

2. Deux mondes qui ont du mal à se rencontrer

Comment aider les enseignants à comprendre et dépasser leurs malentendus avec les enfants des classes populaires, qui bloquent nombre de ceux-ci dans leurs apprentissages ?

Des racines et des ailes

Les enseignants sont-ils conscients du fossé sociologique qui les sépare de certains de leurs élèves ? Non, sans doute, et c'est une des causes de malentendus.

Fabien Truong, sociologue, professeur à l'université de Paris 8

Si la dernière réforme des concours d'enseignement a réinstauré l'année initiale de stage et de mise en situation pour les nouveaux enseignants, il ne faudrait pas oublier ce que produit mécaniquement le système d'affectation finale des élèves et de leurs professeurs. Pour le dire vite, les jeunes professeurs qui débutent leur carrière sont envoyés dans les établissements les moins désirables et les moins désirés, où sont concentrés des élèves aux caractéristiques socioéconomiques de plus en plus homogènes. Ces jeunes professeurs quittent la plupart du temps leur région d'origine pour en découvrir de nouvelles (la banlieue parisienne ou le Nord) dont ils n'ont souvent qu'une image forgée au prisme des représentations médiatiques.

C'est bien une telle situation que le label ZEP (zone d'éducation prioritaire) objective, puisqu'il fonctionne comme un stigmate et comme un indicateur institutionnel justifiant le déploiement de moyens spécifiques pour compenser une situation défavorable.

UNE REPRODUCTION INCHANGÉE

À la distance géographique, il faut ajouter la distance sociale. En 2007, plus de 50 % des enseignants du second degré sont enfants de cadres supérieurs ou de membres des professions intermédiaires. Plus on avance dans la sélectivité du concours, plus la reproduction sociale est forte : la même année, 56 % des agrégés ont un père cadre ou membre d'une profession intellectuelle supérieure. Et plus les enseignants sont jeunes, plus elle s'accroît. La réforme de la mastérisation alliée à la conjoncture économique accentue ces mécanismes : en 2012-2013, seuls 7,7 % des étudiants de master ont des parents ouvriers. Je constate personnellement que l'an passé, sur les onze étudiants qui ont obtenu le Capes de SES dans le master dont j'ai la charge, seule une étudiante n'était pas déjà diplômée d'un autre master (elle a par ailleurs passé le concours deux fois de suite avant de le réussir). Il y a évidemment de grandes différences selon les disciplines et les débouchés qu'elles offrent sur le marché de

l'emploi, et ce constat local appelle à être discuté par des statistiques nationales plus systématiques.

Dans les années 60 et 70, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avaient très bien montré comment l'affinité sociale entre les enseignants et les élèves issus des classes supérieures était l'un des rouages de la reproduction et comment l'école la servait et la légitimait plutôt qu'elle ne la combattait. Cinquante années plus tard, il faudrait aussi poser le problème à l'envers : quels sont les effets du fossé sociologique croissant entre les professeurs et leurs élèves, dans un système où une politique volontariste de massification et de discrimination positive a été mise en place pour démocratiser l'accès à l'éducation ? Il me semble que ce fossé institue un certain nombre d'oppositions implicites dans la relation pédagogique qui nourrissent les malentendus.

Il y a d'abord cette conception défensive fort répandue, exprimée sur le mode d'une dichotomie entre le « eux » et le « nous », qui consiste à penser que les nouveaux élèves seraient fondamentalement rétifs et hostiles à l'école et à l'apprentissage. Leur faible niveau n'en serait que le reflet. Si cette idée d'une défiance des nouveaux entrants vis-à-vis de l'école n'est pas nouvelle, le contexte de la ségrégation urbaine et de l'immigration postcoloniale a ajouté une touche culturaliste ■■■

2. Deux mondes qui ont du mal à se rencontrer

■ ■ ■ qui noircit le tableau d'une altérité radicale entre les professeurs et leurs élèves. Le succès du film *Entre les murs*^[1] ou les saillies médiatiques de l'académicien Alain Finkielkraut (dont il est toujours surprenant de constater au nom de quoi il revendique une expertise sur la pédagogie et sur la jeunesse de banlieue) illustrent bien de façon grossissante, si ce n'est grossière, comment certains professeurs rencontrent certains élèves. Il n'y a pourtant rien de plus erroné que cette idée d'une « culture antiécologie », même si elle a pu exister en d'autres temps et d'autres lieux^[2]. Avec le chômage de masse, la désindustrialisation et l'invisibilisation de la classe ouvrière, l'idée que le salut passe par l'école tient de l'ordre de l'évidence dans les familles populaires.

