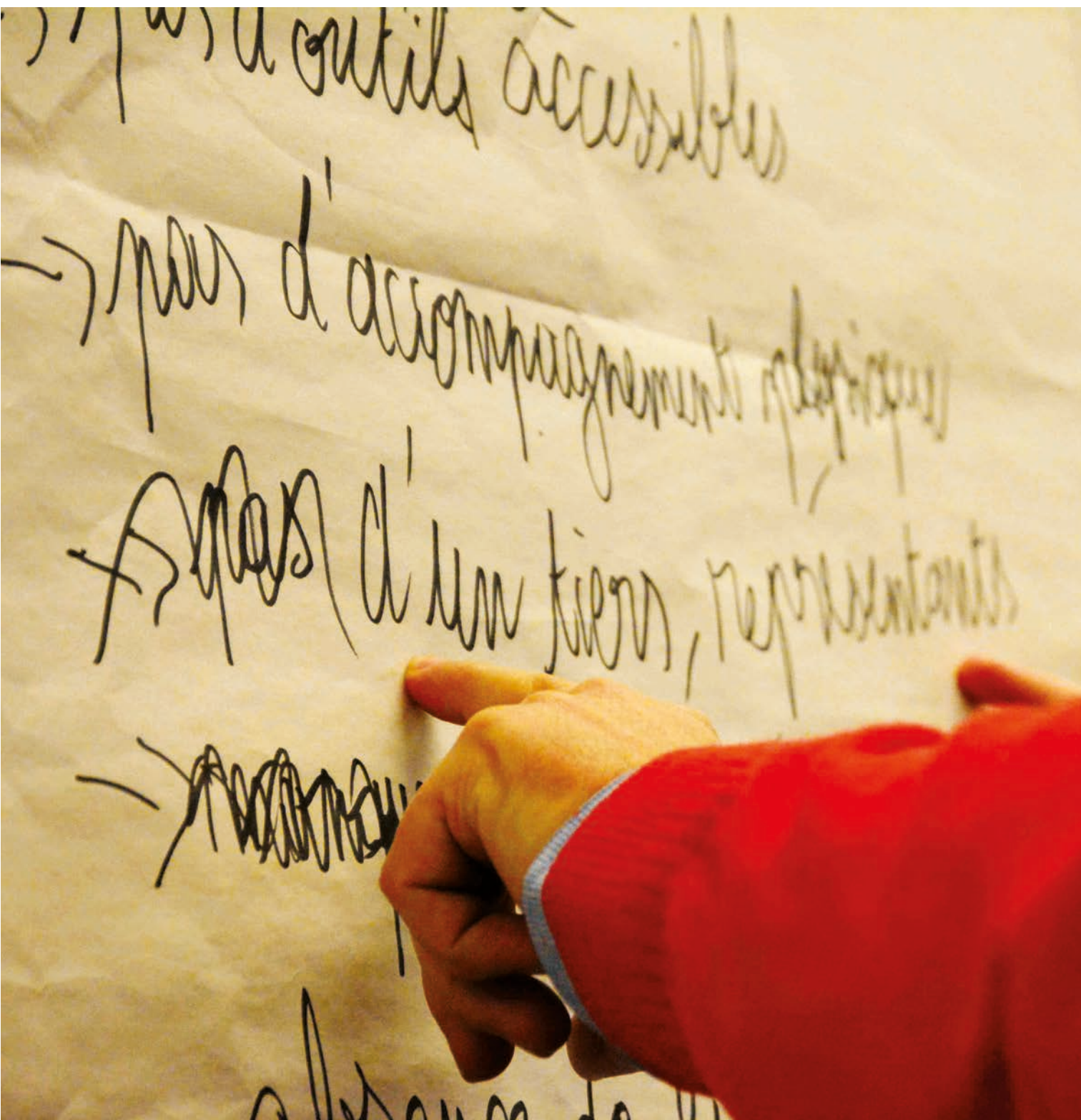
On a mieux compris le système de l'école et certains droits comme l'AVS: l'Auxiliaire de vie scolaire. On est plus sûrs de nous, on est plus forts, pour se battre, pour éviter des orientations qui ne sont pas justifiées, et qui peuvent aggraver la situation des enfants. On peut aider d'autres parents dans la même situation.

On ne s'est pas senti jugés ou critiqués, et on a vu qu'ensemble, en croisant nos savoirs, on veut chercher à faire bouger les choses pour que tous les enfants réussissent.





# III. LES ATELIERS



Le croisement des savoirs  
ça change notre point de vue,  
non ?





## COMMENT AVONS-NOUS PROCÉDÉ POUR LES TEMPS EN ATELIERS?

---

Trois temps d'ateliers ont eu lieu pendant ces deux jours. Lors de ces temps, le travail s'est fait en trois groupes d'une trentaine de personnes en utilisant la méthode du « pour et contre ». Dans chacun de ceux-ci, quatre groupes de pairs étaient présents parmi les suivants :

- ◆ **Parents militants**: parents vivant ou ayant vécu la pauvreté et ayant subi pour eux ou leurs enfants une orientation vers l'enseignement adapté ou spécialisé.
- ◆ **Chercheurs** en sociologie, sciences de l'éducation et sciences cognitives
- ◆ **Enseignants**
- ◆ **Autres professionnels**: personnels de l'éducation nationale qui ne sont pas devant une classe.
- ◆ **Citoyens**: personnes qui se sentent concernées par le sujet en tant que citoyens ou membre d'une association partenaire de l'école

**Dans un premier temps, une affirmation était présentée au groupe, deux groupes de pairs devaient trouver des arguments pour l'affirmation et deux groupes de pairs devaient trouver des arguments contre.**

**Précisons la consigne: « Vous allez chercher des arguments qui vous tiennent à cœur, dans lesquels vous croyez fortement ou bien les arguments que vous avez déjà entendus dans votre milieu, qui reviennent souvent ».**

**Ceci implique que des participants étaient amenés à apporter des arguments avec lesquels ils n'étaient pas d'accord.**

**Dans un deuxième temps après discussion des arguments pour et contre chaque atelier a imaginé une position commune nuancée s'orientant vers des pistes de solution, des idées pour avancer, sur ce qui doit changer dans l'école ordinaire.**

**Vous trouverez une liste de tous les arguments issus de la méthodes des « pour-contre » pour chaque affirmation et une synthèse des débats des groupes.**

### III.1. LES TROIS TEMPS EN ATELIER

Synthèse de ce qui s'est dit dans les trois groupes:

#### **Affirmation 1: L'ÉCOLE EST RESPONSABLE DES MALENTENDUS ET DES INCOMPRÉHENSIONS ENTRE ÉCOLE ET FAMILLES DE MILIEUX DÉFAVORISÉS**

#### POUR:

---

##### **Place des parents**

---

- ◆ Elle n'offre pas d'espaces de dialogues avec les parents et entre les parents;
- ◆ Elle ne va pas à la rencontre des parents: elle convoque surtout quand il y a des problèmes;
- ◆ L'école ne laisse pas suffisamment de place aux parents;
- ◆ Beaucoup d'enseignants pensent ne pas avoir besoin des parents pour bien faire leur travail;
- ◆ C'est une relation déséquilibrée: on est une famille (ou un parent) face à plusieurs (professeur, directeur);
- ◆ En tant que professionnels, les enseignants croient qu'ils connaissent mieux que les parents ce qui est bon pour l'enfant.

##### **Posture de l'école et de certains enseignants**

---

- ◆ L'école se défause sur les familles pour diminuer sa culpabilité;
- ◆ Quand les enfants ont des difficultés (de comportements et d'apprentissage), les enseignants délivrent un message négatif aux parents qui n'ont plus envie de revenir à l'école;
- ◆ Les profs ne cherchent pas à savoir pourquoi l'enfant n'a pas le matériel, ne le lui prête pas et lui met la honte en pleine classe: «*C'est quand que tu auras un jour ton matériel, compas, équerre...*»;
- ◆ Les moqueries entre enfants ignorées par les professeurs «*Laisse tomber c'est encore eux*». L'enfant a tellement honte qu'il n'arrive pas à apprendre;
- ◆ Les enseignants ne se préoccupent pas assez des difficultés de l'enfant.

##### **Fatalité du déterminisme social**

---

- ◆ Obsession de la performance pour quelques-uns à défaut de la réussite pour tous;
- ◆ Préjugés, étiquettes, mauvaises familles, l'enseignant dit: «*Tu feras comme ton frère (tes cousins, ton grand-père), t'iras en spécialisé*». Orientation dès le CP.

##### **L'école utilise un langage qui n'est pas accessible pour tous**

---

- ◆ Le langage de l'école n'est pas accessible à tous;
- ◆ Les documents administratifs sont difficiles à lire et à comprendre;
- ◆ Elle emploie un vocabulaire trop compliqué;
- ◆ La communication → «langage de spécialiste»;
- ◆ L'école communique beaucoup trop par écrit.

##### **Codes non explicités**

---

- ◆ Elle a des attentes implicites;
- ◆ Les «codes» de l'école ne sont pas en général ceux des milieux défavorisés;
- ◆ L'école n'explique pas assez son fonctionnement aux parents qui ne le connaissent pas.

##### **Méconnaissance**

---

- ◆ Parents et professeurs sont de deux mondes différents, ils n'ont pas le même vécu;
- ◆ Elle ne connaît pas assez le milieu de l'enfant. En particulier elle ne connaît pas la complexité des situations des familles;
- ◆ L'école ignore que pour apprendre ce qu'elle propose, l'enfant a besoin de conditions favorables;
- ◆ Les personnels de l'EN ne sont pas formés à la relation avec toutes les familles y compris les plus défavorisées.

## CONTRE:

---

### L'école sollicite les parents...

---

- ◆ L'école fait des efforts pour s'ouvrir aux familles, les inviter, les informer;
- ◆ L'école organise des rencontres avec les parents pour expliquer les attentes de l'école.

### ... Les parents ne répondent pas

---

- ◆ Les familles sont aussi responsables;
- ◆ Les familles ne viennent pas à l'école;
- ◆ Les parents ne viennent pas à l'école malgré toutes les occasions (réunion, entretien, événement festif...);
- ◆ Les parents ne manifestent pas d'intérêt pour l'école;
- ◆ Les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants. On ne les voit jamais à l'école;
- ◆ Pour se comprendre et éviter les malentendus, il faut se rencontrer, alors que les familles défavorisées évitent souvent l'école.

### Les parents ont peur ou sont empêchés

---

- ◆ Les préjugés et les peurs des parents sur l'école ne simplifient pas les choses;
- ◆ Les parents ont peur d'aller voir les professeurs et ne viennent pas aux réunions;
- ◆ Les familles des milieux défavorisés sont remontées contre les enseignants et les agressent à la première occasion au lieu de chercher à comprendre;
- ◆ Peur du regard des autres parents
- ◆ L'école personnalise le suivi des élèves en associant les parents;
- ◆ Les familles d'accueil, l'ASE et les foyers empêchent le droit parental;
- ◆ Les parents séparés ne communiquent pas entre eux.

### Décalage entre les attentes des parents et les attentes de l'école

---

- ◆ Beaucoup de familles ont des attentes de pédagogies traditionnelles;
- ◆ Les parents ont aussi des attentes par rapport à l'école qui peuvent être très différentes de celles des enseignants;
- ◆ L'éducation est avant tout l'affaire des familles.

### L'école fait des efforts

---

- ◆ L'école accueille tous les enfants dès trois ans (voire même plus tôt);
- ◆ L'école propose des aides pour la scolarité des enfants.

### Injonction paradoxale

---

- ◆ L'école est soumise à une injonction paradoxale:
  - ◆ Donner la même chose à tous;
  - ◆ Être attentif à chacun.

### L'organisation de la société

---

- ◆ L'école ne peut pas compenser toutes les injustices sociales;
- ◆ Les facteurs sociétaux sont également source de malentendus (pas de mixité sociale, déterminisme, inégalités d'accès aux soins);
- ◆ La société est organisée (surtout au niveau du logement) pour éviter la rencontre de personnes de différentes classes sociales. Une véritable compréhension entre familles défavorisées et enseignants (venant de milieux plus aisés) est donc peu probable.

#### **Affirmation 2 : L'ORIENTATION DES ENFANTS ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS VERS L'ENSEIGNEMENT ADAPTÉ OU SPÉCIALISÉ EST UNE CHANCE POUR EUX**

#### POUR:

---

##### **Orientation positive**

---

- ◆ Avant, les élèves étaient déscolarisés dès 14 ans, voire avant;
- ◆ Elle peut permettre d'accéder à un diplôme de niveau V (CAP) voire IV (bac pro ensuite);
- ◆ En France, contrairement à la Suisse ou la Wallonie, les orientations ne sont pas définitives.

##### **Reprise de confiance**

---

- ◆ Elle peut remettre l'élève en situation de réussite, pour reprendre confiance;
- ◆ Elle permet de leur donner plus, avant, par un travail en petit groupe pour qu'ils puissent se valoriser en présentant à la classe leur production, leur savoir;
- ◆ Elle permet la reprise de confiance en soi. Bien être. On ne leur reproche plus de ne pas «être dans le moule». Ils ne sont plus stigmatisés. Ils peuvent construire un projet personnel et développer leurs compétences;
- ◆ Ils vont pouvoir entrer dans les apprentissages.

##### **Pédagogie adaptée / les apprentissages plus adaptés**

---

- ◆ Le rythme plus adapté, travail en petits groupes, plus individualisé;
- ◆ Petits effectifs, enseignement individualisé, rythme adapté... Apprentissages abordés autrement;
- ◆ Dans l'enseignement spécialisé, c'est un apprentissage plus manuel, pratique. Ils font des travaux manuels qui leur permettent de s'exprimer.

##### **Des équipes pluridisciplinaires formées**

---

- ◆ Les enseignants sont spécialisés, mieux formés à la prise en compte des difficultés d'apprentissage;
- ◆ Il y a un travail réel en équipe pluridisciplinaire;
- ◆ Il y a un accompagnement d'autres professionnels (psychologue, assistante sociale, médecins).

##### **Un accompagnement de l'enfant autant que de l'élève**

---

- ◆ Être en internat peut parfois avoir un côté positif;
- ◆ Les besoins particuliers de certains enfants nécessitent une école qui les protège;
- ◆ Il y a un accompagnement avec un engagement affectif plus fort (adulte référent) donc moins de risque de décrochage.

## CONTRE:

---

### Orientation injustifiée ou injuste

---

- ◆ Ces orientations, c'est un tri social déguisé;
- ◆ On ne tient pas compte des potentiels, de l'environnement et de l'intelligence des enfants;
- ◆ Certains enfants qui y sont, n'en ont pas besoin;
- ◆ Les orientations sont violentes, elles sont pratiquement imposées aux familles et aux élèves;
- ◆ Les tests qui servent à proposer ces évaluations sont peu fiables et favorisent une forme de culture.



### Regard

---

- ◆ Cela les empêche d'être avec des enfants d'autres milieux;
- ◆ Cela renforce la stigmatisation, les préjugés et l'exclusion. Ils sont humiliés traités de « gogol ».

### Apprennent-ils?

---

- ◆ Les enseignants ne font pas assez d'efforts pour leur apprendre quelque chose;
- ◆ Ils sont éloignés du parcours scolaire (perte de temps de scolarisation);
- ◆ C'est comme si on perdait toute ambition pour eux.

### Manque d'avenir

---

- ◆ Favorise le déterminisme scolaire et social (apartheid) Dès le départ à la maternelle, si les enfants viennent d'un milieu défavorisé, quelle est la valeur personnelle? On se fait une opinion sur eux dont on ne changera pas, ils seront en difficulté à l'école ils le seront aussi dans la société avec le travail, car ils sortiront sans diplôme équivalent à leurs camarades;
- ◆ Peu de chance d'avoir un diplôme et par la suite un emploi. Ils n'ont pas un vrai diplôme (CFG au lieu du brevet);
- ◆ C'est une mise à l'écart de plus et sans possibilité de retour (dans les faits) vers le système ordinaire. C'est très difficile d'en sortir par la suite;
- ◆ Pas de travail après;
- ◆ L'orientation ne permet pas aux enfants de réussir. Mais qu'est-ce que réussir?
  - ◆ Diplôme reconnu;
  - ◆ Qui permet d'avoir un travail reconnu et une place dans la société.

## Affirmation 3: L'ÉCOLE PEUT FAIRE RÉUSSIR LES ENFANTS ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS DANS UN PARCOURS ORDINAIRE

### POUR:

#### C'est une « conviction »...

- ◆ L'école affirme que tous les élèves peuvent réussir;
- ◆ L'école est convaincue qu'elle doit le faire et elle agit en conséquence (pédagogie, aide, accompagnement). Quand le regard est positif sur l'élève, il permet sa réussite. C'est d'abord une conviction que la place de tous les enfants, c'est d'être à l'école, et que le boulot qu'ils ont à faire dans l'école, c'est de progresser et d'apprendre. En valorisant, encourageant les élèves, en étant ambitieux pour tous avec bienveillance, en pensant qu'ils peuvent tous réussir;
- ◆ Le cerveau des enfants en situation de pauvreté est capable d'apprendre;
- ◆ N'est-ce pas le but de l'école: « la démocratisation de la réussite scolaire »?

#### ... Qui devient réalité avec une pédagogie adaptée

- ◆ Le rôle de l'école est aussi d'apprendre à devenir élève pour chaque enfant;
- ◆ Tous les élèves peuvent réussir en parcours ordinaire à condition de bénéficier d'une pédagogie adaptée. Il existe des outils pour que les enseignants fassent réussir toute la classe;
- ◆ La coopération entre les élèves est dans les textes depuis 2015 et permet de construire l'entraide. Elle permet aux enfants de progresser;
- ◆ Grâce à la pédagogie adaptée (intelligences multiples, neurosciences, utilisation de cartes mentales...) chacun continue à progresser dans son parcours;

#### L'engagement des parents ?

- ◆ Les parents qui n'ont pas réussi, lorsqu'ils se battent, arrivent à ce que leurs enfants restent dans l'ordinaire et réussissent.

#### Une formation et un accompagnement des enseignants

- ◆ Avec des enseignants formés, conscients des nouvelles missions de l'école;
- ◆ L'offre de formation continue pour les enseignants permet d'aider les adultes à différencier en classe;
- ◆ Avec des moyens suffisants (co-enseignement...).

#### Une organisation qui s'adapte...

- ◆ L'hétérogénéité dans les classes est une composante de la réussite de tous les élèves;
- ◆ L'école est en train de s'adapter pour devenir inclusive et accessible à tous;
- ◆ L'évaluation par compétence valorise ce que les élèves savent faire et permet les progrès pour tous;
- ◆ L'organisation en cycles permet de laisser du temps pour apprendre;
- ◆ Un parcours scolaire ordinaire n'empêche pas les adaptations ponctuelles d'accessibilité;
- ◆ L'école peut permettre aux enfants de progresser en s'appuyant sur d'autres dispositifs médico-sociaux;
- ◆ Certains enfants qui sont passés par les filières spécialisées ou adaptées arrivent à réintégrer le parcours ordinaire et à avoir un diplôme.

#### ... Où les parents ont toute leur place

- ◆ L'école accueille tous les enfants et leur famille et permet le lien avec des dispositifs médico-sociaux et culturels et pédagogiques;
- ◆ L'école peut faire réussir tous les enfants, parce qu'elle accueille les parents, et les prend comme partenaires dans l'éducation et pour la réussite des enfants;
- ◆ Les co-formations permettent aux enseignants de mieux comprendre le vécu des familles sans rentrer dans leur vie privée. Ils changent le regard les accueillent mieux, changent leurs mots et arrivent à remettre le gamin en confiance.

## CONTRE:

**L'école n'est pas adaptée**

- ◆ Historiquement, l'école n'a pas vocation à faire réussir tout le monde. On traîne aujourd'hui cet héritage;
- ◆ L'école n'est pas adaptée à la diversité des élèves;
- ◆ L'école actuelle est orientée vers la réussite d'une élite;
- ◆ Le système scolaire est organisé pour mettre hors du parcours ordinaire les enfants les plus turbulents. Au niveau national, local, par école et par classe, il y a accord, parents-enseignants, pour les garder en dehors;
- ◆ L'organisation de l'école basée sur l'individualisme et la sélection au mérite ne permet pas la réussite de tous les enfants;
- ◆ Dans l'état actuel de l'école, la réussite de ces enfants est difficile dans l'école ordinaire, elle doit se donner réellement les moyens d'une école inclusive;
- ◆ Les classes sont trop chargées (conditions de travail).

**Et pas prête pour changer**

- ◆ On a du mal à faire bouger l'école pour qu'elle fonctionne autrement;
- ◆ Comment penser la formation pour qu'elle puisse induire du changement? On a beau mettre le meilleur formateur de la planète et mettre la personne dans les meilleures conditions possibles, on ne peut pas former quelqu'un qui ne veut pas changer;
- ◆ On pense la compensation mais pas la transformation de l'école;
- ◆ L'Italie a aboli les classes spécialisées dans les années 1970 mais tous les enfants ne réussissent pas pour autant.

**Manque de formation des enseignants**

- ◆ La formation des enseignants (contenus, formes, pédagogie) ne permet pas de prendre en compte cette question;
- ◆ Dans les pratiques scolaires, l'école ne peut pas prendre en compte tous les élèves. Les professeurs n'ont pas assez de formation pour faire ça.

**Manque de soutien des élèves**

- ◆ Les enseignants ne prennent pas assez de temps avec les élèves en difficulté;
- ◆ Il n'y a pas assez de soutien scolaire dans leur parcours.

**Manque de connaissance**

- ◆ L'école compte sur les parents à travers les devoirs, le travail personnel pour répondre à ses objectifs sans tenir compte des inégalités entre les dotations, capitaux familiaux;
- ◆ L'école s'intéresse à l'élève qui n'a pas de milieu social mais pas à l'enfant;
- ◆ Il n'y a pas assez d'entraide de dialogue entre les familles et l'école.

**Regard**

- ◆ La société dira toujours: «*Dehors les cancrès, dehors les turbulents*» ;
- ◆ Les enfants de milieux défavorisés sont mal considérés par les autres enfants;
- ◆ Il est préférable de mettre des moyens spécifiques dans des classes adaptées moins chargées pour permettre la réussite des enfants de milieu défavorisé;
- ◆ Les enfants ont des étiquettes: nom, quartier...
- ◆ La plupart des enfants de milieu défavorisé n'ont pas les mêmes capacités que les autres, y compris en termes de comportement.

**Responsabilité partagée**

- ◆ L'école ne peut pas combler tous les fossés qui séparent les enfants de milieux différents: langage, culture etc, parce qu'il y a un manque de moyens pour le faire;
- ◆ L'école seule (son propre recours!) ne peut pas faire réussir les enfants de milieux défavorisés dans un parcours scolaire ordinaire;
- ◆ Les familles ne font pas ce que l'école leur demande (orthophoniste, suivis divers, se coucher tôt, les écrans...).

### III.1. LES TROIS TEMPS EN ATELIER

- ◆ La question de l'école est une question sociétale ça veut dire que la réussite à l'école ne dépend pas seulement de l'école mais elle dépend de plein d'autres facteurs: les enseignants, les cadres du système éducatif, mais aussi les politiques, les hommes politiques, les femmes politiques, les maires, les présidents de conseils départementaux et les familles.





## SYNTHÈSE DES DÉBATS AYANT EU LIEU DANS LES ATELIERS

---

### LE CONSTAT:

#### Une orientation qui trie...

---

- ◆ On peut voir dans ces orientations, une action de tri, on se débarrasse de la « difficulté scolaire », de la difficulté d'inclusion, on n'est pas dans un modèle inclusif. On fait des filières spécifiques avec des problèmes spécifiques, au lieu de vraiment les porter, les travailler dans le système scolaire général ;
- ◆ L'enfant n'est pas protégé quand il est en classe spécialisée. L'étiquette le poursuivra même par la suite, il s'intégrera difficilement dans la société et le monde du travail ;
- ◆ Pour qu'il y ait une vraie inclusion, il faut qu'il y ait un travail d'équipe autour de ça dans l'établissement, mais ce n'est malheureusement pas souvent le cas ;
- ◆ Le déterminisme se joue dès la maternelle. À la maternelle, on voit quelle est la valeur personnelle de chacun des enfants, d'où ils viennent, s'ils viennent des gens du voyage, s'ils viennent du 16<sup>e</sup>, s'ils viennent de Neuilly, s'ils viennent de la Seine-Saint-Denis. Cet enfant dès son plus jeune âge se retrouve dans un wagon, sur des rails. Il ne pourra jamais changer de wagon ni même de rails, c'est ça les déterminismes et le train l'emmène forcément à cet endroit et il ne changera jamais. Mais l'école lutte contre les déterminismes.

#### ... Mais aussi des filières qui évoluent

---

- ◆ On peut aussi rencontrer des expériences positives en SEGPA, où les élèves sont extrêmement valorisés, avec des enseignants extrêmement impliqués et des délégués de parents d'élèves qui étaient beaucoup plus impliqués que dans les autres classes ;
- ◆ Ces orientations permettent beaucoup plus qu'il y a dix ou quinze ans, aux élèves de SEGPA notamment et même d'ULIS qui vont en CAP, d'accéder à des compétences professionnelles voire à un CAP. On est vers quelque chose qui est de plus en plus ambitieux pour ces élèves y compris des élèves inclus dans les classes ordinaires dans certaines

disciplines qui passent le DNB qui le réussissent maintenant plutôt bien et qui sont mieux préparés pour le CAP. Le dispositif est de plus en plus inclusif, on n'est plus enfermé dans une structure mais le dispositif permet des allers et retours vers les autres classes ;

- ◆ Pour les élèves pour qui ces dispositifs sont cohérents, dans un vrai parcours et qui répondent à des besoins, à des obstacles d'apprentissage réels, c'est une bonne façon de les aider justement à construire un parcours de réussite. À partir du moment où l'enfant est d'accord, comprend, où la famille est aussi partie prenante et que cette orientation ne soit pas finalement décidée sur des critères purement sociaux. Après là où ça pose problème, c'est dans le cas où l'élève en fait est orienté parce justement il dérange dans l'école ;
- ◆ Pour éviter la stigmatisation, ce qui est très important dans ces classes-là, c'est de créer des projets qui les valorisent et de travailler avec les autres classes pour les revaloriser aux yeux des autres élèves et de leur montrer qu'ils savent faire plein de choses et de leur donner des objectifs, des projets qui leur permettent d'intervenir dans les autres classes et de montrer ce qu'ils savent faire.

**Exemple :** Dans un collège de la région de Lille, dans les classes de 6<sup>e</sup> les élèves de SEGPA sont dits pré-orientés et donc sont dans les classes avec les autres élèves de 6<sup>e</sup>, pour certains travaux ils ont des travaux différents selon les capacités des uns et des autres. Et ça marche assez bien, il n'y a aucune moquerie, il n'y a plus de « traiter les autres de gogols » comme avant .

### III.1. LES TROIS TEMPS EN ATELIER

#### Un manque d'ambition et de reconnaissance sociale

---

- ◆ De quelle réussite parlons-nous? Faire un parcours parmi les pairs, ça peut être tout à fait une réussite. Il faudrait préciser: des diplômes reconnus qui permettent ensuite de trouver une place dans la société. L'enfant a réussi quelque chose mais qui n'est pas reconnu socialement;
- ◆ Il y a deux conditions nécessaires: garder l'ambition pour ces élèves, c'est-à-dire le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de façon adaptée mais garder l'ambition pour ces élèves. Et garder l'ambition pour ces enseignants spécialisés, les former qu'ils soient vraiment spécialisés parce qu'ils ne le sont pas toujours effectivement. Il y a un gros enjeu de formation des enseignants. Il faut qu'on ait les meilleurs et les plus valorisés des enseignants sur ces postes-là.

#### Les questions qui restent en suspens:

---

- ◆ Comment faire pour que l'enfant en difficulté puisse se sentir bien et puisse bien apprendre? Que ce soit en école ordinaire ou dans l'école spécialisée;
- ◆ Comment faire pour que l'enfant trouve de l'aide dans les dispositifs d'adaptation? Et comment faire pour que ces dispositifs ne l'excluent pas de l'école en lui faisant perdre du temps scolaire hors de la classe?
- ◆ Comment faire pour que ces dispositifs où l'on sort de l'école ordinaire ne soient pas définitifs?
- ◆ Comment faire pour que l'enfant ne soit pas orienté dans un établissement en fonction des places disponibles alors qu'il devrait l'être en fonction *du type de difficultés* qu'il rencontre: l'orientation en IME ou en SEGPA ne relève pas des mêmes critères. On ne peut pas non plus orienter un enfant en IME pour qu'il ait à manger !
- ◆ Que serait devenu l'enfant si on l'avait laissé en classe ordinaire?
- ◆ À niveau scolaire égal, on va orienter plus facilement des élèves de milieux populaires vers ce type de dispositif, car les familles défavorisées montrent une moindre résistance à cette orientation. Les parents font confiance à l'institution et ne remettent pas forcément en cause ce que dit l'école, alors que parfois celle-ci se trompe dans ses orientations;

- ◆ Il y a des expérimentations de sixièmes inclusives SEGPA qui sont menées. Est-ce que ces élèves-là tirent parti positivement d'un accompagnement, où finalement, conservent cette étiquette « élève de SEGPA », et c'est une question de réussite, est-ce qu'ils vont pouvoir réintégrer un retour à l'ordinaire? Est-ce que le fait d'être là, ça fait bouger quelque chose ou pas?

#### Des idées pour avancer

---

- ◆ Garder l'ambition du socle commun de compétences même dans les classes spécialisées;
- ◆ Former les enseignants à l'inclusion;
- ◆ Favoriser les allers-retours entre classe spécialisée et classe ordinaire, ce qui suppose un travail d'équipe;
- ◆ Les enseignants qui orientent vers la SEGPA et les ULIS ne connaissent pas les SEGPA et les ULIS. Proposer qu'ils aillent faire des stages, qu'ils aillent voir ce qui se fait dans les ULIS et comment ça se passe;
- ◆ On croise des coordinateurs ULIS et des enseignants de SEGPA extraordinaires qui savent accueillir l'élève et différencier leur enseignement. Des collègues utilisent ces compétences dans l'accompagnement personnalisé en 6<sup>e</sup>. Dans un travail d'équipe, les professeurs de collège ont bien compris ce que pouvaient leur apporter les enseignants spécialisés.

## QU'EST-CE QUI DOIT CHANGER DANS L'ÉCOLE ORDINAIRE POUR QUE L'ENFANT ISSU DE MILIEU DÉFAVORISÉ Y RÉUSSISSE? QU'EST-CE QU'IL FAUT TRANSFORMER? ... DES PISTES?

### MILITANTS

---

- ◆ La société ne veut pas que les enfants en précarité réussissent. Il faut que ça change;
- ◆ L'école a des œillères qui ne lui permettent pas de faire réussir les enfants en précarité. Il faut que ça change Il faut qu'elle se donne les outils pour y arriver: formation des enseignants...
- ◆ Les parents doivent se battre pour faire réussir leurs enfants. Il faut que ça change. Les parents en précarité doivent pouvoir pleinement jouer leur rôle parental et être accueillis comme des partenaires par l'école;
- ◆ En 2018, le diplôme, ça fait la fierté du gamin et son entrée dans la vie active → l'école doit s'engager à avoir l'ambition jusqu'à un diplôme;
- ◆ Il faut que les enseignants aient plus de formation pour détecter et prendre à temps les difficultés;
- ◆ Trouver des moyens pour mieux se connaître des deux côtés: les parents vont chacun à leur tour dans la classe. Ça permet une meilleure communication et l'enfant est plus en confiance;
- ◆ Qu'on donne plus de moyens, d'outils aux enseignants pour que l'enfant arrive mieux.
- ◆ Arrêter de changer les programmes à chaque nouveau gouvernement;
- ◆ Le contrat social: chaque personne a droit à une place dans la Société → débouchés // réflexion sociétale. Quelle que soit la filière dans laquelle se trouve l'enfant, il doit pouvoir en sortir avec un diplôme reconnu;
- ◆ S'appuyer sur ce qui fonctionne: pédagogies nouvelles, apports des neurosciences (...) et valoriser l'enfant;
- ◆ Favoriser les formations communes primaire/ collège;
- ◆ Créer des lieux de rencontre conviviaux parents/ enseignants, entretiens de parents;
- ◆ Il faut faire évoluer la formation initiale et continue avec des apports qui peuvent venir d'autres approches que celle de l'école;
- ◆ Changer l'organisation hiérarchique, pour une organisation apprenante. Chacun peut apprendre des autres;
- ◆ Le temps scolaire n'est pas le temps politique. Il faut dissocier l'école du politique. Les enseignants sont fatigués du défilé de ministres et de toutes les réformes qui sont mises en place, qui ne sont pas évaluées et que le suivant défait;

### ENSEIGNANTS

---

- ◆ Développer la confiance réciproque enseignants / parents (créer des liens des rencontres conviviaux, entretien de parents en début d'année, développer des médiations pour retisser des liens grâce en particulier au RASED, journées festives...);
- ◆ Formation initiale des enseignants / formation continue tournée vers cette thématique;
- ◆ Développer des dispositifs d'aide spécifique et d'accompagnement des élèves et des enseignants intégrés aux équipes;
- ◆ Arrêter de se focaliser sur les programmes;
- ◆ Place du concours pour devenir enseignant. Il ne doit pas être que disciplinaire mais également se baser sur des convictions et des valeurs des futurs enseignants;
- ◆ Groupes réflexifs entre professionnel.le.s qui gravitent autour de l'école et guidés par une tierce personne avec valeurs de l'école pour tous;
- ◆ Renforcer la formation pédagogique tout au long de la carrière: formation initiale et continue pour une école inclusive et basée sur la coopération;
- ◆ Moins d'élèves par classe et / ou plus de maîtres;

### III.1. LES TROIS TEMPS EN ATELIER

- ◆ Organiser des co-formations et ouvrir l'école aux parents dans un souci de co-éducation;
- ◆ Penser non sous forme de diplômes, mais de reconnaissance de compétences. Même sans diplôme, les élèves peuvent être compétents dans certains domaines et être capables d'être embauchés et de servir dans la société;
- ◆ Remplacer la compétition par de la coopération;
- ◆ Développer le lien école-collège / harmoniser les pratiques.

#### CHERCHEURS

##### Qu'est-ce qui doit changer ?

- ◆ Il faudrait que l'école (peut-être plus que ça ?) reconnaisse qu'il y a un problème;
- ◆ Que le fait que le nombre d'enfants pauvres orientés vers ces types d'enseignements, ces autres parcours, devienne un problème;
- ◆ C'est-à-dire qu'on accepte de dire qu'une partie de ces orientations ne sont pas justifiées, qu'elles ne sont pas justes;
- ◆ Que les causes avancées: «*Il grimpe sur les tables*», «*Il a un QI de 70*» ne font que masquer la cause principale dont on n'est peut-être pas conscient mais que l'école oriente sur la grande pauvreté;
- ◆ La formation (trois pistes pour que cette formation soit plus efficace):
  - ◆ À partir des besoins et des difficultés exprimées;
  - ◆ Vers des façons de faire concrètes et pratiques;
  - ◆ En regroupant des partenaires différents. Cette intelligence collective, ce qui nous réunit là montre bien que personne n'a la réponse mais que collectivement, tous ensemble, on peut la construire.
- ◆ Comment construire les conditions d'une bonne communication et le partenariat (co-éducation) entre l'école et les familles? On comprend bien comment construire les conditions. Il ne suffit pas de se rencontrer, de se parler pour que ça fonctionne. Il va falloir réfléchir à ce qu'on va mettre

en place pour pouvoir construire ensemble. Par exemple, la présence d'un tiers. Ce partenariat pourra faire bouger à la fois les enseignants et les parents dans leurs manières de voir les choses.

#### CITOYENS

- ◆ Se baser sur des valeurs communes: principe d'éducabilité, de respect, de fraternité, d'égalité, d'équité;
- ◆ Avoir d'autres points de vue dans l'école, changer le mode de fonctionnement de l'équipe éducative;
- ◆ Ouvrir l'école à tous les parents et aux chercheurs;
- ◆ Expérimenter sur un ou deux départements la suppression des ITEP et réaffecter les moyens en appui pédagogique, thérapeutique dans les écoles et développement d'actions dans les quartiers populaires;
- ◆ Apprendre des succès: à la Réunion une école a réussi à ce que tous les enfants réussissent à lire et à écrire à la fin du primaire pendant 25 ans:
  - ◆ Croire que c'est possible;
  - ◆ Rapport du CESE;
  - ◆ Parents professeurs;
  - ◆ Apprendre des succès.
- ◆ Améliorer l'environnement général des enfants et de leurs familles (logement, travail, santé);
- ◆ Revoir la formation des enseignants en intégrant la connaissance des milieux défavorisés et la relation avec les parents de différents milieux;
- ◆ Augmenter les échanges entre les enseignants eux-mêmes;
- ◆ Petite enfance. Établir une continuité entre les préoccupations de la petite enfance, vision d'ensemble du parcours de l'enfant;
- ◆ Imaginer des initiatives qui permettent de croire que c'est possible: plus «boule de neige» que «grand soir»;
- ◆ Généraliser les pédagogies de la coopération;
- ◆ Imposer des outils pédagogiques favorisant le vivre ensemble, les solidarités, le respect mutuel;

- ◆ Changer l'évaluation des élèves et des classes en introduisant les objectifs de l'école (faire société et progresser dans les apprentissages);
- ◆ En 2011 «*Quelle école pour quelle société?*» Amplifier le débat. Croiser les savoirs autour des familles les plus exclues pour un changement d'école et de société;
- ◆ Ouvrir davantage l'école sur l'extérieur et en particulier sur un quotidien dans lequel toutes les familles se retrouvent. Par exemple des présentations des parents sur leur métier ou leurs passions;
- ◆ Revoir ce qu'on met derrière la notion de réussite. Sortir de la notion de réussite purement scolaire. Montrer qu'il y a différents modes de réussite et d'épanouissement personnel;
- ◆ Briser le modèle républicain d'une école qui forme les élites:
  - ◆ Supprimer les notes;
  - ◆ Une école vraiment gratuite;
  - ◆ Accès à la culture.
- ◆ La question de l'école est une question sociétale. Elle nécessite un débat national sur ses finalités;
- ◆ Former les cadres, enseignants, à l'écoute et à la conduite d'entretien avec les familles. «co-éducation»;
- ◆ Un des leviers essentiels: la formation des enseignants. Donner envie aux enseignants de se former aux pédagogies qui font réussir tous les élèves.



# TABLES RONDES

---



## Déroulement des tables rondes des chercheurs

Chacune des trois tables rondes des chercheurs s'est déroulée suivant le même plan :

- ◆ Chaque chercheur a d'abord pris la parole pendant deux à trois minutes pour introduire ce qu'il souhaitait dire sur le sujet de la table ronde.
- ◆ Quelques minutes étaient ensuite données à la salle pour que chacun puisse écrire sur un papier un mot ou une expression, employé par les intervenants, sur lequel il souhaitait des explications. Ces papiers étaient retournés vers chaque chercheur.
- ◆ Huit à dix minutes étaient ensuite accordées à chaque chercheur pour développer ce qu'il avait dit en introduction.
- ◆ Puis, à nouveau, quelques minutes étaient données à la salle, rassemblée en petits groupes de 4 ou 5, pour écrire une ou plusieurs phrases ou idées retenues lors de cette table ronde. Tous ces écrits ont été affichés pour que chacun puisse en prendre connaissance.

La transcription écrite des paroles a volontairement conservé le style oral des interventions. Ces écrits sont en annexes de la page 82 à Page 84.

# TABLE RONDE N°1

## TENSION ÉCOLE-FAMILLE, INCOMPRÉHENSIONS RÉCIPROQUES

Participants:

**PATRICK RAYOU,**

*Professeur émérite de sciences  
de l'Éducation à l'Université de Paris VIII.*

**DOMINIQUE LAHANIER-REUTER,**

*Maître de conférence en sciences  
de l'éducation au laboratoire Laces  
de Bordeaux.*

**SERGE BOIMARE,**

*Psychopédagogue et psychologue.*

**RÉGIS FÉLIX,**

*Animation, ATD Quart Monde.*

### PREMIÈRE PARTIE

**RÉGIS FÉLIX:** Le texte du croisement des savoirs que vous avez lu fait continuellement référence au titre de cette table ronde *Tensions école-famille et incompréhensions réciproques*. Il y a en particulier un chapitre de ce texte qui s'appelle *Les malentendus*. En fait, les 14 pages du texte font référence à ces tensions et à ces incompréhensions. Ce sera donc le sujet de cette table ronde.

Dans un premier temps, nous allons vous donner la parole pendant 2 à 3 minutes. Et ensuite vous aurez un deuxième temps de parole un peu plus long.

Je commence par vous Patrick Rayou. Comme nous l'avons dit, dans le texte du croisement des savoirs il est fait état d'un grand nombre d'incompréhensions et de malentendus entre les familles de milieu défavorisé et l'école. Vous travaillez sur les « malentendus socio-scolaires ». Est-ce que vous pouvez nous éclairer sur cette notion ?

**PATRICK RAYOU:** Oui, nous utilisons beaucoup la notion de malentendus. Il y a beaucoup de malentendus à l'école. Et réfléchir en ces termes là, c'est éviter les culpabilisations réciproques qui sont monnaie courante dans ce monde et qui sont évidemment stériles.

L'idée de fond du malentendu socio-scolaire est qu'il y a beaucoup de malentendus entre l'école et le reste de la société. Évidemment l'école est dans la société. Mais il y a des manières d'apprendre à l'école qui sont particulières. On apprend dans tout l'ensemble de la société, mais on apprend à l'école de façon particulière. Parce que leurs enfants réussissent particulièrement bien, je crois que les enseignants ont tendance à oublier que ce n'est pas comme ça pour tout le monde. Il y a 3 éléments que je retiendrai pour cette introduction.

1) - Le premier ce sont les apprentissages intellectuels en tant que tels. Prenons un exemple. Si vous faites de la bicyclette, que vous prenez un virage à droite un peu serré, vous allez instinctivement appuyer sur la droite du guidon pour rétablir l'équilibre, ce qui peut paraître contre intuitif. Vous n'y réfléchissez pas quand vous le faites. D'ailleurs si vous réfléchissiez, vous tomberiez, ce qui n'est pas le but recherché. Si à l'école, vous faites de la physique et que vous travaillez sur la force centrifuge, vous allez utiliser une formule pour calculer exactement la même chose que ce que vous savez faire, que vous avez appris à l'extérieur. Heureusement, on n'apprend pas à faire de la bicyclette à l'école. Sinon, on n'y n'arriverait jamais mais on peut faire de la physique sur ce qu'on fait. Et ce passage de l'un à l'autre, c'est un travail que nous appelons travail de secondarisation. Voilà le premier mot « chimique » qui est lancé, qui nous paraît important, qui ne va pas de soi pour beaucoup d'enfants qui savent parfaitement faire de la bicyclette et qui ne comprennent pas nécessairement pourquoi c'est «  $mv^2$  divisé par le rayon de la courbe de la trajectoire. »

### III.2. TABLE RONDE 1

2) - Le deuxième point c'est qu'il y a à l'école des aspects qu'on appelle cognitifs, autre mot chimique, et des aspects culturels. Lorsqu'on vous parle de l'éducation physique et sportive à l'école, vous ne faites pas de sport. Les élèves disent: «*On a sport*». Eh non! «*On a éducation physique et sportive*». Lorsqu'on fait du sport en général, il y a un aspect compétitif. L'éducation physique et sportive, ce n'est surtout pas la compétition. On apprend des tas d'autres choses à partir de gestes qui semblent les mêmes qu'en sport, qui ont les mêmes tenues, les mêmes objets manipulés, mais qui renvoient à un univers scolaire sur lequel on est formé, évalué de façon différente.

3) - Troisième point, la culture scolaire est une culture particulière. Le sujet qui est élève, n'est pas exactement l'enfant ou le jeune. C'est évidemment toujours lui, mais il doit emprunter des caractéristiques différentes. Il doit comprendre que pour parler, il faut qu'il lève le doigt, qu'il rentre en rang par deux, que le temps ne lui appartient pas, qu'il doit demander pour aller faire pipi, qu'il est évalué, non pas parce que c'est utile dans la famille, mais parce qu'il travaille et réussit. Donc, il y a toute une manière de configurer les personnalités qui est scolaire, qui a sa légitimité, qui peut se discuter, et qui crée une étrangeté et un monde un peu particulier dans lequel l'enfant ne passe pas avec le même entrain. Plus la façon dont vous avez été éduqué dans votre famille est semblable aux standards scolaires, plus ça va être facile pour vous. Plus vous en êtes éloigné, plus vous avez ces difficultés que l'on trouve aujourd'hui fragmentées et diffractées dans ce mille feuille administratif que sont les moyens à inventer pour faire quelque chose de ces gamins qui ne rentrent pas dans le moule scolaire, de manière qu'ils ne nous embêtent pas trop.

**RÉGIS FÉLIX:** Dominique Lahanier-Reuter, vous abordez une autre facette de ces incompréhensions. Vous avez travaillé sur les incompréhensions dues aux matières scolaires. Pouvez-vous nous expliquer ce dont il s'agit?

**DOMINIQUE LAHANIER-REUTER:** Notre équipe a travaillé sur les matières scolaires ou les disciplines scolaires, comme vous préférez. C'est-à-dire sur les mathématiques, l'histoire, l'éducation physique et

sportive (EPS) effectivement, mais aussi le sport comme on le désigne très souvent à l'école. En interrogeant les enseignants, les élèves et les familles, nous avons étudié les façons dont l'école, les enseignants, les familles et les enfants pensaient ces matières scolaires, les vivaient, leur donnaient du sens. Je donnerai deux résultats intéressants:

1) - Le premier résultat, c'est que les façons dont les familles et les enfants, en situation de grande pauvreté, pensent ces matières scolaires sont très différentes de celles dont l'école et les enseignants les considèrent. Je vais vous donner un exemple très rapide. On a posé la question: «*Pourquoi, à votre avis, on fait des mathématiques à l'école?*» Les enseignants, les familles aisées répondent: «*Pour avoir un bon métier plus tard, pour construire des ponts...*» Les familles très populaires répondent: «*Pour apprendre*

*à calculer, pour apprendre à faire les courses et à ne pas se faire avoir!*» Personne n'a tort, ni les uns, ni les autres. Mais vous voyez qu'il y a une différence. Ce sont donc, encore une fois, des incompréhensions entre école et familles qui sont à ajouter à la liste que nous avons faite pendant le *Croisement des savoirs*.

2) - Le deuxième résultat, c'est que les enfants vivent parfois des émotions très fortes dans

une matière scolaire. Ils peuvent avoir des haines terribles. Par exemple, une élève de SEGPA nous a dit: «*Déjà dans le ventre de ma mère, je détestais les maths.*» Il peut y avoir des peurs paniques, par exemple à la piscine: être jeté dans l'eau. Des ennuis horribles, par exemple: écrire, écrire, et encore écrire en histoire. Des dégoûts: découper un œil de bœuf, en sciences. Mais aussi de très grands plaisirs, les CAP restauration qui nous disent: «*Ah, cette année, j'ai aimé parce que j'ai appris des choses qui m'intéressent.*»

Ce sont des résultats importants à mes yeux parce que la différence entre les façons de penser les matières scolaires peut expliquer des échecs dans ces matières et peuvent aussi expliquer que des enseignants se sentent incapables d'aider les élèves en difficulté. Mais aussi parce que les émotions négatives, comme je viens de le dire, peuvent empêcher les élèves d'apprendre. Se sentir mal, voir très mal à l'école peut provoquer des comportements inadaptés.

**« Plus la façon dont vous avez été éduqué dans votre famille est semblable aux standards scolaires, plus ça va être facile pour vous. »**



**RÉGIS FÉLIX:** Je me tourne vers vous, Serge Boimare. La question que je vous pose pour cette introduction vient de la lecture du livre *L'enfant et la peur d'apprendre* dans lequel vous expliquez comment des enfants arrivent à l'école avec un empêchement d'apprendre. Qu'est-ce qui fait que ce passage de la famille à l'école peut être un passage difficile avec cet empêchement d'apprendre ?

**SERGE BOIMARE:** Avant de répondre, en une minute, je voudrais me présenter un petit peu. Vous m'avez inscrit dans les chercheurs. En fait, pour moi, j'ai avant tout un savoir d'actions tel que vous l'avez défini dans le *Croisement des savoirs*. J'ai travaillé pendant toute ma carrière de professeur et de psychologue avec des enfants normalement intelligents et pourtant en échec à l'école. C'est ce qui a été ma pratique essentielle. J'ai connu des enfants issus de famille touchées par la grande pauvreté. J'ai été pendant 14 ans instituteur dans un ITEP. J'ai travaillé aussi au centre Claude Bernard à Paris. Et là, j'ai été confronté à des enfants issus de familles très favorisées sur le plan culturel et qui connaissaient aussi des échecs scolaires sévères, voire très sévères. Donc, c'est important de savoir que l'échec scolaire existe dans tous les milieux, même s'il est sur-représenté quand il y a de la grande pauvreté, bien entendu. Alors, la présidente d'ATD Quart Monde a dit qu'il ne fallait accuser personne. Elle a raison. Je crois qu'il ne faut pas commencer par accuser. Mais en même temps, si on veut comprendre ce qui se passe, il faut aussi aller chercher les raisons essentielles qui mettent des enfants en difficulté dans les apprentissages. Ça ne veut pas dire qu'on va mettre en accusation ceux qui en portent la responsabilité. On peut essayer, avec bienveillance, de leur faire comprendre où est l'origine de ces difficultés. Pour moi, pour fabriquer de l'échec scolaire, il faut s'y mettre à deux. Ça commence par la famille et puis ensuite par l'école. Il y en a qui arrivent à l'école et qui ne sont pas suffisamment prêts pour apprendre. On voit bien qu'il leur manque les compétences psychiques pour affronter les contraintes de l'apprentissage. Je vous expliquerai tout à l'heure dans la deuxième partie. Quelles sont les compétences psychiques nécessaires pour affronter les contraintes de l'apprentissage ? Il faut

**« Les deux grands points d'appuis pour construire les compétences psychiques sont les interactions langagières et l'initiation à la frustration. »**

savoir attendre. Il faut savoir respecter les règles. Il faut affronter un petit moment de solitude. Et ça, ça se travaille dans les premiers apports éducatifs avec les enfants. On voit bien que ceux qui n'ont pas ces compétences psychiques, bien souvent, n'ont pas été suffisamment initiés à la frustration ou aux interactions langagières. Voyez, les deux grands points d'appui pour construire ces compétences psychiques, ce sont les interactions langagières et l'initiation à la frustration. Pour moi là, évidemment, il va y avoir quelque chose à faire. Mais encore faut-il le reconnaître pour qu'on commence à travailler là-dessus.

Et puis la deuxième responsabilité, elle est celle de l'école, elle est à l'école. À l'école on ne sait pas faire avec ceux qui n'ont pas ces compétences psychiques. Pourquoi est-ce qu'on apporte des réponses qui sont identiques à tout le monde ? Considère-t-on que tout le monde a ces compétences pour pouvoir apprendre ? Alors qu'il existe des propositions qui peuvent être faites à ceux qui n'ont pas ces compétences. Et là, je crois beaucoup à l'apport culturel qui pourrait être fait à l'école, au langage et à l'utilisation du langage. Voyez, culture et langage, c'est ce qui permet de lutter contre les inégalités. La solution n'est surtout pas dans ces exercices de répétition, d'entraînement supplémentaire, dans ces soutiens qu'on continue à mettre en œuvre et qui ne produisent pas d'effets auprès de ceux qui n'ont pas ces compétences psychiques.

**RÉGIS FÉLIX:** Vous aurez plus de temps tout à l'heure pour développer. Ce qu'on comprend dans ce que vous dites, c'est qu'il ne faut accuser personne. Je pense à tous ceux ici qui vous écoutent, il n'y a pas accusation de qui que ce soit dans ce que vous dites. Il y a un état de fait. Et comment faire maintenant pour aller au-delà de ce que vous avez constaté ?

**SERGE BOIMARE:** Voilà, il y a un état de fait. Et même, vous savez, des familles très favorisées peuvent être aussi confrontées à des enfants ayant ces insuffisances éducatives que j'ai évoquées.

### DEUXIÈME PARTIE

---

**RÉGIS FÉLIX :** Dans la deuxième partie, vous allez avoir un peu plus de temps. Je vais reprendre vos interventions dans le même ordre. Et je vais donc commencer par vous Patrick Rayou. Ces malentendus socio-scolaires, comment peuvent-ils expliquer ou comment peuvent-ils être la cause de comportements qui entraînent une orientation vers l'ASH? Je pose la question parce que, en lisant le document du *Croisement des savoirs*, on se rend compte que l'orientation se fait souvent à partir du comportement et pas tellement à partir du niveau scolaire. C'est souvent le comportement qui est mis en avant. Donc la question que je vous adresse, c'est celle-là: «*Quels liens faites-vous entre ces malentendus, le comportement et éventuellement l'orientation?*»

**PATRICK RAYOU :** Nous travaillons aussi en collectif. On ne peut trouver des choses que collectivement. C'est comme ça. Il nous semble que dans les interactions, les façons dont les gens sont les uns avec les autres, de manière ordinaire, ils ont tendance à inverser les rapports de causes et d'effets. Dans le système actuel, un enseignant est formé pour faire cours à des élèves. Ce qui peut paraître évident. Mais est-ce que c'est ça enseigner? Est-ce que c'est faire cours à des élèves ou faire en sorte que les élèves apprennent? Pour moi, la deuxième proposition est plus intéressante et n'est pas épuisée par la première. Lorsque vous avez été formé pour faire des cours, les élèves vous apparaissent tout de suite, en début de carrière en tout cas, comme des obstacles au fait que vous ne pouvez pas dérouler votre cours. Pour avoir interviewé bon nombre de nouveaux enseignants, il apparaît qu'ils souhaiteraient qu'il y ait un encadrement de l'administration. C'est ce que j'appelle le fantasme de la «Journée de la jupe». Si vous vous rappelez, Isabelle Adjani se trouve avoir un pistolet dans les mains à un moment donné. Elle peut faire cours parce qu'elle tient la classe en respect.

Voilà, c'est une certaine vision du respect qui n'est pas forcément dans la réciprocité. Mais elle a une arme puissante qui fait qu'elle peut faire ce qu'elle a l'impression qu'elle est là pour faire, son cours. Je ne sais plus sur quoi est le cours, mais elle le fait du début à la fin. Est-ce que les élèves apprennent? Je pense que c'est une autre question qu'on n'est

pas nécessairement amené à se poser. C'est un peu dommage. Le premier obstacle sur la voie de l'enseignement, c'est évidemment le comportement des élèves. Si ce comportement permet au professeur de dérouler le cours avec lequel il est venu, tout va bien. Si les élèves font obstacle, évidemment, la stratégie pour lui, c'est de faire en sorte que ces obstacles s'évanouissent d'une manière ou d'une autre. Alors, pourquoi les élèves ne se comportent-ils pas bien? C'est évidemment une question à laquelle il ne sera pas répondu. Ne serait-ce que parce que souvent les professeurs ne se la posent pas.

Nous, notre position est de dire que dans beaucoup de cas, peut-être même dans la totalité des cas les élèves qui n'apprennent pas, n'apprennent pas parce qu'ils se comportent mal. Et les élèves se comportent mal parce qu'ils n'arrivent pas à apprendre. Pour beaucoup d'élèves, pour ne pas perdre la face avec tout ce qui engage la popularité dans le groupe, avec

tous ces phénomènes de la vie juvénile auxquels les enseignants ne sont pas forcément sensibilisés, plutôt que d'être le nul et le «gogol» du groupe, on va affronter l'enseignant pour montrer qu'on a des capacités et des grandeurs, dans sa propre alchimie personnelle, pour montrer qu'on vaut quelque chose. Du coup, on va finir par se transformer en s'opposant à l'école et les

rôles vont se durcir de plus en plus jusqu'au phénomène de décrochage. Ça commence petit et ça peut devenir très gros. Des gamins prennent l'habitude de se valoriser aux dépens du système et vont finir par quitter le système en essayant, s'ils le peuvent, d'attirer d'autres enfants dans leur perte scolaire.

Quelqu'un a demandé [dans les mots à expliquer] «*Qu'entendez-vous par culpabilité réciproque?*» J'ai dû vouloir dire «culpabilisation réciproque». La culpabilisation réciproque veut dire que dans ce système là, c'est le système de la patate chaude que vous connaissez comme moi. J'ai travaillé dans un collège un peu difficile de l'académie de Versailles autour de la question de l'autonomie des élèves. La petite partie des élèves de ce collège qui réussit à aller dans le lycée du secteur s'entend dire: «*Vous n'êtes pas autonomes, vous n'êtes pas autonomes!*» Et on dit à l'administration, à l'équipe éducative: «*Vous nous envoyez des élèves qui ne sont pas assez autonomes.*» Très bien. La première tentation n'est pas de dire: «*Que pouvons*

**« Enseigner ?  
c'est faire cours  
à des élèves ou  
faire en sorte  
que des élèves  
apprennent ? »**

nous faire pour l'autonomie de ces élèves?», mais c'est de dire: «*Donnez nous des élèves qui sont déjà autonomes.*» Si on interroge des enseignants du collège, ils vont avoir une propension à dire: «*Mais si à l'école primaire, ils avaient quand même fait leur job, ils nous auraient envoyé des enfants autonomes au lieu de faire de la pâte à crêpes.*» Et la même chose en élémentaire, etc. Il y a donc une espèce de régression à l'infini qui fait qu'on va revenir vers l'utérus maternel, à la limite, qui est finalement la cause de toutes les turpitudes de ce monde! On est dans des systèmes de culpabilisation réciproque parce que d'un côté, les enseignants vont dire: «*Mais les parents, ils ne font pas leur job. Ils ne nous amènent pas les gamins. Ils ne débranchent pas les tablettes. Ils ne se lèvent plus le matin maintenant. Donc ils donnent le mauvais exemple.*» C'est une histoire que vous connaissez par cœur. Donc on va leur sucrer les allocations familiales, parce que comme ça ils vont comprendre. Et d'un autre côté, on va avoir des parents qui disent: «*Les enseignants ne font pas leur boulot. Ils ne comprennent pas mon fils, ils ne comprennent pas ma fille.*» Des dénonciations qui ont une logique interne absolument implacable mais qui ne tiennent pas le choc de la réalité puisque les véritables questions sont autour de l'apprentissage et pas uniquement, encore une fois, autour du comportement.

Après quelques années, voire des dizaines d'année de recherche, maintenant, j'ai acquis la solide conviction que les enfants ont envie d'apprendre et qu'ils sont convaincus que l'apprentissage les développe. La vie se charge parfois de les détromper.

**RÉGIS FÉLIX:** Cette table ronde porte sur les incompréhensions. On aura une troisième table ronde samedi matin sur les pistes possibles, les leviers à mettre en œuvre. Dans tous les travaux de recherche que vous avez fait et qui concernent notre sujet, quelle ouverture, quel optimisme vous pouvez nous partager? Que pouvez-vous dire, par exemple, aux parents qui étaient devant nous tout à l'heure? Est-ce que vous pouvez leur dire: «*Ça peut changer. On peut faire autrement?*»

**PATRICK RAYOU:** Oui, oui évidemment. Vous savez ce qu'on dit: «*Les chercheurs sont là pour poser des problèmes, après ils s'en vont. Débrouillez-vous avec ça.*» C'est un classique. Mais je dis toujours en même temps: «*Si on vous disait quoi faire, vous*

*ne l'accepteriez pas.*» Ma position, c'est de dire: «*Travaillons ensemble.*» C'est ce que vous faites en croisant les savoirs. Malheureusement, il n'y a pas assez d'initiatives de cette nature. Pour moi, une des difficultés fondamentales aujourd'hui, c'est que les enseignants voient rarement travailler leurs élèves en autonomie. Pour une raison très simple, j'ai beaucoup travaillé là-dessus, on a externalisé ce qu'on appelle les devoirs du soir, ce que moi j'appelle des exercices. Il faut arrêter d'appeler ça des devoirs. Il faut arrêter d'appeler les erreurs des fautes, etc. Parce qu'on est dans un registre moral qui est précisément le domaine du comportement et pas celui des apprentissages. Il ne faut pas se méfier des mots chimiques. Il faut se méfier des mots habituels: devoirs, fautes. Les mots compliqués, on y fait attention. Les mots habituels, on n'y fait pas attention. Ils nous piègent parce qu'ils sont plein de conceptions qui viennent de très très loin dans beaucoup de cas. Donc il me semble que

**« Pour voir comment les élèves ont du mal à apprendre, il faut les regarder travailler. »**

ça me paraît assez simple: il faut les regarder travailler. Il faut rectifier les erreurs. C'est ce que font les parents-enseignants quand ils font travailler leurs enfants le soir. Je viens de faire une enquête sur les parents-enseignants qui font travailler leurs enfants. Je vous assure que, tous les jours, après

16h30, ils sont là, fidèles au poste et ils corrigent, ils redressent, stimulent tous les registres à la fois: culturel, identitaire et l'apprentissage cognitif. C'est une manière de répondre à la question qui est posée. Ils stimulent tout ça à la fois dans un travail de longue durée, une longue patience. Comment voulez-vous que les enseignants fassent ça aujourd'hui avec des élèves quand ils ne les voient pas travailler, et quand ce travail des élèves est dévolu en général à l'extérieur de la classe ou de l'établissement, avec des associations qui n'ont pas forcément des objectifs tout à fait humanitaires, avec des gens qui n'ont pas forcément les compétences pour le faire, etc. C'est un gaspillage social absolument fabuleux dans lequel je dis que c'est un jeu perdant-perdant. Les enseignants sont privés d'indices sur ce que savent réellement faire leurs élèves. Et les élèves sont privés d'appuis au moment dont ils en auraient besoin par les gens qui savent précisément ce qu'ils attendent des élèves. Nous organisons tous les soirs de manière massive, et ça coûte des milliards d'euros – ça a été chiffré par des

### III.2. TABLE RONDE 1

économistes de l'éducation – l'échec systématique des apprentissages en distinguant le cœur de l'apprentissage dans la classe et le moment où les élèves qui n'ont pas compris une première fois devraient comprendre tout seul ou mal accompagnés ce qu'ils n'ont pas compris la première fois. Pour moi, il y a un gros boulot et je pense que les rapports famille-école doivent pouvoir se centrer sur un rééquilibrage des rôles des uns et des autres dans le travail hors classe. Il y a un travail énorme, si vous voulez mon point de vue et même si on ne me le demande pas. Je pense que ça commence au collège. Si, au collège, on continue d'externaliser les rôles, y compris à l'intérieur de l'établissement, cette opération, comme d'autres, se soldera par des résultats nuls. Je dirais même pire. Et je terminerais là-dessus. J'ai interviewé pas mal d'élèves dont on s'occupe tous les soirs après la classe et dont les résultats ne progressent pas. Quelle est la conclusion qui est la leur ? Ils disent : « C'est que, vraiment, je suis nul. Parce que si autant de gens s'intéressent à moi et que je ne progresse pas, on ne peut pas trouver la raison ailleurs que dans ma propre nullité. Je suis pas fait pour les études. Donc, je mérite d'une certaine manière, le sort qui est le mien. » Il y a quelque chose de l'ordre de la désespérance qui est absolument épouvantable. Je crois que ça nous fait revenir à cette histoire des malentendus et de l'entre-culpabilisation. Dans cette culpabilisation, les gens essaient juste de sauver leur propre peau en disant : « Moi, je suis un bon enseignant. » « Moi, je suis un bon parent. » Or le problème n'est pas là. Le problème est : **est-ce que les élèves apprennent ou n'apprennent pas ?** Après on verra. Qui est bon parent, bon enseignant, c'est subsidiaire. Centrons-nous sur les apprentissages des élèves au lieu de nous centrer sur les accords entre adultes qui décident à qui appartiennent les enfants après 16h30. C'est tout à fait intéressant dans la vie sociale mais ça ne nous dit pas comment l'école doit s'articuler davantage sur la spécificité des élèves.

C'est une manière de répondre, pour moi, à une question qui m'est posée sur ce que j'appelle les scandales éducatifs. Ça a été un choix de l'école républicaine, à un moment donné, de régler la question de la justice scolaire par la standardisation, on donne la même chose à tout le monde. L'État donne à la même hauteur à tout le monde même s'il y a des grands et

des petits, etc., même s'il y a des scolioles et des lordoses, etc. L'idée que certains y souffrent n'est pas grave. C'est même un signe que l'école fait son job. Je crois que cette réponse par la standardisation a permis l'intégration nationale. Mais elle n'a pas du tout permis, en tous cas pas essentiellement permis, l'équité et l'égalité. Lorsqu'on dit : « *Donnez plus à ceux qui ont le moins* » c'est une vraie préoccupation de justice. Il n'y a qu'à regarder de plus près ce dont les enfants ont réellement besoin. Comment ils se représentent les matières, les uns et les autres. Comment on peut travailler ça avec eux. Et ça, ça suppose une connaissance rapprochée des élèves, qu'aujourd'hui, nous n'avons pas suffisamment.

**RÉGIS FÉLIX :** Dominique Lahanier-Reuter, nous allons maintenant regarder la question du décrochage scolaire avec le point de vue que vous avez commencé à expliquer tout à l'heure.

**DOMINIQUE LAHANIER-REUTER :** Je reviens à nos travaux qui portent, je le rappelle, sur les façons dont l'école, les enseignants, les familles et les enfants pensent les matières scolaires. Tout d'abord, pourquoi est-ce qu'un élève est orienté dans d'autres cursus que le cursus ordinaire ? Il y a deux grandes raisons à ces orientations. Celle des difficultés scolaires d'apprentissage, les échecs, pour le dire brutalement. Et une autre raison qui est celle des problèmes de comportement. Donc je vais dire pourquoi nos résultats peuvent expliquer, pas totalement mais partiellement, ces échecs et ces comportements. Et surtout, pourquoi ils ouvrent des pistes pour les enseignants, pour les familles et pour les élèves.

Je prends le premier résultat qui est celui de la différence dans les façons de voir les matières scolaires par l'école, les enseignants, les familles, les élèves. Ces écarts peuvent en effet expliquer des échecs dans les matières scolaires. Je prends un premier exemple. Quand, à l'école primaire, en mathématiques – je suis une ancienne professeur de math – on va parler des nouveaux nombres, la maîtresse va dire les décimaux. Les élèves vont dire les nombres à virgule. Les familles et les enfants de milieu très populaire pensent que ces nouveaux nombres sont ceux des courses, sont ceux des prix. Dans les rayons, on lit bien 1 euro 20.

« Dans la vie courante on dit 1 euro 20. Mais à l'école on dit 1 virgule 2 euro. Personne ne dit 1 virgule 2 euro. »

Mais à l'école, ces nombres à virgule se lisent 1 virgule 2 (1,2). Personne dans la vie courante ne dit 1 virgule 2. Ça n'a l'air de rien, mais il y a là une différence. Et j'insiste là-dessus, une différence presque invisible, mais qui est fondamentale. Premièrement, parce qu'elle est si peu visible que les enseignants, les familles, les élèves peuvent très bien ne pas la voir. Et deuxièmement, elle peut expliquer, dans mon exemple, pourquoi certains élèves disent ne rien comprendre aux nombres à virgule et échouent dans cette partie. Dans cet exemple, il s'agit de deux façons de penser l'utilité des mathématiques, et de pourquoi on les enseigne. C'est-à-dire qu'il s'agit d'une incompréhension dans la matière scolaire mathématique. Mais il y a d'autres incompréhensions qui cette fois concernent les façons de se repérer dans les matières scolaires. Je donne un exemple : voici un sapin [Dominique Lahanier-Reuter montre un sapin en trois dimensions, en papier découpé, ordonnées de la plus grande à la plus petite] qui a été réalisé en grande section de maternelle. Quand on leur demande dans quelle matière ils ont travaillé, les élèves disent : «*En peinture et en découpage.*» Par contre, la maîtresse, quand on lui pose la même question, dit : «*J'ai fait des mathématiques parce qu'il fallait les classer par ordre de grandeur.*» D'accord, mais elle ne l'a pas dit. Et donc il y a une différence qui peut sembler sans importance mais qui fait que les enfants qui n'ont pas compris qu'on était en mathématiques ne vont pas forcément retenir ce qui est important pour la maîtresse. La question est : *Comment réconcilier les différents points de vue sur les matières?* Et bien je ne pense pas qu'on puisse les réconcilier. Mais au moins, on peut déjà les entendre et les supposer. Très souvent on ne pense pas à se dire qu'il y a différentes façons de se repérer dans les disciplines scolaires, différentes façons d'y vivre. Il y a donc de nombreuses et grandes différences comme celles-là. On en a étudié beaucoup. L'étude de ces écarts peut donner des pistes pour les enseignants et pour les familles pour entrer dans une meilleure compréhension. Non seulement ces incompréhensions peuvent avoir pour conséquence des échecs, mais ne pas comprendre et ne pas comprendre pourquoi on ne comprend pas est très pénible à vivre. De plus, personne n'est coupable dans cette histoire. Donc, qu'en faire ?

**« Ne pas comprendre et ne pas comprendre pourquoi on ne comprend pas est très pénible. »**

Je reviens maintenant aux émotions. Dans les émotions qui sont liées aux matières scolaires, j'ai dit que des émotions négatives comme la haine, la peur peuvent expliquer que des apprentissages soient impossibles et que des élèves aient des comportements violents parce qu'ils se sentent très mal. Mais ça nous permet aussi de réfléchir à quelques discours qui sont très répandus actuellement. La première chose, c'est de réfléchir à ce qui est appelé le décrochage scolaire. On dit : «*Ils sont en décrochage scolaire. Ce sont des décrocheurs. Ils se désintéressent complètement de l'école. Ils sont en échec total.*» Nous, nous proposons de nous intéresser au décrochage disciplinaire. Ce qui n'est pas du tout la même chose. Parce que ça permet effectivement, non pas de traiter un désintérêt total, mais un désintérêt dans une discipline. C'est quand même plus simple pour un enseignant. Un autre résultat important de ce travail sur les émotions, c'est d'avoir trouvé qu'il y avait beaucoup d'élèves qui disaient par exemple : «*J'ai horreur de l'histoire*», mais qui ajoutent toute de suite, «*Mais*

*c'est pas la faute de mon enseignant.*»

Nous avons mis à mal le discours suivant : «*Ah! Cette année j'ai un prof fabuleux, j'adore*», «*Cette année, j'ai un prof désastreux, je déteste.*» Non. Il peut y avoir des refus de disciplines scolaires qui sont autres que parce que l'enseignant est mauvais. Ça permet aux

enseignants de se délivrer du poids d'être celui qui ne réussit pas à faire aimer telle ou telle matière et de montrer qu'il y a d'autres explications aux peurs, aux haines de certaines disciplines.

Je termine en disant deux mots sur pourquoi les matières scolaires ont une telle importance et pourquoi on a tellement d'opinions différentes sur elles. Les matières scolaires, ça bouge tout le temps. Les enseignants le savent. Leurs noms changent. Par exemple, quand j'étais petite, on faisait de l'instruction civique, maintenant, on fait de l'éducation à la citoyenneté. Ce qui change le plus encore, ce sont les sous-disciplines. Orthographe, vocabulaire, ça vous parle, géométrie peut-être. Mais arts du cirque, informatique, électricité ? Les élèves que nous avons interrogés nous ont donné 102 noms différents de sous-disciplines. On comprend, qu'effectivement, ils aient un peu de mal à s'y repérer. Enfin les matières changent aussi de forme. Pensons à l'histoire qui

### III.2. TABLE RONDE 1

n'est plus une connaissance des dates mais autre chose. Bref, si les disciplines scolaires sont fondamentales à l'école, parce qu'elles organisent tous les contenus qu'il faut enseigner, parce qu'elles séparent les choses qu'il faut apprendre, les façons de les comprendre sont aussi fondamentales.

**RÉGIS FÉLIX:** Tout à l'heure vous disiez: «*Personne n'est coupable, personne n'est responsable*» et vous ajoutiez: «*Que faire?*» Est-ce que en 1 minute, vous pouvez répondre à «*Que faire?*»

**DOMINIQUE LAHANIER-REUTER:** Là, je renvoie à des choses qu'on a vues à l'école Freinet de Mons en Baroeul. Nous avons vu dans cette école des pédagogies inspirées de Freinet et qui ont permis de faire réussir des enfants qui étaient dans des milieux extrêmement populaires, en changeant effectivement le regard sur les disciplines scolaires. C'est vrai qu'il y avait des activités beaucoup plus nettes. Jamais dans ces disciplines scolaires, il n'y avait comme règle absolue que chacun doit apprendre la même chose au même moment. Et ça, ça changeait tout dans l'école. Voilà, pour répondre simplement à votre question.

**RÉGIS FÉLIX:** Nous allons maintenant écouter à nouveau Serge Boimare. Je vais faire référence à l'entretien que nous avons eu avec vous quand nous avons rencontré. Vous nous aviez dit ceci qui nous avait marqué: «*Devant un enfant qui est empêché d'apprendre, empêché de penser, l'école se comporte comme quelqu'un qui aurait son véhicule automobile en panne et qui, pour réparer la panne, se contenterait de mettre de l'essence dans le réservoir.*» Je vous donne la parole sur cette comparaison.

**SERGE BOIMARE:** Merci de me donner la parole sur cette question. Il y a deux moments qui m'ont paru importants dans ce que j'ai entendu auparavant. C'est de dire que le comportement serait souvent à la base des problèmes d'orientation et je crois en effet que vous avez raison. Pendant toute ma carrière j'ai rencontré des enfants et des adolescents en échec scolaire. J'ai bien vu qu'il y avait deux grands comportements auxquels j'étais confronté. Plus de la moitié d'entre eux sont des agités, des instables qui ne se fixent pas. Maintenant, on parle beaucoup d'hypersensibilité avec troubles de l'attention. On a même trouvé un médicament pour les calmer. On se rend

bien compte qu'il y a là quelque chose de difficile à vivre pour les enseignants parce que non seulement on est face à des enfants ou des adolescents qui n'apprennent pas, mais en plus ils s'agitent, font tomber les règles, embêtent les camarades... Donc là, on a envie de les orienter, les confier à quelqu'un d'autre. On pense qu'ailleurs, ils seront mieux. Ceux qui embêtent, on pense toujours qu'ailleurs ils seront mieux. Mais il y en a aussi qui s'endorment. Il ne faut pas les oublier. Il faut bien reconnaître que l'hypoactivité avec troubles de l'attention existe aussi et on s'en préoccupe un petit peu moins. On est prêt à les garder un peu plus dans les classes. Qu'est-ce qu'on fait aussi pour ceux qui sont aidés (aide aux devoirs, etc.) et qui ne progressent pas? En fait, pour moi, ils progressent. Je vois bien qu'ils progressent dans leur stratégie anti-apprentissage. Celui qu'on tarabuste un petit peu tous les soirs avec des exercices de grammaire ou de mathématiques, quand il n'y arrive pas, il progresse dans son opposition, dans sa contestation. On le voit bien, chaque année, il y a un nouveau

professeur qui prend le relais du précédent, qui espère qu'avec une présentation différente des exercices quelque chose va passer. C'est important aussi de voir que là dans l'institution, on n'est pas raisonnable. On ne se rend pas compte de

ça. **On a l'impression qu'on n'arrive pas à mesurer que, pour certains élèves, les propositions qu'on va lui faire tout au long de la scolarité ne produisent pas d'effets.**

Je suis toujours étonné quand je vois des collégiens participer à des groupes de soutien en orthographe qui ne servent à rien. J'arrive à ce moment important: tenter d'expliquer l'échec scolaire de ceux qui sont, pour moi, normalement intelligents. Voyez, il y a quand même quelque chose qui finalement est très préoccupant pour nous tous. Est-ce qu'on va pouvoir améliorer les choses?

On ne peut pas commencer par ça. Il faut commencer par mettre des mots sur pourquoi certains qui sont normalement intelligents vont jusqu'à être en échec scolaire. Je fais du soutien psychopédagogique en libéral pour des adolescents qui sont en échec scolaire. C'est surprenant de voir des jeunes gens qui ont 14 ans, 15 ans qui n'auront pas le brevet des collèges, et qui n'arrivent pas à comprendre une règle de grammaire ou une opération dans un problème

**« Le comportement serait souvent à la base des problèmes d'orientation. »**

que comprennent les enfants de 8 ans qui apprennent normalement. Pourquoi ça ? Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est ce qui vient les dérégler à ce moment là ?

Je vais parler d'émotions, d'émotions excessives. Que sont ces compétences psychiques dont je parlais tout à l'heure ? C'est d'être capable d'attendre, de respecter des règles, de supporter un petit moment de solitude et de reconnaître qu'on manque de quelque chose. Voyez, il y a quatre grandes compétences psychiques qui sont réclamées par l'apprentissage. Même quand on fait de la pédagogie Freinet, même quand on est dans les pédagogies alternatives, pédagogies qu'il faut mettre en œuvre à mon avis, parce qu'il faut intéresser et faire participer. On ne s'en sortira jamais si on ne respecte pas ces deux grands points d'appui en pédagogie. On passera toujours à côté de ceux qui ont des difficultés. On intéresse, on fait participer. Mais il y a le fonctionnement intellectuel que je viens de citer. Dans ce fonctionnement intellectuel, celui qui n'a pas les compétences psychiques dont je parle, est déstabilisé. C'est là qu'il voit des émotions excessives lui arriver. Et c'est là qu'il voit que son équilibre est peut-être remis en cause et c'est là qu'arrivent des sentiments parasites, des émotions excessives, des idées d'auto-dévalorisation, des idées de persécution.

Certains nous disent : « *Les exercices sont pourris. C'est bidon. Ça ne sert à rien. C'est pour les pédés, c'est pour les gonzesses.* » On voit bien qu'il y a une sorte de déstabilisation qui monte. Et cette déstabilisation, elle arrive surtout très fortement quand on vient solliciter les capacités réflexives des élèves. Quand on leur dit, en gros : « *Maintenant, souviens-toi, et puis tu cherches un peu la réponse à la question qui t'est posée.* » On voit alors que beaucoup d'enfants inventent des stratégies d'apprentissage appauvries, c'est-à-dire des stratégies d'apprentissage qui se passent du temps réflexif de l'apprentissage. Ça les conduit tout droit à l'échec scolaire. C'est pour ça que je crois que le travail doit être fait dans la classe ordinaire. On n'a pas besoin d'enseignement spécialisé pour ça. C'est dans la classe ordinaire qu'il faut faire ce travail qui va permettre de remettre en route la machine à penser de ceux qui sont bloqués. Parce que, à chaque fois qu'ils veulent s'appuyer sur leurs pensées, ça

déclenche des émotions excessives. Donc ils ne le font plus. Donc il va falloir qu'on arrive à les soutenir pour franchir cette étape.

Pour franchir cette étape, les deux points d'appui, vraiment essentiels pour le faire, c'est la culture. **C'est pour ça que je parle de *nourrissage culturel*. Et c'est de l'entraînement à l'expression, entraînement à l'expression orale et à l'écrit qui permettent de remettre en marche une machine à penser. Le jour où on voudra vraiment diminuer les inégalités qui se creusent dans les milieux scolaires, je ne vois pas d'autre issue que de s'appuyer très fortement, intensivement, sur un apport culturel et sur le langage.** il faut abandonner ces exercices répétitifs qui ne servent à rien avec ceux qui n'ont pas ces compétences pour avancer.

**RÉGIS FÉLIX :** Vous n'avez malheureusement pas beaucoup de temps pour le faire, mais pouvez-vous nous expliquer ce qu'est pour vous le *nourrissage culturel* ?

**SERGE BOIMARE :** Depuis sept ans je travaille avec des classes élémentaires et des classes de collège de la ville de Genève. On a mis en place un dispositif qui n'est pas très compliqué. La journée de classe commence tous les jours par une heure, qu'on appelle l'heure

de médiation culturelle. Au cours de cette heure, il y a 10 minutes, un quart d'heure, de *nourrissage culturel* qui est fait par la lecture à haute voix des textes fondateurs de notre culture et de notre littérature. Ces textes contiennent des représentations, des émotions, des préoccupations qui font souvent disjoncter ceux qui sont en difficultés. On lit ces textes pendant 10, 15 minutes tous les matins et ensuite ça devient un support pour l'expression orale. D'abord pour comprendre le texte et ensuite pour débattre, sous forme de débats argumentés, autour des grandes idées qui sont contenues dans les récits. Le *nourrissage culturel* n'est pas seulement écouter des airs d'opéras ou aller dans des musées regarder des tableaux, même si ça peut être intéressant aussi. Mais le premier temps, c'est d'abord : construire, enrichir et sécuriser le monde intérieur de ceux qui ont du mal avec les apprentissages, avec les représentations qu'on leur apporte. Et là, je crois que si on fait ce

**« Je ne vois pas  
d'autres issue que  
de s'appuyer  
très fortement,  
intensivement,  
sur un apport culturel  
et sur le langage. »**

### III.2. TABLE RONDE 1

travail pendant un ou deux ans, je vous garantis qu'on sent que quelque chose bouge. Alors qu'avec le travail répétitif, on n'y arrive pas. À un moment, il faut se rendre compte de ce qu'on arrive et de ce qu'on n'arrive pas à faire.

Ce travail d'entrée dans des moments de pensée, proposé à ceux qui ont des grandes difficultés à le faire, est extrêmement favorable aux meilleurs élèves. Et c'est très important. Il faut arrêter avec ce discours: «*Si on s'intéresse à ceux qui sont en difficultés, on va freiner le groupe.*» Quand on travaille avec la culture et le langage, comme je viens de le décrire très rapidement, on voit que c'est le contraire qui se passe. Les meilleurs élèves sont boostés par la culture et le langage. On leur donne enfin une chance d'atteindre l'excellence aussi dans l'école. C'est pour ça que je crois qu'on peut se permettre

cette proposition qui est absolument sans risque. Et en plus elle fait partie des programmes. Transmettre les grands textes fondateurs de notre littérature et de notre culture, que ce soit les contes, les textes religieux, les récits mythologiques, les romans initiatiques, c'est inscrit au programme de notre école. **Et faire parler les enfants tous les jours, les faire écrire tous les jours en les aidant à s'exprimer, ça fait aussi partie des programmes de notre école.**

Pour moi, c'est une façon de pouvoir redonner une place à ceux qui, à priori, n'ont pas les bases pour faire le programme de la classe dans laquelle ils sont. Avec ces propositions, on peut les intéresser, les faire participer, et puis peut-être continuer à travailler avec eux les savoirs fondamentaux et permettre que cette école soit l'école de la réussite pour tous.





# TABLE RONDE N°2

UNE ORIENTATION QUI CONDAMNE,  
RECONNAISSANCE PARTAGÉE D'UN GÂCHIS,  
D'UNE VIOLENCE?

Participants:

**HUGO DUPONT,**

*Maître de conférences en Sociologie  
à l'Université de Poitiers.*

**MATHIAS MILLET,**

*Professeur de sociologie à l'Université  
François Rabelais de Tours.*

**JEAN-CLAUDE CROIZET,**

*Professeur de Psychologie sociale expérimentale  
à l'Université de Poitiers.*

**STANISLAS MOREL,**

*Maître de Conférences en Sociologie de l'éducation  
à l'Université Jean Monnet de Saint Étienne.*

**RÉGIS FÉLIX,**

*Animation, ATD Quart Monde.*

## PREMIÈRE PARTIE

**RÉGIS FÉLIX:** Le titre de cette deuxième table ronde peut paraître provocateur. Les questions qu'il pose sont issues du texte du Croisement des savoirs. Ce sont des questions que porte le mouvement ATD Quart Monde. Je vais commencer par vous, Mathias Millet. Vous avez travaillé sur la rupture scolaire avec Daniel Thin et vous avez écrit un livre sur ce sujet. Mais nous vous avons rencontré à partir d'un autre livre: *L'école des incapables? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Je vous pose une question très ouverte: *Après avoir lu le texte du Croisement des savoirs, comment avez-vous envie d'introduire votre propos en deux, trois minutes?*

**MATHIAS MILLET:** Je vais peut-être avoir une réponse un peu décousue, mais ce n'est pas très grave. D'abord, c'est un texte qui m'a intéressé, parce qu'il y a dedans beaucoup de choses. Vous avez parlé du bouquin que j'avais fait avec Daniel Thin sur les « ruptures

scolaires», où il s'agissait d'étudier les parcours qui conduisent les collégiens de milieux populaires à la rupture scolaire. En lisant votre texte, *Le croisement des savoirs*, je retrouvais un certain nombre de choses que nous-mêmes, nous avons vues dans nos recherches, et en particulier, ce qui me paraissait intéressant dans les différents éléments présentés dans le texte, c'était la diversité des points de vue ou des entrées.

Souvent, quand on travaille sur l'école et qu'on essaie de comprendre les parcours des jeunes ou leurs difficultés, on axe sur un seul point de vue. On va regarder du côté de l'école et puis on va dire, voilà, l'école fait comme-ci ou comme ça, et puis on va regarder du côté de la famille et puis, on va dire, dans les familles, il se passe ceci, il se passe cela. Parfois, on va regarder du côté de conduites dites déviantes du côté des jeunes. Ce que j'ai trouvé intéressant dans le résultat de votre travail, c'est que, finalement, on a ces différentes entrées présentes qui évitent, sur ces questions, de chercher un responsable, parce que je ne pense pas que cela soit forcément très constructif et utile pour essayer d'agir. Ce qu'on avait voulu montrer dans *Ruptures scolaires*, c'est qu'on avait des mécanismes complexes, c'est-à-dire qui articulaient plein de choses à la fois et si on n'en regardait qu'un seul, finalement, on ne comprenait pas bien ce qui se passait. Donc, il fallait regarder, comment les ruptures biographiques, familiales s'articulaient avec des exigences scolaires, des déplacements, des changements d'école, changements de contextes scolaires. Et comment, tout cela aussi s'articulait avec des sociabilités, les relations amicales entre des jeunes. Parfois, quand la difficulté scolaire est trop souvent sanctionnée, les sociabilités amicales deviennent des sortes de refuge. On va se valoriser parmi les copains contre l'école. C'est un premier élément de lecture que j'ai trouvé intéressant, le recoupement, entre mon travail et ce que vous avez fait.

Le deuxième niveau, ce sont les conditions matérielles, économiques, d'existences qui sont oubliées

### III.2. TABLE RONDE 2

dans tous ces débats, puisqu'il s'agit quand même de difficultés d'enfants pauvres ou en situation de pauvreté. On oublie que, par son histoire, par son fonctionnement, l'école suppose des conditions économiques relativement confortables. Bien-sûr, quand on rentre dans l'école, on est dans un univers fermé, et on va faire des exercices pour faire des exercices, on manipule des savoirs pour manipuler des savoirs, on répond à des questions pour répondre à des questions. Et on ne se rend pas compte que ça suppose de mettre entre parenthèses plein de préoccupations, des urgences du moment, des besoins, si on n'a pas le ventre plein par exemple. C'est compliqué si on a le souci de savoir de quoi le lendemain sera fait. Les apprentissages scolaires supposent d'avoir du temps, de prendre du temps, de perdre du temps. Il y a des conditions économiques d'existence derrière qui font qu'on reproche à ces élèves une sorte d'instabilité, une absence de focalisation scolaire. Ces questions trouvent des origines dans l'écart entre leurs conditions d'existence et ce que présuppose l'école en termes de conditions matérielles, c'est-à-dire un certain confort de vie, une stabilité de vie, etc.

**RÉGIS FÉLIX:** Je vais passer la parole à Jean-Claude Croizet. Vous êtes co-auteur avec Mathias Millet du livre que je citais. Dans la deuxième partie, je vous questionnerai plus précisément sur le test WISC mais pour l'instant, je vous laisse réagir librement sur ce texte du *Croisement des savoirs*.

**JEAN-CLAUDE CROIZET:** Effectivement, le texte fait ressortir de nombreux éléments qui font écho aux travaux que nous avons pu conduire. Je vais prendre un exemple particulier, la question des étiquettes, des préjugés, parce que c'est un aspect de la logique de ruptures et d'exclusions sur lequel nous avons travaillé. Au départ, notre préoccupation était d'essayer de comprendre pourquoi on observe les écarts de réussite scolaire en fonction de l'origine sociale des élèves et une des pistes suivies était justement le rôle de ces réputations qui existent dans les classes, qu'elles soient liées par exemple à l'origine sociale ou qu'elles soient liées au passage de la grande sœur ou du grand frère. Notre ambition n'a pas été d'identifier quels enseignants avaient des préjugés et lesquels n'en avaient pas. Notre objectif a été plutôt de comprendre comment les préjugés, qui peuvent être latents et apparaître de manière silencieuse

ou indirecte dans une salle de classe, pouvaient avoir une influence sur la réussite scolaire. Comme vous l'avez évoqué tout à l'heure quand vous m'avez présenté, je suis dans une discipline qui utilise plutôt des protocoles expérimentaux. C'est-à-dire qu'on va faire des expériences dans les classes. Et ce qu'on a pu montrer, c'est que, **selon que ces réputations, ces étiquettes étaient saillantes dans une salle de classe, c'est-à-dire qu'elles étaient là, accessibles, visibles, la performance des élèves s'en trouvaient grandement affectée. Le simple fait d'évoquer une réputation négative suffisait à faire perdre les moyens aux élèves.** On observe à ce moment-là une diminution de leur performance cognitive, attestée sur tout un tas de type d'épreuves, que ce soit la lecture, le calcul...

La performance cognitive est la performance face à un exercice scolaire, donc qui implique une activité de compréhension, de raisonnement. Il suffisait donc d'évoquer ces réputations pour que les élèves qui en étaient la cible commencent à devenir très anxieux, nerveux et perdent leurs moyens face aux exercices. Alors que sur des exercices tout à fait comparables, dans un environnement dans lequel ces réputations étaient masquées, le niveau de performance de ces élèves augmentait. Donc, ça nous a mis la puce à l'oreille de réaliser que **la performance que l'on observe est très très sensible à des facteurs qui n'ont rien à voir avec les capacités réelles de l'élève.**

De fil en aiguille, nous sommes rentrés dans un programme de recherche visant à comprendre non seulement l'effet des réputations et comment les réputations, qu'elles soient bonnes ou mauvaises, peuvent influencer la réussite, mais aussi comprendre à quel niveau de fonctionnement elles agissent. Et puis aussi réfléchir aux situations les plus propices à la bonne performance des élèves. Nous avons beaucoup travaillé sur les questions dont on a parlé tout à l'heure dans l'atelier: le sentiment de honte et d'indignité en fait, qui résulte de ces étiquettes et de cette catégorisation des élèves, le fait de les placer dans des petites boîtes. La lecture du document évoque une multitude de phénomènes qui rentrent dans les problématiques que nous avons essayé de poser et de travailler.

**RÉGIS FÉLIX:** Hugo Dupont, vous avez participé au *Croisement des savoirs*. Mais nous nous sommes d'abord

rencontrés à partir d'un livre que vous avez écrit: «*Ni fou ni gogol!*» qui est une étude sociologique des ITEP, les Instituts Thérapeutiques Éducatifs et Pédagogiques. On est orienté en ITEP si on a des troubles du comportement, orientation faite par la Maison Départementale des Personnes Handicapées. Comment réagissez-vous à ce que vous avez vécu dans le *Croisement des savoirs* et au texte final?

**HUGO DUPONT:** Il y a beaucoup de choses qui sont intéressantes dans ce *Croisement des savoirs* et qui font, comme pour mes collègues, écho à mes recherches. Mais surtout, cette participation au *Croisement des savoirs* m'a permis de davantage toucher du doigt la manière dont les parents concernés ont ressenti cette, je mets des guillemets, cette proposition qui leur est faite d'orienter leur enfant en SEGPA ou en ITEP, c'est-à-dire vers un enseignement adapté ou spécialisé. Cette orientation est présentée comme une chance donnée à leur enfant. C'est comme ça que c'est pensé, c'est comme ça que c'est présenté. C'est pour son bien, parce qu'on va pouvoir s'adapter à lui, on va pouvoir s'adapter à ses besoins. Le mot besoin revient sans arrêt dans le langage de la MDPH. Ce qui est flagrant, c'est qu'au lieu d'être reçu ainsi par les parents, c'est reçu comme une brimade de plus, comme une stigmatisation de plus, une catégorisation de plus. Et finalement, c'est reçu comme une ségrégation, une mise à l'écart imposée à leur enfant. Si j'insiste sur les guillemets que j'ai mis à proposition, c'est parce qu'effectivement, selon les textes, ça n'est qu'une proposition, le parent reste décideur en dernier ressort de l'orientation de son enfant. Il n'est pas obligé d'accepter d'envoyer le gamin à l'ITEP même si la terre entière lui dit que c'est mieux pour son enfant. Il n'est pas obligé. Ce sont les textes. Mais la réalité, c'est qu'il y a bien des stratégies mises en place pour le convaincre, on n'a pas tellement le choix d'accepter ou pas l'orientation particulière. Un exemple. J'ai rencontré un jeune qui s'était fait virer de quatre collèges. Les parents ont fini par accepter l'ITEP, parce qu'il n'y avait plus d'autres solutions. Le discours est: «*Si vous le laissez au collège, c'est inévitable, il va échouer.*» Ou bien il y a le discours: «*C'est mieux pour votre enfant.*» Quand on est parent, c'est très difficile de s'opposer à ce qui est présenté comme étant mieux pour son enfant, il faut être sacrément costaud pour le faire.

**« On a pas tellement le choix d'accepter ou pas l'orientation particulière. »**

Le problème est que ces parents dont nous parlons ont du mal à être reconnus comme des interlocuteurs légitimes par l'institution scolaire. Les jugements scolaires sont en fait des résultats de négociations. J'avais dit par provocation, lors du *Croisement des savoirs*, qu'un enfant agité de milieu populaire avait des troubles du comportement, et un enfant agité de classe moyenne avait de l'hyperactivité. J'avais dit cela parce que je pense réellement que ces étiquettes, ces jugements scolaires sont négociés. Le jugement qui est porté sur les enfants, et à travers eux sur les parents parce que les parents ont tendance à prendre pour eux-mêmes ce qui est reproché à leur enfant, est sans appel et l'orientation particulière devient finalement inévitable. Le *Croisement des savoirs*, je pense, met bien cela en évidence.

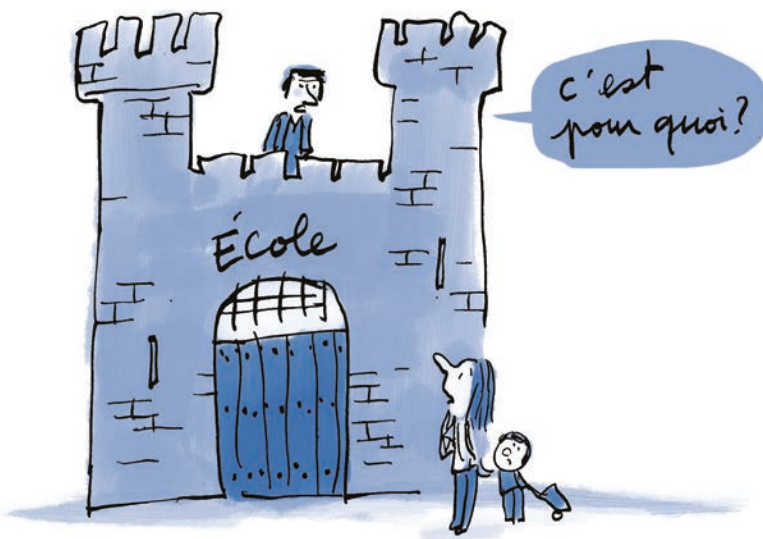
**RÉGIS FÉLIX:** Stanislas Morel, nous sommes allés vers vous après avoir lu un livre dont évidemment le titre avait attiré notre attention: *La médicalisation de l'échec scolaire*. En introduction, pouvez-vous nous expliquer le pourquoi de ce livre?

**STANISLAS MOREL:** J'ai travaillé sur un phénomène connu de ceux qui sont familiers avec l'école. On recourt de plus en plus à des diagnostics médico-psychologiques tout à fait variés pour expliquer les difficultés scolaires, ou les difficultés des élèves qui apparaissent dans le cadre scolaire. Il y a des jeux d'expressions qui ne sont pas neutres: dyslexie, dysphasie, dyspraxie, dyscalculie, dysorthographe, hyperactivité, précocité intellectuelle, phobie scolaire, déficience... Voilà, tout ça. J'ai essayé de documenter, d'écrire, comment ce type de diagnostics conduisait au recours massif aux professionnels du soin, orthophonistes, psychologues, psychomotriciens, ergothérapeutes, orthoptistes... pour traiter ce qui avait été étiqueté comme un problème médico-psychologique. J'ai essayé de le faire en essayant de comprendre comment tout cela se construisait. J'ai essayé au départ de ne pas avoir une attitude trop critique.

Le propos de mon travail était de comprendre comment tout cela se construisait dans le milieu des médecins, des orthophonistes qui cherchaient à augmenter leur territoire professionnel, mais aussi chez les enseignants, chez certaines familles qui couraient après certains diagnostics. C'était le propos de mon livre.

Il y a un marché non unifié des diagnostics. Vous avez des familles qui vont au CMPP pour leur fils qui va être diagnostiqué autiste psychotique. Ils vont à côté et ils vont avoir un diagnostic de dysphasique etc. Donc, il y a une multiplicité des diagnostics. Et il y a des parents évidemment qui savent, comme des consommateurs, se mouvoir et se repérer sur un marché non unifié. Ça ne veut pas dire qu'ils ne sont pas en galère, qu'ils ne sont pas en souffrance. Mais en tout cas, ils vont avoir des dispositions pour mieux se repérer et trouver les diagnostics qui sont, à leurs yeux, les moins culpabilisants, les moins stigmatisants, les plus rentables scolairement parlant. Là, on va voir apparaître des inégalités entre les familles. Ça se traduit, notamment, dans les orientations. Les familles des classes moyennes et supérieures vont maîtriser d'autant mieux les orientations qu'elles maîtrisent les diagnostics. Pour terminer, quand j'ai lu le document que vous m'aviez donné à lire il y a un certain nombre de mois, je l'avais trouvé un peu dur. C'est important d'avoir une perspective historique et de se rendre compte, qu'avant, il y a eu des mesures qui ont été prises au niveau de l'orientation. Il ne faut pas penser qu'il y a eu un âge d'or avant où c'était bien mieux, il me semble, qu'au contraire, même si ce n'est toujours pas terrible, il y a quand même eu une tentative pour maîtriser un peu cette orientation qui auparavant, était clairement une orientation déguisée des classes défavorisées vers l'enseignement spécialisé.

**« Les familles des classes moyennes et supérieures vont maîtriser d'autant mieux les orientations qu'elles maîtrisent les diagnostics. »**



## DEUXIÈME PARTIE

**RÉGIS FÉLIX:** Mathias Millet, les billets que l'on vous a remis vous demandent d'expliquer l'expression « mécanismes complexes » et le titre de votre livre *L'école des incapables? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Et j'y ajoute ma question. Dans ce livre vous abordez le sujet de l'externalisation de la difficulté qui risque d'être une externalisation définitive. Pouvez-vous développer ceci en quelques minutes?

**MATHIAS MILLET:** Mécanismes complexes. Quand on regarde ce qui est à l'œuvre dans les difficultés des élèves, il n'y a jamais une seule cause, il n'y a jamais une seule source de ces difficultés. Souvent, on a affaire à un croisement de causes. On peut donc parler de mécanismes complexes. On va voir comment des situations familiales de précarité, où les parents,

par exemple, travaillent la nuit sur des emplois postés, ce qui déstabilise la temporalité familiale, vont rencontrer par exemple la transition compliquée école primaire-collège. Ce n'est pas le même fonctionnement, le collège est plus grand, les façons de fonctionner des professeurs ne sont pas les mêmes. Ces difficultés familiales vont s'imbriquer avec les nouvelles exigences scolaires

sur le terreau d'une fragilité au niveau des apprentissages scolaires. Ou encore un enfant qui va être pris dans des sociabilités un peu réfractaires au scolaire, un peu distantes du scolaire, si ça se passe pas bien à l'école, eh bien, il va essayer de se valoriser auprès de ses camarades en défiant le prof, etc. Quand je parle de mécanismes complexes, l'idée c'est de saisir cette articulation-là, cette imbrication-là et pas de seulement chercher un responsable ou une cause, ce qui est toujours simplificateur.

Le titre *L'école des incapables? La maternelle, un apprentissage de la domination* est un peu provocateur. Nous sommes allés observer l'école maternelle, l'idée étant d'aller dans une école perçue comme une école de l'épanouissement, qui n'est pas encore une école, une école bienveillante, une école où les enjeux de l'école ne sont pas encore très prégnants, sail-lants, importants, poussés. Et on s'est rendu compte qu'il s'y jouait des choses très fortes en terme de

classements scolaires, d'apprentissages, de désignation des élèves, de leurs capacités, de leurs incapacités etc. Ce qui est ressorti nous a un peu surpris, on ne s'attendait pas à trouver cela de façon si forte dès l'école maternelle, dès les petites sections. **Dès l'école maternelle, on ne fait pas seulement qu'apprendre des savoirs, des pratiques, des valeurs, les élèves sont aussi mis dans une situation où ils apprennent leur propre valeur, leur valeur personnelle.** C'est-à-dire que l'école fait un travail qui les conduit à se faire une certaine idée de leur valeur, qui est en fait leur valeur scolaire bien-sûr: «*Tu y arrives bien, c'est très bien ou toi, tu fais toujours mal ton travail, ça se passe mal, tu ne sais pas te tenir tranquille, j'en peux plus de toi, etc.*» **En fait ce n'est pas seulement la valeur scolaire, l'école universalise, elle va avoir tendance à dire que c'est l'élève qui est en cause, la personne de l'élève qui est en cause et donc cela va bien au-delà de sa valeur scolaire.** Donc, les élèves n'apprennent pas seulement des savoirs, ils apprennent la valeur de leur personne. On le sait, cette valeur-là ne se distribue pas au hasard des appartenances sociales, des origines sociales. Il y a des tendances qui se dessinent et qui sont défavorables aux enfants des classes populaires, pour aller très très vite, et plutôt favorables à des enfants qui ont des ressources, une familiarité avec l'école.

Cette idée d'apprentissage de la domination, c'est l'idée qu'à l'école, les élèves apprennent aussi leur place, quelle est leur place dans la société. Ils sortent de l'école maternelle en sachant déjà qu'ils ont des choses intéressantes à dire, à faire valoir, ou au contraire qu'ils n'y arrivent pas, qu'ils ne sont pas capables. Quand les gens vous parlent de leur scolarité, ils vous disent «*Mais moi, de toutes façons, je n'étais pas bon à l'école, c'était pas fait pour moi, ça m'intéressait pas.*» Ils ont appris leur place, ils ont appris que c'était eux qui n'étaient pas capables. Finalement, dès l'école maternelle, on trouve ces mécanismes-là. C'est pour cela qu'on l'a appelé *L'apprentissage de la domination*, parce que c'est une façon de d'intérioriser sa place et de l'accepter d'une certaine façon, accepter ce qu'on vaut, voilà, accepter que finalement, on se résigne à ne pas être capable. Ou au contraire à se vivre comme très performant, très intelligent,

**«Dès l'école maternelle, les élèves apprennent leur propre valeur: Tu y arrives bien, c'est très bien, ou toi tu fais toujours mal ton travail.»**

très doué. Ensuite, sur votre question, l'externalisation de la difficulté, je vous donne deux, trois éléments. D'abord, ce qui nous a frappés, à la suite d'un long travail d'observation y compris en maternelle, c'est de se rendre compte que, paradoxalement, la difficulté dans les classes est mal vue. On pourrait s'attendre à ce que les élèves en difficulté soient précisément les élèves qui sont attendus dans la classe. Pourquoi? Parce que, on est là pour apprendre des savoirs un peu particuliers. Ce n'est pas parce qu'on ne peut pas apprendre scolairement qu'on ne peut pas apprendre du tout. On a éventuellement des difficultés avec la mise en forme scolaire des apprentissages, mais pas tous les apprentissages, juste cette mise en forme scolaire. Mais on se rend compte que cette difficulté-là pose vite problème dans les classes et dès les toutes petites classes.

