

PAUVRETÉ ET DESTINS SCOLAIRES ?

UNE INITIATIVE COLLECTIVE POUR UNE ALLIANCE ÉDUCATIVE ENTRE PARTENAIRES D'UN QUARTIER MARQUÉ PAR LA PAUVRETÉ

Christine FELIX

Maitresse de conférences

Laboratoire ADEF

Marie-christine.felix@univ-amu.fr

Résumé

Les inégalités de réussite scolaire liées à l'origine sociale, qui s'en soucie ? En 2019, en France, 20% des enfants de moins de dix ans sont pauvres. En 2022, plus d'un enfant sur cinq vit toujours sous le seuil de pauvreté en France, c'est-à-dire en situation de privation matérielle et sociale l'empêchant de réunir des conditions de vie nécessaires pour entrer sereinement dans les apprentissages scolaires. L'école n'est évidemment pas responsable de la pauvreté. Mais, pour autant, il est urgent d'agir autrement si l'on veut qu'elle soit plus juste, plus égalitaire et pas seulement adaptée à la réussite massive des enfants les mieux lotis socialement et culturellement. Établir le constat de ces disparités entre enfants est nécessaire mais insuffisant. Il est urgent de montrer, de mettre sous les yeux des acteurs, et des enseignants en particulier, l'expression concrète de cette pauvreté dans le quotidien des élèves et de leur famille afin d'en comprendre l'incidence durable et déterminante sur leur avenir scolaire et professionnel. La production d'un film documentaire en cours de réalisation a modestement l'ambition de participer à cette prise de conscience nécessaire, notamment en tant qu'objet et ressource de formation pour les futurs enseignants.

Avant toute chose, je tiens tout particulièrement à remercier les organisateurs de la COPIRELEM et de l'IRES qui m'ont invitée à clôturer ce colloque par une conférence autour de la question problématique articulant « Mathématique et diversité à l'école : Aider les élèves – Accompagner les enseignants ». Tout un programme si l'on en croit les derniers résultats de plusieurs évaluations (Timss, Pisa, Cedre) qui déclarent que les élèves en France en 2019 obtiennent de moins bons résultats en mathématiques que ceux des autres pays de l'OCDE (Botton, 2021) et ce, pour tous les niveaux de performance de l'enquête (Cnesco, septembre 2021)¹. Une précision d'importance est à retenir : cet écart est davantage prononcé chez les élèves socialement défavorisés, c'est-à-dire les 25% des élèves des pays de l'OCDE les plus socialement déshérités. Ce qui signifie que les élèves français défavorisés sont sous-représentés parmi ceux qui ont un niveau élevé et sur-représentés au-dessous du premier pallier de Timss. Bien plus que la moyenne des autres pays de l'OCDE, 30% des élèves français, massivement issus des milieux populaires, sont en difficulté, d'après les dernières estimations de la DEPP². On ne peut donc pas nier le poids de l'origine sociale sur les destins scolaires. Mais, me direz-vous, l'origine sociale n'est pas seule en cause. Effectivement, « l'effet école », par exemple, joue un rôle prépondérant et une des nombreuses conclusions du Cnesco est très éclairante à ce propos : « un élève défavorisé réussit mieux dans une école socialement favorisée »³. Or, 54 % des élèves socialement défavorisés de CM1 en 2019

¹ <https://www.cnesco.fr/comprendre-les-resultats-en-mathematiques-des-eleves-en-france/>

² <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/actualites/veille/parutions/geographie-de-l-ecole-2021-13e-edition-et-les-territoires-de-l-education>

³ <https://www.cnesco.fr/events/event/comprendre-les-resultats-en-mathematiques-des-eleves-en-france-une-serie-de-4-notes-inedites-du-cnesco/>

fréquentaient une école elle-même socialement défavorisée, contre 35 % en moyenne dans l'OCDE. Pour autant, on ne peut pas imputer à l'école – et encore moins à la formation des enseignants – toute la responsabilité de la baisse du niveau des élèves français en général, et en mathématiques en particulier. Mais, en même temps, la prise en compte des difficultés rencontrées par les élèves dès l'école primaire, et particulièrement chez les élèves issus de milieux socialement défavorisés, interroge les manières de concevoir l'enseignement des mathématiques, les contenus de la formation des professeurs des écoles ou encore les pratiques que les enseignants eux-mêmes tentent de mettre en œuvre pour assurer cet enseignement tel que prescrit au grès des réformes successives.

J'aurais pu faire le choix d'éclairer ces affirmations à partir des nombreuses interventions que j'ai conduites dans différents établissements scolaires, du 1^{er} et du 2nd degré, afin d'analyser des difficultés d'enseignement et d'apprentissage selon le milieu social d'origine des élèves. Par exemple, rappeler combien la pratique des devoirs en mathématiques ou, plus largement, celle qui consiste à conduire les élèves vers l'autonomie dans la gestion de leur travail personnel en général ne cesse de poser problèmes à une certaine catégorie d'élèves et à leurs professeurs ainsi qu'à leurs parents et à de nombreux adultes en charge du suivi de ce travail à l'école et hors l'école (Chouinard, Archambault & Rheault, 2006 ; Glasman et Besson, 2005 ; Joshua & Félix, 2002 ; Felix, 2002, 2004 ; Kakpo & Rayou, 2010).

J'aurais pu étayer mon propos en vous proposant d'interroger la pertinence des dispositifs d'accompagnement qui se succèdent depuis des années : en quoi et comment contribuent-ils à une meilleure prise en charge du travail personnel des élèves, à une diminution de l'opacité des codes implicites véhiculés par l'école, à l'autonomisation de tous les élèves ? Quelles modalités d'aide entre les intervenants, les enseignants, les élèves et leurs parents ? Le travail de mathématiques pose-t-il davantage de problèmes à l'ensemble de ces acteurs par comparaison à d'autres disciplines scolaires enseignées au primaire ? On le sait bien, ces questions sont loin d'être tranchées (Berthet, 2015 ; Felix et al, 2012 ; Kakpo & Netter, 2013 ; Rayou 2009). Et elles le sont d'autant moins que la France, plus qu'ailleurs, ne réussit pas toujours à faire de la pluralité et de la diversité de ses élèves une réelle opportunité de réussite pour tous (Delahaye, 2015, 2022).

Dans ces conditions, comment conduire des élèves issus de quartiers marqués par la pauvreté vers une « éducation mathématique » pour reprendre les termes du cadre scientifique de ce colloque et, plus largement, vers une plus grande réussite scolaire pour tous ? Comment faire pour que chaque élève trouve sa place dans les classes et au sein de cet ensemble de dispositifs d'aide et d'accompagnement régulièrement renouvelés et proposés par les politiques éducatives comme solution au problème des inégalités scolaires ?

De longue date, les didacticiens – et en particulier les travaux en didactique de mathématiques – se sont intéressés de très près à ces questions, et plus encore au travail d'accompagnement différencié et adapté aux besoins des élèves afin de permettre de lutter contre la permanence, voire l'aggravation, des inégalités scolaires (Butlen & Masselot 2019 ; Laparra & Margolinas, 2011 ; Perrin-Glorian, 1993 ; Pézard & al, 2007). Pour autant, malgré des avancées majeures, la question de la diversité à l'école demeure encore trop souvent un angle mort de la formation initiale des enseignants. Il n'est donc pas surprenant que les enseignants peu expérimentés, voire ceux et celles qui débutent dans le métier au sein d'établissements scolaires dits « difficiles », se retrouvent en difficulté face à des situations de pauvreté et de grande pauvreté auxquelles sont confrontés tout ou partie de leurs élèves.

Vous l'aurez compris, je ne vais pas parler d'enseignement-apprentissage des mathématiques dans cette conférence et j'espère que les organisateurs de ce colloque ne m'en tiendront pas rigueur. Néanmoins, en lien avec le cadrage scientifique de ce colloque, je vous propose de réfléchir à la formation des professionnels de l'éducation en prise avec l'augmentation des inégalités entre élèves issus des territoires d'éducation prioritaire les plus pauvres. Plus concrètement, il s'agit de réfléchir à la manière de dépasser les modalités de formation de type informationnel et/ou vaguement incitatif qui, si elles ont le mérite d'exister, demeurent insuffisantes pour engager une véritable réflexion à partir d'actions

concrètes à conduire sur le terrain avec tout un ensemble de partenaires impliqués dans cette question de la réussite scolaire différenciée.

Pour cela, je souhaiterais vous présenter le projet d'un film documentaire, né de la volonté de réfléchir et mettre en œuvre des modalités de formation des futurs enseignants – mais pas uniquement – et dont la co-conception avec différents partenaires de l'éducation peut jouer un rôle bénéfique dans une meilleure compréhension de l'autre, de ses développements comme de ses empêchements. Mais avant toute chose, quels liens entre pauvreté et réussite scolaire ? En quoi et comment cela intéresse-t-il les professionnels de l'éducation ? Quelles marges de manœuvres ont-ils pour aider leurs élèves à apprendre malgré des conditions de vie dégradées contraignant ces enfants à vivre et grandir dans un environnement peu propice à leur développement et leur bien-être ?