QU'EST-CE QU'UNE BONNE RÉPONSE ?

C'est plutôt dans un désaccord implicite sur ce que seraient le bon comportement, le bon travail, le bon investissement, le bon projet, le bon élève, les bonnes réponses que se loge

une (bonne) partie du problème. Sur les moyens plus que sur la fin, donc. Et c'est ce qui explique pourquoi tant de bonnes volontés scolaires ne rencontrent pas suffisamment souvent les bonnes volontés pédagogiques et que de nombreuses interactions sont vécues sur le mode de la souffrance en classe, par les professeurs comme par les élèves. Elles convoquent la douleur d'avoir été incompris et d'avoir vu ses efforts non respectés, voire déniés. Elles s'expriment diffé-

De nombreuses interactions sont vécues sur le mode de la souffrance en classe, par les professeurs comme par les élèves.

remment selon les niveaux d'enseignement et les filières. Plus on s'éloigne dans le temps et dans l'espace de l'horizon légitime (le bac S en général), plus ces écarts s'expriment de manière conflictuelle. Ils disent le déchirement d'être en dehors de la norme, bien plus que le rejet de celle-ci. Ces implicites sont le produit invisible de la socialisation différentielle des jeunes professeurs et de leurs élèves (un professeur est, à quelques rares exceptions près, un ancien bon élève) qui doit être

déconstruite pour être objectivée et dédramatisée. C'est parce que trop de réactions sont prises « telles quelles » par les enseignants et les élèves qu'elles sont vécues comme des agressions symboliques et des attaques personnelles.

Qu'est-ce qu'une bonne réponse pour le bon élève? La réponse juste, elle-même attendue par le professeur, parce qu'elle émane d'un cours dispensé par ses soins attentionnés. Ainsi compris, seuls ceux qui savent la bonne réponse s'autorisent à lever la main pour répondre. Si bien que dans un établissement de centre-ville majoritairement peuplé par des élèves dont les parents proviennent des CSP +^[3], la dialectique de la question-réponse est une mise en scène ordonnée et réglée de ce bon apprentissage. Les uns montrent qu'ils ont appris, l'autre constate que ce qu'il a dit est intégré. Pour le mauvais élève de ZEP, avant la réponse juste, il y a surtout juste une réponse: l'envie de répondre tout de suite et maintenant, de se mettre en valeur devant ses camarades parce que l'important, dans un premier temps, est de participer et de s'exprimer. Dès lors, dans un établissement périphérique de ZEP majoritairement

³ Catégories socio-professionnelles supérieures.

¹ De Laurent Cantet, 2008, avec François Bégaudeau, d'après le roman de celui-ci.

² Paul Willis, *L'école des ouvriers: comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, 2011.

Témoignage Formation professionnelle ?

Si, par milieux populaires, il s'agit d'évoquer les écoles en ZEP (zone d'éducation prioritaire), les Segpa (sections d'enseignement général et professionnel adapté) ou les CLIS (classes pour l'inclusion scolaire), il me semble que c'est quelque chose, un détail qu'on se garde bien de présenter au cours de la formation à l'ESPÉ. Je veux dire par là que oui, nous connaissons les acronymes et sommes capables d'expliquer de manière théorique ce qu'ils signifient. Mais concrètement, la formation ne nous donne aucune bille sur le comment ça marche et malheureusement, peu sont ceux d'entre nous qui, au cours de cette

