



IDÉES

« La pédagogie dominante exclut nombre d'enfants »

Ex-enseignant et militant d'ATD Quart Monde, Régis Félix a coordonné l'ouvrage « Apprendre des scolarités abîmées », qui donne la parole à celles et ceux qui, entre pauvreté et exclusion, ont souffert du système éducatif. Un appel à changer l'école et à faire cesser les violences de classe.

I

Ils s'appellent Tony, Visar ou David. Elles s'appellent Anne, Violaine ou Stéphanie. Toutes et tous ont tôt quitté le système éducatif, au fil de relégations et d'orientations précoces et subies. Ils et elles sont militants d'ATD Quart Monde, tout comme l'équipe d'enseignants coordonnée par Régis Félix, ancien principal de collège, qui a longuement recueilli leurs témoignages. Du point de vue de ces « scolarités abîmées », il s'agit de prendre le temps de faire attention à tous les enfants, de reconnaître et réparer les difficultés sociales et scolaires, de faire que les enseignants comprennent mieux toutes les facettes de la pauvreté, pour qu'enfin l'école se tourne vers la coopération plutôt que vers les classements qui trient et perpétuent les inégalités.

À qui renvoient « les scolarités abîmées » dont rendent compte les témoignages recueillis dans votre ouvrage ?

Les personnes qui ont accepté les entretiens ont toutes eu un parcours scolaire relevant de l'enseignement adapté, comme

nombre de gens en situation de grande pauvreté. Les cinq co-auteurs ont choisi des gens qu'ils connaissaient pour être comme eux des militants d'ATD Quart Monde qui s'engagent pour lutter contre la pauvreté. Parler de « scolarités abîmées » nous permet de dire qu'au-delà du parcours scolaire c'est la vie entière de ces personnes qui se trouve abîmée.

Quelle est la proportion des jeunes qui quittent le système éducatif français sans diplôme ni examen, ou qui relèvent de ces scolarités abîmées ?

Il y a dix ans, on évaluait à 150 000 les jeunes qui quittaient le système sans diplôme ni formation. Aujourd'hui, on parle plutôt de 100 000 jeunes. Pour ce qui est du pourcentage de jeunes orientés vers l'enseignement spécialisé, on n'a pas de statistiques, malgré nos recherches sur les données du ministère de l'Éducation nationale. Question chiffres, on est donc un peu dans le brouillard, sauf à dire que le phénomène est assez courant dans les milieux pauvres. On sait seulement que 37 % des Segpa obtiennent un CAP. 63 % sortent donc sans rien. Le rap-

port publié en 2015 et intitulé « Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous » dénonçait déjà la volonté de traiter à part les enfants des milieux pauvres, au sujet desquels il parlait de voies de relégation.

Que peut-on apprendre de celles et ceux dont les scolarités ont été abîmées ?

Les témoignages recueillis dans l'ouvrage évoquent la nécessité de supprimer la pression scolaire, de donner du sens aux apprentissages, d'apprendre aux enseignants à entendre sans préjugés les difficultés des élèves. Chez ceux-ci, ce qui ressort de manière évidente, c'est qu'ils ont le sentiment qu'on n'a pas fait assez attention à eux, par manque de temps. Mais qu'est-ce qui fait que des enseignants n'ont pas le temps de porter attention à tous ? Quels types de structure et de pédagogie empêchent cette attention ? Il s'agit de mettre en œuvre une profonde refonte de la pédagogie majoritaire, non pas fondée sur la compétition et le classement, mais sur la coopération. La pédagogie dominante ne peut que mener à l'exclusion de

nombre d'enfants. Le mouvement ATD Quart Monde a des expériences de bibliothèques de rue qui mettent en avant l'entraide. S'il fallait mettre en avant une pédagogie particulière, on irait vers quelque chose de coopératif, et notamment la pédagogie Freinet. Ce qui est souvent évoqué, c'est la question du temps, du rythme d'apprentissage. Certains passent leur scolarité à ne pas avoir le temps, dès la maternelle. Ils ont l'impression d'être dans une école qui galope et qui ne les attend pas et reprochent aux professeurs d'avoir pour priorité d'aller au bout du programme, notamment en secondaire. Beaucoup d'élèves restent au bord du chemin. S'il faut des programmes, quelle souplesse pourrait-on introduire? Notre livre pose intentionnellement plus de questions qu'il n'apporte de réponses.

«L'école a échappé aux citoyens»: comment faire en sorte qu'ils se la réapproprient?

Depuis quelques années, les enseignants ne sont plus concertés. Un tas de réformes leur tombent dessus émanant de gens sûrement très intelligents et diplômés, comme le choc des savoirs, le dédoublement des classes, sans que le temps de réfléchir aux effets de ces réformes ne soit jamais pris... Notre école a perdu le contact avec sa mission. On ne sait plus trop quelles sont ses missions, son projet et sa direction, ce dont les plus pauvres souffrent au premier chef. L'évaluation permanente est pour eux une dévaluation: elle les enfonce au lieu de leur

donner un guide. Le système-école est tel que si une équipe pédagogique cherche une évaluation plus positive, sans notes, elle est assez vite confrontée au fait de devoir rentrer des notes dans un logiciel, surtout dans le secondaire.

Que nous apprennent ces témoignages du déterminisme social qui lie pauvreté et échec scolaire?

Les déterminismes ne sont pas absolus, il y a des cas d'exception. Mais le domaine de la maltraitance institutionnelle et la masse des a priori relatifs à la pauvreté pèsent très lourd. «Les pauvres ne veulent pas travailler», «il suffit de traverser la rue pour trouver un boulot»: ces idées préconçues sont très ancrées dans notre société et circulent dans l'espace politique. Quand on parle des enfants des familles pauvres en Segpa et Ulis, le premier réflexe est de penser qu'il y a en eux une déficience intellectuelle, ce qui n'est évidemment pas vrai. Si les enseignants ne sont pas maltraitants, le système l'est. «Comment se fait-il que l'école externalise autant l'échec scolaire?» comme interroge Stanislas Morel, le sociologue qui avait étudié la question. L'école juge que l'échec est trop massif et déplace sa prise en charge. À titre d'exemple, la mère d'un enfant en Ulis avait rempli un dossier sans savoir ni comprendre ce qu'elle remplissait, et sans même le signer. On ne lui avait jamais dit que son enfant était classé du côté handicap. L'école a souvent honte de ce qu'elle fait. Une fois embarqué en Ulis,

l'enfant n'a que peu de chances d'accéder à une formation diplômante.

Comment alors «être intelligent ensemble» et modifier les regards sur les difficultés sociales et les exclusions scolaires?

J'ai été frappé par le tabou qu'est devenue la question de l'éthique du métier d'enseignant. Dans les entretiens, les personnes parlent de cette éthique. Le principe d'éducabilité pourrait réunir tous les acteurs: tous les enfants peuvent apprendre. Si un vrai dialogue s'instaure et se construit, et non pas un sermon d'un adulte fait à un enfant, l'école peut être attentive à tous les enfants. Quand j'étais proviseur, je pouvais me ménager des moments pour échanger avec chaque enfant, et non pas le laisser debout pour lui asséner des leçons. On ne prend pas beaucoup le temps de construire un vrai dialogue avec les enfants, d'accepter les silences. Quel temps a-t-on pour établir un vrai dialogue avec les enfants? Être intelligent ensemble, c'est s'écouter et se comprendre, au-delà de l'espace et des heures de la classe. Prenons du temps pour ceux qui n'y arrivent pas. Je suis frappé par l'entretien de Stéphanie, dans l'ouvrage. Avec elle, on a dit: «On ne te pose pas de questions.» Elle était en confiance, et son intervention a été lumineuse et brillante. Comment permettre à l'enfant d'être en confiance pour qu'il accède à un dialogue? Il faudrait parler de la disparition du dispositif plus de maîtres que de classes, de la disparition des Rased et

des psychologues scolaires, mais on passe sans analyses d'une mesure à l'autre, au gré de la succession des ministres.

Qu'appellez-vous « la maltraitance institutionnelle », qui selon vous frappe dans le cœur, l'esprit et le corps toutes ces personnes ?

Pour ce qui est du corps, beaucoup d'enfants des milieux populaires sont habitués à bouger et être en bas de chez eux pour des raisons de surface de logement. Leur demander de rester assis en silence ne colle pas. Entre la vie de l'enfant en dehors de l'école et en classe, ça ne colle pas. La maltraitance du cœur et de l'esprit renvoie par exemple à ces collégiens qui m'avaient raconté une descente de police de nuit dans leur immeuble : ils n'étaient pas en état de répondre aux attentes des professeurs qui leur parlaient de fonctions mathématiques ou d'œuvres littéraires. Comment pourrait-on faire pour dépasser cette fracture ? Il y a une violence de l'école par rapport à ce que les enfants ont en tête. Sans compter toutes les situations où le parent, comme le signale l'apport d'Alain, se voit déposséder de son statut de « parent » pour cause de placement par exemple, et n'a plus accès aux décisions prises par l'école ou aux bulletins scolaires.

Vous en appelez à une école « où l'on travaille ensemble tout en respectant des rythmes différents », une école qui mettrait en avant l'envie d'apprendre et le lien avec les familles.

Cela demande un effort d'imagination à deux niveaux : dans la visée même de l'école d'une part, il faudra sortir d'une vision de l'accès au savoir qui se réduit à une course à la performance et en oubliant bien trop souvent la dimension émancipatrice du savoir, et d'autre part, il faudra repenser l'organisation de l'école, le nombre d'élèves, les façons de faire travailler les élèves entre eux, la place des savoirs concrets, etc. Là encore, la conviction que la cohésion d'une société passe par le rôle que chacun doit pouvoir jouer au sein de l'ensemble est à la base d'une vision renouvelée de l'école. Nul ne devrait grandir avec le sentiment de ne rien avoir à apporter au groupe et, quand cela arrive, ce n'est pas la faute de l'enfant, mais bien la responsabilité de l'école. ■

par Nicolas Mathey