I - ENTRE PAUVRETÉ ET RÉUSSITE SCOLAIRE

Mesurer la pauvreté est une tâche très complexe. Non seulement, elle est multidimensionnelle et recouvre des situations diverses mais encore, il est très difficile d'obtenir des chiffres identiques selon les différentes sources, y compris au niveau des sources officielles (INSEE, Sénat, Observatoire de la pauvreté, etc.). Toutefois, on peut dire sans trop se tromper que la pauvreté ne frappe pas au hasard. Parmi les 5,2 millions de personnes situées sous le seuil de pauvreté fixé à 50 % ou 60% du niveau de vie médian⁴, près d'un tiers est composé d'enfants, d'adolescents et de jeunes adultes. Ce qui revient à dire, d'après les calculs de l'observatoire des inégalités selon les sources de l'INSEE, qu'en 2019 par exemple, 20,3 % des enfants de moins de 3 ans sont pauvres, soit 397 000 enfants, et 20% ont moins de dix ans, le taux augmentant pour les adolescents avec ? 22,6 % chez les 15-17 ans, par exemple. Une enquête de l'UNICEF France et du Samu-social évalue, en aout 2022, plus de 42 000 enfants privés d'un logement, vivant dans des hébergements d'urgence, dans des abris de fortune ou dans la rue⁵. La dernière enquête publiée par Unicef France (United Nations International Children's Emergency Fund) et la Fédération des acteurs de la solidarité (FAS) en aout dernier (2023) confirme cette réalité, en révélant que près de 2 000 mineurs, dont 480 âgés de moins de 3 ans, dorment actuellement dans la rue en France. Un chiffre qui a augmenté de plus de 20% en une année et qui est d'autant plus alarmant que bon nombre de ces familles n'ont pas toutes été répertoriées. Comme le précise le journal le Monde⁶ « les mineur·e·s non accompagné·e·s, ou encore ceux vivant dans des bidonvilles ou dans des squats, ne sont pas non plus comptabilisé·e·s ». En réponse au plan de lutte contre la pauvreté du gouvernement présenté par le Président de la République française, Emmanuel Macron, le 13 septembre 2023, l'Unicef rappelle qu'un enfant sur cinq vit sous le seuil de pauvreté en France, soit près de 3 millions d'enfants pauvres. Autre donnée d'importance, dans un quart des cas, les jeunes issus d'une famille pauvre et dont les parents sont sans diplôme, sortent à leur tour de l'école en situation d'échec.

Ce que je veux dire ici est finalement assez simple à comprendre : lorsqu'un enfant ne dispose pas d'un endroit pour travailler, quand il est mal logé, mal nourri, mal soigné, quand il ne peut pas bien dormir, qu'il ne peut pas évoluer dans un environnement sûr, qu'il ne peut pas se sentir en sécurité, avoir de l'intimité mais aussi quand il a moins l'occasion que d'autres de se cultiver, de partir en vacances, de jouer tout simplement... on ne peut pas dire qu'il y a égalité entre élèves. Les conditions ne sont pas réunies. Car les inégalités se cumulent ; elles sont à la fois la cause et la conséquence d'une profonde fracture sociale, notamment en termes de santé, d'emploi et d'éducation.

⁴ En France, un individu est considéré comme pauvre lorsqu'il vit en dessous du seuil de pauvreté établi à 60% du revenu médian. On estime donc qu'une personne est pauvre si ses revenus sont inférieurs à 1 102 € par mois.

⁵ <https://www.unicef.fr/article/lunicef-france-et-le-samusocial-de-paris-alertent-sur-la-sante-mentale-des-enfants-sans-domicile/>

⁶ https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/08/30/un-nombre-record-d-enfants-a-la-rue-a-la-veille-de-la-rentree-scolaire_6187015_3224.html

En reprenant le constat que fait Bernard Lahire dans son ouvrage sur les inégalités parmi les enfants, il faut prendre conscience qu'il a incontestablement « ce qui est accessible aux uns et inaccessible aux autres, ce qui est possible et presque sans limite pour certains et totalement impossible et même impensable pour d'autres » (Lahire, 2019, p. 12). Un constat simple mais brutal qui oblige à s'interroger sur « ce que la pauvreté fait à l'école » et, corrélativement « ce que fait l'école de la pauvreté », tel que le préconise Jean-Paul Delahaye⁷ lors de ses nombreuses conférences.

C'est cette question qu'il me semble impératif de travailler, et tout particulièrement aujourd'hui avec vous dans le cadre de ce colloque qui met un point d'honneur à s'inquiéter d'une École qui ne parvient plus toujours à offrir les mêmes chances de réussite à tous. Vous qui êtes enseignants, formateurs d'enseignants, inspecteurs, conseillers pédagogiques, référents de circonscription ou chercheurs en éducation et qui pouvez agir dans vos milieux de travail respectifs. Car si l'école ne peut pas tout et certainement pas toute seule, il n'en demeure pas moins vrai que la lutte contre la pauvreté et les inégalités doit – aussi – passer par l'école et les professionnels de l'éducation. Pour ce faire, encore faut-il réussir à établir le constat de l'existence de ces inégalités et identifier la manière dont elles impactent le quotidien des enfants et de leur famille. Car nombreux sont les professionnels qui, bien que confrontés à ces inégalités dans leur classe ou plus largement dans leur milieu de travail, ignorent tout ou presque de ce que vivent quotidiennement certains de leurs élèves, des obstacles qu'ils et elles doivent surmonter pour accéder à l'école et disposer de conditions favorables à leurs apprentissages.

II - UN FILM DOCUMENTAIRE POUR PASSER DES INTENTIONS À L'ACTION : UNE UTOPIE ?

Pour toutes ces raisons, il m'a semblé indispensable de concevoir et d'organiser un espace de formation qui ne se limite pas à exiger des étudiants qu'ils présentent une fiche ou qu'ils commentent sous forme de retours d'expérience ou d'exposés, les effets des inégalités sociales sur les trajectoires et réussites scolaires. Bien sûr qu'il faut établir le constat de ces inégalités mais c'est insuffisant si l'on veut défendre une école plus juste. Je suis convaincue qu'il faut « provoquer un choc », « mettre sous les yeux » de tous les acteurs impliqués – et pas uniquement les étudiants en tant que futurs enseignants – l'expression concrète de ces inégalités dans le quotidien des élèves et de leur famille afin « de donner à voir et à ressentir leurs effets multiples [...] en termes d'écart dans les conditions concrètes d'existence [...] ainsi que sur les champs extrêmement variables du possible qu'elles imposent aux individus appartenant aux différentes classes de la société. » (Lahire, 2019, p. 12).

Le film documentaire est un bon candidat, me semble-t-il, et ce d'autant que j'ai la chance de travailler avec Agnès Maury⁸, réalisatrice, vidéaste et photographe ayant une longue expérience dans la réalisation de reportages visant à favoriser et libérer l'expression chez différents publics, notamment des publics en difficulté. Ici, cette sensibilité qu'elle met au service des prises de vue permet de créer l'émotion nécessaire à la prise de conscience des effets de conditions de vie difficile, précaire voire dégradée sur le développement physique et psychologique des jeunes et de leurs parents. Ensemble, nous avons ainsi convenu 1) qu'elle m'accompagnerait dans le projet de faire de ce film une ressource capable de susciter débats et controverses dans les espaces sociaux où il sera présenté⁹ et 2) que ce film documentaire aurait pour principal objectif de « *montrer* » ; montrer pour contribuer à faire prendre conscience de ces différences et permettre de se questionner et questionner autrement l'exercice de son métier. Non pas pour désespérer les professionnels et les partenaires de l'éducation mais « bien au contraire pour les inciter à se saisir de ce que les recherches relatives à l'origine sociale des élèves nous

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=JBaFQJ2-10y>

⁸ <https://www.lesfilmsdupapillon.com>

⁹ INSPE, établissements scolaires du 1^{er} et 2nd degrés, Sites web et Réseaux sociaux, chaînes vidéo en ligne de type Canal-U, Vimeo, événements divers et projections collectives suivis de débats avec le public, etc.

autorisent à penser, et à espérer...» comme le suggère Rayou (2019, p. 8). Toutefois, il serait dommageable de réduire cette question à l'Education Nationale. C'est évidemment, l'affaire de tous, tant des acteurs politiques et associatifs que de toute la communauté des citoyens.

1 Une initiative locale menée entre différents partenaires du quartier

La réalisation de ce film documentaire est née dans le cadre d'un travail collaboratif mené de longue date, entre enseignants du 1^{er} et du 2nd degré, personnels de direction, diverses associations de quartier dont une association de parents d'élèves et des enseignants-chercheurs impliqués dans la formation des enseignants à l'INSPE en Education Prioritaire. Pour se faire, nous avons organisé plusieurs séances de travail réunissant chaque fois :

- divers partenaires : le principal du collège Quinet, le directeur d'une école d'application (St Charles 1), des mamans d'élèves (très rarement pour ne pas dire quasiment jamais, des papas), des professionnels des associations les plus en lien avec les établissements scolaires, le coordonnateur REP+, la coordonnatrice Cité-Educative, un ou deux étudiants en Master MEEF, parfois deux ou trois professeurs chaque fois que le principal du collège a pu les libérer pour qu'ils participent à ces rencontres, deux ou trois enseignants chercheurs, et plus récemment, la vidéaste produisant le film documentaire avec nous ;
- dans des lieux différents de travail : écoles, collège, INSPE, associations, quartier, domicile des familles, etc.

Ce jour-là (figure 1), nous sommes accueillis par les mamans d'élèves, dans le local de l'association de parents d'élèves (APE) *Les minots de St Charles*, pour réfléchir ensemble à des modalités capables de faire découvrir le quartier « Quinet » à une trentaine d'étudiants. Nous décidons unanimement que cette immersion sur le terrain sera l'occasion de rencontrer les habitants et les familles du quartier ainsi que les personnes qui y travaillent, en particulier le tissu associatif. Ce sont les mamans, parents d'élèves et habitant le quartier, qui prendront en charge la visite de leur territoire. Ci-dessous, un extrait des échanges de cette matinée de travail, notamment à partir des propos du Principal du collège Quinet qui tente de faire un point sur les objectifs et modalités sur lesquels nous avons progressivement mais toujours collectivement réussi à nous mettre d'accord et validés :

Principal du collège : (...) Si nous sommes ici, c'est dans le cadre de *Territoire Apprenant*, une labélisation Éducation Nationale et de la Délégation Académique de la Formation et de l'Innovation Pédagogique, nous accueillons la formation initiale et continue. Nous sommes partenaires privilégiés et nous avons la chance que l'INSPE nous ait choisi pour pouvoir implanter les TD délocalisés (...) C'est la découverte de l'éducation prioritaire (...) Cette découverte concerne un troisième champ [autre que celui de la classe et de l'établissement], c'est le partenariat avec l'environnement, avec le territoire, connaissance du territoire dans toute sa complexité, les associations de parents d'élèves, les associations qui participent à l'aide aux devoirs, (...) les associations qui participent à améliorer la santé des élèves (...) tout ce tissu associatif dont un professeur doit avoir connaissance au bout du compte pour mieux pratiquer son métier au sein de la classe, le bien-être et la réussite de ses élèves. (...) Ce vous direz aux futurs enseignants (...) ni angélisme ni misérabilisme (...), il faut l'humanité dans tout ce qu'elle a de plus terrible, de la misère jusqu'à la solidarité.



Figure 1. Matinée de travail à l'association Les minots de St Charles

Notre objectif ici est clair. Il s'agit de partager avec les étudiants une conviction : *l'école ne peut pas tout et pas toute seule ! Mais elle a la responsabilité d'une formation plus adaptée aux enjeux de la pauvreté.* Elle a besoin de ses partenaires pour pouvoir appréhender les diverses dimensions de la vie sociale de leurs potentiels-futurs élèves, pour mieux saisir les logiques et les univers familiaux (conditions matérielles de vie, situations professionnelles, pratiques et compétences linguistiques, pratiques culturelles, rapport à la santé, à l'école, à l'alimentation....), ainsi que les effets conjugués de l'ensemble de ces propriétés sociales, positives comme négatives, sur la construction des rapports aux savoirs scolaires et non scolaires.

2 Produire un film documentaire : objet de et pour la formation des enseignants

Pour ce faire, nous avons eu l'opportunité d'investir un dispositif de vingt heures, proposé par l'INSPE à une trentaine d'étudiants volontaires, au sein d'une Unité d'Enseignement (UE) intitulée *Accompagner les élèves de l'éducation prioritaire dans leurs apprentissages*. Il s'agit de quatre séances au cours desquelles les enseignants-chercheurs et les partenaires de terrain impliqués dans cette UE proposent aux étudiants :

Une première séance de 3h réalisée à l'INSPE est l'occasion de faire un tour d'horizon à propos de quelques connaissances de bases en matière de politiques d'éducation prioritaire et des représentations et conceptions des étudiants en matière d'éducation (Audren & Baby-Collin, 2017 ; Frandji, 2017 ; Rochex, 2016 ; Richard-Bossez & al, 2021 ; Puyol-Lopez & Pavie, 2023). Cette séance est rapidement suivie de deux journées d'immersion organisées d'abord dans des établissements scolaires du territoire prioritaire puis au sein du quartier accueillant ces établissements, socialement défavorisé. Ces deux journées d'immersion sont encadrées, à la fois, par des professeurs et par des habitants, toutes et tous impliqués dans ce projet de formation. La première journée au sein des établissements scolaires vise trois objectifs :

- observer le travail en classe du 1^{er} et du 2nd degrés ;
- rencontrer les membres de l'équipe éducative ;
- échanger avec des partenaires éducatifs impliqués dans les projets d'école et d'établissement.

La deuxième journée est consacrée à la visite du quartier durant toute la matinée et au cours de laquelle les étudiants accompagnés par trois mères d'élèves du quartier vont pouvoir aller à la rencontre du territoire, de ses habitants et de ses acteurs, notamment associatifs, qui interviennent dans le projet éducatif du réseau d'éducation prioritaire. L'après-midi est consacrée à des échanges entre étudiants et partenaires à propos de ce qu'ils ont pu observer au cours de leur déambulation dans le quartier, de ce qui les a interpellés, dérangés ou encore confortés dans l'idée qu'ils se faisaient d'un territoire touché par la précarité. Une quatrième et dernière séance d'une demi-journée prévue à l'INSPE, toujours en présence de divers partenaires impliqués dans le dispositif de formation, permet de faire un retour d'expérience et d'envisager de nouvelles marges d'action en tant qu'enseignant en vue de limiter possiblement les effets des inégalités sociales sur les destins scolaires de ces élèves.

Bien évidemment, nous sommes tous très conscients que ce n'est pas avec ce seul dispositif de formation de 20 h que l'on pourra construire cette connaissance et transformer les manière de penser et de faire des professionnels de l'éducation, mais il s'agit là d'un premier niveau de sensibilisation à des

problématiques souvent méconnues des enseignants et ce, dans l'espoir qu'après avoir participé à cet enseignement, les futurs enseignants ne puissent plus dire « on ne savait pas » (Lahire, 2019, p.15). C'est pourquoi, selon nous, explorer l'idée qui revient à demander aux habitants du-dit Territoire – dont la parole est souvent peu ou mal entendue voire confisquée par les pouvoirs publics comme par l'école – de raconter et de se raconter – raconter leur quartier et son histoire, avec ses heurs et ses malheurs, raconter les difficultés mais aussi les ressources qui sont les leurs – participent, entre autres choses, de la socialisation des futurs enseignants. La focale a été mise sur un territoire du centre de Marseille (le REP+ Quinet) fortement engagé dans les questions de formation du fait de sa labélisation *Territoire Apprenant* par le Rectorat d'Aix-Marseille et inscrit dans la *Cité éducative Marseille Centre* co-portée par l'Education nationale, la Préfecture, la ville de Marseille et la Métropole en vue d'impulser des projets, dans et hors l'Ecole, pour les enfants et les jeunes de 0 à 25 ans.

3 Que montrer et que dire de son quartier aux futurs enseignants ?

Avant tout, il faut bien comprendre que Marseille, deuxième ville de France, n'est pas seulement l'une des villes les plus pauvres. Ville de contrastes avec ses inégalités sociales et économiques bien réelles, elle est aussi l'une des plus inégalitaires. Un entretien avec Philippe Langevin, économiste spécialiste des questions de pauvreté¹⁰, permet de saisir que dans cette ville cohabitent

les populations parmi les plus riches de France, ainsi que celles parmi les plus pauvres d'Europe : moins de 5 kilomètres à peine séparent le quartier Périer, un des plus riches hors de la capitale, et celui de la Belle de Mai, où la moitié de la population vit sous le seuil de pauvreté.

Pour le dire autrement, des territoires très pauvres côtoient des territoires très riches. Le REP Quinet au sein duquel se déroule ce travail est situé dans le 3^{ème} arrondissement de Marseille¹¹. On est en plein centre-ville, à moins d'un kilomètre du vieux port et de la gare St Charles, dans un arrondissement qui est un des plus pauvres de France : un habitant sur deux vit en dessous du seuil de pauvreté.

3.1 Vivre dans le 3^{ème} arrondissement : quelles particularités ?

Si l'on regarde la carte (figure 2), on constate que ce quartier est enclavé entre l'autoroute A7 d'un côté et la voie ferrée de l'autre. On peut également observer une zone géographique très resserrée sur ses établissements scolaires : le périmètre est restreint mais, pour autant, il comprend plusieurs écoles maternelles, écoles élémentaires, collèges, un lycée et l'université St Charles.



Figure 2. Le plan du quartier St Charles

¹⁰ https://www.challenges.fr/economie/social/marseille-est-la-ville-ou-le-niveau-de-pauvrete-est-le-plus-important_664039

¹¹ <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-pieds-sur-terre/enquete-sur-le-3eme-arrondissement-de-marseille-l-arrondissement-le-plus-pauvre-de-france-8096588>

De prime abord, cette caractéristique peut apparaître comme une véritable chance pour les habitants et leurs enfants. Mais, il faut aussi envisager combien cette caractéristique peut jouer en défaveur des jeunes qui voient leur mobilité réduite, c'est-à-dire la possibilité de sortir de leur quartier, limitée. Un peu comme si ces jeunes, par ces facilités évidentes, étaient assignés à grandir et vivre dans le périmètre resserré de ce 3^{ème} arrondissement de Marseille, limitant, de fait, leur liberté de circuler et de sortir de cet entre-soi qui, s'il a un côté sécurisant, peut agir également comme un empêchement au développement de l'expérience. On a trop souvent tendance à minimiser ce paramètre qui engendre, pourtant, des renoncements à se déplacer pour travailler, accéder aux soins, aux loisirs, etc.... ou pour accéder à un logement plus décent. Ce renoncement à la mobilité participe, voire, aggrave la précarisation des populations concernées.

Mais c'est surtout un quartier qui se caractérise par un cumul d'inégalités et une grande vulnérabilité du territoire et de ses habitants. Le taux de chômage et le revenu fiscal médian par ménage le placent au dernier rang des 16 arrondissements de Marseille et au dernier rang des communes ou arrondissements de France métropolitaine. On a donc des indicateurs de précarité extrêmement alarmants ainsi qu'un cadre de vie parfois très dégradé rendant difficile l'épanouissement d'une part importante de la population, en particulier, les enfants et les jeunes qui y vivent :

- seulement la moitié des ménages y bénéficie d'un logement social ;
- l'insertion professionnelle des résidents de ces quartiers est particulièrement difficile, notamment pour les femmes ;
- les étrangers, les jeunes et les familles monoparentales y sont surreprésentés.

Toutefois, et les habitants y tiennent particulièrement, ce territoire foisonne d'initiatives. L'une d'elle réside dans la prise en charge, par des mamans d'élèves, de cette journée de formation pour laquelle elles se sont engagées à montrer aux étudiants un certain nombre de difficultés dont il a été décidé collectivement qu'elles impactent gravement les possibilités d'apprendre à l'école des enfants du quartier, mais sans pour autant passer sous silence les ressources qui permettent aux habitants « de tenir » : la solidarité, l'engagement, l'entre-aide, le soutien, autant de valeurs que les uns et les autres s'efforcent de porter, chacun à leur manière et à la hauteur de leurs possibilités.

3.2 Ce qu'en disent les habitants

Je ne peux pas rendre compte ici de toute la richesse de cette visite de quartier accompagnée et commentée par des mamans d'élèves, auxquels viennent s'ajouter des témoignages d'autres habitants au fur et à mesure de nos déplacements. Je ne donnerai que quelques exemples permettant de mieux se représenter ce temps de rencontres mutuelles, et donc de formation pour les futurs enseignants, confiées entre autres, à l'association des parents d'élèves, les *Minots de St Charles*, avec pour consigne collectivement construite, de rendre compte, au plus juste, des processus de ségrégation socio-spatiale et d'ethnisation de ce centre-ville de Marseille : « ... sans angélisme ni misérabilisme (...) de l'humanité dans tout ce qu'elle a de plus terrible, de la misère jusqu'à la solidarité ».

Nous débutons la visite par la Cité Racati.

Un fort sentiment d'enclavement

Les habitants et, plus largement, les acteurs sociaux qui accompagnent cette visite disent éprouver un sentiment d'enclavement ; enclavement avec des communautés qui se mélangent peu, une concentration de populations en difficultés et finalement un communautarisme imposé. A la question posée par une étudiante, la coordinatrice de la cité-éducative Marseille-Centre répond :

Etudiante : *qu'est-ce qui fait territoire ?*

Sylvie, coordinatrice cité éducative : *le territoire, c'est un espace bloqué, bloqué par l'autoroute, la voie ferrée et la mer, sachant que la mer n'est jamais « cité », le regard est totalement tourné vers le centre-ville.*

Mais au-delà de cet aspect géographique bien visible, d'autres facteurs doivent être pris en compte si l'on veut saisir les contraintes auxquelles les habitants doivent faire face (figure 3).



Figure 3. Un immeuble dans le quartier St Charles

« C'est plus comme avant ! ».

Hinda : En densité population c'est dense (...) . Les familles qui sont là ne sont pas installées depuis longtemps. Y'a beaucoup de primo-arrivants (...) y'a des appartements réquisitionnés je sais pas par qui et (...) le gros soucis du 3ème arrondissement c'est que c'est terre d'accueil (...). Y'a beaucoup de turn over même à l'école (...) on n'avait pas ça avant, les familles étaient stables (...). Aujourd'hui on arrive dans le 3ème et on part (...) on ne fait plus toute sa scolarité dans l'école (...). Nous, on était là de la maternelle jusqu'au collège (...) là c'est les familles, ça bouge beaucoup, et ça c'est nouveau, ça a trois ou quatre ans.

Nouria : Les logements ils sont bien, moi j'ai un T4, 90m2 (...). Moi je suis une ancienne (...), j'avais même pas 14 ans (...). Avant je vivais au Panier, c'est pas la même mentalité, c'est pas pareil (...). Ici c'est chacun chez soi. Au Panier, les portes elles étaient ouvertes, on allait chez la voisine si y avait pas nos parents. (...) Aujourd'hui c'est pas pareil (...) Ici (...) notre voisin il est mort, on l'a même pas su/ c'est chacun pour soi.

« L'espace, il est public mais il est fermé aux familles... ».

Hinda : Ici les familles résident dans des cités où, à partir des barrières, on est dans le privatif [figure 4], et l'espace public, il est là, c'est le trottoir (...) Après on est chez le bailleur ! Ça a son importance quand on veut organiser une manifestation (...) bein du coup on ne peut pas vu qu'il n'y a pas d'espace (...) Même l'autorisation du bailleur qui n'a pas trop vu que c'est des parking (...) Y'aurait le préau mais qui s'affaisse et qui n'est pas praticable et pas sécurisé pour le moment.

Chercheur : il n'est pas prévu de travaux ?

Hinda : des travaux envisagés ? (rires) un jour peut-être ! // Donc pour sortir, marcher, pour quand les enfants doivent jouer (...) y'a pas de parc, pas de jardins donc les enfants sont là (...) et les trafics sont là aussi, donc à une époque, on était obligé de marcher sur la route parce qu'on n'avait pas le droit de marcher sur le trottoir (...). Donc les enfants, pour aller à l'école, ils marchaient sur la route.



Figure 4. Autres aspects du quartier St Charles

Nous poursuivons notre visite en nous dirigeant vers l'école St Charles. En passant devant l'Université (ex Fac St Charles, figure 5), les trois mamans expriment leur incompréhension :

Sabrina : Avant, quand j'emmenais mes enfants, on avait une autorisation exceptionnelle de passer. Mais il paraît qu'il y a un problème de sécurité, on a rencontré le doyen pour parler des problématiques des familles mais (...) on ne peut plus traverser (...) Rt puis ça pourrait être un lieu de convivialité de temps en temps pour organiser des manifestations vu qu'y a rien (...) C'est frustrant pour les familles.



Figure 5. Entrée de l'université

« **Les encombrants, ils réduisent encore l'espace...** ». D'autres difficultés sont évoquées au fur et à mesure que l'on se déplace au cœur de la cité :

Nouria (figure 6) : *Les encombrant, des fois on ne peut plus passer sur le trottoir aussi (...) et là par exemple, il se gare parce qu'il n'y pas de place (...) du coup, les éboueurs ils ne prennent plus la poubelle. Parce qu'ils ne peuvent pas sortir les conteneurs soi-disant !*



Figure 6. Les encombrants

Ici, le ramassage des déchets et des encombrants soulève évidemment d'autres problèmes graves, liés à des problématiques sanitaires, d'hygiène voire de pollution. Plus largement, l'enclavement de ce quartier, aggravé par une augmentation progressive de la rotation des populations précaires et primo-arrivantes et la difficulté à mettre en œuvre une mixité du logement contribuent à générer une qualité urbaine médiocre, ce qui grève d'autant son attractivité.

Séquestration des espaces sportifs

On ne reviendra pas sur le rôle prépondérant que joue le sport en matière de santé, d'éducation ou encore d'expression pour les jeunes, de citoyenneté, de solidarité, etc. Or, ici, dans ce quartier, peu de personnes – et de jeunes – peuvent pratiquer une activité sportive. On sait par exemple que le manque ou la fermeture de piscines municipales dans certains quartiers sensibles de Marseille n'offrent pas à tous les enfants les mêmes possibilités d'apprentissage du « savoir-nager », pourtant une compétence des programmes d'éducation physique et sportive au fil de la scolarité. On compte un enfant sur deux qui ne sait pas nager en entrant en sixième et même au-delà si on s'en tient seulement aux Quartiers Nord ou au centre-ville de Marseille. Sans parler du coût de certains sports en club, qui est un frein important pour la plupart des familles du quartier. Mais nous voudrions évoquer ici tout particulièrement le manque d'infrastructure voire la séquestration d'espaces publics sportifs ce qui génère incompréhension et sentiment d'injustice chez les habitants.

« **Des espaces sportifs et des aires de jeux impraticables pour nos enfants** ».

Sabrina : *là [figures 7a et 7b] on a un terrain de basket sous la passerelle de l'autoroute, qui est devenu un parking (...) Fut un temps on venait là (...), mais c'est ça la réalité, tout est fermé (...). Les enfants, ils font quoi ? Bein rien ! (...) Et là [figure 7c] un terrain qui a été entièrement refait et fermé, et ça devient des terrains de squat, des gens qui squattent (...). Donc il y a deux terrains de baskets impraticables, fermés tous les deux.*

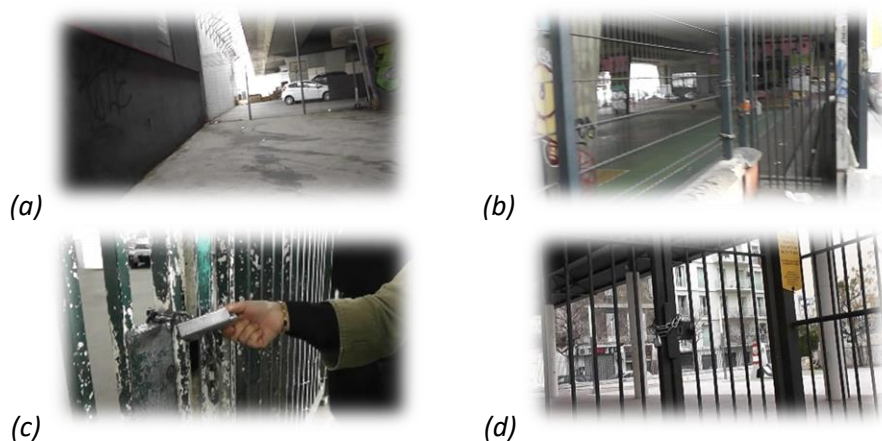


Figure 7. (a) et (b) Sous l'autoroute ; (c) Terrain de basket fermé ; (d) Terrain de jeu fermé

Chercheur : *on sait pourquoi ils sont fermés ?*

Hinda : *c'est des questions de guéguerre Métropole / Mairie. Les clés, qui est responsable de la grille ? (...) C'est souvent des futilités (...) la grille c'est la Métropole, le terrain c'est la Ville/ et après nous on se retrouve pris entre des choses qui nous dépassent complètement !*

Sabrina : *Et là encore un ! J'avais jamais vu qu'il y a avait autant de terrains fermés et j'habite là ! (...) Pour nous, c'est devenu quelque chose de normal et que là finalement, bein voilà(...). Et là [figure 7d] une aire de jeux pour enfants encore fermée avec un cadenas.*

Les étudiants sont amenés à constater que les espaces publics et lieux de socialisation de proximité (terrains de sports, parcs, jardins publics, aires de jeux pour les enfants, ...) sont inexistantes, vétustes ou peu ou pas aménagés, voire, tout simplement fermés par les services de la ville aux habitants du quartiers. Progressivement, les étudiants prennent conscience de l'impact d'une telle défaillance sur le quotidien des enfants et adolescents ainsi que de leurs parents, tout en ayant accès à certaines stratégies d'évitement parmi les familles les moins vulnérables. C'est le cas de Sabrina qui s'explique.

« **J'ai passé mon permis pour sortir ma fille du quartier, j'étais déterminée ...** ». Sabrina, une maman d'élève, explique aux étudiants sa volonté d'offrir à sa fille des espaces de rencontres variés « pour limiter les effets du quartier ». Pour cela, elle s'est organisée financièrement et matériellement pour réussir à conduire sa fille, tous les mercredis, à l'autre bout de la ville et lui permettre d'accéder à une activité sportive non proposée dans le quartier.

Sabrina : *Ma fille elle fait de l'équitation. Elle voulait vraiment faire de l'équitation, donc on fait un paiement en dix fois. A l'équitation, les personnes elles font un paiement cash parce que/ voilà/ ils ont de l'argent et moi, elle m'avait dit en deux ou trois fois j'ai dit « est-ce que c'est possible tous les mois ? »... je fais un prélèvement tous les mois et/et voilà, elle est contente, elle est épanouie et c'est le plus important. Avant elle faisait de la danse, et ça l'avait vraiment étonnée de voir des prénoms comme Aurélie, Marie, elle me disait « maman tu as vu ? », elle pleurait elle voulait pas y retourner/ c'était l'intruse (...) Alors elle a de la chance parce que moi, j'avais pas mon permis, j'ai passé mon permis parce que c'était plus possible/ à chaque fois « ah non on peut pas papa y travaille ». J'ai décidé de le passer et en six mois, bein je l'ai eu parce que j'étais déterminée à la faire sortir d'ici. Par contre je suis heureuse d'habiter là, mon appartement je suis bien / l'association, je suis contente. J'aime mon quartier !*

« **...pour qu'elle ait un autre style d'amies !** ». Sabrina poursuit ses explications auprès des étudiants, sa stratégie mise en place pour sa fille :

Sabrina : *Ses amies à l'école, c'est ses amies, elle les aime beaucoup mais à l'extérieur elle voit d'autres personnes. ici y'a que des noirs et des arabes et mon mari il voulait absolument qu'il y ait une mixité sociale. C'est trop important et c'est pour ça que je l'ai mise là !*

Les étudiants semblent affectés par les propos de Sabrina, mesurant les efforts consentis et ce d'autant qu'ils prennent peu à peu la mesure de la moindre couverture en transports en commun et de la façon dont cette défaillance contraint les habitants de ce quartier à une plus grande dépendance à l'automobile, alors que l'on a affaire, en même temps, à une population davantage touchée par une plus faible motorisation et une moindre possession du permis de conduire¹². Bien qu'en centre-ville, la mobilité demeure une question centrale dans le fonctionnement des quartiers prioritaires et de l'accessibilité aux différents services (sportifs, culturels, emploi, santé, commercial, etc.).

« Les services de l'Etat, tu les as vus où ? »

Les personnes que nous rencontrons au fil de nos déambulations sont unanimes : l'éloignement voire l'absence de services publics au cœur du quartier provoque, chez les habitants, le sentiment d'être des « laissés-pour-compte », assignés à résidence.

Tu dois prendre le métro pour trouver un distributeur.

Hinda : *La seule Poste, le seul distributeur ! [figure 8] Et moi qui habite en bas du boulevard National, tu as un autre distributeur qui est fermé la moitié de l'année. Et à part tout en bas, j'ai plus rien, et le dimanche quand tu veux de l'argent tu dois prendre le métro pour trouver un distributeur. Je m'organise pour ne pas tomber en panne. (rires)*



Figure 8. La Poste

Les commerces pour faire ses courses, sans voiture c'est difficile. Au cœur de Marseille, et pourtant si loin des services publics¹³ :

Sabrina : *Y'a rien, on va jusqu'à la piscine St Charles au nouveau Carrefour Market pour faire les courses, ou alors, y a le Grand Littoral ou le Merlan, mais faut prendre la voiture et il faut que je traverse toute la ville.*

Hinda : *Et ceux qui n'ont pas de voiture, ils y vont en transport en commun. Et là vous voyez y a rien, on passe le boulevard de Strasbourg et c'est un autre univers.*

« Et les abords non sécurisés des écoles du quartier, on en parle ? »

Nous poursuivons notre marche et découvrons différentes écoles primaires du quartier avec leurs abords peu sécurisés. Pourtant, les parents d'élèves reconnaissent volontiers que la municipalité a (re)mis cette question de la sécurité aux abords des écoles au cœur de ses chantiers. Il s'agit du projet pour la création des « Rues des enfants » et le déploiement de personnes pour assurer la sécurité au moment des sorties d'école. Or, malgré ces mesures indispensables, les solutions apportées ne répondent pas assez rapidement aux demandes des familles. Lors de la visite, les mamans n'hésitent pas à faire état de leur indignation face à l'insécurité quotidienne des enfants qui sortent de l'école. Certains parents, attendant leurs enfants devant le portail, témoignent de leur colère ou de leur lassitude face à tant de lenteur. Ils n'hésitent pas à expliquer aux étudiants le problème complexe entre la municipalité responsable des bâtis et la Métropole qui détient l'obligation d'aménagement de la voirie :

¹² https://ampmetropole.fr/wp-content/uploads/2022/08/Cahier_1_Diagnostic_the769matique_et_territorial.pdf

¹³ https://www.lepoint.fr/societe/a-marseille-un-sentiment-d-abandon-dans-le-quartier-le-plus-pauvre-26-01-2017-2100230_23.php#11

Un papa devant l'école (figure 9a) : *Là on voit des bâtis qui ont été détournés, les parvis sont étroits et les sorties sont dangereuses pour nos enfants.*

Hinda (figures 9b et 9c) : *Ce n'est pas une école à la base, c'est du bâti qui a été détourné / qu'ils ont transformé faute de place. C'est une grande école, ils sont très nombreux et la cour elle est petite comme ça, minuscule (...). Et là une autre école, tu vois le parvis de l'école ? 400 familles qui viennent à quatre heures et demie, c'est la folie !*

Une maman devant l'école (figures 9b et 9c) : *Et là, une toute petite rue, la sortie de classes est très dangereuse, et là, moi, ça me fait rire quand les pouvoirs publics ils viennent et qu'ils te disent qu'ils travaillent les parvis, les trottoirs ! Il y a des voitures qui passent et la largeur de la rue, hein, on en parle ?*



(a)



(b)



(c)

Figure 9. (a) Un bâti détourné ; (b) et (c) Devant l'école

Si la volonté politique est bien réelle pour sécuriser le trajet des enfants de leur maison à leur établissement et réciproquement, les étudiants sont amenés à prendre toute la mesure de la lourdeur administrative, très souvent évoquée par les parents d'élèves, du fait même des compétences partagées entre Ville et Métropole.

« Un désert médical : pour les parents, c'est le parcours du combattant ! »

Au cours de notre déambulation, nous sommes confrontés à une autre difficulté : la désertification médicale du quartier, malgré la construction à proximité de l'hôpital européen. Les professionnels de santé sont rares ou éloignés du quartier et ceux qui sont présents semblent submergés, augmentant ainsi les temps d'attente pour obtenir un rendez-vous. Les mamans expriment leur inquiétude mais également leur colère car tous les enfants ne peuvent pas toujours recevoir les soins nécessaires au bon moment :

Les mamans : *Il faut bien prendre conscience du parcours du combattant que c'est pour les parents. Par exemple, (...) vous arrivez en CP, on vous demande un bilan orthophonique, vous arrivez en CM2, vous ne l'avez toujours pas le bilan (...). Vous téléphonez pour mettre votre enfant en crèche ou en CMMP, ils vous disent, revenez dans trois ans quatre ans, quand l'enseignant tous les jours au portail vous demande si vous avez fait le bilan ! Ce n'est pas que je ne veux pas, c'est que je n'ai pas la possibilité de le faire (...). Et aller au-delà du quartier pour le faire, c'est compliqué pour certains parents (...) c'est une revendication du quartier et de toutes les familles de créer une maison médicale, parce que quand on arrive au bout des démarches les enfants ils ne sont plus scolarisés.*

Le principal du collège Quinet, très conscient des difficultés que cela représente pour un grand nombre des familles du quartier, s'efforce de trouver des solutions :

Le principal : *Le collège est le pôle santé des familles, notre infirmière, notre psychologue scolaire, notre assistance sociale. Notre assistance sociale donne son numéro de téléphone portable à toutes les familles du quartier qui répond jour et nuit, qui répond le week-end, qui accompagne.*

La bonne santé des élèves, le repérage et la prise en charge des troubles de toute nature qui peuvent les affecter sont des conditions nécessaires aux apprentissages. Ainsi, dans ces quartiers prioritaires composés de familles fragilisées, l'école joue un rôle essentiel en matière de santé : c'est souvent la seule garantie d'accès à la santé et/ou à un suivi médical. Pour autant, les étudiants remarquent que

malgré la bonne volonté des personnels éducatifs et soignants et des textes de loi relatifs à la promotion de la santé à l'école, le nombre de médecins et infirmiers scolaires et assistants sociaux ne cessent de diminuer¹⁴, aggravant d'autant les inégalités en termes de santé et d'accès au soin pour cette partie de la population.

Des logements insalubres : des risques pour la santé des occupants

La ville de Marseille entend rappeler son implication dans la lutte contre l'habitat indigne et le mal-logement. Pourtant, la déambulation des étudiants dans le quartier révèle combien la création de nouveaux logements, la réhabilitation des logements privés dégradés et la création de nouveaux équipements de services publics, de parcs, de jardins et d'espaces sportifs demeurent encore insuffisantes. L'absence d'entretien des immeubles et d'action sur les espaces extérieurs, l'incapacité – ou l'absence de volonté – des propriétaires bailleurs à faire face à leurs obligations, parfois aggravée par la présence des marchands de sommeil, continuent de générer des dégradations importantes du bâti et de ses réseaux (eau, électricité, ...), générant des crises sociales inévitables.

« **Ce qui fait mal c'est que ça fait des années qu'on en parle** ». Nous sommes ici devant la tour bel Horizon et les mamans répondent aux questions des étudiants, notamment à propos des logements insalubres (figure 10) :

Hinda : *Des immeubles condamnés, des magasins fermés, des gens expropriés pour des cacahuètes (...) Là tous les jours on entend des immeubles qui s'effondrent ! Ce qui fait mal c'est que ça fait des années qu'on en parle, des années qu'on connaît la situation, et les pouvoirs publics, franchement.... Ça s'améliore pas, ça empire.*

Nouria : *Et là c'est tout fermé, c'est insalubre, c'est des arrêtés de mise en péril, et les gens ils rachètent ça pour pas grand-chose, ils refont des travaux et ils revendent à prix d'or. Franchement ça fait peur ! Mais ça permet de voir le quotidien des familles, la réalité, parce qu'ils voient même plus tout ça.*

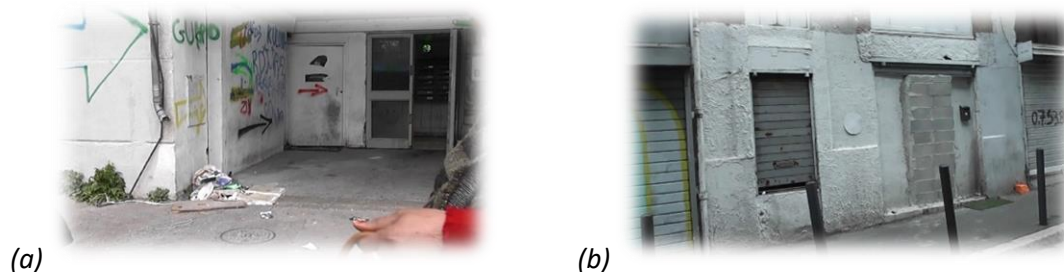


Figure 10. (a) Une entrée d'immeuble ; (b) Des entrées condamnées

Une habitante de la tour, dont les enfants sont scolarisés au collège Quinet, accepte de nous expliquer son combat et comment ça l'affecte, elle et ses deux filles, au quotidien :

Une habitante de la tour bel horizon : *J'habite là et c'est beaucoup de souffrance, ça fait pleurer. Plus de courrier, la poubelle elle est pas venue, c'est moi qui ait ramassé, il y a de l'eau partout. Là dans le couloir (figure 11b) beaucoup d'eau aussi, des fois on peut pas sortir / et personne est venu. Moi je suis allée à la mairie.*

De son sac, elle sort des photos de son appartement (figure 11) en espérant que les services de la ville obligent le propriétaire à entreprendre les travaux nécessaires pour assainir certaines pièces du logement -dont la salle de bain- et chasser la présence des rats :

L'habitante de la tour : *le plafond...tout est moisi et pas d'eau pour toilette*

Nouria : *c'est quoi ça ?*

L'habitante de la tour : *le sac / le cartable de ma fille. Les rats ils l'ont mangé.*

¹⁴ https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2018/2018_05_eleves_sante.pdf

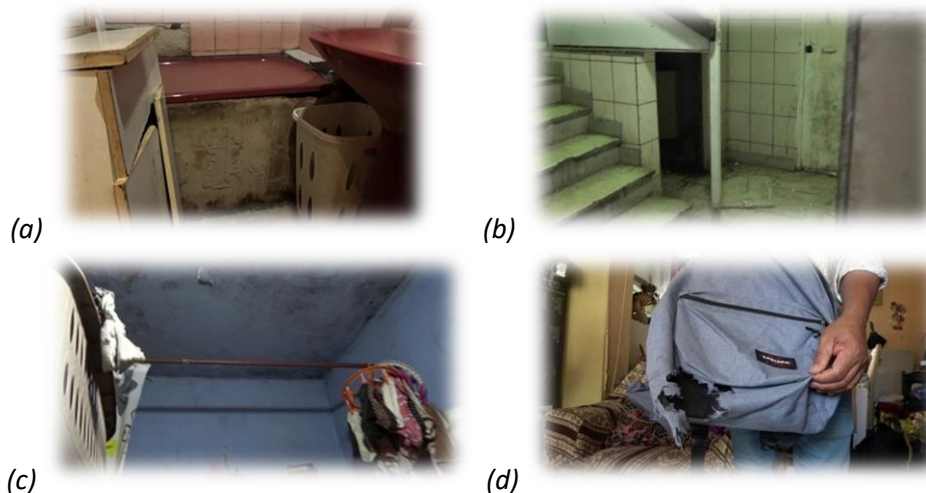


Figure 11. Dans la tour Bel Horizon (a) La salle de bain ; (b) Le couloir ; (c) Le plafond ; (d) Un cartable mangé par les rats

Une étudiante (en aparté s'adressant à un petit groupe d'étudiants) : *Les cafards, les rats, les punaises de lit, les inondations et, en même temps, les coupures d'eau et d'électricité ...tout ça..ça donne une idée des efforts que doivent fournir certains élèves pour, déjà, être présent à l'école. Je ne parle même pas de faire ses devoirs ou réussir une interro ! Moi j'ai connu ça, j'habitais La Bursérine, dans les Quartiers Nords de Marseille.*

Une étudiante s'adressant à l'habitante de la tour : *Et pour le loyer ? le loyer, il est ... ?*

L'habitante de la tour : *600 euros ! 600 euros et une seule chambre pour moi et mes deux filles. On dort dans le même lit.*

Que dire de la non-habitabilité de ces logements, de leur insalubrité, des risques voire des mises en péril des habitants ? Voilà une réalité qui interpelle fortement les étudiants dans les représentations qu'ils ont de la pauvreté et de la manière dont elle prend forme. Parmi eux, certains s'autorisent même à parler de leur propre expérience, révélant avoir habité dans des quartiers semblables et avoir été confrontés aux mêmes difficultés.

Ainsi, les étudiants s'interrogent, prenant conscience, peu à peu, que la mise à disposition – ou la séquestration – d'équipements collectifs divers (sportifs, culturels, ...), la présence ou non de services publics (Médecin, Hôpital, Poste, Banques, Transports, ...) ajoutés au mal-logement, ont des conséquences majeures en matière d'espérance de vie, de santé, de nutrition, et d'insertion scolaire et professionnelle. Cette prise de conscience est importante mais encore faut-il pouvoir travailler avec les étudiants les moyens de dépasser ces contraintes.

III - LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS, FUTURS PROFESSEURS

Je l'ai déjà précisé en début de conférence, mais je voudrais rappeler ici que ce dispositif de formation poursuit, entre autres objectifs, celui de contribuer à construire des espaces d'interconnaissance entre les différents acteurs ayant pour objet commun la réussite éducative des jeunes du quartier. Pour ce faire, il comporte quatre phases :

- présentation des grands moments de l'histoire de l'éducation prioritaire en France ;
- observations diverses de l'activité des professionnels dans leur milieu de travail respectif ;
- immersion sur le terrain et échanges avec des habitants du quartier, parents d'élèves pour la plupart ;
- temps de réflexion individuels et collectifs entre pairs, enseignants et toutes personnes impliquées dans le programme.

Dans cette ultime phase de formation, nous nous intéressons à ce que disent ces futurs enseignants de ces rencontres. En quoi et comment participent-elles, selon eux, de la construction de leur professionnalisation et de leur éventuelle insertion dans un milieu d'éducation prioritaire avec pour objectif principal la réduction des écarts de réussite scolaire ?

Je voudrais rapporter ici quelques extraits du film documentaire qui porte justement sur la construction de cette alliance éducative.

« Ça me permet de mieux comprendre les difficultés des élèves en classe

Julie (étudiante) : *Cette visite prise en charge par des mamans qui habitent le quartier et qui ont une activité associative, ça rassure parce qu'on voit qu'on a des parents d'élèves très impliqués. Pas uniquement ces trois mamans, mais aussi grâce aux personnes qu'on a rencontrées tout au long de la matinée devant l'école ou devant chez elles. Il y a un dynamisme qui donne envie par rapport aux a priori qu'on peut avoir quand on entend REP ou REP+.*

Ça donne pas forcément envie d'y aller. Donc, justement de faire ça ensemble, voir que c'est une école comme une autre et comme on disait, en fait, tout est nuancé, c'est pas tout blanc, c'est pas tout noir, en fait c'est des écoles comme les autres. Il y a des problématiques différentes des autres écoles mais justement, on n'a pas que l'école, on a tout un système qui tourne autour de l'école par les parents d'élèves, par les partenariats, les associations, la vie du quartier, la ville, la cité éducative, et je trouve que c'est là que ça rassure. C'est qu'on n'est pas tout seul, et qu'on aura ce dynamisme qui va nous porter et sur lequel on va pouvoir s'appuyer et qu'on va pouvoir nous aussi faire vivre à notre manière. C'est en ça que c'est rassurant.