formation, sont immergés un tant soit peu dans ces milieux populaires. D'après moi, cette formation se cantonne trop à nous préparer à un concours et pas assez à un métier. Deux fois deux semaines de stage par an. Difficile de se considérer comme étant professionnellement formé! Nous avons de nombreuses heures de mathématiques et de français, essentiellement théoriques, un peu de didactique, puis éventuellement quelques heures sur le développement de l'enfant, sur l'autisme, sur l'interculturalité, etc., tellement peu! Pour ma part, en parallèle de ma deuxième année de master MEEF (métiers de l'enseignement,

de l'éducation et de la formation), j'ai la chance de travailler comme assistante pédagogique dans une école maternelle en ZEP. En effet, une amie enseignante m'avait informée qu'ils recherchaient du monde pour des postes de ce type. J'ai un poste auprès de deux classes de grande section, pour vingt-deux heures par semaine. Je ne pense pas être naïve et je savais que les inégalités sociales sont omniprésentes dans de nombreux quartiers. Mais le mot « inégalité » a réellement pris tout son sens à mon arrivée dans cette école. Par exemple, le taux d'absentéisme représente une réelle problématique. En effet, c'est un milieu où il est

fréquent que les parents ne comprennent pas qu'ils ont un rôle essentiel à jouer. C'est un défi de tous les jours pour essayer de favoriser leur investissement auprès de leurs enfants, qui sera intimement lié à leurs motivations. Au-delà de cela, c'est surtout le métier d'enseignant qui a pris tout son sens pour moi: accompagner au mieux ces élèves, de façon à ce qu'ils aient autant de chances que n'importe quel autre d'entrer dans la société en citoyen responsable, l'esprit ouvert et la curiosité en éveil!

JOHANNA

Étudiante M2 MEEF et assistante pédagogique

peuplé d'élèves dont les parents proviennent des CSP -, la dialectique de la question-réponse s'apparente à une mise au travail collectif hasardeuse, une scène d'exposition et un moment où l'on (se) teste, plus qu'une épreuve de parfaite restitution orale. Le bruit qui en résulte est pourtant souvent vécu comme un affront blessant par les professeurs. On pourrait décliner les exemples de ces oppositions implicites et problématiques, comme celles sur le sens du mot « travail^[4] » ou encore celles entre « l'école » et « la rue^[5] ».

Pointer les effets de ce fossé sociologique, ce n'est pas prôner le relativisme pédagogique ou culturel, ni les vertus du « bon peuple » contre les vices de « l'élitisme » ou bien encore la nécessité de l'entre-soi. C'est au contraire indiquer qu'il doit être objectivé et déconstruit, préalable indispensable à toute tentative de transmission du savoir. Les sciences sociales constituent ici de véritables armes réflexives. La situation d'exercice des nouveaux enseignants ressemble de plus en plus à celle du « déracinement » que Pierre Bourdieu et Abdelmalek Sayad décrivaient, dans un tout autre contexte historique^[6]. La relation ambivalente entre les figures du paysan et du bureaucrate dans l'Algérie des années 60 rappelle curieusement celle de ces nouveaux professeurs et de ces nouveaux élèves dont on parle tant. Les deux sociologues concluaient alors que « *le propre de l'action éducative, en sa forme idéale, est précisément de s'adapter aux aptitudes et aux attentes de ceux qu'elle entend élever et transformer, donc de les connaître et de les respecter, de définir en chaque cas un système d'exigences mesurées à ces aptitudes et à ces attentes, ainsi qu'à leur transformation sous l'influence de l'action éducative, bref, de s'interdire de proposer arbitrairement des exigences définies abstraitement pour des sujets abstraits* ». ■

4 Anne Barrère, *Les lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives*, 1997.

5 Fabien Truong, *Des capuches et des hommes. Trajectoires de « jeunes de banlieue »*, 2013.

6 Pierre Bourdieu et Abdelmalek Sayad, *Le déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*, 1964.

Le Maki, l'Autruche et la Tortue

À Mayotte, si loin, si près, l'égalitarisme républicain s'accroche à ses principes, et, plutôt que de les remettre en cause, fait fi de la réalité. Noyade assurée pour la jeune génération, proteste un enseignant.

Gaëlik Razimbaud, professeur d'EPS, Mayotte

« