

Il reste encore à faire !

Quand un jeune enfant commence à dire des gros mots, on se demande souvent où il les a appris et la réponse, spontanée, est : « à l'école bien sûr ! ». Cette réaction anodine et courante montre bien, me semble-t-il, comment l'école est souvent vécue par les familles : un lieu obscur où l'enfant va être en contact avec d'autres personnes, grandes et petites, d'autres usages, d'autres règles... Les ambivalences existent, bien entendu, mais aller à l'école signifie bien quitter sa famille et son emprise, même affectueuse. L'école est un lieu clos, fermé. Longtemps les parents n'y avaient pas accès. Aujourd'hui ils ne peuvent y pénétrer que dans certaines conditions, à certains moments. Ils ne voient pas, ils ne vivent pas le quotidien scolaire. L'enfant le vit seul, séparé, détaché des siens, à la fois protégé d'eux et hors de leur protection. Cette séparation dure de longues heures pendant de longues années.

Historiquement, cet arrachement à la famille a été difficile : pendant le long temps scolaire, l'enfant ne pouvait accomplir les tâches utiles, indispensables, décidées par le chef de famille. Il perdait un temps qui ne lui appartenait pas, il le donnait à d'autres. Plus encore, il devenait étrange, étranger. Il se transformait en acquérant des savoirs intellectuels et moraux définis par la société et pas par sa famille. L'école n'a jamais été un prolongement de la famille, quelle que soit l'époque, quel que soit le milieu social. Et elle n'a sans doute pas à l'être. Mais, ce qu'elle offre peut être en congruence ou en opposition avec ce qui existe au sein de la famille. Les approches, convergentes ou divergentes, ne sont jamais rectilignes ou univoques, mais leurs orientations restent fondamentales pour le développement de l'enfant.

Le dossier de ce numéro développe cette question des relations entre l'école et les familles populaires en rendant accessibles à tous les résultats de différentes études. Dans ce domaine, comme dans d'autres, beaucoup reste à faire. Si toutes les recherches s'accordent pour dire qu'il y a des corrélations entre les pratiques éducatives familiales et la réussite scolaire (corrélations ne voulant pas dire causalité), il faudrait étudier encore plus finement ce qui, de la socialisation familiale primaire, favorise ou entrave la réussite scolaire des enfants et comment l'école en est partie prenante. Que sait-on des conséquences des évolutions sociales actuelles, tant du côté des familles (nouvelles organisations familiales, isolement, précarisation, etc.) que du côté de l'école et des enseignants (places et rôles institutionnels, économiques et sociaux, nature des savoirs en jeu, etc.) ? Encore trop peu. Mieux connaître et comprendre ces nouvelles réalités, mieux diffuser ces connaissances auprès des acteurs du système éducatif : le programme de travail est vaste et essentiel pour tous. ■

*Françoise Carraud,
centre Alain Savary.*

■ ZOOM

*Familles et professionnels :
éduquer ensemble*

■ RECHERCHE

Apprendre à l'école maternelle

■ BOUSSOLE

*La contribution de
l'éducation prioritaire à
l'égalité des chances des élèves*

■ RESSOURCES

*Les centres pilotes
La main à la pâte*

■ ENTRETIEN

L'école en République tchèque

■ BRÈVES

DOSSIER

École et familles populaires

École, famille : deux institutions rivales ou complémentaires ? Alliées ou ennemies ? Les relations entre ces deux écosystèmes dans lesquels grandissent les enfants sont, structurellement, difficiles. Entre l'école et les familles populaires c'est souvent encore plus pénible. Pourquoi ? Dans ce dossier, Pierre Périer et Daniel Thin, sociologues, exposent les résultats de leurs enquêtes et proposent leurs analyses. Leurs textes sont issus de conférences données à l'INRP en octobre 2006 dans le cadre de journées d'études organisées par le centre Alain Savary sur la question des dispositifs relais et des familles.

Familles et professionnels : éduquer ensemble

Interview de **Catherine Francfort et Agnès Foray**, conseillères techniques au CREFE

Le Centre ressource enfance famille école (CREFE) de l'Ain et du Rhône est une association qui intervient dans le champ de l'éducation, de la parentalité et de l'intégration. Comme conseillères techniques, nous formons et accompagnons les acteurs qui interviennent dans de nombreux dispositifs de soutien éducatif, dont le Réseau d'écoute d'aide et d'appui à la parentalité (REAAP)¹, le Contrat éducatif local, le Contrat local d'accompagnement à la scolarité, le Programme de réussite éducative... Notre public se compose de professionnels et de bénévoles de l'animation socio-éducative et du travail social qui interviennent dans les associations, organismes publics, services de l'État ou collectivités. Cette diversité des participants contribue à la confrontation des expériences et implique une ouverture à d'autres savoir-faire.

Les enjeux du travail avec les parents sont importants puisque, au plan légal, ils sont les premiers éducateurs, et que, sur le plan éducatif, leur rôle est essentiel. Les professionnels doivent savoir prendre la distance nécessaire pour que les parents restent acteurs de l'éducation de leurs enfants. Leur travail consiste à identifier les compétences dont les parents sont porteurs – il y en a toujours – et à tout mettre en œuvre pour mobiliser celles-ci. Il arrive que la bonne volonté et la bienveillance d'un professionnel le conduisent à « faire à la place » des parents, d'autant que ceux-ci, lorsqu'ils sont fragilisés, ont tendance à s'en remettre à lui, supposé détenir un savoir expert. L'enjeu, pour le CREFE, est celui d'une co-éducation réussie, ce qui implique une délégation partielle et délimitée de la fonction parentale, pour

un temps déterminé. Dans une telle répartition des rôles, chacun doit reconnaître les compétences de l'autre et s'allier autour de l'enfant. À l'inverse, par le passé les parents étaient incités à s'en remettre aux personnels des collectivités, par exemple inscrire les enfants en crèche pour qu'ils soient mieux éveillés. Pléthore d'actions et d'intervenants autour des familles laissaient à penser que les parents ne savaient pas éduquer leurs enfants. Le CREFE s'inscrit dans une tendance inverse : il s'agit de travailler sur les compétences plurielles des parents et non pas sur les savoirs normalisants des professionnels.

La formation est conçue pour que chaque intervenant s'inscrive dans cette démarche. Cela nécessite qu'il puisse déconstruire ses représentations sur les familles et qu'il ait identifié ses modèles de référence et ses valeurs pour pouvoir s'en décentrer. C'est ainsi que l'on peut, d'une part, entendre la parole des parents sans être dans le jugement et, d'autre part, expliciter le cadre des références éducatives incontournables : celles des normes et des lois qui protègent l'enfant. Lors des formations, le CREFE travaille sur la diversité culturelle afin de permettre aux professionnels d'aider les familles à composer, c'est-à-dire à pouvoir s'appuyer sur leur culture d'origine pour entrer dans la culture d'accueil. Sur ce sujet, comme sur d'autres, le CREFE veille à la diffusion des savoirs élaborés par la recherche. Par ailleurs, les modalités, supports et relais de communication en direction des familles sont travaillés notamment dans le souci de permettre à celles-ci d'accéder aux droits qui sont les leurs, et d'identifier les structures qui peuvent leur apporter une aide.

Les CREFE sont des associations loi 1901 qui existent dans plusieurs départements de la région Rhône-Alpes. Sur le site (www.crefe.asso.fr/spip/) sont déclinés leurs domaines de compétence ainsi que leurs modalités d'intervention. Différents documents sont consultables en ligne également (groupes de parole, transmission, relations professionnels/familles...).

Selon les personnes, les degrés de sollicitation et d'implication, l'accompagnement des familles varie et évolue. Dans une situation donnée, le professionnel doit clairement définir sa fonction et permettre la recherche conjointe des attitudes éducatives appropriées. Par exemple, dans le cadre de l'accompagnement scolaire, des parents, parce qu'ils n'ont pas, ou peu, de compétences scolaires, pensent qu'ils n'ont pas de rôle à jouer dans la scolarité de leur enfant. Or, il est primordial que les parents gardent prise sur cette scolarité. Le professionnel cherche à élargir les alternatives – réalistes et atteignables – face à la situation rencontrée, donnant ainsi la possibilité aux parents d'évoluer, comme, par exemple, questionner l'enfant sur ce qu'il a fait à l'école. Des actes simples ont une valeur éducative!

Dans le cadre du REAAP, le CREFE anime la mise en réseau des acteurs du soutien à la parentalité. Ces derniers proposent des actions collectives qui permettent aux parents, tantôt de trouver des réponses à des questionnements auprès des animateurs, tantôt de s'entraider. Dans ces groupes d'échanges entre parents, l'intervenant mobilise la parole d'un collectif qui réfléchit sur une question d'éducation partagée par tous ; ces échanges cherchent à étayer chaque participant dans sa fonction éducative. Entendre l'expérience de l'autre permet de comprendre que l'on partage les mêmes difficultés, évite l'isolement, autorise une perception nouvelle. Mettre des mots sur la difficulté, la souffrance permet, parfois, de se distancier et de retrouver des possibilités d'agir là où on pensait que les choses étaient bloquées. ■



1. Les REAAP ont été créés en mars 1999, avec pour objectif d'accompagner les parents dans leurs fonctions éducatives, de renforcer et de susciter de nouvelles initiatives, en mettant en réseau les différents intervenants auprès des familles.

Apprendre à l'école maternelle

Olivier Burger, inspecteur de l'Éducation nationale (académie de Rouen), équipe ESCOL, université Paris 8



Sous la direction d'Élisabeth Bautier, une équipe¹ a conduit, pendant plusieurs années, une recherche pour tenter de comprendre comment se construisent, dès la maternelle, des différences socioscolaires entre élèves. Le livre qui en est issu offre aux équipes pédagogiques des pistes pour analyser leurs pratiques afin de les aider à davantage favoriser la réussite de tous les élèves. Certains élèves, qui ne sont pas familiarisés avec les exigences de la culture scolaire, ne « bénéficient » pas pleinement de leur scolarisation parce qu'ils risquent de mal interpréter certaines situations pédagogiques. En effet, ces élèves n'identifient pas toujours les enjeux d'apprentissages dans les tâches et activités proposées et ne parviennent pas à se constituer comme « élèves apprenants ». L'ouvrage offre d'abord des points de repères sur l'école maternelle (histoire, spécificités...) puis s'interroge sur les manières de faire entrer les enfants dans cet univers particulier qu'est celui de l'école. Dans la troisième partie, des pistes pédagogiques sont proposées afin de lever les ambiguïtés présentes dans les activités scolaires. Parmi ces propositions, une réflexion est conduite sur la manière dont les enseignants « mettent en scène » le savoir scolaire.

Ainsi, par exemple, lorsque l'enseignant propose aux élèves de réaliser des colliers avec de « vraies perles », pour lui il est évident que tout est lié : le savoir scolaire en jeu, le support utilisé, le cadre de travail. Pour certains élèves, cela ne va pas de soi car les objets utilisés comme supports de travail, les perles et le collier, sont aussi des objets familiers

présents en dehors de l'école. Le savoir et les apprentissages visés par l'enseignant risquent de rester invisibles car aller au-delà de ce rapport de familiarité et identifier ce qui est à apprendre sont complexes pour les élèves.

L'école maternelle est le premier endroit où les objets du monde familiers, ordinaires, sont transformés en objets didactiques. Pour construire les savoirs scolaires, les enseignants scolarisent les objets du monde : ce qui demande implicitement aux élèves de rompre avec le rapport immédiat à ces objets. Pour lever les implicites et les ambiguïtés il importe d'identifier deux difficultés. La première concerne l'usage des objets dans les situations d'enseignement, la seconde est liée au fait qu'enseignants et élèves ne perçoivent pas ces objets de la même manière. Pour que l'élève s'inscrive dans le travail scolaire, il doit percevoir les objets comme « supports d'apprentissage » : quand on compte des billes, les billes n'ont pas d'importance, seule l'activité de comptage est essentielle. Or, pour certains, la bille reste un jouet qui focalise attention et affection, ce qui peut parasiter voire empêcher le travail d'apprentissage. Ce qui est évident pour les enseignants est, pour certains élèves, très difficile à comprendre et fait surgir de nombreux malentendus.

En maternelle, on peut observer différents types d'interprétation des activités proposées, qui peuvent être sources de malentendus. Deux exemples.

L'investigation sensorielle du support : dans une petite section, des échantillons de roches ont été distribués. Certains sont des fossiles, ce que l'enseignant cherche à faire remarquer. Quelques élèves passeront la séance à porter leur échantillon à la bouche, à se frotter la joue avec. Ces manipulations exploratrices, par ou pour l'objet lui-même, sont de l'ordre de la découverte sensorielle. Cette étape, sans doute utile voire indispensable, ne permet pas à ces élèves d'adhérer lors de ce moment de classe à l'activité telle que l'enseignant l'a pensée.

L'investissement procédural dans l'activité : lors d'une séance portant sur les mélanges de liquides, quelques élèves sont surtout appliqués à ne rien renverser sur la table. Cette focalisation sur la réalisation de la tâche et sur la procédure, au détriment de

l'activité intellectuelle d'interprétation des résultats, éloigne du savoir visé.

Les élèves peuvent s'installer dans une posture d'étude lorsque l'enseignant les ramène explicitement vers les objets de savoir, reformule systématiquement leurs remarques, utilise un vocabulaire précis et des supports complémentaires. Ils peuvent ainsi interpréter la situation comme véritable situation d'apprentissage permettant de se mobiliser sur le savoir visé par l'enseignant. Certaines pratiques enseignantes autorisent la « non-étude » : laisser manipuler librement ou féliciter celui qui n'a rien renversé peuvent faire croire à l'élève que le plus important est là. Pour l'inscription de tous les élèves dans l'étude, les réajustements de l'enseignant sont fondamentaux : travailler un registre de savoir adapté et un langage spécifique permettent la mise en mot du savoir. Un objet d'enseignement ne peut devenir objet d'apprentissage que lorsqu'il est objet d'étude pour l'élève. ■

1. O. Burger, C. Catteau, S. Chevillard, C. Joineaud, J. Le Breton, C. Passerieux, C. Thouny.

L'équipe est composée de personnes ayant des statuts et des fonctions, très différents. Le projet a été ancré, dès le départ, dans un travail de recherche de statut universitaire mais dont l'objet s'est construit progressivement à partir d'une double interrogation. Interrogation de chercheurs qui veulent comprendre les ressorts de la construction scolaire des inégalités d'apprentissage dès la maternelle et interrogation de praticiens, mais qui sont donc aussi des chercheurs inscrits dans des cursus de troisième cycle, qui veulent comprendre les ressorts et les cohérences des pratiques des enseignants, y compris pour intervenir en formation. Cette connaissance du métier des enseignants « de l'intérieur » a été particulièrement précieuse lors du recueil des données et des interprétations que nous avons pu faire lors des analyses. L'écriture a été fondée sur des cadres théoriques explicites et sur des analyses fines des pratiques, ce qui rend ce livre lisible par des praticiens autant que par d'autres chercheurs.

Élisabeth Bautier

La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves

Martin Dufour, IA-IPR lettres, correspondant académique éducation prioritaire, académie de Créteil

Le rapport¹, remis au ministre de l'Éducation nationale en octobre 2006 par deux inspections générales², affirme que, même si la politique d'éducation prioritaire a bénéficié de nombreux atouts, elle n'a pas produit les effets attendus. Elle demeure cependant aujourd'hui « l'outil privilégié » de l'égalité des chances dans le domaine éducatif. Comment et à quelles conditions? Voici, sous forme de citations³, quelques extraits de ce texte pour en donner les axes majeurs.

Une politique publique volontariste aux résultats incertains

Le modèle français de discrimination positive était le suivant :

- « – concentrer des moyens supplémentaires, humains et financiers, dans des territoires définis localement, là où les inégalités socio-économiques sont les plus accusées ;
- mutualiser ces moyens entre tous les intervenants par le partenariat, en estimant que ces inégalités ne sont pas la seule affaire de l'école ;
- déconcentrer les décisions de délimitation des zones, de répartition des moyens, d'élaboration des projets d'action, en estimant que ce sont les acteurs de proximité qui sont les mieux à même de savoir ce qui convient ;
- faire confiance à l'imagination des enseignants, à "la liberté pédagogique" pour concevoir les actions éducatives et pédagogiques les plus appropriées, en préservant le même niveau d'exigence scolaire et les mêmes programmes ;
- trouver un remède à l'évitement induit par ces mesures, en développant des pôles d'excellence. »

Mais « la carte est devenue inflationniste et très hétérogène au point de ne plus être considérée comme juste et efficace par les acteurs locaux ; les moyens, importants, n'ont plus, dès lors, été concentrés sur des territoires restreints, mais ont été dispersés sur 15 à 20 % des établissements scolaires. [...] Plus fondamentalement, comme bien souvent en France pour d'autres politiques publiques, le contenu de la politique d'éducation prioritaire a privilégié fortement l'organisation et les personnels et non la mission de service public. »

La pédagogie en éducation prioritaire : un équilibre difficile à trouver entre exigences et adaptation aux publics

Ce chapitre est essentiel et doit être lu en priorité. « Il n'y a pas de fatalité de l'échec. Des observations croisées conduisent à une hypothèse : les écoles où les résultats sont les meilleurs sont celles où la continuité des apprentissages est bien recherchée et régulée par un travail d'équipe organisé et constant, où l'enseignement est très structuré, où le temps d'apprentissage est préservé, où le niveau d'exigence est élevé, où le directeur orchestre le travail collectif et sait gérer les relations avec l'environnement de l'école, veillant à ce que l'ouverture ne soit pas contre-productive pour les apprentissages. Le même propos vaut pour le collège : il n'y a pas de déterminisme avéré de l'échec scolaire. »

Les conditions pour une relance pédagogique de l'éducation prioritaire sont clairement énoncées et finement détaillées sous deux intitulés : « À l'école, aider les enseignants à améliorer leurs pratiques individuellement et collectivement » ; « Au collège, favoriser la cohérence de l'enseignement. »

Un partenariat à maîtriser

« Le partenariat nécessite une communauté d'objectifs entre l'école et ses partenaires. » Cela demande « une levée des ambiguïtés entre les personnels de l'éducation nationale et les partenaires [...]. D'une manière générale, il ne s'agit pas d'attendre d'un partenaire ce qu'il ne peut pas apporter et, surtout pas, qu'il se substitue à ce qui fait la mission et le cœur de métier d'un enseignant. Quant aux partenaires, ils doivent rester dans leur rôle et leur champ de compétence et résister à la tentation de vouloir "faire mieux que les enseignants" dans le domaine des apprentissages scolaires, sous le prétexte, par exemple, même justifié, qu'ils connaîtraient mieux les enfants de milieux populaires. »

L'infléchissement de la politique d'éducation prioritaire : propositions

« Le débat "discrimination positive territorialisée ou individualisée" n'est pas pertinent

[...]. Le débat actuel sur l'individualisation est complexe. Deux dynamiques sont concomitamment mises en place. La première consiste à apporter une aide individuelle locale aux élèves les plus en difficulté (tutorat, groupes de besoins, études du soir...). La deuxième consiste à repérer les élèves des zones difficiles qui ont le plus de chances de "s'en sortir" et de les aider à rejoindre le groupe des plus favorisés (dispositif Sciences-Po, ESSEC, ou déssectorisation pour les mentions très bien au Brevet...), en espérant qu'ils pourront servir de modèle. »

« Si l'on conserve l'idée de zones dans lesquelles l'environnement empêcherait les acquisitions scolaires, il convient au plan national de continuer en amont le travail de définition des critères de ces territoires prioritaires, qui devraient être uniquement économiques et sociaux [...]. Il est indispensable, « pour chaque unité de gestion, nationale, académique, départementale, de réseau et d'établissement de se pencher sur l'écart de moyens par rapport aux établissements de taille équivalente, puis de se demander concrètement quel est l'usage et le "rendement" des moyens supplémentaires et donc de sa marge de manœuvre pédagogique [...]. Il convient absolument que les équipes puissent travailler sur des projets, en fonction d'une enveloppe de moyens et en connaissant leurs contraintes et leurs marges de manœuvre et d'autonomie. »

Conclusion

« Malgré ces difficultés et ces échecs, cette politique d'éducation prioritaire conserve une forte légitimité. [Elle] apparaît dès lors comme l'outil privilégié de cette égalité des chances dans le domaine éducatif. » ■

1. Rapport n° 2006-076, disponible sur <http://media.education.gouv.fr/file/35/7/3357.pdf>
Le titre de ce texte est celui du rapport, les intertitres sont ceux de ses quatre chapitres.

2. Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR).

3. Ces citations sont extraites des pages 12, 25, 47, 96 à 99 (qu'il convient de lire!), 110, 111, 116, 125 et 135.

École et familles populaires

École, famille : deux institutions rivales ou complémentaires ? Alliées ou ennemies ? Les relations entre ces deux écosystèmes dans lesquels grandissent les enfants sont, structurellement, difficiles. Entre l'école et les familles populaires c'est souvent encore plus pénible. Pourquoi ? Dans ce dossier, Pierre Périer et Daniel Thin, sociologues, exposent les résultats de leurs enquêtes et proposent leurs analyses. Leurs textes sont issus de conférences données à l'INRP en octobre 2006 dans le cadre de journées d'études organisées par le centre Alain Savary sur la question des dispositifs relais et des familles.

Quels rapports ?

Pierre Périer

De qui parle-t-on ?

Si j'ai choisi de parler d'école et de familles populaires c'est pour privilégier le point de vue des familles et le mettre en tension avec celui de l'école qui privilégie les parents. Les circulaires, les projets d'établissements, et nombre d'initiatives pour « rapprocher les familles de l'école » s'adressent en réalité aux parents. Ainsi, parler de famille, c'est se situer hors de l'école ; parler de parents, c'est se situer du côté de l'institution scolaire. D'ailleurs, évoquer les familles, n'est-ce pas déjà désigner le problème voire, explicitement, la cause du problème (sous les termes de familles démissionnaires) ? Or, au-delà d'une appartenance à un même ensemble « populaire », il y a une pluralité des familles et de leurs rapports à l'école.

Précisons préalablement ce que recouvre le populaire en montrant qu'il y a une recomposition du groupe social qui s'y rattache et un réagencement de son identité. Je parlerai ici principalement des ouvriers parce qu'ils symbolisent (encore), plus que toute autre catégorie, la classe et les cultures populaires dans les dimensions du travail, de l'action militante et politique. Trois processus caractérisent ses évolutions récentes : un déclin statistique relatif, des phénomènes de « désidentification » et de « désaffiliation ». Le déclin statistique du nombre des ouvriers nécessite en effet d'être nuancé. S'il passe de 40 % de la population active en 1975 à environ 25 % aujourd'hui¹, ce groupe reste majoritaire dans l'emploi masculin. Parallèlement, le nombre des employés (qui est le versant féminin de

l'emploi des classes populaires) représente désormais 29 % des personnes en activité professionnelle (dont notamment 88 % de femmes, personnels de service aux particuliers). Par ailleurs, ce groupe est celui (avec les agriculteurs) qui s'auto-reproduit le plus : la probabilité, pour un enfant d'ouvrier, de devenir lui-même ouvrier est de l'ordre de 60 %. Ainsi, quand d'aucuns invoquent le déclin sinon la « fin » du monde ouvrier, la réalité statistique résiste. On observe, en revanche, un processus de « désidentification » à la classe ouvrière et aux classes populaires plus généralement. Des enquêtes ont montré le recul de l'identification collective à ce groupe social et professionnel. « Désidentification » largement amplifiée par une « invisibilisation » politique et médiatique et qui s'accompagne d'une disqualification sociale et professionnelle de ce groupe, synonyme d'un monde passé ou appelé à disparaître. Cela n'est pas sans conséquences sur les modèles que les parents, les pères en particulier, peuvent proposer à leurs enfants et risque de fragiliser les liens intergénérationnels au sein de ce groupe social.

Le troisième processus qui travaille et déstabilise le groupe populaire consiste en une « désaffiliation »² avec deux faces. D'un côté, elle peut être considérée comme émancipatoire : si l'on est moins solidaire des classe et culture populaires, on peut s'autoriser symboliquement à s'en affranchir et à s'émanciper. C'est la possibilité d'une mobilité, d'une ascension sociale et de projets de « sortie de classe ». De l'autre côté, la désaffiliation à l'œuvre dans un contexte de précarité accrue de l'emploi, de fragilisation de l'image et du statut de l'ouvrier n'accentue-t-elle pas un sentiment de vulnérabilité pour soi et pour ses enfants ? C'est le risque de l'individualisme négatif au sein d'un monde divisé, y compris contre lui-même. Il n'y a plus cet entre-soi, ce lien social qui



Pierre Périer est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Haute-Bretagne (Rennes 2) et chercheur au CREAD (Centre de recherches en éducation, apprentissages et didactique). Outre les relations entre familles populaires et école, ses travaux portent sur les interactions entre professeurs (débutants) et élèves (adolescents) dans les contextes difficiles, au niveau secondaire en particulier. Il est l'auteur notamment de : *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes, 2005 (postface de J.-M. de Queiroz).

1. Source : Insee 2005 et Éric Maurin, *L'égalité des possibles*. Paris, Seuil, 2002.

2. C'est un concept de Robert Castel défini dans *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris, Fayard, 1995.

permettait, face aux épreuves du travail et de la vie quotidienne, de se protéger collectivement et de préserver une solidarité et dignité ouvrières. Le sentiment d'une plus grande vulnérabilité s'est accompagné d'un repli défensif sur la sphère privée et la famille³. Ce processus dénote par ailleurs un changement dans le rapport à l'école et l'investissement scolaire des familles populaires.

L'évolution du rapport à l'école

Avec la massification scolaire secondaire des années 1960, la reproduction de la société est passée d'un mode économique à un mode à dominante scolaire. Ce phénomène a accentué les rapports d'interdépendance entre les familles et l'école. Autrefois, les conséquences de la scolarisation (ou de ses insuffisances) n'étaient pas aussi décisives qu'aujourd'hui sur l'accès à l'emploi et l'insertion. L'allongement des études et la perception de l'importance du capital scolaire par l'ensemble des familles ont modifié les modalités de la socialisation familiale. On peut parler d'acculturation dans le sens où certains éléments propres à la scolarisation (l'organisation temporelle, les rapports entre adultes et enfants, etc.) ont remodelé les normes d'éducation et les rôles au sein même des familles (par exemple l'autorité qui ne peut plus s'exercer avec le même pouvoir de contrainte). Plus précisément, lorsqu'on parle d'école et de familles populaires, le rapport est davantage de dépendance, de soumission, de domination symbolique, proche parfois de la remise de soi (on s'en remet à l'école et à ses enseignants jugés plus compétents). Reconnaissance et délégation entraînent une forme de dépossession éducative des parents qui, auparavant, avaient le pouvoir de dire la valeur de leurs enfants, le pouvoir de peser sur leur destin en contribuant à la préparation de leur avenir (professionnel pour les garçons). Ce nouveau pouvoir de l'école, cet enjeu d'acquisition du capital scolaire, engendre une forme d'impuissance pour les parents disposant de peu d'héritage culturel (scolairement rentable) à transmettre.

Cette dépendance à l'école s'accompagne d'une nouvelle division du travail éducatif. Les responsabilités et les rôles sont changés et les frontières à redéfinir. Jusqu'où s'étend la mission éducative des enseignants? Quelle implication exigent des parents? Pour tous les jeunes d'une génération, le temps de l'adolescence s'est étiré, y compris pour les jeunes des classes populaires, et a muté en un temps scolaire (avant ils intégraient précocement le monde du travail). L'école doit ainsi faire face

aux difficultés posées par la scolarisation de ces « nouveaux » adolescents et ce, dans un contexte d'interpénétration croissante entre les problèmes sociaux et des problèmes scolaires, entre ce que les jeunes vivent en dehors de l'école et ce qu'ils sont – et que l'on attend qu'ils soient – en tant qu'élèves.

Jusqu'au partenariat

À partir des années quatre-vingts, sur fond de chômage, de difficultés d'accès au premier emploi et de généralisation de la préoccupation scolaire, l'école va instituer un nouveau mode de relation avec les familles : le partenariat⁴. Depuis la loi d'orientation de 1989, on voit fleurir un ensemble d'expressions quasi-slogans : « ouvrir l'école aux parents », « faciliter la communication », « le droit à l'information », « faire que les parents s'investissent et participent », etc., le tout encadré par des textes et circulaires qui invitent les parents à se rapprocher de l'école, à investir, à participer. Face aux difficultés de socialisation et de scolarisation, les parents sont invités à co-éduquer, à être des agents complémentaires, et peut-être surtout des recours pour les enseignants. Or, les parents que les enseignants voudraient davantage rencontrer ne sont pas présents (ou de manière moins continue) et plus rarement à leur initiative. Le constat est récurrent, si bien que l'on est en droit de se demander ce que requiert le partenariat sans jamais l'explicitier, ce qu'il fabrique, y compris en termes d'inégalités, bien qu'étant animé des meilleures intentions.

Car le partenariat avec les familles semble, *a priori*, tout à fait positif. Qui pourrait être contre? Mais, si l'on regarde les conditions nécessaires, on s'interroge : tous les parents sont-ils à égalité face à cette offre de partenariat? De nombreux implicites pèsent sur les possibilités et modalités de rencontres et d'échanges. Qui a l'initiative? Comment doit-on se comporter? Il y a de multiples obstacles culturels : le rapport au temps, l'anticipation et la disponibilité (les horaires ne conviennent pas à ceux qui travaillent en horaires postés), le rapport à l'écrit (il faut prendre rendez-vous par écrit), les difficultés langagières et les codes sociolinguistiques (comment dire? trouver les bons mots?). Et il y a bien sûr la faible compétence scolaire des parents. Finalement, le partenariat présuppose des dispositions et des ressources dont certains sont dépourvus et ils ne sont donc pas en mesure de comprendre les attentes de l'institution scolaire ni d'y répondre.

3. Voir Olivier Schwartz, *Le monde privé des ouvriers*. Paris, PUF, 1990.

4. Ce terme est sans doute ambigu car il s'agit dans bien des cas au mieux, de coopération ; un véritable partenariat impliquerait une définition commune des objectifs et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre.

Norme du partenariat et « déviances »

Le partenariat s'impose donc comme une norme de relation, construite et partagée par les classes moyennes et membres de l'institution scolaire. Cette norme légitime les parents « partenaires » mais elle fabrique indissociablement des formes de « déviances » (c'est la figure du parent « non partenaire »). Le conflit mais aussi la distance, l'absence, le silence discréditent. Plus les familles sont en retrait, plus elles risquent – surtout en cas de problème – d'apparaître comme démissionnaires, désintéressées ou totalement dépassées... Cette lecture parfois compassionnelle, parfois culpabilisante, s'effectue à travers le prisme normatif de l'échange, de la participation, de la présence qui sont les signes par lesquels se manifestent l'intérêt scolaire et la « bonne volonté » des parents. Certains en ont bien conscience mais cela n'échappe pas à ceux qui peinent à rencontrer les acteurs de l'école. Par exemple, ils disent d'autres parents : « On en voit, ils sont tout le temps avec les enseignants ! ». Ceux-là jouent la connivence alors qu'eux restent à distance parce qu'ils sont hésitants, pas trop à l'aise, craignent d'être maladroits. Ils ont conscience de leur désavantage quand d'autres sont capables d'interagir, de façon visible et reconnue par les acteurs de l'institution scolaire, jusque dans les instances de représentation des parents d'élèves⁵. Ainsi cette logique d'ouverture en direction des parents peut, en définitive, conforter ceux

qui ont le plus d'atouts, de ressources et de capitaux, et qui se voient ainsi encouragés et légitimés par l'institution scolaire. C'est en ce sens, me semble-t-il, qu'il faut parler de différend plutôt que de malentendu (même si je pense qu'il y a une pertinence, dans bien des cas, à parler en termes de malentendus que certaines actions contribuent à dissiper). Néanmoins, le malentendu laisse entendre qu'il suffirait d'un peu de « bonne volonté », de quelques éclaircissements, ou d'une meilleure communication pour qu'il soit levé. Or, s'agissant des familles populaires les plus éloignées de l'école, c'est plus compliqué et plus structurel. Elles subissent la pression normative de l'école sans pouvoir y répondre, elles ont conscience de l'enjeu scolaire mais se sentent impuissantes en même temps que dépendantes, et redoutent la stigmatisation qu'elles supportent déjà par ailleurs. Dans les cinquante entretiens que j'ai analysés, les parents souhaitent tous voir leurs enfants « réussir » mais ils ne maîtrisent pas le code de l'échange et les règles du jeu. Ils ne savent pas faire ou craignent de mal faire!

Les logiques du différend

Le différend n'est pas nouveau. Au début de l'école républicaine, une distance séparait déjà l'école et les familles mais sans les conséquences actuelles. Aujourd'hui le différend s'est amplifié et cristallisé parce que le rapport de dépendance des familles à l'école s'est

5. La tenue d'un stand le jour de la kermesse n'apporte pas les mêmes bénéfices symboliques qu'une participation au conseil d'école.

Un écho des recherches

À partir d'un dossier de la *Revue française de pédagogie*¹ voici un rapide état des recherches explorant la question : « qu'est-ce qui, en fonction de l'âge de l'enfant, dans la socialisation et l'éducation familiales, de façon directe ou indirecte, favorise la réussite et l'intégration scolaire ou, au contraire, est susceptible d'entraîner des problèmes d'adaptation? ». Trois orientations principales ont été répertoriées : les recherches qui visent à décrire et comprendre les styles éducatifs familiaux, celles qui s'intéressent plus directement à l'accompagnement parental de la scolarité et celles qui étudient les interactions parents-enfants lors d'apprentissages.

Les styles éducatifs familiaux

Des recherches longitudinales américaines ont, dès 1945, montré des corrélations entre le milieu social d'appartenance, certaines pratiques éducatives familiales, le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants. Mais la mise en évidence des processus et des effets des différentes variables est restée difficile. Les chercheurs se sont donc surtout attachés à décrire le fonctionnement de la famille (en étudiant en particulier les représentations, attitudes, attentes, pratiques et comportements éducatifs des parents) et ont mis en évidence différents « styles éducatifs familiaux ».

En 1971, une étude a mis en évidence trois styles éducatifs : style autoritaire (éducation rigide), style structurant (respect ferme d'un ensemble de règles tout en soutenant l'activité de l'enfant et en favorisant de façon adaptée son autonomie), style permissif (peu d'exigences en ce qui concerne le respect des règles et pas de volonté d'exercer un contrôle sur l'enfant). Des chercheurs ●●●

1. « Pratiques éducatives familiales et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, avril-mai-juin 2005, INRP, coordonné par Geneviève Bergonier-Dupuy.

accru. La tension est plus vive car les attentes réciproques sont plus importantes, et les effets identitaires du désaccord ou du différend sont beaucoup plus lourds. La norme dominante invite à participer or les règles, les langages, les références ne sont pas partagés et celui qui se tient à distance est pris dans un silence coupable⁶. Comment comprendre autrement les logiques des familles populaires ? Pourquoi se tiennent-elles en retrait ou à distance ? Trois logiques ont été distinguées.

Une logique de confiance qui vire parfois à la défiance

La logique de la confiance consiste à s'en remettre à l'école. On fait confiance aux professionnels que sont les enseignants, eux seuls sont compétents. « Ils savent faire » comme disent les parents. Pourtant, les étudiants et stagiaires à l'IUFM pensent souvent que « les parents ne font pas ce qu'il faut ; ils ne viennent pas parce qu'ils ne nous considèrent pas, parce qu'ils ne s'intéressent pas à la scolarité de leur enfant... ». Or, pour ces parents, la norme, c'est précisément de ne pas intervenir. C'est parce qu'ils font confiance qu'ils n'interviennent pas. Certains pensent même que les parents n'ont pas à mettre les pieds dans l'école, que ce n'est pas leur rôle. Pourquoi iraient-ils contester, discuter ? Ils attendent d'être informés et prévenus par l'école si des difficultés se présentent. Pour eux l'école doit signaler les éventuels problèmes mais, lorsqu'elle le fait, tout au moins dans les

témoignages que j'ai eus⁷, c'était souvent trop tard ! Selon les parents, les « alertes » arrivent en milieu, voire en fin d'année, et ils ont le sentiment d'être pris au piège. « On nous prévient d'une décision d'orientation, d'un redoublement, d'une sanction qui va tomber ». Ils se sentent trahis et abusés par l'école et la confiance initiale vire alors à la défiance : « nous avons fait confiance, et voilà qu'on nous annonce que ce ne sera pas possible d'aller vers telle filière, dans tel établissement... ».

Une logique critique

Les critiques des familles populaires sont fortes. Si elles sont tuées dans l'institution scolaire, face aux enseignants, elles sont, au contraire, facilement verbalisées en dehors de l'école. Elles peuvent se regrouper selon trois types : l'élitisme scolaire, le manque d'autorité et la discrimination, sociale et surtout ethnique. De nombreuses critiques portent sur l'élitisme des enseignants, ou l'élitisme de la culture scolaire portée par ces enseignants. Les savoirs enseignés sont jugés peu pertinents au regard des métiers visés. De même l'ampleur des devoirs à la maison est vécue comme une façon de mettre leurs enfants en difficulté puisqu'ils ne pourront être aidés (sans parler des conditions matérielles au domicile). Les parents reprochent également aux enseignants de ne pas avoir assez d'autorité (alors que les enseignants font ce même reproche aux parents !). Les parents disent que les professeurs ne se com-

6. Jean-François Lyotard est le philosophe qui a, le premier, théorisé le concept de différend. Cf. *Le différend*. Éd. de Minuit, 1983.

7. Vous retrouverez ces témoignages dans le livre, *Écoles et familles populaires. Sociologie d'un différend*.

••• ont utilisé cette typologie et ont mis en évidence des liens entre style éducatif et résultats scolaires : le style structurant étant corrélé avec de bonnes performances scolaires, les styles autoritaire et permissif avec des performances scolaires faibles. Les pratiques familiales favorables au développement cognitif et à la réussite scolaire sont basées sur une éducation caractérisée par le contrôle souple, la sécurisation, le soutien affectif ainsi que la prise en compte de l'enfant en tant que personne. La combinaison de la disponibilité affective et de l'encouragement à l'autonomie aurait toujours un effet favorable sur les comportements et résultats scolaires de l'enfant.

Mais les pratiques éducatives familiales ne sont pas forcément stables dans le temps, ni homogènes selon les milieux sociaux. De plus, les mêmes variables produisent-elles les mêmes effets quel que soit le contexte ? Par exemple : la sévérité associée au contrôle strict peut favoriser la réussite scolaire dans les milieux populaires et pas dans les milieux plus aisés. Surtout, l'idéal d'autonomie critique, de curiosité et d'épanouissement valorisé par les classes moyennes et aisées, par les professionnels de l'éducation, voire par les chercheurs, ne l'est pas par les classes populaires qui privilégient la politesse, l'obéissance, la propreté, l'ordre, l'honnêteté, le respect des autres, la discipline.

L'accompagnement à la scolarité

Les recherches sont anciennes et parfois divergentes. Certaines ont mis en évidence les déficiences et l'infériorité de certains milieux sociofamiliaux (carences éducatives, handicap social, culturel ou linguistique) ; d'autres se sont interrogées sur la genèse de l'échec ou de la réussite, sur les méfiances et incompréhensions, sur la résignation parentale. Les familles favorisées semblent avoir, vis-à-vis de l'école, des attentes de type cognitif tandis que les familles plus modestes attendent une meilleure socialisation. Certains chercheurs parlent de « conflit », d'« ambivalence » ou de « dissonance » entre les familles populaires et l'univers scolaire. Plusieurs travaux affirment que, quand il existe un projet parental fort et durable, les enfants réussissent mieux. C'est plus •••

portent pas comme des adultes face aux élèves. Ils ne comprennent pas toujours la proximité dans les relations entre les enseignants et élèves, les modes de communication et d'échange. Un parent raconte que sa fille peut appeler son professeur de mathématiques sur son portable pour se faire aider dans des exercices, elle peut laisser un message et l'enseignant rappelle. Ce style relationnel tend à gommer les rapports intergénérationnels et à effacer les positions statutaires, ce qui déstabilise les parents. Troisième type de critiques : le traitement discriminatoire. Il peut être de nature sociale ou ethnique. Des parents ouvriers estimeront que l'institution s'autorise des jugements parce qu'ils sont de tel milieu social quand d'autres, issus de l'immigration, en particulier maghrébine, considèrent que leur enfant est sanctionné en raison de ses origines. Dans ce cas, le sentiment d'injustice, dont ils ne voient pas comment le réparer, nourrit le différend. Notons que certains enfants sont très habiles en présentant de façon stratégique les informations données aux parents. Dans un entretien, une mère veut aller voir un enseignant car son fils s'est dit puni « parce que le prof est raciste » et le fils tente de l'en empêcher en disant : « surtout n'y va pas, ce sera pire » !

Une logique de retrait défensif et de protection identitaire

Sans que cela soit rationalisé, les familles populaires déploient des tactiques défensives. Pour se protéger des jugements qui stigmatisent,

elles tiennent l'école à distance, tentent de se dissimuler⁸, de se soustraire. En effet, les jugements et les classements de l'école ne concernent pas seulement les élèves, ils atteignent l'identité des personnes et, indirectement, mettent en cause les qualités éducatives des parents. Ce point est tout à fait central pour comprendre certaines réactions d'élèves et de parents. Pour les femmes de milieux populaires, l'identité maternelle est une composante essentielle sinon exclusive puisqu'elles ne disposent pas nécessairement d'autres ressources identitaires (tirées en particulier du travail). Défendre ses prérogatives de parent et garder l'affection de ses enfants deviennent d'autant plus importants. Si leurs enfants sont mal jugés et mal classés, elles peuvent être personnellement atteintes et prendre fait et cause pour eux. Quand l'institution scolaire cherche des « alliés » dans la famille, les parents les plus menacés peuvent, au contraire, vouloir se tenir à distance pour préserver leur identité et défendre leur rôle et les relations au sein de la famille. Du point de vue de la cohésion familiale, tenir l'école à distance, se protéger des effets d'une disqualification éducative à travers les jugements scolaires, auraient alors quelque chose de salutaire. Paradoxe d'un partenariat qui éloigne plus encore les parents qu'il serait sans doute nécessaire de voir davantage, redoublant des inégalités de réussite entre élèves par des inégalités de reconnaissance des parents à et par l'école. ■

8. Le sociologue Erving Goffman montre que la stratégie du discréditable, c'est la dissimulation. Cf. *Stigmate*. Éd. de Minit, 1986.

- • • fréquent dans les milieux favorisés mais peu de recherches existent sur le vécu familial ou personnel lors d'un échec paradoxal, et sur les aspects émotionnels de la course à la réussite. De plus, l'implication parentale ne saurait être efficace si l'élève ne s'engage pas aussi. Enfin, très peu d'études ont démontré les effets bénéfiques des bonnes relations entretenues entre la famille et l'école.

Les interactions parents-enfants

Les études ont mis en évidence les liens entre les conceptions que les familles ont de l'enfant, de son développement et de ses apprentissages, et leurs pratiques éducatives. Elles montrent que les enfants de mères plus « contrôlantes » ont des performances cognitives moins bonnes que les autres. Mais l'analyse de ces interactions didactiques parents-enfants, qui se font au domicile des parents, ne prend pas suffisamment en compte la variable socio-économique : les familles qui acceptent cette intrusion sont plutôt favorisées et sensibilisées aux discours psychologiques sur le développement des enfants. Dans les recherches plus récentes, l'enfant est vu comme un partenaire actif. Elles insistent aussi sur la pluralité et la variabilité des mécanismes de tutelle parentale, ainsi que sur la diversité des façons d'agir et de réagir des enfants. Le plus important étant la capacité du parent à être flexible, à réguler le comportement de l'enfant et à partager les responsabilités avec lui.

En conclusion, l'auteur rappelle que si les travaux de recherche sont plutôt cohérents, ils ne prennent pas suffisamment en compte différentes variables telles que l'âge des enfants, le genre, la place dans la fratrie, les formes de la famille, le réseau social, le vécu de l'enfant, etc. De plus, l'évolution des normes sociales (épanouissement et réussite sociale individuelle) rend la famille plus fragile et plus exigeante. Elle génère des formes d'ambivalence entre la valorisation de la liberté et de l'autonomie et le contrôle ferme de la trajectoire scolaire. Surtout, l'augmentation de la précarisation sociale et économique diversifie le profil des familles pauvres et il faudrait étudier les effets des perturbations psychologiques et des stress sociaux sur la scolarisation.

Françoise Carraud



Daniel Thin, maître de conférences en sociologie à l'université Lyon 2, est membre du Groupe de recherche sur la socialisation (CNRS/université Lyon 2/ ENS-LHS). Il travaille principalement sur les questions liées à la socialisation et à la scolarisation dans les milieux populaires les plus défavorisés. Outre sa participation à plusieurs ouvrages collectifs sur ces questions, il a publié *Quartiers populaires. L'école et les familles* (PUL, 1998) et, avec Mathias Millet, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale* (PUF, 2005) ainsi que « L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et affectations institutionnelles », in S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (PUF, 2007).

L'exemple des dispositifs relais

Daniel Thin

Dans notre enquête¹ et lors des entretiens avec les membres des dispositifs relais, l'importance des familles est vivement apparue. Les relations avec les familles sont ainsi perçues comme des leviers dans le traitement des difficultés des élèves présents dans les dispositifs relais. L'idée générale est que les difficultés de ces élèves ne sont pas réductibles à des difficultés d'apprentissage scolaire mais qu'elles sont liées, au moins pour une part, à ce qu'on pourrait appeler les « ratés » de la socialisation familiale. Ces « ratés » de la socialisation familiale sont imputés aux conditions sociales d'existence (difficultés, chômage, etc.) ou aux conditions de socialisation et d'éducation liées aux formes de relations familiales. Travailler avec les familles est supposé faciliter l'action des dispositifs relais et permettre d'agir sur les causes des difficultés des collégiens.

Est-ce différent dans les collèges ?

Dans les dispositifs relais, domine l'idée d'une « alliance » avec les parents. Cette notion n'est pas absente de tous les collèges, mais dans les dispositifs relais, construire une alliance avec les familles apparaît comme une condition de la réussite de l'action. On observe également des différences liées au cadre de fonctionnement des dispositifs par rapport aux collèges. Les dispositifs relais autorisent une plus grande disponibilité à l'égard des parents avec parfois un coordonnateur chargé des relations avec les familles, qui peut davantage se libérer. Les lieux de rencontre sont très différents, on peut même rencontrer les parents au domicile familial, ce qui n'est pas habituel pour les collèges. Les interactions sont souvent moins formalisées et plus souples. Il s'agit plus de rencontres que de convocations. Dans un dispositif relais que j'ai particulièrement observé, on peut passer, boire un café, prendre le temps de discuter... Pour un certain nombre de parents, c'est facilitant. Il faut aussi insister sur une plus grande personnalisation des relations. Même si les acteurs des dispositifs relais restent des agents mandatés par leurs institutions et le rappellent de temps en temps, des relations plus personnalisées se développent : les parents cherchent des appuis auprès de personnes qui ne sont pas simplement des enseignants ou des éducateurs. Cette personnalisation facilite beau-

coup les relations.

Dans les dispositifs relais, beaucoup de rencontres prennent la forme de partage d'une analyse de situation : « on va analyser ensemble la situation de votre enfant ». Il ne s'agit pas, ou très rarement, d'une analyse co-construite, mais plutôt de la communication d'une analyse faite par les membres du dispositif. De plus, le croisement de points de vue de différents professionnels permet que les difficultés des élèves ne soient plus imputées aux seules défaillances familiales. Étant dans un processus de déscolarisation, l'accent est mis sur la volonté de « sortir » du phénomène de disqualification du collégien et de sa famille. Dans les dispositifs relais, on recherche très fortement l'adhésion des familles pour qu'elles accompagnent et appuient l'action du dispositif. Mais ce n'est pas gagné d'emblée, les parents sont, au départ, plutôt méfiants. Cette recherche de l'adhésion des parents est délicate à mettre en œuvre car les situations familiales sont difficiles, les parents se sentent disqualifiés, stigmatisés. Pour les acteurs des dispositifs relais, l'idéal serait que non seulement les parents adhèrent, mais qu'ils fassent eux-mêmes le diagnostic des causes familiales des difficultés de leurs enfants et envisagent les solutions ; ce qui, à mon avis, est une illusion.

Entre accompagnement et normalisation, est-ce inconfortable ?

Le sous-titre donné à cette étude, « Accompagnement et normalisation », signifie que, dans ces situations professionnelles, il y a une articulation, une combinaison de ces deux dimensions. La normalisation (c'est-à-dire la tentative de transformer les familles dans un sens plus conforme à ce que sont les normes éducatives et les exigences de l'école) et l'accompagnement vont ensemble ; je ne vois pas comment il pourrait en être autrement. Toute une partie de l'action des dispositifs relais est de fournir des « supports » aux familles². En effet, nombre de familles sont isolées (ce sont souvent des mères seules) et elles doivent traiter seules des difficultés sociales et familiales cumulées. Dans ce sens, elles manquent de « support ». De plus, dans le parcours de rupture scolaire de leur enfant, elles estiment ne pas avoir reçu d'aide. Avec les agents de l'ins-

1. Étude réalisée par Martine Kherroubi, Mathias Millet et Daniel Thin, commandée par le CNFE-PJJ au centre Alain Savary-INRP et au GRS (UMR 5040-CNRS), université Lyon 2, et publiée par *Études et recherches*, « Classes relais et familles, accompagnement ou normalisation », n° 8, mai 2005.

2. Voir les travaux de Robert Castel.

titution scolaire, elles ont surtout vécu des situations conflictuelles. Les dispositifs relais peuvent devenir des « supports » pour ces familles en leur fournissant parfois des aides matérielles, organisationnelles ou administratives. Plus profondément, le rôle de support passe par les transformations des rapports entre les collégiens et leurs parents, la revalorisation des enfants auprès de leurs parents et des parents auprès de leurs enfants, etc.

Le fait même que les enfants soient pris en charge, alors qu'ils n'étaient plus scolarisés ou avaient plusieurs fois changé de collège, conduit à une sorte de normalisation. Dans les dispositifs relais, ils ont une place institutionnelle, la situation est régularisée et cela rassure les parents. C'est le début d'une réhabilitation, la possibilité de voir la situation se transformer. Les parents peuvent le vivre comme un support de leur action en disant : « On peut encore faire quelque chose avec lui ». Tout le travail mené dans les dispositifs relais est de montrer que le collégien a des compétences y compris dans le domaine scolaire, qu'il est loin d'être aussi « nul » qu'il le dit, ou qu'on le lui a dit³. Ce travail de réhabilitation, qui permet de rasséréner voire de pacifier les relations intra-familiales, est mené à travers les nombreuses rencontres avec les parents. Les parents peuvent venir décharger leur stress, leurs angoisses, parler de leurs difficultés, et trouver un interlocuteur pour donner du sens à ce qui se passe, sortir des conflits avec leurs enfants. Ces conflits sont d'ailleurs souvent le produit des ruptures scolaires : le collégien en rupture scolaire est celui par qui le malheur arrive dans la famille.

Mais ces dimensions d'accompagnement, d'alliance, de support, ne vont pas sans un travail d'encadrement et de prescription en direction des familles. Par exemple, éviter l'absentéisme conduit la plupart des dispositifs relais à contacter systématiquement les familles lorsque l'enfant est absent ou en retard. Cela rassure les familles, mais encadre aussi leurs pratiques : les parents doivent vérifier que leur enfant s'est levé, est parti pour l'école. L'encadrement des collégiens suppose un encadrement des pratiques familiales. Certaines familles le vivent positivement, d'autres le ressentent comme une forte pression. De même, l'action des dispositifs relais ne va pas sans un minimum d'ingérence dans la vie familiale. L'aide, l'accompagnement et les discussions qu'ils supposent, sont une forme d'intrusion dans l'intimité des familles. Quand les discussions n'aboutissent pas, des pratiques plus injonctives peuvent apparaître : « À partir de maintenant, il faut contrôler

l'heure où il rentre, où il ressort. Levez-le le matin. Etc. ». On peut parler d'une tension entre essayer de convaincre et prescrire des comportements.

Appeler à la lucidité est une manière de demander de transformer radicalement ses pratiques. Quand, par exemple, on explique à une mère que son enfant n'a aucun intérêt à venir à l'école puisqu'elle lui donne tout (de l'argent, une télé, une chaîne stéréo, des cigarettes...), on finit par lui dire qu'elle doit arrêter d'agir de la sorte, lui signifiant également sa part de responsabilité. L'injonction peut devenir plus importante lorsqu'elle s'appuie sur une sorte d'autorité institutionnelle que peuvent avoir certains membres des dispositifs relais. Je pense à l'exemple d'une mère au chômage depuis longtemps, dépressive. Elle ne se levait pas le matin. Sa fille, qui ne se levait pas non plus, était restée plus d'un an sans être scolarisée. Les membres du dispositif relais ne parvenaient pas à transformer cette situation qu'ils analysaient comme la conséquence d'une relation fusionnelle. Jusqu'à ce qu'une éducatrice finisse par dire : « vous avez des ressources mais vous ne jouez pas le jeu de l'insertion qui consiste à vous "bouger" pour avoir un emploi, mais aussi pour que votre fille ait sa place ». C'est un cas extrême mais il montre bien la tension entre l'accompagnement et un mode d'action plus injonctif que les acteurs des dispositifs, en tant qu'acteurs institutionnels, sont parfois conduits à adopter.

Il faut voir les problématiques de normalisation et d'accompagnement des familles populaires, comme des combinaisons, des articulations. Le plus souvent, il y a, en même temps, de la contrainte et de l'accompagnement.

Quel est le rapport des familles aux dispositifs relais ?

Dans leur rapport aux institutions, les familles populaires sont souvent ambivalentes, elles tentent à la fois de jouer le jeu et de résister aux logiques institutionnelles. C'est la même chose avec l'école, elles ont de fortes attentes et, en même temps, une sorte de méfiance. Avec les dispositifs relais cette ambivalence est encore plus aiguë. Avant l'entrée dans le dispositif, les familles ont vécu de multiples déboires institutionnels, et leur ambivalence vis-à-vis de l'école est souvent devenue hostile. Elles se sentent dans une impasse et plus ou moins contraintes à accepter l'entrée dans le dispositif. Elles ont l'impression que ce n'est qu'une action de plus qui n'aura

3. Cette réhabilitation peut aussi réactiver les aspirations scolaires des parents et, si ces aspirations ne sont pas satisfaites par la reprise d'un parcours scolaire « ordinaire », générer des tensions voire de l'hostilité à la sortie du dispositif relais.

pas plus d'efficacité que les autres. En même temps, c'est, pour elles, une forme de soulagement : leur enfant est pris en charge, il y a une issue, même provisoire. La situation se normalise, l'espoir peut renaître. La peur de l'abandon et de l'errance des enfants est une crainte de l'institution, c'est aussi celle des familles. Si l'enfant est dehors, livré à lui-même, que va-t-il devenir ? D'un autre côté, le dispositif relais est vécu comme une officialisation, une institutionnalisation de la rupture scolaire. Du point de vue de l'institution le collégien n'est pas déscolarisé, il est toujours inscrit dans un établissement. Du point de vue des familles, on pense qu'il est sorti de l'école ordinaire. Le dispositif relais n'a pas les attributs (ne serait-ce que le cartable) de la normalité scolaire.

L'ambivalence réside dans cette articulation entre soulagement et officialisation de la rupture scolaire mais elle est liée aux caractéristiques mêmes des dispositifs relais. Dans ces dispositifs, les familles affirment découvrir une écoute jamais connue auparavant. Là, les

parents ont l'impression de pouvoir se confier et demander des conseils. Mais c'est aussi un lieu où l'on risque de se mêler de leur vie de famille et de les contraindre à modifier leurs pratiques habituelles. Dans les entretiens, les parents pouvaient manifester à la fois de la reconnaissance et de l'hostilité. Certains parents sont dans une forme de « remise de soi » qui se mêle de résistance. C'est sans doute plus aigu dans le dispositif relais parce qu'il propose davantage de possibilités de contact. L'ambivalence est aussi liée à l'indétermination de l'avenir, à propos duquel inquiétude et espoir se mêlent. Certains perçoivent les dispositifs relais comme un lieu d'orientation, d'autres comme un lieu de rattrapage scolaire, mais la question de l'orientation reste toujours très forte. Tout se joue dans l'écart entre les aspirations des parents et le devenir de leurs enfants. Si on ne trouve pas de solution, si le retour au collège se passe mal, l'ambivalence devient franche hostilité. Le dispositif relais apparaît alors comme un élément de plus dans une institution défavorable. ■

Des femmes des quartiers populaires mobilisées

Les parents des familles populaires ne restent pas toujours isolés face aux problèmes d'éducation et de scolarisation. Le collectif *Paroles de femmes* associe plusieurs groupes de femmes des quartiers populaires de la région Rhône-Alpes. Chacun des groupes de ce collectif peut réunir de dix à quinze femmes selon les périodes et les quartiers. Les participantes sont des mères de familles ouvrières ou employées peu qualifiées, souvent « issues de l'immigration » (mais pas exclusivement), confrontées pour plusieurs d'entre elles à la précarité ou au chômage. Elles se réunissent depuis plusieurs années pour aborder différentes questions liées à leur vie dans les quartiers populaires. Elles croisent ainsi leurs expériences, leurs points de vue sur les sujets de société qui les préoccupent : citoyenneté, vie de quartier, précarité et, bien entendu, problèmes d'éducation et de scolarisation.

En 2003, elles ont organisé un colloque intitulé « Parents, profs, parlons ensemble de l'école », organisé en trois ateliers au sein desquels elles ont débattu et présenté leurs réflexions sur les relations entre les familles et l'école. Elles ont ainsi interrogé le discours qui parle de parents démissionnaires et avancé l'hypothèse que les parents peuvent aussi être « démissionnés » par leurs conditions d'existence ou par les institutions. Depuis le début de l'année 2006, elles ont engagé un travail de réflexion dans le cadre d'une *Université populaire de parents* autour de la problématique du décrochage scolaire qu'elles ont, selon leur propre expression, formulée sur le mode « Enfants décrocheurs ? Enfants décrochés ? ». L'*Université populaire de parents* constitue un espace au sein duquel les participantes élaborent un point de vue et une connaissance qui leur sont propres. Avec l'appui d'un universitaire qui aide à la systématisation et à la généralisation des savoirs ou des expériences, elles construisent, réunion après réunion, des analyses à partir d'études de cas, et d'échanges d'expériences. Elles repèrent ce qui s'enclenche dans les familles lors des situations de décrochage, s'interrogent sur la part des sanctions scolaires ou celle des relations entre enseignants et élèves dans le processus de décrochage. Par ce travail, elles cherchent à élaborer un savoir propre et à le faire reconnaître auprès des institutions et notamment de l'institution scolaire. Dans ce sens, elles rencontrent un groupe d'acteurs de l'Éducation nationale (enseignants, assistantes sociales, CPE...) réunis par la Mission régionale d'information sur l'exclusion (MRIE) pour réfléchir de leur côté aux questions du décrochage des élèves de milieux populaires. Ces rencontres prennent la forme de séminaires où se confrontent les points de vue et les analyses en vue de constituer un « savoir partagé » qui sera présenté publiquement au bout du processus.

De telles initiatives soulignent que parmi les familles populaires souvent décrites comme démunies ou distantes dans leurs relations avec l'école, il existe des ressources et des formes de mobilisation sur lesquelles peuvent s'appuyer les acteurs de l'école soucieux des relations avec les familles populaires.

Daniel Thin

Les centres pilotes

La main à la pâte

Monique Delclaux (monique.delclaux@inrp.fr)

M enée par l'Académie des sciences en partenariat avec l'Institut national de recherche pédagogique et l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, *La main à la pâte* (www.inrp.fr/lamap) vise, depuis 1996, à rénover et amplifier l'enseignement scientifique à l'école primaire en France, et à y contribuer dans de nombreux autres pays. Elle préconise à ce titre la mise en œuvre par les enseignants d'une démarche d'investigation associant exploration du monde, apprentissages scientifiques, expérimentation, maîtrise de la langue et argumentation, afin que chaque enfant approfondisse sa compréhension du monde qui l'entoure.

Créé en 2000, le réseau des centres pilotes *La main à la pâte* rassemble des équipes qui se sont engagées par contrat avec l'Académie des sciences à développer un dispositif d'aide aux écoles d'une zone géographique déterminée pour la mise en œuvre d'un enseignement scientifique basé sur l'investigation. Pour sa part, l'Académie des sciences veille à la capitalisation des expériences, à la mutualisation des ressources et à favoriser les échanges au sein du réseau. Elle alloue également aux centres une subvention annuelle, grâce au soutien financier apporté à l'opération par la Délégation interministérielle à la Ville. Actuellement le réseau comprend quinze centres pilotes et implique environ 3 500 classes de primaire. Divers par leurs zones géographiques d'exercice (REP, ville, circonscription, département), les centres le sont aussi par leurs modes d'organisation. Certains s'appuient sur un réseau de partenaires (IUFM, CDDP, universités, écoles d'ingénieurs...) qui accompagnent pédagogiquement et scientifiquement les classes. D'autres centres fonctionnent à partir d'un centre de ressources doté d'une salle d'expériences et qui offre un ensemble de services (prêt de matériel, médiathèque, accueil individualisé...).

Les centres déploient leurs actions dans deux grands domaines : celui de l'accompagnement des enseignants et celui de la production et de la diffusion de ressources. Diverses formes d'accompagnement ont été expérimentées par les centres pour aider les enseignants à s'approprier les contenus et la démarche d'investigation : accompagnement sur la durée d'un module en co-animation

avec les enseignants, accompagnement scientifique par des étudiants ou des élèves d'écoles d'ingénieurs, accompagnement à distance via Internet, accueil de classes pour des animations et des ateliers sur un thème. Des ressources sont également mises à disposition des enseignants : modules sur les thèmes des programmes accompagnés du matériel nécessaire pour une classe, documents sur la démarche d'investigation ou sur des questions scientifiques et pédagogiques. Les modules proposés ont été testés dans des classes. Ils donnent des progressions selon les cycles sans distinction de publics d'élèves (classes multiniveaux ou de ZEP). Les ressources et la démarche proposée sont supposées pertinentes pour toutes les classes de toutes les écoles. La diffusion de ces ressources se fait par prêt aux écoles pour une durée déterminée. Elle est aussi favorisée par la création de sites Internet locaux qui sont reliés au réseau national Lamap (www.lamap.fr/).



Des rencontres réunissent, chaque début d'année scolaire, les centres pilotes et l'équipe *La main à la pâte* pour définir des thèmes de travail pour l'année. Un des thèmes retenus pour 2006-2007 concerne « l'accompagnement de l'enseignement des sciences en ZEP ». Il vise à dresser un inventaire des dispositifs d'aide mis en place par les centres à l'égard des écoles en ZEP. Ce travail s'inscrit dans la préparation du colloque « Sciences pour tous, même chances pour tous? » qui se tiendra lors des prochaines journées des centres pilotes à Mâcon le 3 octobre 2007.

Contact : Christiane Laborde.
La main à la pâte. 1, rue Maurice Arnoux.
92120 Montrouge. Tél. 01 58 07 65 92.
christiane.laborde@inrp.fr ■

Le dispositif du centre pilote de Nogent-sur-Oise

Depuis 1999, l'équipe de Nogent-sur-Oise a mis en place un dispositif original pour développer *La main à la pâte* dans les onze écoles du REP. Il consiste à apporter aux enseignants volontaires à la fois un soutien logistique, en mettant à leur disposition des documents et du matériel pédagogiques, et un soutien pédagogique, en les accompagnant dans leur appropriation de la démarche. Concrètement, en début d'année, l'équipe présente aux enseignants les différents modules qui ont été élaborés en s'inspirant des *insights* américains. Ceux-ci, sur un thème scientifique donné (les liquides, les cinq sens, les constructions, que deviennent les déchets?...), fournissent une méthode, des activités, une progression pédagogique. Les enseignants choisissent alors le thème pour lequel ils souhaitent être accompagnés. Pendant toute la durée du module, les enseignants bénéficient de la présence, dans leur classe, d'un animateur qui les aide à mener les deux séances hebdomadaires d'une heure trente chacune. Cet accompagnement se prolonge par des réunions régulières (tous les dix jours) qui regroupent les animateurs et les enseignants des différentes écoles qui travaillent sur le même module. Au cours de celles-ci, sont examinés la progression des différentes classes et les problèmes rencontrés tant par les élèves que par les enseignants, ce qui permet un travail en commun de régulation voire de remédiation. Sont également préparées, dans ces réunions, les séances à venir par un travail en équipe sur les objectifs poursuivis, le choix des activités ou des expériences qui seront proposées aux élèves, le matériel à rassembler.

Ce dispositif est apprécié des enseignants. Ils sont de plus en plus nombreux à s'engager dans cette action et à continuer, après avoir été accompagnés, à pratiquer seul un enseignement des sciences basé sur l'investigation en utilisant les ressources du REP. Entre 1999 et 2006, 107 classes ont bénéficié de ces accompagnements.

Contact : Stéphane Noé, coordonnateur du REP.
13, rue Moustier. 60180 Nogent-sur-Oise. Tél. 03 44 74 37 30.

L'école en République tchèque

Entretien avec David Greger

Traduction assurée par la mission relations internationales (INRP)



David Greger, professeur à la faculté d'éducation de l'université Charles de Prague, travaille sur les questions d'égalité d'éducation. Son intervention, lors du colloque Construction, déconstruction du collège unique, intitulée : « Débat autour du modèle de collège unique en République tchèque et dans d'autres pays d'Europe centrale et orientale » est consultable sur le site de l'UMR Éducation & Politiques¹.

Professeur invité par l'INRP pour quelques semaines, il nous a expliqué le fonctionnement du système éducatif en République tchèque.

Si l'on considère les résultats aux évaluations internationales (PISA et autres), les élèves tchèques se situent sensiblement au même niveau que les élèves français. En mathématiques et en sciences, ils seraient même légèrement meilleurs. Mais l'importance des écarts à la moyenne montre l'ampleur des problèmes : les résultats sont très différents selon l'origine sociale des élèves et surtout selon les écoles qu'ils fréquentent. Il y a peu de travaux de recherches permettant d'analyser finement et de comprendre ces différences. Ces inégalités scolaires ne sont pas directement en lien avec la ségrégation territoriale. Contrairement à la France, la ségrégation sociale spatiale n'est pas très forte ; il n'y a pas de phénomène de « banlieue » (c'est une des conséquences du système communiste avec l'égalité des loyers) même si certains quartiers regroupent davantage de classes moyennes et d'autres des classes aisées et

supérieures. De plus il y a beaucoup moins d'immigration qu'en France.

Un système très sélectif

Le système éducatif tchèque est surtout fondé sur la sélection et l'orientation précoces. D'une manière générale, les élèves ayant une « aptitude générale académique » sont envoyés vers les écoles traditionnelles tandis que les autres suivent des cursus et des programmes scolaires spéciaux. La première sélection a lieu dès l'âge de huit ans, la seconde à onze ans. Seuls 10 % des élèves intègrent un niveau de collège classique (*gymnasium*) pour un cursus de huit années.

Les travaux de recherche montrent que, contrairement à ce qu'affirment les défenseurs de ce système, la sélection n'est pas fondée sur le mérite mais bien sur une appartenance sociale. Seuls les parents les plus favorisés et les plus informés (cadres, enseignants, universitaires, journalistes, etc.) peuvent envoyer leurs enfants dans ces filières. Ainsi le *gymnasium* n'accueille que 7 % d'élèves de familles défavorisées (appartenant aux catégories socioprofessionnelles les plus basses) et 79 % issus de familles favorisées. La sélectivité du système scolaire tchèque se remarque également dans le fort pourcentage d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés séparément des autres (5 % de l'ensemble de la population scolaire contre 2,2 % en France). Or cette catégorie, très floue, regroupe surtout des élèves issus de milieux défavorisés et principalement des enfants roms.

Au niveau secondaire supérieur (pour les élèves de 15 à 19 ans), il y a trois types d'établissements : général, technique et professionnel. Seuls 20 % des élèves sont dans l'enseignement secondaire général (contre 44 % en France) ; la majorité d'entre eux fréquente l'enseignement technique (44 %) ou professionnel (38 %). L'enquête PISA montre que, selon la filière de scolarisation, les acquis sont très différents ; dans les filières techniques et professionnelles, beaucoup d'élèves ne maîtrisent pas les compétences de base. Malheureusement il n'existe pas d'évaluations nationales en République tchèque.

Une autre caractéristique du système éducatif tchèque est le faible nombre d'étudiants : seulement 12 % (par rapport aux 23 %

en moyenne dans les pays de l'OCDE). Le nombre de places à l'université est très limité et des examens d'entrée sont organisés par les universités elles-mêmes. Les élèves qui réussissent le mieux à ces examens sont issus des écoles secondaires générales dans lesquelles ils sont souvent scolarisés dès l'âge de onze ans. Leurs parents, eux-mêmes instruits, connaissent bien le système éducatif et ont de fortes attentes. Ils savent que la meilleure stratégie pour accéder à l'université est de passer par ces écoles sélectives et ils savent aussi ce qu'il faut faire pour aider leurs enfants à y entrer très jeunes. Cette importante sélectivité du système éducatif tchèque contribue fortement à la reproduction sociale. Elle est un obstacle majeur à l'équité scolaire.

Des réformes en cours

Actuellement ce système est en pleine transformation. Il vit les plus grandes réformes depuis la fin de l'époque communiste (1984). En 2004, une nouvelle loi, dans un souci de rééquilibrage entre les filières, a introduit une réforme curriculaire, des évaluations nationales à différents niveaux, une standardisation des examens nationaux à la fin de l'école secondaire, etc. Auparavant les trois filières (établissement général, professionnel ou technique) avaient des programmes différents qui pouvaient être modifiés dans une proportion pouvant atteindre jusqu'à 30 %. Depuis 2004, il n'y a qu'un seul programme national que chaque établissement peut adapter, modifier, réorganiser avec une grande liberté (le découpage en matières disciplinaires, les répartitions horaires sont libres). Cela génère toujours de très grandes différences entre les établissements. Actuellement une cinquantaine d'écoles pilotes ont rédigé leurs propres programmes au sein d'un comité réunissant enseignants, parents d'élèves et municipalités (une généralisation est prévue d'ici 2007). Mais ces réformes de 2004 sont peu connues de la population et des enseignants eux-mêmes. De plus, le dernier renouvellement du gouvernement a provoqué un blocage de certains de ces changements.

L'échec scolaire

Dans ce contexte très fortement sélectif, la notion d'échec scolaire est peu présente dans l'opinion, peu discutée dans la société. Elle n'est pas non plus un véritable objet de

recherche. L'attitude générale, méritocratique, est la valorisation des élèves « talentueux ». Et, plutôt que de tenter de lutter contre les difficultés scolaires de certains ou de leur apporter une aide, on les fait doubler ou on les oriente ailleurs. Il s'agit d'une véritable orientation par l'échec : si l'élève sélectionné dans les écoles d'élite ne suit pas, il est réorienté dans le cursus général ; s'il ne réussit pas dans le cursus général, il est redirigé vers une école technique, et ainsi de suite. L'élève en difficulté peut également être envoyé dans une « école spéciale » ou placé dans une classe pour « élèves lents », survivance de l'époque communiste². L'échec scolaire est considéré comme celui de l'élève et non comme celui du système éducatif. C'est pourquoi, contrairement à la politique ZEP instaurée en France en 1981, toutes les actions compensatoires mises en place en République tchèque ciblent des populations particulières et non des territoires ou des zones spécifiques.

Les élèves à besoins éducatifs particuliers

Les élèves en difficulté sont appelés *élèves à besoins éducatifs particuliers*. Ce sont principalement des élèves présentant des handicaps physiques ou mentaux, et des élèves vivant dans des environnements sociaux très défavorisés (familles très pauvres, minorités, groupes ethniques). Pour les élèves handicapés, on utilise les mêmes dispositifs que dans la plupart des pays développés : enseignement individuel, effectifs de classe réduits, programmes spéciaux, assistants d'enseignement, etc. Certains élèves handicapés peuvent être intégrés à temps plein dans les écoles du cursus commun mais, en réalité, seule l'intégration à mi-temps est pratiquée. Des programmes plus spécifiques sont développés à l'intention d'élèves socialement défavorisés ou d'élèves appartenant à une minorité. Ainsi, lorsqu'une minorité représente plus de 10 % de la population d'une région donnée, les élèves appartenant à cette minorité peuvent fréquenter des classes créées spécialement pour eux et où leur langue maternelle est utilisée comme langue d'enseignement. En République tchèque, c'est le cas pour la minorité polonaise qui dispose de ses propres écoles maternelles, primaires et secondaires (*gymnasia*). La plupart de l'aide est cependant ciblée sur les élèves roms. Cette minorité étant considérée comme la plus défavorisée du pays.

Pour les élèves roms

Depuis 1990, les Romes ne sont plus une « ethnie » répertoriée comme telle lors des enquêtes du recensement. Aujourd'hui deux catégories coexistent : la « minorité » rom (ceux qui se définissent eux-mêmes comme

tels) et la « communauté » rom (ceux qui sont ainsi définis par les autres). Nombre de personnes sont discriminées en fonction de leur langue, de leur lieu d'habitation ou de la couleur de leur peau. Les politiques luttent contre toutes ces formes de discrimination mais les ambiguïtés sont fortes : faut-il cibler les Romes et marquer la ségrégation ou l'ensemble de la population défavorisée et renforcer les amalgames et les ressentiments des non-roms ? Actuellement de nombreux programmes visant à l'amélioration de l'éducation et de la qualification sont officiellement mis en place en direction des élèves de milieux défavorisés (qui sont principalement roms). Ces actions sont officiellement appelées « actions compensatoires », car les documents officiels récusent le terme de discrimination positive. Pour le gouvernement, toute discrimination, même positive, est incorrecte.

En 1984 (période communiste) la plupart des enfants roms étaient scolarisés dans des « écoles spéciales » destinées à des enfants présentant des déficiences intellectuelles. Aujourd'hui, ces écoles comptent toujours 80 à 90 % d'enfants roms et valent au gouvernement tchèque un recours devant la Cour européenne des droits de l'homme (recours pour discrimination dans le droit à l'instruction, discrimination liée à l'appartenance à une minorité nationale). En février 2006, la Cour a conclu à l'absence de discrimination car, selon elle, même si les chiffres sont inquiétants, les élèves sont placés dans ces écoles avec l'accord de leurs parents et sur la base de tests (QI) effectués dans des centres d'orientation. Néanmoins, dans un texte récent³, Robert Badinter écrit qu'il « demeure une sorte de malaise » et s'interroge sur la nécessité d'une discrimination positive au bénéfice des Romes. Cette affaire a d'ailleurs été renvoyée devant la Grande Chambre.

Quelques actions compensatoires

Parmi ces actions, il y a notamment les « classes zéro », les assistants d'enseignement, les bourses spéciales, et les programmes en journée continue.

Classes zéro : ce sont des classes préparatoires qui visent à familiariser à l'école les enfants des milieux les plus défavorisés. Elles accueillent ces enfants un an avant l'entrée normale dans la scolarité (qui débute à l'âge de six ans). Mais, l'implantation de ces classes dans les « écoles spéciales » a tendance à renforcer la ségrégation des enfants roms.

Assistants d'enseignement : au début de cette action compensatoire, ils furent officiellement appelés « assistants des Romes ». Ce sont des postes supplémentaires ouverts dans les écoles fréquentées par un nombre

important d'élèves de milieux défavorisés et qui visent au développement des compétences en langue et en communication, à l'adaptation à l'environnement scolaire et contribuent au dialogue avec les parents. Ces assistants même s'ils ne sont pas recrutés sur ce critère sont, le plus souvent, d'origine rom. Ils ont un niveau bac et sont employés aux niveaux préscolaire, primaire et parfois secondaire.

Bourses spéciales : destinées aux élèves roms qui fréquentent les écoles du secondaire, elles sont versées directement aux écoles et couvrent les frais de cantine, de transport, de droits d'entrée et de fournitures (matériel didactique, manuels, cahiers d'exercices et, éventuellement, ordinateur personnel). Une opération similaire est planifiée pour les élèves fréquentant l'enseignement supérieur.

Programme en journée continue : c'est une action expérimentale récente non encore évaluée, mise en place en 2005 au sein de cinq écoles. L'objectif officiel est de faire baisser l'absentéisme en sensibilisant les parents sur la valeur de l'éducation, en améliorant l'encadrement des élèves et en multipliant les dispositifs d'aide et de soutien ainsi que les activités extra-scolaires.

Et la recherche en éducation...

En République tchèque, la recherche en éducation ne bénéficie pas d'un appui institutionnel fort. À la fin du régime communiste l'institut pédagogique Comenius a été supprimé parce qu'il était considéré comme trop idéologique et prescriptif et les actuels instituts de l'Académie des sciences (en psychologie et sociologie) comptent très peu d'équipes de recherche. À l'université les tâches d'enseignement et d'administration, très lourdes, entravent la recherche. Les chercheurs, peu nombreux, travaillent le plus souvent seuls. Leurs travaux concernent principalement les didactiques et la formation des maîtres. Les études empiriques, longitudinales, expérimentales manquent cruellement. ■

1. ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque_construction_deconstruction/davidgreger?searchterm=David%20GREGER

2. Au sein de « l'école pour tous » du régime communiste les établissements avaient, officieusement, créé des « classes de niveaux » (pour les plus lents, pour les dyslexiques, etc.), classes qui peuvent perdurer par endroits.

3. Sur le site de *Project Syndicate* (association internationale de 265 journaux ou hebdomadaires de 114 pays du monde) www.project-syndicate.org/print_commentary/badinter1/French

► Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivations et apprentissage

Daniel Favre. Dunod, coll. *Enfances*, 2007, 309 p.

Pourquoi un enfant ou un adolescent peuvent-ils devenir violents? Comment agir avec eux? Quelles pistes pour la formation? Trois questions qui forment le plan de ce livre. Daniel Favre montre d'abord comment fonctionne le cerveau et quels sont les ressorts de l'agressivité et de la violence (comment s'enracinent les peurs, comment se fabriquent les besoins d'être le plus fort et d'obtenir un plaisir immédiat). Dans la seconde partie, il fait le point sur les recherches qui insistent sur le rôle des enseignants et des apprentissages, et propose six outils pour réduire et prévenir efficacement la violence. Pour finir, il fixe les objectifs essentiels d'une formation pour les enseignants.

► Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines

Christine Barré-De Miniac et Yves Reuter (dir.). INRP, 2006, 268 p.

Cet ouvrage, issu de trois années de recherche, repose sur deux idées majeures : tous les enseignants peuvent être des professeurs de français et écrire et apprendre sont deux

activités complémentaires. La première partie analyse, à partir des instructions officielles, ce qu'écrire veut dire dans les différentes disciplines, puis étudie le discours des collègues ainsi que les représentations des enseignants sur le sens de l'acte d'écriture. Ensuite, les relations entre écriture et appropriation des savoirs sont interrogées dans quatre disciplines (français, histoire et géographie, sciences et mathématiques), et deux parties : décrire et raconter ; expliquer et argumenter. De nombreuses pistes pour les enseignants et les formateurs.

► Dans la classe, hors de la classe

L'évolution de l'espace professionnel des enseignants

Jean-François Marcel et Thierry Piot (dir.). INRP, 2005, 213 p.

L'espace professionnel des enseignants, longtemps identifié avec la classe, s'est élargi à l'ensemble de l'établissement scolaire et à l'environnement social. Cette évolution va de pair avec celle du métier et de ses composantes partenariales, collégiales et collectives. La première partie du livre s'intéresse aux effets des politiques institutionnelles sur le travail collectif, d'abord dans une dimension européenne, puis dans des lieux spécifiques (classes relais ou centres de documentation). Dans la seconde partie, les contributions sont issues de recherches qui portent sur le quotidien des pratiques

« dans » et « hors » la classe dans des contextes variés. Des travaux empiriques et internationaux pour mieux comprendre les évolutions du métier enseignant.

► L'écriture de soi à l'école

Repères, n° 34, INRP, 2006.
Marie-France Bishop et Marie-Claude Penloup (dir.)

Les différents textes de ce numéro interrogent cette notion d'écriture de soi et mettent en débat le paradoxe de sa scolarisation : peut-on scolariser ce qui est privé? Comment enseigner ce qui semble spontané? *In fine* il apparaît que ce type d'écriture permet bien d'apprendre à écrire (sur soi – autobiographie – mais aussi à partir d'un soi qui permet de travailler la mise en mots ou en récit – *inventio* –). Elle favorise également l'apprentissage de la lecture, la construction d'un sujet lisant.

► Le climat des écoles primaires

État des lieux. Analyse. Propositions
Georges Fotinos. MGEN – MAIF, 2006, 239 p.

De nombreux facteurs interagissent sur le climat scolaire. Sans nier le poids de l'environnement social, l'enquête, soutenue par la MGEN et la MAIF, menée auprès des directeurs d'écoles primaires met en évidence des facteurs internes, en particulier les conditions de travail et la qualité de vie de ses acteurs (rôle du conseil

des maîtres, du directeur d'école, de l'inspecteur, etc.). Un livre d'une grande clarté dans les propos et la méthode, qui propose aussi des pistes d'action et des outils.

► Langue d'école, langues d'ailleurs

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 36, janvier 2007, éditions de l'INS-HEA.

Ce dossier, constitué essentiellement de contributions de praticiens, définit, d'une part, ce qu'est une langue de scolarisation et, d'autre part, interroge les difficultés d'apprentissage du français en milieu plurilingue : en Guyane, à Madagascar, à Mayotte, en Nouvelle-Calédonie et en France avec les enfants du voyage.

► L'éducation aux médias

unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278F.pdf

Un kit publié par l'Unesco qui propose un programme d'éducation aux médias pour la qualification de base des enseignants du secondaire et s'adresse aussi aux adultes hors système scolaire (parents, professionnels des médias, décideurs). Il comprend des manuels à l'intention des enseignants, des élèves et des parents, ainsi qu'un manuel des relations éthiques avec les professionnels et un manuel de maîtrise de l'Internet.

► Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »

Il s'agit d'une sélection d'articles d'*XYZep*, le bulletin publié par le centre Alain Savary. Destiné à accompagner votre réflexion et votre action éducative, cet ouvrage est organisé autour de trois grandes questions. Quelles politiques pour quels élèves? Quelles pédagogies? Quelles collaborations? La deuxième partie qui traite des questions pédagogiques et didactiques est, quantitativement, la plus importante, mais les problèmes généraux de discrimination positive sont aussi abordés comme ceux des coopérations entre enseignants, avec les parents d'élèves et avec les chercheurs.

Écrits par des chercheurs d'horizons disciplinaires différents, les textes sont courts et accessibles. Ils présentent et analysent des problèmes éducatifs et sociaux essentiels, ils aident à mieux saisir les enjeux et les effets des pratiques. Si, d'une manière générale, il est toujours et partout difficile d'apprendre et difficile d'enseigner, dans certains lieux et pour certains élèves, apprendre et faire apprendre est plus incertain, plus fragile, plus complexe. C'est pourquoi les éclairages proposés dans ce livre sont particulièrement importants pour mieux situer et ajuster les actions des uns et des autres, pour répondre aux défis posés par la réussite scolaire de tous.

ISBN 2-7342-1070-3 – Réf. BF 068 – 14 € – Vente en ligne sur www.inrp.fr/publications

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 LYON CEDEX 07

Tél. : +33 (0)4 72 76 62 58 / 61 64 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 68 – courriel : pubvad@inrp.fr



XYZep est une publication du centre Alain Savary de l'INRP | ISSN 1276-4760

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordinatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.