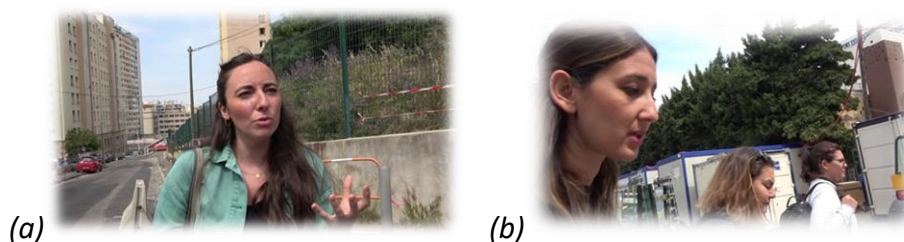


Figure 12. Etudiantes (a) Julie ; (b) Karima

« Ça nous pose question ».

Etudiantes (Karima,...) : *Oui, cette visite, ce dialogue ouvert avec tous ces intervenants c'est top, ça permet de prendre en compte l'élève en tant qu'enfant dans toutes ses dimensions, sociales, familiales, scolaires... C'est un fait, ok mais, maintenant comment nous, à notre niveau on peut leur apporter quelque chose, comment intégrer toutes ces données dans notre quotidien parce que l'enfant qui ne vit pas dans une maison, l'enfant qui vit dans un camp, sous la voie rapide, comme on a pu l'observer, cet enfant, on sait qu'il vient de là, le matin il arrive, on sait qu'il est fatigué, il a sommeil, on voit qu'il s'est endormi sur son bureau, on fait quoi ? C'est la question qu'on se posait : est-ce qu'on aménage un coin dans la classe, on lui propose un livre, on lui donne les moyens de se reposer ? Mais comment on le justifie par rapport aux autres élèves ce traitement spécifique ? Moi ce qui me manque, voilà aujourd'hui merci pour tout, mais comment je fais, comment j'adapte, comment je fais concrètement dans ma classe ?*

Evidemment, nous n'avons pas la faiblesse de croire qu'il suffit de conduire ces futurs enseignants dans les quartiers où vivent leurs élèves pour comprendre ce qui se joue en dehors de l'école et éradiquer les effets de la pauvreté sur la réussite scolaire. Mais c'est un premier pas.

1 La formation des enseignants

On comprend bien que pour Julie, cette immersion lui permet, d'abord et avant tout, de se rassurer. Les échanges avec les parents, les enseignants et les partenaires sociaux lui donnent à penser qu'il n'y a pas tant de différence entre une école située en éducation prioritaire et une école dans un quartier plus

favorisé : «...finalement... il s'agit d'une école comme une autre ». Mais les échanges avec ses pairs et les autres professionnels vont lui permettre de modérer cette affirmation. S'il n'y a aucune raison de craindre le fait d'avoir à enseigner en éducation prioritaire – et c'est là son propos –, elle est à présent tout à fait consciente de tout le travail à fournir pour faire réussir les élèves les plus en difficultés sans « baisser le niveau » des meilleurs. Ce n'est ni niveler par le bas ni ignorer ou renoncer à soutenir les plus fragiles. Mais comme la plupart de ses camarades, elle est loin d'avoir construit des alternatives qui lui permettraient d'affronter cette réalité. C'est par exemple le cas de Karima pour qui l'affaire est loin d'être réglée. Elle est très consciente à présent que cela implique de relever quotidiennement de multiples défis pour :

- dépasser l'image négative de ces territoires et en mesurer une plus juste réalité ;
- garder à l'esprit que le travail scolaire est tout autant déterminé par ce qui se vit à l'extérieur de l'école qu'à l'intérieur de la classe ;
- prendre au sérieux les dissonances entre l'école et les familles populaires, résultant souvent de conflits de légitimité fondée sur une méconnaissance réciproque et mutuelle ;
- ne pas être dupe des contradictions véhiculées par l'école, par exemple, en matière de gestion des devoirs où bon nombre de ces parents les plus en difficulté considèrent nécessaire une stricte division des rôles. Ainsi, selon eux, tout ce qui relève du scolaire doit être pris en charge par l'école, y compris les devoirs afin d'offrir de meilleures chances de réussite à leurs enfants. Un point de vue qui n'est pas toujours partagé par les professionnels...
- Etc.

Pour le moins, elle en prend conscience, cela suppose d'être convaincu que ces parents-là ne démissionnent pas, même lorsqu'ils ne sont pas présents physiquement à l'école. Sans pour autant, laisser croire à une corrélation évidente et immédiate entre l'implication des parents et la réussite scolaire de leurs enfants. Il y a tellement de contre-exemples !

Ainsi, vous l'aurez compris, le film documentaire n'est pas là pour apporter la « bonne réponse » et encore moins pour montrer la « bonne pratique », même s'il y a, évidemment, des pratiques enseignantes qui contribuent, plus que d'autres, à rendre les élèves compétents. À sa manière, ce film dont vous n'avez qu'un très court aperçu à travers les quelques extraits vidéos ou photos que j'ai eu le temps de partager avec vous, a l'ambition de prendre part à l'amélioration nécessaire de la formation des enseignants. Le risque est grand, me direz-vous, de démoraliser ces futurs enseignants devant l'étendue du chantier et le peu de ressources qu'ils ont à leur disposition. Les plus pessimistes penseront que ce projet est pure utopie ! Les plus optimistes m'invitent à poursuivre. Mais ce collectif de travail est intimement convaincu qu'il faut montrer ce que ces inégalités imposent en termes d'écarts au niveau des conditions concrètes d'existence et donc en termes de réussite ou d'échec scolaire, afin de prendre conscience que l'école ne peut pas tout et pas toute seule mais, qu'en même temps, elle est pleine de ressources et de bonnes volontés. La question est alors de savoir comment s'y prendre pour lever les antagonismes et les blocages. Que peut faire l'école face à de tels constats ?

2 Toute-puissance ou dénuement total de l'École face aux inégalités sociales ?

« Que peut faire l'école de la pauvreté ? », nous interpelle Jean Paul Delahaye. Les réponses à cette question sont loin d'être univoques et unanimes. Nous avons même constaté que tous les acteurs que nous avons croisés dans la réalisation de ce travail de mises en mots et de mises en images des inégalités scolaires liées à l'origine sociale, ne partagent pas le même point de vue quant aux marges d'action possibles de l'École.

2.1 L'école ne peut rien !

Pour certains « l'école ne peut rien » tant les déterminismes sont forts. On assiste alors à des prises de positions fatalistes « c'est ainsi, on n'y peut rien » qui peuvent, parfois, s'accompagner d'un sentiment d'impuissance, par exemple, parmi les enseignants « Qu'est-ce que je peux faire à mon petit niveau, rien,

y'a rien à faire, je n'y arrive pas, je ne suis pas outillé(e)... j'ai renoncé à tout gérer, mais je fais au mieux... ». De même, chez certains parents, convaincus de la position de vulnérabilité qu'ils occupent dans le dialogue avec l'école, on peut retrouver ce sentiment d'impuissance, assorti d'un sentiment de culpabilité. Certains parents éprouvent une véritable crainte vis-à-vis de l'école qu'ils appréhendent comme principale détentrice du pouvoir d'échec ou de réussite en matière d'ascension sociale de leurs enfants. Mais, paradoxalement, ces mêmes parents nourrissent de grandes attentes quant à la scolarité de leurs enfants. Et pourtant, il n'est pas rare d'assister, chez certains d'entre eux, à des « stratégies non gagnantes », comme le décrit la Présidente de l'Association des *Minots de St Charles*, « des parents qui ne vont jamais à l'école mais qu'on voit souvent arriver chez nous pour qu'on leur explique ce que veut l'école ». Je ne détaillerai pas ici toutes les investigations qui ont été conduites depuis des années, notamment pas Pierre Perier autour de la coopération des familles de milieu populaire et l'école. Mais il faut garder présent à l'esprit que si insister pour renforcer le lien avec les parents est une idée qu'il est difficile de récuser, leur dire que la réussite de leurs enfants dépend d'eux et de leur implication dans l'école, c'est aussi les responsabiliser, c'est-à-dire les tenir pour responsables de la trajectoire scolaire de leurs enfants. Dans ces conditions, il arrive alors que ces parents « se mettent hors de la portée du regard et du pouvoir de l'école », (Périer, 2019, p.174) faisant le choix de l'évitement voire de l'invisibilité. Reprenant les propos de Patrick Rayou (2019), on comprend bien ici les effets d'une « vision du social qui fait porter aux individus la responsabilité de ce qu'ils deviennent, faisant ainsi des perdants des « individus par défaut » et des élèves en échec des décrocheurs incapables d'accéder à une autonomie devenue valeur cardinale de l'éducation » (Rayou, 2019, p.6).

2.2 L'école peut tout !

A contrario, nous avons croisé des acteurs pour qui l'École peut tout, notamment grâce à la multitude de dispositifs qui s'efforcent de garantir l'égalité des chances, elle-même définie à partir des grands principes méritocratiques. Dès lors, il ne s'agit plus de considérer que l'origine sociale des élèves déterminerait leurs réussites scolaires, c'est-à-dire que les enfants issus de milieux populaires, souffrant de handicaps socio-culturels, seraient privés de la culture nécessaire pour réussir à l'école. Il est plutôt question de valoriser la libre expression de talents individuels, non plus fondée sur le seul héritage des familles bien nées mais sur des ressources propres, construites, acquises et mobilisées à bon escient par les acteurs eux-mêmes et l'école qui, grâce à ses nombreux dispositifs d'accompagnement, permet de lutter activement contre la pauvreté. Ce qui est vrai, évidemment, et il faut le dire et même le répéter, non seulement l'École n'est pas responsable de tout mais sans elle, les inégalités seraient bien plus graves ! C'est vrai...mais, pour autant, ce talent n'est-il pas aussi lié à la naissance et aux ressources que peut offrir son milieu de naissance ? Je n'entrerai pas dans ce débat, pas plus que je passerai en revue l'ensemble des dispositifs qui existent tant au niveau de l'école que des politiques de la ville ou de l'ensemble du réseau associatif présentés par chacun des partenaires sociaux comme autant de ressources au service de la réussite des élèves. Le débat se situe ailleurs, notamment dans une plus juste et équitable articulation.

Toutefois, il est important pour notre collectif de bien insister auprès des étudiants sur le fait qu'il n'y a aucune fatalité. Si on veut une école plus juste, il faut construire une véritable alliance éducative entre l'école, les parents d'élèves, les collectivités territoriales et tout le réseau associatif du quartier. C'est du moins le discours et les actes que nos partenaires dans ce dispositif de formation ont tenté de porter à travers la richesse des échanges, fondés sur des divergences de point de vue, permettant ainsi aux étudiants d'approcher pour mieux s'approprier les mots/maux du métier, notamment dans ses nombreux paradoxes et dilemmes.

IV - EN GUISE DE CONCLUSION OU DES ENJEUX DE COOPÉRATION

Comment s'y prendre pour réduire les écarts et mettre en œuvre de véritables politiques démocratiques permettant à tous et toutes de réussir à l'école ? Avant de conclure, je voudrais redire que le film comme le texte qui l'accompagne ne prétendent pas tout dire de la question posée. Nous le savons, les réponses à cette question sont nombreuses et difficiles à construire dans une école qui, comme la nôtre, est l'une des plus des inégalitaires des pays riches de l'OCDE.

Si cette même école est parfaitement capable de faire réussir une grande majorité des élèves, elle échoue pour plus d'un quart, les plus pauvres d'entre eux. Je l'ai dit à plusieurs reprises, il ne s'agit pas de rejeter la faute sur l'école et encore moins sur les enseignants qui, pour la plupart, s'efforcent de faire au mieux malgré les faibles moyens dont ils disposent pour faire face à l'évolution générale de leur métier et des publics scolaires dont ils ont la responsabilité. Cela est vrai pour les enseignants expérimentés, mais ça l'est davantage pour les enseignants novices. Et on le sait d'autant plus que rares sont les enseignants qui choisissent un premier poste en éducation prioritaire ou dans un établissement dit « difficile ». Pourtant, un certain nombre d'entre eux, volontaires ou pas, y font leurs premiers pas professionnels ; le plus souvent, ils se retrouvent en terrain inconnu ou mal connu, sans possibilité d'anticipation des événements à venir. Ainsi, très vite confrontés aux difficultés multiples que rencontre une bonne partie de leurs élèves, ils sont alors contraints d'entreprendre une révision profonde des attendus, exigences et modalités de travail qu'ils ont appris durant leur formation initiale ou dans d'autres contextes. De ce point de vue, il est donc urgent de réfléchir à d'autres modalités de formation, ne serait-ce que pour trouver les moyens de « lever les obstacles à la réussite de tous, et de passer ainsi de la massification réussie à la démocratisation de la réussite scolaire » comme aime à le rappeler Jean-Paul Delahaye lors de ses nombreuses conférences.

Ce film documentaire est, modestement, une des réponses possibles. En cherchant à dépasser les représentations liées aux familles dites « vulnérables », qu'elles soient « immigrées » et/ou « populaires », nous avons tenté de créer des espaces d'interconnaissance, fondés sur une « parité d'estime » entre les différents acteurs qui interviennent sur ce territoire, chacun à leur manière, en lien avec la question de la réussite éducative des jeunes du quartier. Nous sommes convaincus qu'il faut permettre à chacun de (s')exposer ses préoccupations, ses inquiétudes comme ses espérances, ses marges de manœuvre tout autant que ses empêchements, avérés ou présumés, en vue de permettre de s'expliquer avec ce qu'ils font et ne font pas afin qu'ils puissent faire autrement s'ils pensent devoir et pouvoir le faire (Clot, 2008). En d'autres termes, en offrant un milieu de co-analyse, il s'agit de mettre en regard le travail des uns et des autres permettant d'engager une activité réflexive collective, c'est-à-dire de construire une compréhension du point de vue de l'autre, réduisant d'autant les invisibilités mutuelles et renforçant la coopération entre collège, parents et quartier. En ce sens, on peut dire ici que ce film documentaire est à la fois un objet de formation pour les différents protagonistes y participant (parents, enseignants, étudiants-futurs enseignants, élèves), mais également un objet qui pourra ensuite être utilisé pour nourrir aussi bien la formation initiale que continue des enseignants et personnels éducatifs et associatifs. Mais si la promotion d'une culture professionnelle collective -inter et intra-catégorielle et inter-institutionnelle- est assurément un levier puissant pour gagner en cohérence et en efficacité, elle demeure insuffisante si elle ne s'accompagne pas d'une véritable politique scolaire en faveur de la mixité scolaire, interministérielle et multi-partenariale, associant l'Etat, les collectivités locales, le monde associatif et plus largement, toute la communauté de citoyens.

Aussi, je conclurai la présentation de ce travail en cours de réalisation en rappelant que, au-delà des enjeux forts de recherche et de formation, il s'agit de mener à bien et soutenir un projet dans lequel le développement de la capacité à débattre, penser et agir, constitue un enjeu social, éthique et politique qu'il est urgent de remettre au cœur des politiques sociales.

V - BIBLIOGRAPHIE

Audren, G., & Baby-Collin, V. (2017). Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille. *Belgeo. Revue belge de géographie*, (2-3).

Berthet, J.-M. (2015). Actualités de l'évolution des politiques et des dispositifs en éducation : Quelles ressources pour renforcer les coopérations locales et interinstitutionnelles autour de l'accompagnement à la scolarité ? Dans S. Kus et S. Martin-Dametto (éds.), *Rapport du Centre Alain-Savary*. Lyon : ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.

Botton, H. (2021). Comprendre les résultats en mathématiques des élèves en France - Timss 2019 : des difficultés qui concernent tous les élèves à l'école primaire, plus prononcées parmi les élèves socialement défavorisés. Document de travail. Paris : Cnesco. <https://www.cnesco.fr/comprendre-les-resultats-en-mathematiques-des-eleves-en-france/>

Butlen, D., & Masselot, P. (2019). Enjeux et modalités de formation pour les professeurs des écoles en didactique des mathématiques. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 19, 91-106.

Chouinard, R., Archambault, J. & Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.

CNESCO (2016). Inégalités sociales et migratoire. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? Rapport scientifique.

Delahaye, J. P. (2022). L'école n'est pas faite pour les pauvres. Pour une école républicaine et fraternelle. *Lectures, Les livres*.

Delaye, JP. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*.

Félix, C. (2002). Une étude comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire (Doctoral dissertation, Thèse, Aix-Marseille 1).

Félix C. (2004). Des gestes de l'étude personnelle chez les collégiens : une perspective comparatiste. *Spirale Recherches en éducation*, 33, 89-101. <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1028>

Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en éducation*, (HS4).

Glasman, D., & Besson, L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école* (No. 2, p. 194). Chambéry: Université de Savoie.

Johnsua S. et Félix C. (2002), Le travail à la maison : une analyse didactique en termes de Milieu pour l'étude, *Revue Française de Pédagogie*, 141, 89-97. <https://journals.openedition.org/rfp/persee-281585>

Kakpo S. & Netter J. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? *Revue française de pédagogie*, n° 182, p. 55-70.

Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Ed. du Seuil, 1232 p.

Frاندji D. (2017). La territorialisation des politiques éducatives en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°76.

Kakpo, S., & Rayou, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe. *Éducation et didactique*, 2, 57-74.

Laparra, M. et C. Margolinas (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. Dans J. Y. Rochex et J. Crinon (éds.), *La construction des inégalités scolaires*. Rennes PUR.

Mayen, P. et Gagneur, CA. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formation en situation de travail. *Recherches en Education*, n°28.

Périer, P. (2019). Des parents invisibles : l'école face à la précarité familiale, Paris, PUF.

Perrin-Glorian, M.-J. (1993). Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans les classes faibles. *Recherches en didactique des mathématiques* 13 (1.2), 5–118.

Pézard, M., Masselot, P., Sayac, N., & Butlen, D. (année ?) Accompagnement en mathématiques de professeurs des écoles nouvellement nommés dans des écoles de milieux défavorisés de l'analyse de pratiques à des scénarios de formation:(ZEP/REP). Rapport de recherche (volume 1).

Puyol-Lopez, E. & Pavie, A. (2023). Mentor· es des dispositifs d'égalité des chances : des prestataires éducatifs critiques de l'École ? *Sciences et actions sociales*, (20).

Rayou P. (2009). Faire ses devoirs : Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rayou, P. (dir.). (2019). *L'origine sociale des élèves. Mythes et Réalités*. Paris : Retz, 139 p. ISBN : 978-2-7256-3777 8.

Richard-Bossez, A., Cornand, R., & Pavie, A. (2021). La promotion de l'excellence en éducation prioritaire à l'épreuve de la gouvernance par dispositif. Étude du déploiement des parcours d'excellence en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (20).

Rochex, J. Y. (2016). Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine. *Revue française de pédagogie*, 91-108.