Elles posent un problème d'abord dans le fonctionnement de la classe. Quand elles persistent, quand les élèves ratent des trucs de façon répétée, les difficultés finissent par déranger, entraver, l'activité pédagogique. Elles finissent par retarder, donc on passe à autre chose. Cette difficulté va énerver éventuellement. Et surtout, on se rend compte que la difficulté est associée à des conceptions de l'apprentissage qui sont très individualisées. C'est-à-dire, et ça rejoint ce que je disais tout à l'heure, on va mettre ce qui se passe dans les apprentissages sur le dos des élèves. On va penser très facilement que les difficultés sont la responsabilité des élèves: «*C'est bon, tu n'as pas bien fait ton travail, si tu étais plus concentré, tu pourrais y arriver, tu n'as pas écouté etc. Tu ne te tiens pas tranquille.*»

On se rend compte qu'il y a tout un ensemble de conceptions qui sont là, et qui font que la difficulté est jugée négativement alors même que, quand on apprend quelque chose de nouveau, on a des difficultés, on n'y arrive pas, c'est nouveau, on trébuche. Les apprentissages supposent la difficulté. Il n'y a pas d'apprentissages sans difficultés. Or ces difficultés-là, scolairement, elles finissent très vite par poser problème, elles sont stigmatisées, c'est-à-dire que les élèves apprennent très vite, dès les petites classes, que ce n'est pas bien d'avoir des difficultés. Ils se rendent compte que, avoir des difficultés, c'est être sanctionné négativement. C'est se faire rabrouer, c'est ne pas pouvoir prendre la parole, c'est être mis

### III.2. TABLE RONDE 2

de côté, c'est être moqué par ses camarades. Ce qui se construit, c'est qu'il ne faut pas avoir de difficultés. Je raconte souvent qu'avec mes deux jeunes garçons, il faut que je fasse un travail très compliqué pour leur expliquer que c'est normal d'avoir des difficultés, c'est normal de ne pas y arriver du premier coup, ça ne peut pas être autrement. Mais tout se passe comme s'ils ne voyaient pas les choses comme ça. Et c'est un apprentissage qui s'opère dès les premiers niveaux scolaires. La conséquence est que les élèves se détournent de la difficulté, l'objectif n'est plus d'apprendre en disant: «*Oui, je vais avoir des difficultés, c'est normal et puis, je vais passer l'obstacle.*» L'idée devient qu'il ne faut pas avoir de difficultés parce que ça voudrait dire que je ne suis pas capable, que je vais mal me faire voir, ça va toucher ma réputation. Il y a une peur d'échouer qui est apprise à l'école, dès les premiers stades, et qui fait que des élèves, qui peuvent plus souvent que les autres se retrouver en porte-à-faux dans une classe, vont être déstabilisés dans les situations d'apprentissages scolaires parce qu'ils ont peur d'échouer et se disent: «*Je vais pas y arriver.*» Quand on a peur d'avoir le vertige, on a le vertige et on trébuche.

Une réflexion sur les missions de l'école est nécessaire. Est-ce que l'école doit classer les élèves, est-ce qu'elle doit les trier, est-ce qu'elle doit les hiérarchiser, est-ce qu'elle doit se préoccuper de leurs supposées capacités psychiques, est-ce qu'elle doit se préoccuper de leur prétendue intelligence ou est-ce qu'elle doit travailler à leur transmettre des savoirs particuliers, c'est-à-dire des savoirs scolaires, à trouver les moyens de le faire, y compris pour ceux qui sont les plus éloignés de cet univers-là. Les travaux, sur l'école maternelle et sur les ruptures scolaires, montrent qu'il y a une externalisation. C'est le fait de sous-traiter en quelque sorte, de mettre à l'extérieur.

**RÉGIS FÉLIX:** Que mettez-vous derrière ce mot «externalisation»?

**MATHIAS MILLET:** Mettre à l'extérieur la difficulté. On peut parler d'une triple externalisation. On va très vite penser que les causes des difficultés des élèves ne se jouent pas au niveau de la relation d'apprentissage ou, si vous préférez, de ce qui se passe dans les classes. On va penser que c'est la dyslexie, ou le problème psychologique du gamin, ou la famille, ou

je ne sais quoi d'autre. Et du coup, on a une seconde externalisation qui consiste à traiter ces difficultés, non pas comme des difficultés scolaires ou pas exclusivement, mais comme des difficultés psychologiques ou comme des difficultés éducatives etc. Et on va mettre ces enfants dans des dispositifs qui sont aux marges de l'école. Les dispositifs où vont intervenir des orthophonistes, des psychologues, des médecins, que sais-je encore, des éducateurs etc. À ces élèves, qui ont des difficultés scolaires, on va consacrer beaucoup de leur temps à des activités qui ne sont pas scolaires. Ce qui aggrave leur retard scolaire.

Toutes les études qui sont faites sur ces dispositifs, qui sont dits de remédiation, montrent que ces dispositifs aggravent la situation scolaire de ces élèves. Pour une raison simple, c'est que l'exposition scolaire de ces élèves est moindre. On réduit l'exposition, l'entraînement scolaire de ces élèves. Et la troisième chose, c'est que, quand ces élèves sont pris dans ces dispositifs, souvent ils passent de dispositifs en

dispositifs et c'est très difficile d'en revenir. C'est-à-dire qu'on a des orientations qui sont très contraignantes et c'est très difficile de récupérer scolairement. Dans les cas les plus dramatiques, on a des orientations vers l'extérieur ou vers les marges de l'école

qui interviennent assez tôt, et des élèves qui finissent aux marges de l'emploi, dans les stages d'insertion, etc. On finit par produire des surnuméraires, des gens qui sont en trop.

**RÉGIS FÉLIX:** Je me tourne vers vous, Jean-Claude Croizet. Pour vous, nous avons une question bien précise qui concerne un test dont tout le monde connaît de nom, le test WISC, le test de QI. Il a énormément d'importance dans les dossiers qui passent par la CDAPH, la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées, commission de la MDPH. Cette commission attache souvent beaucoup d'importance au nombre sensé mesurer l'intelligence, le QI. C'est souvent assez déterminant dans le processus d'orientation. Je peux citer l'exemple d'un enfant dont le QI avait été testé. Sa mère n'a jamais eu les résultats du test. On lui a donné le QI, mais on ne lui a jamais fait de compte-rendu du test. C'est un sujet que vous travaillez beaucoup, je vous laisse la parole.

**JEAN-CLAUDE CROIZET:** Effectivement, j'ai été conduit à m'intéresser à la question des tests psychométriques,

**« Quand on a peur d'avoir le vertige, on a le vertige et on trébuche. »**

des tests d'intelligence en particulier dans le cadre des travaux sur les effets des évaluations sur la performance cognitive, sur le raisonnement. Dans le cadre de ces travaux, on a découvert que, de manière un peu surprenante, la performance des élèves, des enfants, peut varier de manière assez importante selon la situation dans laquelle est recueillie cette performance et, notamment, s'ils perçoivent la situation comme étant évaluative ou pas du tout évaluative. Ça nous a beaucoup interrogé sur l'utilisation que l'on faisait au quotidien des mesures de performance comme indication des capacités cognitives, d'intelligence, de raisonnement des enfants.

Quand on regarde le développement des outils psychométriques, l'histoire est assez singulière. D'abord, il a fallu beaucoup de temps pour que les chercheurs développent une mesure scientifique de l'intelligence, puisque c'est de ça dont il s'agit. Beaucoup de psychométriciens réfutent l'idée de mesurer l'intelligence. Mais si on fait un peu attention, on voit que le mot *intelligence* est souvent sur la boîte du test! On peut jouer sur les mots, dire qu'on mesure l'aptitude intellectuelle, les grandes fonctions, mais il y a souvent le mot *intelligence* qui traîne à droite, à gauche. Ceci étant dit, ce sont Alfred Binet et Théodore Simon qui ont ensemble développé un outil. Cet outil était simplement un ensemble d'exercices qui ressemblent beaucoup à des exercices scolaires. Ils ont montré que ces exercices scolaires, qu'ils vont appeler l'échelle métrique de l'intelligence, prédisent les résultats scolaires.

Sur la base de cette invention, le test a été ensuite l'objet d'un développement très important aux États-Unis, par un auteur qui s'appelle Terman. Ce n'est pas Terman qui a eu l'idée du Quotient Intellectuel (QI) mais il a construit ceci: *On va prendre l'âge mental de l'élève qu'on va diviser par l'âge réel. Ça va donner un score sur 100, la moyenne sera 100, et il y aura un écart type de 15.* Lorsque Terman développe ce premier test, il va découvrir que les filles obtiennent des scores un petit peu supérieurs aux garçons. Il va alors retirer de son test les épreuves qui avantagent les filles de

telle sorte que le score moyen des filles soit égal à 100 au même titre que celui des garçons. On sourit parce qu'on se dit que c'est bizarre qu'il fasse ça. Mais la logique du test, c'est une logique de classement normée. La moyenne d'une tranche d'âge doit être de 100. Comme dans la tête de Lewis Terman, il n'y a aucune raison de penser qu'il va y avoir des différences entre les filles et les garçons, il a construit le test en conséquence. Mais Terman, qui était comme beaucoup de psychométriciens de l'époque particulièrement raciste, ne s'est pas posé cette question à l'égard, par exemple, des enfants mexicains ou des enfants noirs qui faisaient l'objet d'une partie de ses travaux.

Le test a été développé et très grandement utilisé. Toujours aux États-Unis, parce que c'est une des nations avec le Royaume-Uni qui a énormément

**« La performance des élèves peut varier de manière importante selon la situation dans laquelle est recueillie cette performance, notamment, s'ils perçoivent la situation comme étant évaluative. »**

développé l'outil psychométrique, quand il y a eu les luttes pour les droits civiques avec Martin Luther King et d'autres, une association des psychologues noirs s'est constituée en 1968. La volonté de ces psychologues noirs était d'émanciper les noirs américains. Et la première décision qu'ils ont prise, une fois que cette association a été constituée, a été de demander un moratoire sur l'utilisation

des tests psychométriques, c'est-à-dire la suspension de l'utilisation des tests. Dès 1968, ils mettent en accusation les tests en disant que ce ne sont pas des outils scientifiques et qu'ils participent en fait de la ségrégation notamment des populations noires et des populations les plus démunies. Autant dire que cette demande n'a pas eu un grand écho auprès de l'association américaine de psychologie, association qui s'est en partie fondée sur l'outil psychométrique.

Aujourd'hui, que peut-on dire sur les tests d'intelligence? On est à la 5<sup>e</sup> version du WISC. Vous savez que les tests d'intelligence doivent être ré-étalonnés régulièrement. Pourquoi? Parce qu'en fait, les exercices qui sont proposés au test deviennent de plus en plus faciles. Pour que la moyenne d'une tranche d'âge soit toujours égale à 100, on est obligé de modifier les exercices, de modifier la composition des épreuves de telle sorte que le test soit fidèle. Et toute création d'un test implique de montrer que les résultats

### III.2. TABLE RONDE 2

du nouveau test sont assez proches des résultats des tests qui existent déjà. Donc, on a un outil qui s'appelle le test psychométrique dans lequel on va retrouver tout un tas d'épreuves. Par exemple, dans l'épreuve du WISC, il y a quinze sous-épreuves. **Il ne faut pas faire beaucoup de travaux et beaucoup de recherches pour se rendre compte que des épreuves n'ont absolument rien à voir avec l'intelligence.** Je vais prendre un autre test très souvent utilisé qui s'appelle le KABC. **Si je vous montre une photo de la Vénus de Milo et que je vous demande d'identifier ce que représente cette photo, vous voyez que le fait de connaître la Vénus de Milo n'a pas grand-chose à voir avec l'intelligence.** De la même manière, si je vous montre le portrait de Victor Hugo, ça n'est en aucune manière une indication du test d'intelligence, de votre niveau d'intelligence. On va dire: «*Oui, mais c'est juste une épreuve de connaissance, c'est une épreuve parmi d'autres.*» Dans le WISC il y a une épreuve de vocabulaire. On vous pose des mots et vous devez donner les définitions de mots compliqués. Je trouve que c'est assez révélateur de l'entreprise: ces mots-là ou ces images qu'il faut dénommer participent au score de QI que vous allez avoir. Il y a des questions qui se posent.

Ce que je voudrais dire en conclusion, c'est que le concept d'intelligence n'est pas en soi un concept scientifique. Je ne me fais pas des amis parmi mes collègues psychologues envers lesquels j'ai énormément de respect et le sujet c'est pas de savoir s'ils ont tort. **La notion d'intelligence d'une société qui se veut, qui se prétend méritocratique n'est pas un concept scientifique puisque l'intelligence aujourd'hui est en fait égale à la valeur de l'individu.** Et la question de la valeur, ça relève du débat démocratique. La science n'a aucune prérogative en cette matière. L'un des problèmes du QI est d'avoir réussi à convaincre un certain nombre d'acteurs et aussi d'institutions, et nous nous sommes convaincus nous-mêmes, que le test d'intelligence mesurait quelque chose qui existait, que cette chose existait dans la tête des enfants ou des adultes et que cette chose-là permettait de les orienter, de les trier et puis de leur permettre d'accéder à telle ou telle filière. Cela pose un certain nombre de problèmes, il y a un débat qui est récurrent depuis la création de ces tests-là sur leur utilité, sur

ce qu'on leur fait dire. Est-ce que ces tests-là peuvent être utiles à un moment donné pour le diagnostic, sans doute. Mais le fait qu'on associe à ces tests le vocable de l'intelligence porte un grand nombre de questions et je crois qu'on a tout intérêt à se poser ces questions-là, et à avoir un regard critique sur ces aspects-là, car on voit très bien les effets de disqualification, de stigmatisation que l'on peut ressentir lorsqu'on est diagnostiqué avec un QI inférieur à une certaine valeur.

**RÉGIS FÉLIX:** Très brièvement, pouvez-vous répondre à la question: faut-il continuer à faire passer ces tests?

**JEAN-CLAUDE CROIZET:** Il faut s'interroger sur l'utilisation que l'on fait de ces tests et sur leur importance notamment concernant des questions d'orientation. Car les tests ne sont pas d'aussi bons prédicteurs de la performance que cela. Je peux vous assurer que, quand on expose les chiffres de la fiabilité des tests

d'intelligence, on tombe un peu de sa chaise, Et puis il y a un débat récurrent au sein de la communauté scientifique sur ces questions-là.

**MATHIAS MILLET:** Je voudrais dire deux choses. Derrière ces mesures, on sait qu'il y a des inégalités. il y a une distribution des élèves en fonction des appartenances sociales. On a plus de chances, ou plus de malchances, d'avoir un mauvais résultat au test en étant de classe populaire que issu de la bourgeoisie. Et deuxième chose, l'école n'a rien à voir, rien du tout, avec

l'intelligence.

**RÉGIS FÉLIX:** C'est une affirmation qui évidemment n'est pas habituelle dans les salles des professeurs et qui mériterait d'être développée. Mais le temps nous manque pour cela. Je vais passer la parole à Hugo Dupont. Je lui avais dit que ce serait bien qu'il nous dise en quoi les ITEP sont une réponse, ou une non-réponse, donnée aux enfants orientés en ITEP.

**HUGO DUPONT:** En quoi les ITEP sont-ils une réponse à cette violence que j'ai évoquée tout à l'heure? Violence aussi envers les parents, que ceux qui ont pris la parole ce matin nous ont bien fait comprendre. Les ITEP sont à la croisée entre la psychiatrie et le handicap. C'est pour ça que j'ai intitulé mon livre «*Ni fou ni gogol!*». C'est entre guillemets avec un point d'exclamation, parce que ce n'est pas moi, ce sont des

**« Il ne faut pas faire beaucoup de recherches pour se rendre compte que des épreuves du test WISC n'ont absolument rien à voir avec l'intelligence. »**



gamins qui m'ont dit: «*Mais moi, je suis pas fou je suis pas gogol, j'ai rien à faire là!*» Pour ces mômes-là, quand on a une maladie psychiatrique, c'est qu'on est fou et quand on est handicapé et que le handicap n'est pas moteur ou sensoriel, c'est qu'on est un gogol. Le comportement des enfants qui sont orientés dans les ITEP est interprété sur le plan de la santé mentale. C'est un symptôme d'une souffrance psychique qu'il faut apaiser par le recours à une prise en charge globale, voire totale, à l'écart de l'école et souvent de la famille. Il y a des internats dans les ITEP, un peu comme une parenthèse thérapeutique et rééducative. Pendant un certain temps, on va les mettre à part, on va réduire la souffrance par de la thérapie et on va les rééduquer. C'est une orthopédie sociale pour leur enlever leur comportement déviant. L'objectif est vraiment de normaliser le comportement pour que l'enfant puisse retourner partiellement ou totalement vers une scolarité en milieu ordinaire. Mais, comme l'a dit Mathias tout à l'heure, **quand on a passé trois ans à l'écart de l'école ordinaire, y retourner, ce n'est pas vraiment possible.** Le retour du jeune n'est possible que s'il est jugé en capacité de se tenir dans la posture d'élève et donc de ne plus importer la classe. Comme on le disait ce matin, c'est le comportement qui fait que l'enfant gêne. C'est l'opportunité scolaire qui va faire stigmatiser.

Les ITEP sont-ils vraiment une réponse à la violence de l'institution scolaire ressentie par les parents, que j'ai ressentie dans le *Croisement des savoirs*? Quand, dans le cadre de ma recherche, j'ai interrogé les parents sur cette question du rôle des ITEP, ils sont très ambivalents. Tout commence par la défiance et par un choix d'orientation qui n'en est pas vraiment un. Les relations de ces parents avec l'école sont très difficiles. Soit, elles sont inexistantes, ce qui est un mode de relation très disqualifiant pour les parents, la figure du parent démissionnaire etc. soit elles sont teintées de méfiance mutuelle. Les équipes pédagogiques leur font régulièrement la description du comportement déviant de leur enfant, accompagnée d'injonctions éducatives, que certains parents prennent directement pour eux et qui les culpabilisent. On a une relation parents-école qui est en permanence sur le mode du reproche de l'échec, du mauvais comportement de leur enfant. Une mère m'a dit: «*Quand on a un enfant qui a de gros troubles et qui*

**« Quand on a passé trois ans à l'écart de l'école ordinaire, y retourner, ce n'est pas vraiment possible. »**

*a de gros soucis à l'école, on en a déjà pris plein la figure, on a déjà souffert.* » Voilà donc comment les parents le ressentent. Et effectivement, ces manquements au règlement, ces écarts de conduite, etc. conduisent à la multiplication d'avertissements, de menaces, de courriers, d'appels téléphoniques, de convocations, de mots à signer, de démarches administratives qu'on impose aux parents. Les parents racontent leur expérience sur le registre de la brimade, de l'injustice, du stigmatiser, avec des mots assez durs. Et donc, quand on leur propose une orientation spécialisée pour leur enfant, ce n'est jamais qu'une brimade de plus. On voit bien que ça ne commence pas très bien. Je me suis aperçu que ces parents n'acceptent pas passivement cette orientation spécialisée. Ils ne sont pas juste en train de dire: «*Bon, j'ai pas le choix de signer en bas de la feuille, je signe en bas de la feuille.*» En pratique, quand on les interroge on s'aperçoit qu'il y a un raisonnement derrière.

C'est une justification a posteriori pour reprendre le dessus sur quelque chose qu'ils subissent. Ils vont se servir de ça pour se déculpabiliser et pour se réhabiliter symboliquement. Je vais expliquer. Une mère me dit que le fait qu'on ait pu mettre un mot sur la difficulté de son enfant a été un soulagement, enfin on a compris qu'il y a quelque chose qui dysfonctionne et qu'elle n'y était pour rien.

Ce n'est pas facile à entendre que son gamin a des troubles psychiques, mais au moins, maintenant, on sait qu'on va pouvoir faire quelque chose. Vous voyez comment les parents parviennent à se saisir de ça. Au début, ce n'est qu'une brimade de plus. Et finalement, ils arrivent à se dire: «*On me dit que c'est pas de ma faute, que je suis victime des troubles et que lui-même est victime de ses troubles, il n'en est pas coupable, il subit lui-aussi les effets de son trouble.*» Donc, vous voyez, c'est une réhabilitation symbolique à la fois des parents et des enfants. Tout le monde y trouve sa part, y compris les enseignants parce que, si l'enfant est en difficulté scolaire, ce n'est pas de la faute de l'enseignant. Tout le monde trouve son compte dans cette psychiatrisation de la difficulté scolaire. Évidemment, voir son enfant diagnostiqué sur le versant psychiatrique n'est plaisant pour aucun parent. Mais ça permet de rompre avec cette logique culpabilisante initiée dans la relation avec l'institution scolaire. Il y a aussi l'acceptation du handicap,

## III.2. TABLE RONDE 2

c'est les deux. Une mère m'a dit: «*S'il faut passer par le mot handicap pour accéder à des dispositifs particuliers qui vont jalonner le parcours de mon enfant et bien, tant pis, il faut passer par là.*» Ce n'est qu'administratif finalement, comme une mise à distance, il faut passer par la MDPH, mon enfant n'est pas handicapé mais il faut en passer par là. On voit que les parents ne restent pas passifs devant cet étiquetage de leur enfant. Ils mettent à distance, ils prennent ce qu'ils ont envie de prendre dans la signification de ces étiquettes. On pourrait se dire qu'il y a là une solution à la violence et que l'ITEP est un dispositif qui permet finalement de réhabiliter tout le monde. Tout le monde sauve la face: ce n'est pas de la faute de l'enseignant si l'enfant a des difficultés scolaires, ce n'est pas de la faute des parents si leur enfant a des mauvais comportements à l'école, ce n'est pas de la faute de l'enfant s'il galère à l'école et s'il se comporte comme il se comporte.

Sauf que, très rapidement, la relation culpabilisante entre parents et enseignants, les parents la retrouvent très rapidement entre parents et ITEP. Mais sur un autre registre. Les ITEP, les professionnels du médico-social ont tendance à penser que ce n'est pas seulement l'enfant qu'il faut accompagner mais aussi les parents. Ce n'est pas seulement l'enfant qu'il faut prendre en charge mais aussi les parents. Ce n'est pas seulement l'enfant qu'il faut aider, dont il faut atténuer la souffrance, auquel il faut faire une thérapie, mais aussi les parents. Et les parents se disent: «*On est encore en train de nous dire que j'y suis pour quelque chose.*» Le début de la prise en charge en ITEP est de reconnaître l'enfant, de s'occuper de ses difficultés, de ne plus dire aux parents qu'il est nul et qu'il ne fait que poser des problèmes. Et puis on va vite arriver à: «*J'évite les rendez-vous en dehors de ceux qui servent à prendre une vraie décision pour ma fille. Au début, je venais souvent quand ils voulaient me dire un truc mais j'ai arrêté parce que, ils disaient que c'était pour me parler de ma fille, mais en fait, il y avait toujours un psychologue en plus de l'éducatrice et ils me demandaient toujours des trucs sur moi, de ma vie privée. En fait, ils m'analysaient.*» Donc, on voit que, très rapidement, ils se rendent compte que ce n'est pas si simple, que c'est beaucoup plus difficile que ça de pouvoir se réhabiliter symboliquement. Dans un colloque de l'association des d'ITEP, sans

que cela n'émeuve personne dans la salle, un chef de service d'ITEP a dit: «*On sait plus ou moins que la famille est le terreau où pousse le trouble.*» Ils ont cette vision que c'est à cause d'une socialisation particulière que le trouble est arrivé. La stigmatisation que les parents voulaient éviter et à laquelle ils pensaient échapper en s'éloignant de l'école, en acceptant l'orientation particulière, ils la retrouvent sur un autre registre qui est un registre plus psychologique.

Pour répondre à la question, oui, **l'ITEP peut être perçu comme une solution dans ce sens où il peut permettre de mettre fin à une situation vécue comme violente. Mais la relation que les parents ont avec les professionnels de l'ITEP est, elle aussi, asymétrique. C'est ce qui fait que ce type d'établissement spécialisé offre des alternatives très ambivalentes et ségrégatives, parce que ne vont en ITEP que des enfants de milieux défavorisés.**

### La relation des parents avec les professionnels de l'ITEP est asymétrique... Ne vont en ITEP que des enfants de milieux défavorisés.

**RÉGIS FÉLIX:** Dans votre livre, vous parlez de la place de la scolarité dans les ITEP. Pouvez-vous en dire quelques mots?

**HUGO DUPONT:** Les jeunes sont scolarisés dans les ITEP, L'école est obligatoire entre 6 et 16 ans. Dans les ITEP, il y a des jeunes de 6 et 20 ans. Donc, entre 6 et 16 ans, l'élève est scolarisé. La vérité, c'est que s'ils sont scolarisés 2h par jour, 4h par semaine, c'est déjà pas mal. Le reste du temps,

il y a des ateliers. Ce n'est pas inintéressant, ils apprennent aussi dans les ateliers. Mais le scolaire scolaire, c'est 2h par semaine. Il faut être honnête, Stanislas m'a tendu la perche tout-à-l'heure, il y a des efforts qui sont faits depuis les années 80 pour créer des liens entre l'école ordinaire et les établissements spécialisés. On n'est plus dans ce qu'un collègue, Jean Simon, avait appelé la fièvre ségrégative des années 70. Mais à ce rythme-là, je pense que l'inclusion, on l'aura en 2452.

Des efforts sont faits. C'est amusant de voir comment les enfants arrivent à manipuler cette scolarité à l'intérieur de l'ITEP. On leur dit souvent: «*Ce que tu fais n'est pas adapté, si tu étais à l'école, tu ne te comporterais pas comme ça.*» Eux, ils répondent: «*Bah... Traitez-moi normalement et je me comporterai normalement. Si j'étais au collège, je ne me comporterais pas comme ça. Je suis à l'ITEP, je me comporte comme ça.*» Vous voyez comment

ils arrivent eux aussi à retourner les stigmates et à faire de la manipulation symbolique pour prendre ce qui leur permet de se réhabiliter aussi.

**RÉGIS FÉLIX:** Nous nous tournons vers Stanislas Morel. Vous avez dit tout à l'heure que le premier document que nous avons écrit avant le *Croisement des savoirs* est peut-être un peu sévère, qu'il y avait une évolution positive. En quoi y a-t-il une évolution, en quoi est-elle positive et à qui profite-t-elle ?

**STANISLAS MOREL:** Je suis désolé, je ne vais pas répondre à cette question. Je n'ai pas les données nécessaires là, présentement, pour le faire, il faudrait être armé. Je vais aborder quelque chose qui peut avoir à voir avec votre question. Ce sur quoi je travaille est cette question des diagnostics médico-psychologiques et de la réponse aux difficultés scolaires des élèves. **Médicaliser, externaliser, quand on fait ça, on a tendance à négliger le scolaire. Vous étiquetez un enfant, comme le disait Mathias tout à l'heure, dyslexique, dysphasique, hyperactif. Il est étiqueté médicalement et du coup on va en rabattre d'un point de vue pédagogique avec lui.** Or il me semble que c'est plus compliqué que ça. Il me semble que la plupart des acteurs de l'éducation ont pris conscience de ce que tu disais Mathias, c'est-à-dire que les difficultés de l'enfant sont plurielles. Vous avez un gamin avec lequel vous n'y arrivez pas. Évidemment, il y a des enseignants qui ne vont pas se demander pourquoi, et qui ne vont pas se demander quel est leur rôle dans tout cela. Je passe sur ceux-là. Mais il y en a quand-même beaucoup qui vont se demander ce qu'ils peuvent faire. Mais, malgré tout, les difficultés persistent, elles sont plurielles, elles peuvent être psychoaffectives, elles peuvent être médicales etc. Comment les acteurs de terrain arrivent-ils à organiser ce qu'ils appellent une sorte de multi-causalité ? Comment ils la prennent à bras-le-corps ?

Il n'y a pas de réponse standard. Dans un centre médico-psycho-pédagogique, vous allez avoir un psychiatre, un psychologue, qui travaillent avec la psychanalyse. Ils vont avoir tendance à penser que la demande de résolution des problèmes scolaires est peut-être à interroger pour savoir s'il n'y a pas une autre demande derrière, s'il n'y a pas un problème qui serait celui de l'enfant. Et effectivement, le symptôme scolaire va être à tort ou à raison, je ne juge

pas, relégué au second plan. Avec l'idée que ce dont a besoin le gamin n'est pas forcément de passer d'une note de 8 à 10, mais qu'on travaille d'autres aspects de ses difficultés. Ceci étant dit, vous allez, par exemple, dans un centre de référence pour les troubles du langage où on traite les dyslexiques etc. et là, ça va être l'inverse. C'est-à-dire qu'on va vraiment travailler le scolaire. Le défi sera de prendre à bras-le-corps la question scolaire. Là, la rééducation la plus courante, c'est l'orthophonie. Quand on assiste à ces rééducations orthophoniques pour les dyslexiques, on voit que c'est très proche du scolaire, ce sont des cours particuliers intensifs. D'ailleurs, sur beaucoup de points, ça rejoint des indications, non seulement des neurosciences mais aussi de certains sociologues qui prêchent pour la syllabique, pour l'explicitation des consignes. On ne prend pas beaucoup en compte les facteurs environnementaux, sociaux, familiaux. Il y a tout un courant de la sociologie qui vise à recentrer sur les apprentissages. Ça ne veut pas dire qu'on ne prend pas en compte les facteurs sociaux.

**« Médicaliser, externaliser, quand on fait ça, on a tendance à négliger le scolaire. »**

La question qui se pose c'est pourquoi on ne le fait pas à l'école. Il y a des inégalités, aller voir une orthophoniste c'est coûteux, tout n'est pas remboursé et ça demande du temps. Il y a beaucoup de mères qui arrêtent de travailler. Ça demande des possibilités que tout le monde ne peut pas faire valoir. Faisons-le à l'école. Il y a beaucoup de spécialistes des neurosciences, de la psychologie cognitive qui sont d'accord avec cette idée. Faisons-le à l'école ! Stanislas Dehaene, avec lequel par ailleurs j'ai des divergences importantes, est le premier à reconnaître qu'il y a 90% des dyslexiques qui pourraient être traités dans le cadre scolaire.

Dès le moment où on a conscience que les difficultés scolaires sont, comme disait Mathias, complexes, qu'elles résultent de choses très différentes, comment fait-on pour prendre à bras-le-corps cette complexité, comment fait-on pour y répondre ? Le professeur va se dire qu'il faut traiter le côté psy, qu'il faut traiter le côté médical, ce qui ne veut pas dire que je ne le garde pas dans ma classe. Il ne faut pas oublier que dans les années 70, il y avait un nombre d'enfants beaucoup plus important qui étaient orientés dans ce qu'on appelait à l'époque les classes de perfectionnement. Il y avait une orientation massive, 130 000

### III.2. TABLE RONDE 2

enfants, je crois, dans les années 70. C'est descendu jusqu'à 30 000 dans les CLIS qui sont devenues les ULIS. Il y a donc 100 000 enfants qui ont été inclus en classes banales. À la question *qu'est-ce qu'on fait?* il me semble qu'il n'y a pas de réponses simples. C'est un peu facile à mon avis de dire qu'il faut se recentrer sur le scolaire, parce que les difficultés sont multiples. Si on ne prend pas en compte le scolaire, on voit bien comment va se créer l'enseignement à plusieurs vitesses. Je n'ai pas de réponse. Il me semble que, parfois, nous les sociologues, aussi bien que la psychologie cognitive ou les neurosciences, avec cette idée du recentrage sur la performance de l'enseignement, nous disons des choses qui ne sont pas fausses. Mais d'un autre côté, rien ne montre que ça serait plus efficace. Il faudrait montrer que ce recentrage sur le scolaire apporte de meilleurs résultats que ce qui se fait actuellement. Je pense qu'il faut être plus nuancé.

**RÉGIS FÉLIX:** Dans ce que vous dites, est-ce qu'il y a une influence marquée du milieu d'origine de l'enfant? Vous dites bien que la médicalisation touche tous les milieux, que les différents milieux ne répondent pas de la même manière. Pour ce qui nous intéresse aujourd'hui, la situation de familles en grande pauvreté, est-ce que cette médicalisation a une particularité?

**STANISLAS MOREL:** Oui. Loin de moi l'idée de nier l'influence du milieu social. Si je prends les travaux d'un sociologue comme Jean-Pierre Terrail, l'idée est que tout le monde peut apprendre, qu'il n'y a pas de handicap socio-culturel qui est un truc inventé sur le dos des sociologues. On pourrait considérer Jean-Pierre Terrail contre la sociologie. Il y a un chercheur qui s'appelle Roland Goigoux qui travaille sur la lecture. Il montre que ce qui se passe dans les classes est le facteur le plus important. En ce moment, on est un peu dans cette remise en cause généralisée de l'influence des facteurs environnementaux, d'un point de vue scientifique. Telle régression logistique montre que tel facteur, par exemple la manière dont les enseignants apprennent à lire, est plus important pour les performances de l'enfant que son origine sociale. Ceux qui mettent l'accent sur les facteurs sociaux ou environnementaux sont perçus, sont étiquetés, comme étant du côté du déterminisme, du fatalisme.

**RÉGIS FÉLIX:** Mathias Millet, vous voulez réagir?

**MATHIAS MILLET:** Je voulais juste réagir à ce que vient de dire mon collègue. Il me semble qu'il y a deux niveaux dans ce qui vient d'être dit sur l'origine sociale. Quand les sociologues marquent l'importance de l'origine sociale, c'est un constat statistique. Vous regardez qui va dans les dispositifs dont on vient de parler, dispositifs relais, SEGPA, ULIS, etc. ou qui va dans les grandes écoles, vous constatez des distributions statistiques qui ne se font pas au hasard des origines sociales. C'est un fait, donc c'est une inégalité fondamentale. Ça ne veut pas dire qu'il faut en conclure que le problème vient du milieu social d'origine. Ça, ce sont deux choses différentes. Sinon ce propos voudrait dire que les enfants de classe populaire ne pourraient pas apprendre comme les autres. Bien sûr que si. Ça interroge plutôt tout un ensemble de conditions, je suis d'accord que ce n'est pas mono factoriel. Mais ça interroge aussi sur ce que fait l'école pour ne pas arriver, contrairement à sa prétention, à faire réussir tous les élèves d'où qu'ils viennent avec les conséquences que l'on sait, ensuite, sur leur destinée sociale.

Sur la diversité des facteurs, je parlais de la précarité, de l'oubli par l'école des conditions économiques nécessaires pour pouvoir rentrer dans le jeu scolaire. C'est très important. L'école

n'est pas responsable de ça. Politiquement, on voit très bien ce qu'il faudrait faire, il faut lutter contre la précarité. Donnez aux gens de la stabilité, les moyens économiques d'avoir une vie suivie. Limitez les rythmes différents entre les parents et les enfants etc, et vous produirez des effets sur les scolarités. Mais, l'interprétation que fait l'école de ces situations là, face aux gamins qui bougent, qui sont absentéistes, qui vont poser problème, etc. c'est remédiation! Et des remédiations où la part du scolaire est moindre bien souvent avec des effets du même coup sur le niveau des apprentissages.

**« Ça interroge plutôt tout un ensemble de conditions, les inégalités ne sont pas mono factoriel. »**

# TABLE RONDE N°3

## LES LEVIERS POUR AGIR ET LA FORMATION DES PERSONNELS

Participants:

**SERGE THOMAZET,**

*Maître de conférence en sciences  
de l'éducation à l'Université Blaise Pascal  
de Clermont Ferrand.*

**GRÉGOIRE BORST,**

*Professeur de psychologie du développement  
et de neurosciences de l'éducation,  
à l'Université Descartes à Paris.*

**SYLVAIN CONNAC,**

*Enseignant chercheur en sciences  
de l'éducation à l'Université Paul Valérie  
de Montpellier.*

**RÉGIS FÉLIX,**

*Animation, ATD Quart Monde.*

### PREMIÈRE PARTIE

**RÉGIS FÉLIX:** Quand on lit d'une traite tout le texte du *Croisement des savoirs*, on est saisi par un certain sentiment de gâchis humain. Hier Madame Catherine Touchais nous disait: « *Je ne veux pas que mes enfants, vivent ce que j'ai vécu.* » On ne peut écouter les derniers mots de son intervention en restant indifférent: elle parlait du seul maître d'école pour lequel elle avait du respect et elle disait: « *Si j'avais été avec lui, je serais devenue quelqu'un.* » Si on est tous là aujourd'hui c'est parce que nous ne voulons pas que dans 5 ans, dans 10 ans, dans 20 ans, des adultes redisent ce que nous disait Madame Touchais. C'est pour ça que cette troisième table ronde va nous ouvrir à des pistes de réflexion, sur des possibles, sur des horizons atteignables, pas atteignables en l'an 2452, comme disait Hugo Dupont hier. Je commence par vous Grégoire Borst. Vous êtes professeur de psychologie du développement et de neurosciences de l'éducation. Ce serait bien que vous nous disiez d'abord ce que sont ces disciplines. Ensuite, nous avons retenu de

la rencontre que nous avons eue avec vous qu'un enfant n'est jamais condamné. Quel que soit le retard qu'il peut avoir à 3 ans, 4 ans, 5 ans, il n'est jamais condamné. Donc dans un premier temps, vous nous expliquerez le domaine dans lequel vous travaillez et peut-être pourrez-vous commencer à parler de cette non condamnation de l'enfant, que vous aurez plus de temps pour développer après.

**GRÉGOIRE BORST:** Je suis professeur de psychologie et de neurosciences cognitives de l'éducation. J'ai un laboratoire avec Olivier Houdé à la Sorbonne, c'est un laboratoire du CNRS qui s'intéresse à essayer de comprendre quels sont les mécanismes qui produisent le changement cognitif, c'est-à-dire l'apprentissage de nouvelles compétences chez l'enfant, l'adolescent et le jeune adulte. Pourquoi dit-on neurosciences cognitives? Une particularité du laboratoire est d'essayer de comprendre le développement de l'enfant, comment il acquiert de nouvelles connaissances, cognitives, mais aussi socio-émotionnelles, en relation avec la maturation de son cerveau. Et c'est dans ce cadre-là qu'on parle de neuroscience cognitive. Il s'agit des mécanismes neuronaux, cérébraux, qui sont dans le développement de l'enfant et de l'adolescent.

La particularité du laboratoire c'est d'essayer de créer un dialogue entre le monde de la recherche et le monde scolaire; c'est d'arriver à avoir un retour. Pas un aller, ce n'est pas le professeur des universités qui explique comment il faut faire de la pédagogie, moi je ne suis pas un spécialiste de la pédagogie, je suis un spécialiste du cerveau qui apprend à lire, à écrire, compter, respecter autrui, prendre la perspective de l'autre, mais je ne suis certainement pas un spécialiste de la pédagogie. Les spécialistes de la pédagogie, ce sont les professeurs dans les écoles. Ce que j'essaie de faire, c'est d'entamer un dialogue avec eux, leur dire ce qu'on observe. Est-ce qu'ils peuvent s'en saisir pour informer leur pédagogie?

Quand vous êtes venus me voir, ce que je vous ai dit finalement c'est qu'on a maintenant un corpus de

### III.2. TABLE RONDE 3

connaissances sur l'effet du niveau socio-économique dans lequel l'enfant va grandir, sur le développement de son cerveau et sur le développement d'un certain nombre de compétences. On sait par exemple que le niveau socio-économique va avoir un effet sur trois grandes fonctions très importantes pour l'école qui sont la mémorisation, le langage et tout un ensemble de mécanismes très transversaux qui sont par exemple la capacité à réguler ses émotions, réguler son impulsivité, dont on sait qu'ils sont des mécanismes critiques pour la réussite scolaire. Ce que je ne vous avais pas dit quand vous êtes venus me voir, mais je l'ai dit dans d'autres contextes, notamment dans une réunion sur comment combattre la pauvreté à l'école qu'avait organisé le Recteur Pécoud, c'est comment on empêche le gâchis. On empêche le gâchis en se disant une chose: **le cerveau est un formidable organe extrêmement plastique et à tous les âges, si on invente de nouvelles pédagogies, si on imagine des pédagogies spécifiques qui vont fonctionner pour les enfants plus défavorisés, on a un vrai levier pour combattre la pauvreté à l'école.**

La pauvreté elle ne se combat pas avec des médicaments. Elle se combat avec des pédagogies. Et donc l'enjeu est: *comment on va tenter les nouvelles pédagogies de demain?*

**RÉGIS FÉLIX:** Serge Thomazet, même question. Quelle piste proposez-vous pour arrêter ce gâchis dont je parlais tout à l'heure?

**SERGE THOMAZET:** Je travaille plutôt avec les professionnels qu'avec les enfants, pour que l'école réussisse. Vous l'avez bien dit, il faut qu'on soit dans une cohérence importante entre les besoins des élèves et la façon dont les enseignants et les autres professionnels peuvent répondre. Mon intérêt depuis quelques années, comme dit Patrick Picard à l'IFE, est ce que ça fait à l'école de faire ce qu'on lui demande de faire.

Deux remarques pour les deux minutes d'introduction. La première c'est qu'il faut qu'on ait bien conscience que l'école a changé de manière radicale, extrême, depuis une bonne quinzaine d'années au moins, dans ses textes et dans ses intentions. Au siècle dernier on avait besoin d'une école pour sélectionner quelques élites et donner les bases du lire, écrire, compter à tout le monde. Pour aller vite, dans le domaine du handicap qui est pour moi important,

il a été voté une loi en France le 11 février 2005 qui dit: *Tout enfant est inscrit dans l'école de son village de son quartier* etc. Vous serez d'accord avec moi pour dire qu'on vient de changer de monde. Globalement à peu près tout le monde peut aller à la maternelle, mais plus on avance et plus c'est compliqué. Et là on passe d'une école qui se mérite à une école pour tous. Si je reprend les termes de l'UNESCO, à une époque, les enfants qui étaient en difficulté pour accéder à l'école devaient s'adapter et faire preuve de capacités jugées suffisantes. Et depuis 2005, si je reste dans mon exemple du handicap, c'est l'école qui est en difficulté pour trouver des réponses à des enfants qui jusqu'à présent étaient jugés inadaptés, non capables, etc. C'est ma première remarque, c'est ce changement de monde qui fait qu'on devrait à terme, tu disais en 2452, avoir une école dans laquelle il n'y a plus de gagnant et de perdant mais une école pour tous. C'est une aventure qui commence depuis fort longtemps puisque je vous rappelle qu'en 1975 on a

commencé cette aventure en créant le collège unique et en supprimant l'examen d'entrée au collège. Donc c'est une aventure qui dure depuis près de 40 ans et qui continue bien évidemment.

L'autre remarque, c'est que face à ce projet magnifique d'une école qui permettrait à chacun de réussir, on

est en grande difficulté dans l'école. Il y a une intention du législateur. Et puis le Ministre, tous les cadres, les recteurs, tout le monde, se retournent dans cette grande chaîne hiérarchique jusqu'à l'enseignant à qui on dit: *«Et bien voilà la loi est votée allez-y faites-le.»* Et les enseignants sont en grande difficulté. Pour ne prendre qu'un seul exemple: *«Un élève qui ne sait pas du tout lire et qui a 16 ans, qu'est-ce que j'en fais?»* se dit l'enseignant. *«Est-ce que je le mets au cours préparatoire pour apprendre à lire, mais ça n'a aucun sens à 16 ans. Est-ce que je le mets en terminale avec les autres?»* Oui peut-être à certains moments, mais on voit bien que ce n'est pas là qu'il va apprendre à lire si on laisse le lycée tel qu'il est, la classe de terminale telle qu'elle est.

Tout ça pour dire que pour moi, cette école qui se transforme, va nécessiter probablement des changements pédagogiques, en étant informée de la recherche et de la capacité de tous les élèves à apprendre. Elle va nécessiter aussi toutes les transformations organisationnelles. Des transformations

**«La pauvreté ne se combat pas avec des médicaments. Elle se combat avec des pédagogies.»**

dans sa forme, dans sa façon d'enseigner, et aussi dans sa structure. Donc des modifications qui ne reposeraient pas que sur les épaules des enseignants mais aussi des personnels de l'Éducation nationale, et aussi du secteur médico-social, c'est-à-dire de tous ces gens, orthophonistes, ergothérapeutes, médecins, qui sont en charge d'accompagner l'école, et bien évidemment les familles et leurs associations.

**RÉGIS:** Sylvain Connac, la question est la même. Je vous laisse introduire ce que vous développerez plus longuement après ce premier temps.

**SYLVAIN CONNAC:** Je travaille sur la pédagogie. Nous ne sommes pas nombreux à travailler sur cet objet. Contrairement à beaucoup de mes collègues qui dressent un état des lieux pas toujours des plus beaux, ce qu'on essaie de faire c'est de voir, à partir des travaux très utiles de sociologues, ou de psychologues, comment on peut faire pour agir dans la classe en tant qu'enseignant, avec des moyens complètement ordinaires, pour faire en sorte que tous les élèves grandissent, et qu'en fin d'année il n'y ait aucun élève qui n'ait acquis un niveau d'estime de soi-même inférieur à celui qu'il avait en début d'année.

La réponse que je vais travailler avec vous aujourd'hui, c'est celle d'autoriser des élèves à coopérer entre eux, au sein d'une classe, et entre pairs. Qu'est-ce que ça veut dire autoriser des élèves à coopérer? C'est le fait de tout simplement les autoriser à travailler à plusieurs sur un même objet, ou le fait de les autoriser à se solliciter mutuellement pour se demander de l'aide et en apporter à d'autres. Les travaux que l'on mène en pédagogie sont des travaux qui sont nouveaux sur cette question du lien entre pédagogie et lutte contre les inégalités dans l'école. Mais en même temps ça s'appuie sur un patrimoine pédagogique qui est très grand, et qui est très ancien. Ça s'appuie sur des pédagogues qu'on connaît tous plus ou moins, Célestin Freinet, les frères Oury, Roger Cousinet, Philippe Meirieu, qui depuis plusieurs décennies travaillent sur ces questions-là et ont déjà apporté dans les pratiques, sous forme d'intuition la plupart du temps, des éléments extrêmement puissants. On observe les effets de ces organisations sur la démocratisation de ce qu'en font les élèves dans la classe. C'est-à-dire, à qui profite par exemple le

fait d'organiser un conseil d'élèves dans une classe et comment on peut l'organiser de manière à ce que aucun élève ne se sente en situation d'insécurité. On essaie de faire évoluer quelques petits leviers pour améliorer ce côté-là par exemple.

Il y a deux objectifs dans les recherches en pédagogie. Le premier objectif est d'être attentif à ce qu'aucun élève ne se sente exclu de ce qui est proposé en terme d'organisation du travail dans la classe, qu'il n'y ait pas de phénomène de dévalorisation. Le deuxième objectif est que l'activité qui est proposée aux élèves dans la classe fasse sens. Et pour qu'elle puisse faire sens, pour qu'ils comprennent pourquoi on leur demande de faire ça, pour qu'ils s'engagent dans cette activité, on travaille sur un équilibre entre des moments collectifs où des élèves différents ne se sentent pas différents, parce que tout est proposé de la même façon à tous les élèves, et des moments personnalisés, où chaque élève travaille sur des activités qui sont à son niveau, à sa portée, et où il a la possibilité de travailler avec d'autres, si travailler tout seul est trop difficile pour lui.

**« Il a la possibilité de travailler avec d'autres, si travailler tout seul est trop difficile pour lui. »**



## III.2. TABLE RONDE 3

### DEUXIÈME PARTIE

**RÉGIS FÉLIX:** Grégoire Borst. Vous avez abordé le thème de ce que peut être la remédiation. Nous vous laissons développer.

**GRÉGOIRE BROST:** Je réponds d'abord à des billets qui m'ont été transmis. *Qu'est-ce que le niveau socio-économique entraîne sur la maturation du cerveau?* La maturation du cerveau, pour faire simple, c'est le code génétique qui va permettre de passer d'un cerveau d'enfant à un cerveau d'adulte. Le cerveau va profondément se transformer avec l'âge. On va passer d'un cerveau qui pèse quelques centaines de grammes à un cerveau, à 5 ans, qui fait 90% du poids d'un cerveau adulte. Un cerveau adulte fait 3/4 kg. Un cerveau d'un enfant c'est 1 à 1,2 kilos. En fait votre cerveau à 5 ans est presque adulte, mais il va continuer à se transformer jusque très tardivement. Il va se transformer jusqu'à 25 ans. Paradoxalement, on ne sort de l'adolescence qu'à 25 ans du point de vue de notre cerveau! Ça peut expliquer aussi pourquoi, pour ceux qui ont des grands enfants, ils peuvent encore sembler bizarres très tardivement! C'est tout à fait normal! La maturation cérébrale s'opère différemment dans différentes parties du cerveau. En gros, le cerveau va grandir en deux grandes étapes. Il y a toujours une première étape qui est d'ouvrir le champ des possibles. Votre cerveau, c'est 86 milliards de petites cellules qu'on appelle des neurones, 86 à 100 milliards, ça dépend, c'est compliqué de compter, donc on ne sait jamais vraiment où on en est. Mais surtout, c'est des connexions entre ces cellules, entre ces neurones. Et ici on parle de 100 millions de milliards de connexion, c'est beaucoup plus compliqué qu'Internet. Tout ce que je vous dis aujourd'hui est à prendre avec beaucoup de pincettes, parce que c'est un système extrêmement complexe, donc c'est très difficile à comprendre.

Il y a deux grandes phases dans cette maturation cérébrale, dans la façon dont ça regrandit. Dans une première phase on va multiplier les connexions entre les neurones. Puis dans une deuxième phase, sous la pression de l'environnement d'une certaine manière, on va sélectionner les connexions les plus pertinentes. On va donc avoir mécaniquement dans

le cerveau, une phase où il va grossir, et une phase où il va, je caricature, rétrécir un peu. Sous l'effet de l'augmentation du nombre des connexions entre les neurones, l'épaisseur du cerveau va augmenter un tout petit peu. Et puis ensuite, deuxième phase, quand on sélectionne les connexions les plus pertinentes, cette épaisseur va diminuer. Très très rapidement, là je parle de quelques semaines de vie. On va voir une différence dans la façon dont le cerveau va grandir chez les enfants issus des milieux défavorisés par rapport à des enfants issus de milieux plus favorisés. Ce n'est pas le milieu socio-économique en soi qui a un effet, c'est évidemment l'environnement qui est produit par le niveau socio-économique et notamment c'est l'effet du stress sur cette maturation cérébrale.

**« On ne trouve pas de différence entre le cerveau adulte des enfants qui ont grandi dans la pauvreté par rapport à ceux qui n'ont pas grandi dans la pauvreté. »**

Parce que le cerveau se développe un tout petit peu différemment, parce qu'il y a un décalage qui va s'opérer dans la façon dont le cerveau va grandir, on va avoir un décalage dans l'acquisition des compétences. **Ce qu'il faut garder en tête c'est qu'au bout du processus, c'est-à-dire à 25 ans, quand on essaie de voir s'il y a un effet du niveau socio-économique dans lequel on a grandi, dans la plupart des études, on ne trouve pas de différence entre le cerveau adulte des enfants qui ont grandi dans la**

**pauvreté par rapport à ceux qui n'ont pas grandi dans la pauvreté. C'est ça le grand gâchis finalement, ce sont les gens qui pensent, ou le système qui a créé l'idée, qu'il n'y avait rien à faire parce que la maturation cérébrale était différente.** Sauf que ce n'est pas le problème de ne pas avoir les compétences, c'est juste que l'acquisition de ces compétences est un peu décalée dans le temps. Ça touche essentiellement aux aires du langage dans le cerveau, dans l'hémisphère gauche. Elle va se développer un peu différemment chez les élèves issus de familles défavorisées.

Si vous évaluez l'intelligence, avec toutes les limites de ce que l'on met derrière *intelligence*, par un quotient intellectuel verbal et qu'ensuite on oriente les élèves de familles défavorisées sur la base de ce quotient intellectuel verbal, ce que vous observez c'est simplement le décalage dans la maturation cérébrale. Et c'est là qu'il faut agir. Il faut trouver les bons outils, pour évaluer les bonnes compétences chez ces enfant-là.



Je lisais le texte que vous m'avez envoyé. C'est intéressant parce qu'on voit bien qu'il y a un décalage entre les compétences réelles de ces enfants, celles qu'ils sont capables d'exprimer en dehors de l'école, et celles qu'ils expriment à l'école. Et c'est ce décalage là qu'il faut, d'une certaine manière, compenser.

Alors comment on peut faire pour compenser ce décalage? On peut le faire en imaginant, c'est ce que je disais tout à l'heure, des pédagogies nouvelles, des pédagogies adaptées à ces enfants, qui jouent un peu moins sur le verbal et qui vont jouer sur d'autres types de présentation, d'autres types de matériel. C'est ce qu'on essaie de faire dans notre laboratoire. Nous le faisons dans une démarche très fondamentale c'est-à-dire qu'on essaie de comprendre, les mécanismes du cerveau qui permettent de compenser certains déficits. On a recruté une jeune collègue de l'université de Stanford aux États-Unis, qui vient rejoindre le laboratoire, et dont le projet de recherche est juste-

ment de se dire: *«Qu'est-ce que je peux imaginer comme pédagogie en maths»* elle s'intéresse aux mathématiques. Elle commence par les maths et ensuite on pourra le décliner sur la lecture et d'autres. Ce qui se passe chez les enfants qui ont des difficultés en maths et qui sont issus de familles défavorisées, c'est qu'ils ont un peu de retard dans le développement de leurs compétences mathématiques. Elle a imaginé une pédagogie sur 8 semaines, 2 mois d'interaction de tutelle, c'est-à-dire le professeur et l'élève dans une relation individuelle, 3h par semaine. Elle observe qu'elle est capable de compenser totalement le différentiel entre les enfants qui sont issus de milieux favorisés par rapport à ceux qui sont issus de milieux défavorisés.

À l'école, on n'a pas un prof et un élève vous le savez tous. On ne va pas revenir au préceptorat, c'est pas ça l'enjeu. L'enjeu est de se dire: *«Qu'est-ce qu'on peut utiliser, dans les nouvelles technologies, qui nous permette de faire de la pédagogie individualisée?»* La deuxième étape du travail de cette chercheuse est d'imaginer des apprentissages sur tablette qui permettent de simuler d'une certaine manière ce qu'elle faisait en interaction de tutelle, qui vont s'adapter aussi à la courbe d'apprentissage de l'enfant. Parce que l'on sait que c'est ça qui marche aussi, depuis les travaux

de Lev Vygostki sur la zone proximale de développement. Trouver la bonne distance entre la compétence qu'est capable d'exprimer l'élève et la compétence qu'il pourra exprimer suite à un apprentissage. L'enjeu ici est d'adapter les pédagogies à chaque élève, et notamment pour les élèves qui viennent de milieu défavorisé.

Ce qu'on observe dans le cerveau, plus en recherche fondamentale avec ma casquette neuroscience, c'est qu'il y a une différence dans le réseau qui est impliqué dans la résolution par exemple de problèmes arithmétiques entre les enfants qui viennent de milieu défavorisé et ceux qui viennent de milieu favorisé. Ils ne recrutent pas exactement les mêmes aires cérébrales, pas exactement le même réseau. Et quand ils recrutent les mêmes structures dans le cerveau, ils ont besoin de plus d'efforts pour arriver au même résultat. Finalement, ce que permet de faire cette remédiation cognitive, c'est qu'elle normalise complètement le réseau d'activation. Le réseau d'activation n'est plus différent après apprentissage entre les enfants qui viennent de milieu défavorisé par rapport à ceux qui viennent de milieu favorisé. Donc le vrai enjeu je dirais que c'est ça, l'enjeu absolu, c'est proposer un environnement spécifique aux enfants qui viennent de milieu défavorisé, en mettant le paquet sur des

**« On a orienté ces enfants vers des classes spécialisées, en pensant qu'ils avaient un handicap alors qu'ils n'ont pas de handicap. »**

pédagogies adaptées à leur décalage d'acquisition de certaines compétences. Encore une fois j'y reviens, c'est juste un décalage, ce n'est pas une impossibilité à apprendre.

C'est ça qui crée d'une certaine manière le gâchis. On a orienté ces enfants vers des classes spécialisées, en pensant qu'ils avaient un handicap alors qu'ils n'ont pas de handicap. Ils ont simplement un décalage dans leurs capacités à acquérir certaines compétences, mais ça va venir, et la réponse est pédagogique. Évidemment elle est aussi structurelle, tant mieux si l'organisation change autour. Mais là où il faut changer les choses, c'est la pédagogie, il faut imaginer des pédagogies. Moi, d'une certaine manière, la seule chose que je peux faire c'est alerter là-dessus et voir comment la communauté pédagogique peut s'en saisir. Ça veut dire, qu'il faut travailler au niveau de la formation initiale des professeurs, au niveau de leur formation continue. Il faut aussi parler

### III.2. TABLE RONDE 3

aux enfants de leur cerveau, je pense que c'est important et quels que soient les enfants, quel que soit leur milieu. C'est quand même un paradoxe. Vous savez qu'on commence à parler du cerveau aux élèves en 4<sup>e</sup>. Avant, ils n'ont jamais entendu parler de leur cerveau. Lorsqu'ils sortent de l'école primaire, ils savent comment marche leur tube digestif, leur système respiratoire... La seule chose dont on ne leur a jamais parlé c'est leur cerveau, c'est ce qu'ils entraînent tous les jours dans leur classe. Je pense que là aussi il y a quelque chose que l'institution peut faire, dire dans les programmes qu'il faut que l'on parle du cerveau. Quand on parle du niveau socio-économique, on peut faire comprendre à un enfant qu'il n'est pas bête, qu'il va acquérir des compétences peut-être avec un peu de décalage, mais qu'il va finir par les acquérir et qu'on voit bien qu'au bout du processus, il n'y a pas de différence.

Alors j'avais plusieurs questions sur les billets. Une des questions était sur *le cerveau est élastique*. Je voulais dire *le cerveau est plastique*. L'idée c'est que le cerveau à tous les âges, est capable de se transformer suite à des apprentissages. C'est ça que j'entends par plasticité cérébrale. Ça veut dire qu'il n'y a pas de limite d'âge pour les mécanismes qui sous-tendent le changement et les apprentissages dans le cerveau humain. Si on entraîne son cerveau de façon intensive, on va voir des modifications dans la structure même du cerveau. Et c'est encore plus vrai chez l'enfant et chez l'adolescent parce que leur cerveau est plus plastique. C'est pour ça qu'on parle de fenêtre, de sensibilité particulière à l'environnement et c'est aussi pour ça que le niveau socio-économique a un effet si fort sur le cerveau en développement.

**RÉGIS FÉLIX:** On va maintenant passer la parole à Serge Thomazet. Le thème de sa prise de parole, ce sera l'école inclusive.

**SERGE THOMAZET:** Je ne sais faire que ça! Quand j'explique le changement de monde et quand je disais qu'encore récemment, en particulier sur le terrain, on était dans une vision où les enfants méritaient leur accès à l'école, c'était l'époque qu'on appelait celle de l'intégration scolaire. Ces enfants, ils essayaient de rentrer dans l'école, puis, bien souvent, ça s'arrêtait. Des fois même avant de commencer, avant de

rentrer, parce qu'ils étaient en établissement spécialisé et l'accès à la classe ordinaire n'était pas de droit. L'école inclusive, c'est mettre la pyramide à l'envers. C'est se dire que tous les enfants sont accueillis à l'école, c'est un droit, c'est un principe. Ça ne se discute pas. **Les enfants sont différents, il y a des décalages, ils n'ont pas tous les mêmes besoins, et donc charge à l'école, de trouver des réponses, pour qu'ils aient tous leur place et qu'ils soient capables d'apprendre.** Vous voyez bien on change la façon de penser. Je pourrais même aller jusqu'à dire, est-ce que ça marche ça? Oui forcément ça marche! Si ça ne marche pas, il y a juste à faire en sorte que ça marche.

Vous voyez il faut trouver des changements pédagogiques, des changements d'organisation. Ça serait par exemple de dire que, dans un collège, on peut imaginer qu'à certains moments un enfant qui ne sait pas lire, il peut être pris dans un groupe avec plein d'enfants qui ne savent pas lire ou pas bien lire. Ça

simplifie quand même sérieusement la tâche du professeur, plutôt que chaque classe ait à l'intérieur d'elle-même des enfants super performants et d'autres en très grande difficulté. C'est compliqué pour un prof de s'adapter à toutes ces différences. Donc c'est ça pour moi des changements organisationnels. Et c'est ça pour moi une école inclusive, qui

peut être la même école pour tous et quand même adaptée à chacun, parce qu'on va mettre en place des adaptations.

J'ai un autre mot qui va bien pour bien comprendre, après je passerai à des choses plus concrètes, c'est le mot *accessibilité*. La loi 2005 sur le handicap a été faite à partir de deux leviers: la compensation et l'accessibilité. La compensation c'est donner aux personnes de l'argent, ou du matériel, des aides humaines pour les aider à accéder. J'ai du mal à faire ma toilette le matin, on peut payer quelqu'un pour m'aider, m'accompagner. Ça ne change pas la société, ça aide la personne à vivre comme tout le monde. L'accessibilité, c'est modifier la société pour qu'elle soit à priori plus facile pour tout le monde. C'est le tramway, le métro, quand on y accède depuis le quai sans devoir monter une marche. C'est utile aux personnes handicapées, et si ce n'est pas utile pour vous, patientez ça viendra! Donc c'est utile à tout le monde, et ça ne dessert personne. On peut penser une école accessible. Alors,

**« L'accessibilité, c'est modifier la société pour qu'elle soit à priori plus facile pour tout le monde. »**

il y a les plans inclinés pour qu'un enfant qui a une limitation motrice puisse rentrer dans l'école. Mais on va penser aussi l'accessibilité pédagogique. Au sens large. C'est-à-dire que, des adaptations puissent être mises en place par des dispositifs de différenciation, comme ça vient d'être dit, mais aussi quelquefois par des pédagogies qui rejoignent plus facilement tous les élèves. Je vous donne juste un exemple.

Si le professeur fait l'effort, qui deviendra automatique, d'écrire tout ce qu'il dit et de dire tout ce qu'il écrit, ça m'intéresse un peu pour les enfants sourds ou aveugles. Écrire, ce n'est pas forcément au tableau, ça peut être sur un ordinateur etc. Pour des enfants qui ont des difficultés de compréhension, ils auront deux moyens d'accéder à l'information. Et la classe va un peu ralentir, ce qui n'est pas inintéressant. Ça a des limites ce que je viens de dire, mais c'est juste un exemple pour dire qu'on peut faire la même classe pour tout le monde tout en ayant des pratiques qui sont plus accessibles pour certains.

Ça m'amène à un deuxième exemple pour une école plus accessible. Ça renvoie à la question que vous posiez [avant la table ronde] des besoins éducatifs particuliers. Je n'aime pas : « élève à besoins éducatifs particuliers. » Vous soulignez, dans votre document du *Croisement des savoirs*, que vous n'aimez pas les étiquettes et vous avez bien raison. Depuis Binet et Simon, depuis le début de l'éducation spéciale, l'école française a passé

son temps à identifier des élèves différents pour leur donner des réponses spécifiques. Ceci dit, je ne juge pas l'histoire, c'était très pertinent, et ce sont souvent les familles notamment dans le monde du handicap, qui ont souhaité ça. Donc on identifiait les élèves X ou Y puis on mettait en place des réponses spécifiques pour ces élèves. Et l'école est pleine de dizaines, une bonne centaine, de dispositifs spécifiques aux enfants du voyage, aux enfants qui n'ont pas le français comme langue maternelle, autistes, trisomiques, aveugles, sourds, etc. Ce qui m'intéresse, ce n'est pas d'étiqueter les enfants pour les mettre dans une classe spéciale. Avec mon schéma, la notion d'orientation même, n'existe plus. On voit bien que les dispositifs spéciaux, ce qui leur est demandé maintenant, c'est de se transformer en appui. C'est-à-dire plutôt que de placer l'enfant dans un dispositif à l'extérieur

de l'école, on demande à ce dispositif d'aider l'enfant à rester à l'école, ou mieux, d'aider les enseignants pour qu'ils puissent mieux accueillir ces enfants différents.

L'important, c'est de répondre aux besoins des élèves. Ça change tout. J'aurais pu vous montrer une vidéo, vous en trouverez plein sur Internet, d'enfants aveugles qui sont des têtes de classe, et que fait le professeur, il fait son boulot de prof. C'est-à-dire qu'on peut avoir une déficience très importante, qui rend la vie peut-être un peu difficile au quotidien, mais ne pas avoir de besoins éducatifs particuliers. L'enfant est aveugle, le prof parle, l'enfant écoute, prend des notes sur son ordinateur, il veut rendre sa copie, il la tire sur une imprimante et tout va bien. Il y a plein d'élèves, et c'est ce qui nous occupe ici, qui n'ont pas du tout de handicaps mais qui ont des besoins particuliers parce que l'école est difficile pour eux. Je pense qu'en effet on doit un

**« Charge à l'école de trouver des réponses pour que tous les enfants aient toutes leurs places et qu'ils soient capables d'apprendre. »**

certain nombre de réponses à ces élèves-là. J'avais noté deux trois choses, qui me semblent importantes par rapport au concept de besoins particuliers. J'avais noté par exemple le besoin de comprendre et de dire même si on n'a pas les mots. On voit bien que plein d'élèves en seraient capables si on les aidait, s'il y avait des passeurs de paroles par exemple comme ça peut exister dans le cas du handicap mental. Ou le besoin d'apprendre même si on n'a

pas le niveau, on parlait de décalage tout à l'heure.

Vous voyez bien que ne pas avoir le niveau, ça peut arriver parce qu'on vient d'un pays qui était en guerre, ce qui fait qu'on n'a pas eu d'école pendant un certain nombre d'années, ça peut venir d'une situation familiale ou sociale un peu difficile, ça peut venir d'un handicap mental, ça peut venir d'un handicap physique qui nous a rendu plus fatigables et plus lents, ça peut venir de la maladie, quelle importance ? L'important c'est qu'on a des enfants qui pourraient apprendre si on prenait en compte leur niveau, et donc avoir une école qui s'adapte au niveau des élèves. C'est quelque chose qui me semble important.

Pour terminer parce qu'on ne peut pas tout dire, dans les adaptations possibles, on voit bien qu'il y a des adaptations pédagogiques, on en a parlé plusieurs

### III.2. TABLE RONDE 3

fois. Mais l'école n'est pas que ça. L'école est souvent rendue possible parce que c'est aussi un petit monde social où les enfants ont des amis. Certains n'en ont pas, et quelques fois cette absence d'amis, cette absence de relations sociales dans l'école va rendre impossible les apprentissages. On voit bien que les choses sont très liées. Quand on est en difficulté dans les apprentissages, on a peut-être moins d'amis à certains moments. Et quand on a moins d'amis, on se retrouve en difficulté dans les apprentissages. C'est quelque chose qui fait système comme on dit et donc on a à réfléchir l'accueil à l'école d'une manière assez globale, en ne pensant pas simplement à la réussite scolaire, mais aussi à l'intégration sociale et à un certain nombre d'autres paramètres qui sont liés à l'organisation comme je le disais tout à l'heure.

**RÉGIS FÉLIX :** Grégoire Borst et Serge Thomazet ont dit la nécessité d'inventer des pédagogies. Ce n'est donc pas la peine de chercher une transition entre ce qu'ils viennent de dire et vous, Sylvain Connac, c'est quasi naturel.

**SYLVAIN CONNAC :** En même temps je n'y connais rien sur ces sujets-là ! Quand j'entends tout ça, je m'en sers volontiers. En vous écoutant, j'ai noté quatre éléments, qui peuvent servir d'appui pour baliser les éléments à caractère pédagogique.

Mais d'abord, *qu'est-ce que la pédagogie ?* C'est un mot qui est un peu galvaudé, qui est beaucoup attaqué. La pédagogie est la réunion de trois actions, des actions très pratiques très concrètes, des façons de faire avec les enfants dans les classes, des organisations du travail scolaire. Ça s'appuie sur des théories, là par exemple les travaux que vous venez d'écouter sont des appuis extrêmement puissants en matière de pédagogie. C'est de la politique. C'est de la politique à travers des valeurs, c'est-à-dire que derrière la pédagogie on cherche à défendre une certaine conception de la vie avec les autres, on cherche à défendre une certaine conception de l'éducation et de la place des enfants dans la société. Et en fonction des réponses, des valeurs que l'on choisit, bien sûr qu'on ne défend pas les mêmes pédagogies. Une pédagogie Freinet n'a rien à voir avec une pédagogie Montessori, parce que le projet n'est pas le même, tout simplement. Ce n'est pas une histoire d'efficacité, c'est une forme de choix

politique, de choix de valeurs. Les quatre éléments que j'ai pu capter sont :

- 1) - En premier, on apprend mieux avec de l'attention. En pédagogie ça se traduirait par le fait que la participation des élèves est nécessaire. Quand on est enseignant ou éducateur, le pire ennemi serait lorsque des élèves acceptent de ne rien faire.
- 2) - En deuxième, les émotions désagréables peuvent compliquer le fait d'apprendre, le stress notamment, en tout cas le stress radical. En pédagogie, ça se traduit par le fait d'entretenir un sentiment de sécurité dans la classe, où les enfants n'ont pas du tout peur d'essayer. En particulier ils n'ont pas peur de se tromper parce qu'ils savent que personne ne va se moquer d'eux. Que ce soit des copains, des copines, où que ce soit le maître, la maîtresse ou le prof.

**« C'est plus élitiste de mettre un enfant dans une boîte sur une activité qui lui correspond que d'être au sein d'une classe. »**

- 3) - Troisième idée, on apprend plus facilement avec d'autres. On peut apprendre tout seul, mais quand on apprend tout seul on n'a qu'un cerveau. Ce n'est pas en me rapprochant du cerveau de Grégoire que je vais capter toutes ses connaissances, ça ne marche malheureusement pas comme ça ! **Donc on ne peut pas apprendre tout seul et, en même temps, on apprend plus facilement avec d'autres. On apprend plus facilement avec d'autres, dans un climat de confiance et d'amitié mutuelle.** Lorsqu'on s'apprécie, on se reconnaît.

Dans la pédagogie ça donne la possibilité aux élèves, quand ils sont face à une difficulté, de demander l'aide d'un copain sans avoir honte de demander de l'aide. Ça donne la possibilité à des enfants qui travaillent sur la même chose, de se regrouper, par deux, parfois par quatre, pour essayer de voir si à plusieurs on est plus fort. Ça donne aussi la possibilité aux élèves qui ont réussi quelque chose, de pouvoir répondre à une demande faite par un copain et donc de se sentir utile dans la classe, et, peut-être même de manière plus large, utile dans sa vie d'enfant.

- 4) - Quatrième élément, proposer des modalités de travail spécifique à un enfant, c'est extrêmement risqué. Parce qu'on risque le sentiment de dévalorisation. Donc ce schéma un peu fantasmé de penser une classe où chaque élève travaille de manière individuelle face à des activités qui lui sont spécifiques, ou même scientifiquement attribuées, c'est

malheureusement un énorme leurre. Ces trucs-là ont déjà été étudiés. On sait très bien qu'en termes de lutte contre les inégalités, c'est encore plus domma-geable que ce que l'on connaît aujourd'hui en France. C'est plus élitiste de mettre un enfant dans une boîte sur une activité qui lui correspond que d'être au sein d'une classe.

Comment les pratiques de coopération peuvent répondre en partie à ces quatre éléments? Je ne peux pas tout dire mais j'ai choisi deux points: le premier c'est le tutorat, le deuxième ce sont les conseils coopératifs d'enfants. Le tutorat c'est le fait d'auto-riser des enfants, lorsqu'ils bloquent dans leur activité d'élève, à aller demander de l'aide à un copain ou une copine. Donc c'est extrêmement intéressant parce que ça permet de lutter contre l'inactivité des élèves. On n'est pas obligé de passer plus de 30 secondes, une minute devant un obstacle qui nous empêche d'aller plus loin. On obtient quelque chose, une information. C'est extrêmement intéressant, aussi et surtout, pour celui qui va apporter de l'aide, parce que ça le fait cogiter bien plus que s'il avait uniquement réussi une évaluation sur papier. En plus c'est un levier extrêmement puissant pour qu'il se sente fier de lui.

Le tutorat serait une organisation coopérative extrêmement simple à mettre en place, ça ne demande aucun chamboulement de la façon d'enseigner. Il y a deux précautions. La première c'est qu'en début d'année on explique aux enfants ce que veut dire demander de l'aide et expliquer quelque chose à quelqu'un. Par exemple, avant de demander de l'aide on essaie, parce que si on n'essaie pas on n'a pas de question précise à poser à un copain. Ensuite, on ne va pas l'embêter en disant: «*Est-ce que tu veux de l'aide?*», on attend qu'il vienne nous demander quelque chose de précis. Et quand il a formulé cette demande, on ne lui donne pas la solution, on lui donne des exemples, on lui donne des indices, mais sans trop en dire pour ne pas l'empêcher de comprendre par lui-même. C'est la première précaution. La deuxième précaution, c'est le fait d'être vigilant à ce que tous les enfants puissent aider. Parce qu'on a la tentation de ne laisser aider que ceux qui ont réussi, les experts. Mais si on fait comme ça, comme ce sont les experts qui apprennent le plus, on arrive à un système de classe, où il y a

### « Tutorat et conseils coopératifs d'enfants peuvent répondre à l'écart entre les élèves au sein d'une classe. »

de la coopération, mais où les écarts entre les élèves augmentent. Si on veut éviter ça, bien évidemment, et faire en sorte que les élèves les plus fragiles puissent aussi profiter des bénéfices du tutorat, on a pas d'autres alternatives que d'être vigilant à ce que les élèves les plus fragiles soient aussi des élèves tuteurs. Ce n'est pas compliqué pour des enfants. C'est un peu compliqué pour des adolescents parce qu'il y en a beaucoup qui ont une telle mauvaise image d'eux-mêmes qu'ils se croient incapables de pouvoir aider quelqu'un. Avec des enfants c'est beaucoup moins problématique. Il suffit juste de les autoriser. Même un élève très fragile scolairement peut aider quelqu'un sur ce qu'on appelle des activités de déblocage, sur une consigne, un mot, sur un matériel à utiliser. Et puis si on ne sait pas, ce n'est pas indigne que de dire: «*Je ne sais pas, va voir quelqu'un d'autre*», c'est une des compétences du tuteur.

Le conseil coopératif d'élèves est quelque chose qui s'organise une fois par semaine dans une classe, à l'école maternelle, à l'école élémentaire, au collège ou au lycée. Les élèves se mettent en cercle, parce que c'est plus facile de discuter en cercle. Il y a un élève qui assure une fonction de président, il distribue la parole pour que le caractère démocratique puisse être assuré, pour que tous les enfants puissent avoir un égal accès à la parole. Et ensuite on aborde les projets de la classe et ce qui fait problème dans la façon de vivre la classe à plusieurs. Lorsqu'il y a un problème entre des enfants, ce n'est pas un conflit entre des personnes, c'est plus le signe que dans notre façon d'avoir organisé le travail, il y a une règle qui manque. Et donc on va réfléchir à trouver cette règle et à l'introduire. Ensuite on voit si ça résout le problème.

La précaution à adopter sur les conseils coopératifs, c'est d'éviter que ces conseils, ces assemblées démocratiques, deviennent des tribunaux d'enfants où se sont les élèves les plus différents qui se font systématiquement attaquer par les copains et les copines. On a testé ça avec une école à Villeurbanne, en éducation prioritaire, l'école des Longjumeau. Les enseignants ont essayé pendant un an, et ont dit aux élèves: «*Il y a des conseils toutes les semaines mais par contre si vous avez un problème avec quelqu'un c'est pas au Conseil qu'on le règle, c'est par des dispositifs de communication*

### III.2. TABLE RONDE 3

*non violentes, comme le message clair, ou avec moi en tant qu'adulte.* » Et le fait d'avoir sorti les conflits entre enfants des conseils, a dépolarisé certains enfants qui voulaient trop se faire voir devant les autres. Donc s'ils voulaient avoir la parole en conseil il fallait qu'ils soient force de proposition. Ensuite ça a orienté les conseils non pas sur ce qui allait mal dans le groupe, mais plutôt sur ce qui pouvait aller mieux et sur les projets qu'on pouvait vivre ensemble.

Il y a un certain nombre de pratiques de coopération entre élèves qui peuvent répondre de manière très précise aux enjeux actuels de l'école dont Serge a clairement parlé, à condition de les actualiser justement avec cette logique d'école pour tous. Ce qui n'était pas le cas au moment où les grands pédagogues de l'éducation nouvelle ont pensé ces organisations coopératives. **La conséquence est que si tous les élèves ont la possibilité d'être plus en activité dans la classe, et si tous les élèves ressentent un sentiment de bien-être à venir à l'école, ce n'est pas qu'il n'y aura plus d'orientation scolaire, mais les orientations potentielles seront réduites et retardées le plus tard possible.** C'est un peu le modèle idéal que nous renvoient les Finlandais où, quoi qu'il arrive, les enfants jusqu'à 13 ans passent dans la classe supérieure, il n'y a pas d'orientation avant l'adolescence. Dans une classe où les enfants peuvent être régulièrement sollicités, avec un sentiment de sécurité au quotidien, forcément ces enfants vont disposer des conditions les meilleures pour pouvoir aller le plus loin au regard de leurs capacités. C'est peut-être ça l'enjeu qu'on peut attribuer à l'école. **Faire réussir scolairement tout le monde, malheureusement, c'est impossible. En revanche faire en sorte que tous les élèves progressent, qu'en fin d'année tous les enfants et tous les adolescents soient plus grands qu'ils ne l'étaient en début d'année, ça c'est un objectif atteignable.**

**RÉGIS FÉLIX:** Je reviens sur votre dernière phrase: faire réussir scolairement tout le monde c'est impossible, qu'est-ce que vous mettez dans le mot *réussir*?

**SYLVAIN CONNAC:** Réussite scolaire, ce n'est pas la même chose que réussite éducative ou réussite de vie. Là je m'appuie sur les travaux de Jean-Pierre Terrail, sociologue de l'éducation, qui explique que

la réussite scolaire se détermine par l'accès à un diplôme. J'aimerais bien dire que c'est possible d'accompagner tous les enfants, mais malheureusement dans certaines situations c'est impossible. Et ce n'est pas parce que la réussite scolaire serait impossible pour tous, qu'on n'a pas à être exigeant et ambitieux sur le fait de ne décourager aucun enfant dans le cadre de ses journées scolaires.

**SERGE THOMAZET:** En effet il faut qu'on se mette d'accord sur ce qu'on entend par réussite scolaire, parce que j'ai tendance à dire que, par exemple, la scolarité d'un élève handicapé doit être une scolarité de réussite scolaire. C'est pas dans le même sens que toi. C'est-à-dire, en le disant autrement, ce n'est pas la peine, quand on sait ce dont est capable un enfant, de lui proposer quelque chose qui est au-delà de cette fameuse zone proximale de développement, de ce qu'il est capable d'apprendre. Si on propose à chaque enfant ce qu'il peut apprendre et bien on

voit bien qu'il va être en réussite scolaire, dans une définition effectivement beaucoup plus limitative que toi qui est de dire il apprend, ce qu'il a besoin d'apprendre, en fonction de ce qu'il peut apprendre. Après effectivement tout le monde ne fera pas des études, si on entend par réussite scolaire des études supérieures. Mais il n'y a rien qui

empêche effectivement à faire en sorte que l'école propose aux élèves un parcours qui permette à chacun d'apprendre. La difficulté actuellement c'est effectivement que plusieurs sont sur la bande d'arrêt d'urgence. Là encore ce n'est pas du tout une critique que je fais à l'école. Les enseignants sont aussi malheureux de ces situations, que les autres partenaires.

**SYLVAIN CONNAC:** Quand Grégoire en a parlé, j'ai pensé que c'est vrai, ce serait super qu'il y ait un adulte pour un tout petit groupe d'enfants. Mais ce n'est pas possible, et ce n'est pas forcément souhaitable. Dans une organisation où il y a de la coopération entre enfants, la richesse et la plus-value qu'on peut attendre, c'est que l'adulte présent n'est pas la seule personne ressource, pour les copains et les copines, ce qui donne la possibilité à des enfants de demander de l'aide, d'obtenir assez facilement des informations qui leur manquent. Et ça donne aussi à l'enseignant la possibilité d'avoir une activité qui est beaucoup plus ciblée vers quelque chose qui va être reconnu

« Il y a un certain nombre de pratiques de coopération entre élèves qui peuvent répondre aux enjeux actuels de l'école. »

comme essentiel. Soit de l'observation d'élèves, pour comprendre leur fonctionnement, soit un travail avec un objectif didactique très précis.

**GRÉGOIRE BORST:** Je pense que la question n'est pas tant celle de la réussite scolaire, en tout cas dans ma perspective. Nous sommes 50 ans après mai 68, donc soyons réalistes et demandons l'impossible. De mon point de vue, ce que doit arriver à faire l'école c'est d'aller à l'encontre de ce qu'est la réalité actuelle. C'est bizarre, on est le pays dans lequel on a la corrélation la plus forte entre niveau socio-économique et réussite des élèves. Alors, vous la définissez comme vous voulez, mais je pense que c'est ça ce vers quoi on doit tendre, c'est que dans 10 ans, dans 20 ans, cette corrélation, on ait réussi à l'annihiler. C'est ça l'objectif au-delà de la question autour de la réussite. Évidemment, on est d'accord que la réussite scolaire n'est pas la réussite de vie, qu'il y a autre chose derrière, il y a autre chose que la réussite scolaire. Mais la réponse de l'institution doit être de limiter cette relation entre niveau socio-économique et réussite scolaire.

**RÉGIS FÉLIX:** Sachant que l'école a aussi sa part à prendre dans la réussite humaine qui est, entre autre, de pouvoir être ensuite pleinement citoyen dans tous les sens du terme

**GRÉGOIRE BORST:** On est entièrement d'accord c'est ce que disait aussi le ministre, l'école c'est aussi le respect d'autrui et la tolérance.

**RÉGIS FÉLIX:** Le titre de cette table ronde était *Les leviers et la formation des personnels*. Vous n'avez pas vraiment eu le temps de parler de la formation des enseignants et plus largement des personnels, mais je pense que c'était largement sous-entendu dans vos propos.



# TABLE RONDE FINALE

GRANDE PAUVRETÉ  
ET ORIENTATION SCOLAIRE,  
7 AVRIL 2018

Participants:

**MARIE-ALETH GRARD,**

*Déléguée nationale adjointe d'ATD Quart Monde.*

**CATHERINE NAVE-BEKHTI,**

*Secrétaire générale du SGEN-CFDT.*

**ROSE JOINT-LAMBERT,**

*Représentant l'AGSAS.*

**LUC PHAM,**

*DASEN adjoint de Paris.*

**NORBERT PRIGENT,**

*Représentant la FCPE.*

**DOMINIQUE LAHANIER-REUTER,**

*Chercheur en sciences de l'éducation.*

**PHILIPPE WATRELOT,**

*Animation, Cahiers Pédagogiques.*

Cette table ronde avait pour but de tracer les grandes lignes du travail qui va suivre les ateliers dans les mois à venir. Ce travail sera mené par ATD Quart Monde associé à une quinzaine de partenaires (syndicats d'enseignants, fédérations de parents d'élèves, mouvements pédagogiques, chercheurs) dont quatre étaient représentés à la table ronde.

Marie-Aleth Grard a présenté les objectifs du mouvement ATD Quart Monde qui seront menés avec les partenaires:

## 1<sup>er</sup> objectif

Faire reconnaître, dans les milieux professionnels, dans l'opinion publique et dans le monde politique, que l'orientation des enfants de familles en situation de grande pauvreté vers l'enseignement adapté ou spécialisé n'est pas une fatalité, mais que c'est une injustice.

Pour cela, il est envisagé d'écrire avec les partenaires un texte affirmant cette injustice. Une fois ce texte signé par l'ensemble des partenaires, il sera soumis à la signature de personnalités diverses pour paraître en tribune dans un quotidien national.

## 2<sup>e</sup> objectif

Si cette orientation est une injustice, elle doit être combattue. Pour cela un appel sera fait à des écoles primaires (maternelles et élémentaires) et à des collèges, en différents lieux de France, pour expérimenter ou bien une école qui s'engage à ne pratiquer aucune orientation pour raison de pauvreté, ou bien un collège qui s'engage à pratiquer une très forte inclusion des SEGPA et des ULIS, école et collège appartenant au même secteur scolaire. Ces expérimentations se feront sous la responsabilité et avec l'appui de l'administration et des cadres de l'Éducation Nationale.

Pour qu'il soit tenu compte dans ces expérimentations de ce que nous avons appris du *Croisement des savoirs, des ateliers Grande pauvreté et orientation scolaire*, de la recherche et de l'expertise des différents partenaires, un travail sera mené par l'ensemble des partenaires, à la suite de l'écriture de la tribune, pour construire un cahier des charges de ces expérimentations.



Les partenaires présents à la table ronde s'engagent à participer à la réussite de ces objectifs. Ils soulignent que beaucoup d'enseignants se posent des questions, ne veulent pas rester devant ce qui fait la souffrance au quotidien des élèves, des parents et des enseignants. Ces enseignants croient que l'école de la réussite de tous est possible, mais ils se heurtent aux structures actuelles de l'école. Catherine Nave-Bekhti ajoute qu'il est intéressant, pour faire évoluer le système éducatif, de passer par des phases d'expérimentation, à condition de leur laisser le temps de se développer. Il y a consensus entre les participants pour dire que toutes les pédagogies ne se valent

pas et Rose Join-Lambert insiste sur l'importance de permettre aux enfants de se découvrir capables de penser. Dominique Lahanier-Reuter rappelle qu'il y a des choix pédagogiques décisifs qui permettent de faire réussir tous les élèves. L'école Freinet de Mons en Baroeul, étudiée par son laboratoire de recherche, en est une preuve. Elle ajoute que: «*dès qu'on s'intéresse à la mise au travail d'un élève, son bien-être en découle*». Et Norbert Prigent rappelle la nécessité de la co-éducation. Luc Pham fait état de l'engagement de l'Académie de Paris dans la lutte contre la pauvreté et souhaite qu'une expérimentation se fasse à Paris.



# TABLE DES SIGLES UTILISÉS

---

<b>AEMO</b>	<i>Action Éducative en Milieu Ouvert</i>
<b>AGSAS</b>	<i>Association des Groupes de Soutien au Soutien</i>
<b>ASH</b>	<i>Adaptation Scolaire et scolarisation des élèves Handicapés</i>
<b>AVS</b>	<i>Auxiliaire de Vie Scolaire</i>
<b>CAP</b>	<i>Certificat d'Aptitude Professionnelle</i>
<b>CDAPH</b>	<i>Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées</i>
<b>CESE</b>	<i>Conseil Économique Social et Environnemental</i>
<b>CFG</b>	<i>Certificat de Formation Générale</i>
<b>CMPP</b>	<i>Centre Médico-Psycho-Pédagogique</i>
<b>COPSY</b>	<i>Conseiller d'Orientation Psychologue</i>
<b>CP</b>	<i>Cours Préparatoire</i>
<b>CPPN</b>	<i>Classe Pré-Professionnelle de Niveau</i>
<b>DEPP</b>	<i>Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance</i>
<b>DGESCO</b>	<i>Direction Générale de l'Enseignement SCOLAire</i>
<b>DNB</b>	<i>Diplôme National du Brevet</i>
<b>GRETA</b>	<i>GRoupement d'ÉTABlissements</i>
<b>IME</b>	<i>Institut Médico-Éducatif</i>
<b>ITEP</b>	<i>Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique</i>
<b>MDPH</b>	<i>Maison Départementale des Personnes Handicapées</i>
<b>PCS</b>	<i>Profession et Catégorie Socio-professionnelle</i>
<b>RASED</b>	<i>Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté</i>
<b>SEGPA</b>	<i>Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté</i>
<b>SES</b>	<i>Section d'Éducation Spécialisée (qui a précédé la SEGPA)</i>
<b>SESSAD</b>	<i>Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile</i>
<b>SGEC</b>	<i>Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique</i>
<b>TPS</b>	<i>Très Petite Section (maternelle)</i>
<b>ULIS</b>	<i>Unité Localisée d'Inclusion Scolaire</i>
<b>UPE2A</b>	<i>Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants</i>

# ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

---

Boimare S., *L'enfant et la peur d'apprendre*  
– 3<sup>e</sup> édition Dunod, 2014

Dupont H., *Ni fou, ni gogol !*  
– PUG, 2016

Félix R. et onze enseignants membres d'ATD Quart  
Monde, *Tous peuvent réussir! Partir des élèves dont  
on n'attend rien*  
– Éditions Quart Monde et Chronique sociale, 2013

Lahanier-Reuter D., *Dispositifs pédagogiques,  
Démocratie et éducation à la citoyenneté*  
– Revue Quart Monde, n° 241, Démocratie, droits  
et responsabilités, 33-37, 2017

Millet M. et Croizet J.C. *L'école des incapables?  
La maternelle, un apprentissage de la domination*  
– La Dispute, 2016

Morel S., *La médicalisation de l'échec scolaire*  
– La Dispute, 2014

Percq P. et ATD Quart Monde,  
*Quelle école pour quelle société ? Réussir l'école  
avec les familles en précarité*  
– Éditions Quart Monde et Chronique Sociale, 2012

Patrick Rayou, *Faire ses devoirs*  
– Presses Universitaires de Rennes, 2010

Patrick Rayou et Elisabeth Bautier,  
*Les inégalités d'apprentissage, Programmes,  
pratiques et malentendus scolaires*  
– PUF, Paris, 2013

Reuter Yves (dir.).  
*Une école Freinet. Fonctionnements et effets  
d'une pédagogie alternative en milieu populaire*  
– Paris : L'Harmattan, 2007

Thomazet Serge,  
*L'intégration a des limites, pas l'école inclusive!*  
– Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n°1,  
p. 123-139, 2008

Thomazet Serge, *L'école inclusive, actes du colloque  
international UNESCO 17-18* – p.160-166, octobre 2013

Zaouche Gaudron C., *Enfants de la précarité*  
– Éditions érès, 2017

*Quelle école pour quelle société? Actes des Ateliers  
pour l'École* – Éditions Quart Monde, Dossiers  
et documents n°24, 2015

*En associant leurs parents à l'école, tous les enfants  
peuvent réussir*

– Quartier de Maurepas, Rennes 2066-2011 – Bilan  
d'un projet pilote d'ATD Quart Monde  
téléchargeable : [https://www.atdquartmonde.fr/  
wp-content/uploads/2014/06/Bilan-projet-de-  
Maurepas.pdf](https://www.atdquartmonde.fr/wp-content/uploads/2014/06/Bilan-projet-de-Maurepas.pdf)

*Les enfants acteurs de leur développement* – Dossiers  
et document – Éditions Quart Monde 2016

*Une école de la réussite pour tous, Rapport Grand  
du Conseil Économique, Social et environnemental,  
mai 2015, téléchargeable sur : [http://www.lecese.  
fr/sites/default/files/pdf/Avis/2015/2015\\_13\\_ecole\\_  
reussite.pdf](http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2015/2015_13_ecole_reussite.pdf)*

*Familles, école, grande pauvreté. Quand parents  
et enseignants s'en mêlent* – Outil de formation  
disponible sur internet à l'adresse : [http://crdp2.  
ac-rennes.fr/blogs/familles-ecole-grande-pauvrete/](http://crdp2.ac-rennes.fr/blogs/familles-ecole-grande-pauvrete/)

# PHRASES ÉCRITES PAR TOUS LES PARTICIPANTS APRÈS AVOIR ÉCOUTÉ LES CHERCHEURS

1<sup>er</sup> table ronde

PATRICK RAYOU,

Tous les enfants ont envie d'apprendre ♦ La désespérance ♦ L'enseignant doit faire faire les devoirs à l'école pour ensuite s'adapter à mieux soutenir les enfants dans l'apprentissage ♦ Appropriation des savoirs pendant le temps scolaire ♦ Regarder les enfants travailler pour voir ce dont ils ont vraiment besoin et leur permettre de progresser ♦ L'apprentissage doit se faire en classe ♦ Regard sur l'enfant/ sujet apprenant. Externalisation des temps d'apprentissage? ♦ Comprendre la nature des difficultés des élèves ♦ Se centrer sur les spécificités de l'école, prendre le temps d'observer les enfants/ élèves au travail pour les comprendre ♦ Entre l'école et les parents il y a parfois des institutions (comme le foyer, ou la famille d'accueil) qui empêchent les parents de suivre la scolarité des enfants ♦ Standardisation empêche connaissance et prise en compte des spécificités ♦ Travailler ensemble école famille ♦ Inversion cause / effet.

SERGE BOIMARE

Les dispositifs d'aide font souvent progresser les élèves dans leur opposition à l'école ♦ Lire un texte à une classe et débattre → avec quel nombre d'élèves? ♦ Sécuriser le monde intérieur de l'enfant par un nourrissage culturel disciplinaire, au quotidien avec expression ♦ Le nourrissage culturel permet de relancer la machine à penser ♦ Enrichir et sécuriser le monde intérieur de l'enfant, culture et langage ♦ L'institution ne se rend pas compte que les propositions qu'elle fait au long de la scolarité ne fonctionnent pas ♦ Remettre en route la machine à penser par la culture, les récits, les échanges, à l'oral comme à l'écrit. Construire, enrichir et sécuriser des représentations culturelles communes ♦ Lire et

débattre des textes tous ensemble en classe → bonne idée! ♦ Nourrissage culturel faire participer, réfléchir, parler, écrire ♦ Médiation culturelle, sécuriser, enrichir le monde intérieur en apportant des représentations, en s'entourant à l'expression, oralité, langage ♦ La culture partagée pour la construction de l'identité accueillir, être accueillie ♦ Pour apprendre il faut avant qu'il soit capable d'attendus et respecter les règles ex: la machine à penser qui peut permettre de récupérer ses capacités et de progresser, la culture, les textes à lire, et discuter.

DOMINIQUE LAHANIER-REUTER

Expliciter les apprentissages ♦ Un enseignement explicite pour éviter les écarts de compréhension ♦ Tous les enfants ne doivent pas forcément apprendre la même chose au même moment ♦ Vive la pédagogie Freinet en équipe! ♦ Enfin des résultats positifs dans une école pour les plus fragiles ♦ Attention aux mots utilisés (1,20 € et 1 € 20) 1,2 ce n'est pas 1 euro 20 ♦ Inviter la vie quotidienne dans la classe pour penser les étapes vers l'abstraction ♦ Les émotions liées à la matière ne sont pas liées à la personne qui l'enseigne. Qui décroche? ♦ Être davantage ... le décrochage disciplinaire ♦ Distinction entre «décrochage disciplinaire» et «décrochage scolaire» ♦ Les noms des matières scolaires changent, on ne s'y retrouve plus. Ex: le sapin en maternelle, le prof n'explique pas ce qu'il cherche à transmettre ♦ Chaque enfant n'apprend pas les choses au même moment ♦ Partir du vécu des enfants et non pas de la représentation théorique de l'enseignant ♦ Distinguer tâche et activité ♦ Les élèves décrochent → comment les raccrocher? ♦ MATIÈRES: Il faut expliquer aux élèves ce que l'on fait, ce qu'ils apprennent.

2<sup>e</sup> table ronde

HUGO DUPONT,

Une réhabilitation symbolique lors de l'orientation en ITEP qui devient une deuxième stigmatisation ♦ Parfois tout le monde trouve son compte dans la psychiatrisation de la difficulté scolaire ♦ À ce rythme-là l'école inclusive n'existera qu'en 2452 ♦ L'ITEP est-il si stigmatisant que cela? L'ITEP culpabilisation / déculpabilisation / reculpabilisation ♦ Déculpabilisation des parents par l'annonce d'un diagnostic ♦ La famille est le terreau du trouble! ♦ ITEP solution ou recréation de stigmaté en décalé? ♦ Il le prenne pour un gogol: l'enfant retourne la situation, c'est l'ITEP qui est gogol. «*Si vous me remettez dans le normal je compterai normalement*» et vice versa ♦ Acceptation passive car réhabilitation symbolique des parents mais retrouve une relation stigmatisante avec les profs de l'ITEP ♦ En ITEP on fait 2h de scolarité par jour?! ♦ Les parents n'acceptent pas passivement ♦ ITEP = psychiatrisation de la difficulté scolaire → déculpabilisation de l'enseignant, du parent, de l'élève.

STANISLAS MOREL

À quand des professionnels différents et complémentaires au sein des mêmes écoles ♦ Les difficultés des enfants sont plurielles. Réponses pas toutes médicales, pas toutes scolaires ♦ Dans les séances d'orthophoniste pour les dyslexiques c'est du scolaire, c'est bien. Mon enfant a amené son cahier de math ou de grammaire qu'il faisait à l'école à l'orthophoniste. Je montrais à l'orthophoniste les notes scolaires de mon fils ♦ Orthophonie en classe → bonne idée pour éviter aux parents les démarches et le coût ♦ Le médical peut être une porte pour entrer dans la complexité de la difficulté de l'enfant ♦ Comment répondre des facteurs aboutissants à l'échec scolaire ♦ Espoir. Le plus important serait ce qui se passe dans les classes. Il n'y a pas de fatalités ♦ Pourquoi pas de rééducation à l'école? ♦ Qu'est-ce qu'on fait dans la classe? en dehors?

MATHIAS MILLET

La difficulté n'est pas considérée comme faisant partie de l'apprentissage ♦ Dès la maternelle les élèves intériorisent leur place dans l'école ♦ Difficultés à sortir d'une orientation dans une structure ♦ Élève en difficulté avec la mise en forme scolaire des apprentissages (mais pas en difficulté d'apprentissage) ♦ C'est mieux de résoudre le problème dans la classe que d'externaliser la dyslexie en segpa. Dyslexie dans la classe avec un AVS ou enfant qui ne sait pas... travailler dans la classe les difficultés ♦ L'école se doit d'accueillir la difficulté inhérente à tout apprentissage ♦ Permanence du déterminisme scolaire ♦ La difficulté est mal vue, finit par déranger ♦ Étiquette «*tu es de la famille de*» et l'enfant apprend moins bien ♦ L'externalisation aggrave le retard scolaire ♦ Les causes de difficultés sont multiples, mais le regard de l'enseignant sur l'enfant est primordial, regard bienveillant et empathique ♦ C'est normal de ne pas réussir dès la première fois, mais dès la maternelle il y a des jugements sur ceux qui n'y arrivent pas du premier coup ♦ Intériorisation très précoce de la peur d'échouer ou de se tromper (entretenu par les adultes et les méthodes pédagogiques).

JEAN-CLAUDE CROIZET

Il est essentiel de s'interroger sur l'utilisation des tests de QI notamment pour l'orientation ♦ Le concept d'intelligence n'est pas un concept scientifique ♦ L'orientation scolaire ne peut pas reposer sur un test d'intelligence ♦ Quelles est la pertinence des tests dans l'orientation ♦ Les tests psychométriques ne doivent être que des outils parmi les autres ♦ «*T'as un Qi de moineau*» alors qu'il est capable d'apprendre plein de choses ♦ L'école n'a rien à voir avec l'intelligence: un élève intelligent ça n'existe pas ♦ L'école n'a rien à voir avec l'intelligence. Quel est le rôle de l'école X3? ♦ Les tests font débat au sein de la communauté scientifique. Ils induisent une logique de classement.

## SERGE THOMAZET

---

Est-ce que tous les enfants ont des besoins particuliers? ♦ Passer d'une école qui se mérite à une école pour tous → plus de gagnants, plus de perdants ♦ Changement organisationnel – réfléchir l'accueil à l'école ♦ Accessibilité pédagogique, adaptations-différenciations → la classe pour tous ♦ Adaptation pédagogique, organisationnelle et intégrative de l'école ♦ Faire la différence entre handicap et besoin ♦ Différencier, c'est bien, une pédagogie accessible pour tous c'est mieux ♦ Une organisation différente permettrait l'accessibilité de tous les élèves (par exemple, un groupe pour tous les élèves qui n'arrivent pas à lire et écrire) ♦ Apprendre l'accueil de tous les élèves (et leur famille) tels qu'ils sont: ça interroge le fonctionnement de l'école ♦ Accessibilités pédagogiques qui profitent à tous ♦ Des pratiques accessibles pour tous différent des Besoins éducatifs particuliers ♦ Une école accessible pédagogiquement, pour tous les élèves... ensemble ♦ Transformer les dispositifs spécialisés en appuis à l'enseignant ♦ Ils nous vendent du rêve! On aimerait y croire... et que ça se réalise (que l'enfant reste dans la classe, avec des moyens adaptés...) ♦ Au delà des Besoins Educatifs Particuliers se centrer sur: – besoin de dire et comprendre même si on n'a pas les mots – avoir envie d'apprendre même si on n'a pas le niveau ♦ Lien entre les interactions sociales entre les enfants et les apprentissages.

## GRÉGOIRE BORST

---

La pauvreté crée des décalages dans l'acquisition de certaines compétences et les paliers (temps) d'évaluation et d'orientation de l'Éducation nationale ne sont pas adaptés ♦ Parler du cerveau aux enfants à tout âge ♦ Décalage temporel, mais tous les enfants ont la capacité d'apprendre ♦ Normaliser le cerveau des enfants de milieu défavorisé avec une pédagogie spécifique ♦ Décalage dès la naissance dû à l'environnement socio-économique ♦ Les élèves peuvent tous réussir: ce n'est qu'une question de décalage mais pas une incapacité ♦ Que les professeurs parlent plus du fonctionnement du cerveau aux enfants pour leur expliquer pourquoi ils ont plus de mal ♦ On a tous le même cerveau mais on n'apprend

pas de la même manière ♦ On peut rattraper le décalage en 3 mois intensifs ♦ Les nouvelles pédagogies à inventer sont-elles bénéfiques pour tous les élèves ou s'adressent-elles uniquement aux élèves de milieu défavorisé ♦ L'intelligence ce n'est pas seulement le langage (on ne peut pas l'évaluer avec un test de QI basé sur le langage) ♦ Faut-il des entraînements intensifs sur tablette ou donner du temps et des interactions aux enfants ♦ Le décalage n'est pas une impossibilité d'apprendre ♦ Travailler à connaître son cerveau permet de mieux se connaître et progresser ♦ Il s'agit d'un décalage des acquisitions, et non d'une incapacité irréversible.

## SYLVAIN CONNAC

---

Demander à d'autres élèves de l'aide: mais s'ils ne savent pas? Les adultes doivent aider les élèves ♦ Faire réussir scolairement tout le monde c'est impossible??? ♦ Il faut actualiser les principes des anciennes pédagogies coopératives ♦ Pourquoi ne pas travailler en petit groupe? ♦ Sentiment de sécurité et d'intérêt ♦ Montessori et Freinet c'est des valeurs, un projet politique différent??? ♦ Climat de confiance (sécurité) – classe coopérative conseil, tutorat – évolution du rôle du professeur: observer, petit groupe (disposé en triangle) ♦ On apprend tout seul mais en coopérant ♦ Changer les pédagogies: tutorat, coopération climat de classe apaisé ♦ Ce que doit réussir l'école, ce que doit réussir l'élève ♦ Modalités concrètes de la coopération ♦ Les choix pédagogiques sont pilotés par des choix politiques ♦ Importance des valeurs dans le choix de politiques éducatives: pour plus d'équité de réussite scolaire, vite! ♦ La pédagogie est une affaire politique ♦ Faire plus dans les écoles pour que les élèves coopèrent entre eux.



Conception graphique: **Cécile Wintrebert**

Illustrations: **Olivier Luge** et **Robin Gindre**

Composé avec le caractère typographique *Infini* de **Sandrine Nugue**

Achévé d'imprimer par **Offset Impression** en juin 2018

Textes issus du *Croisement des savoirs* et des ateliers portant sur la question de l'orientation des enfants de familles en situation de grande pauvreté vers l'enseignement adapté et l'enseignement spécialisé.

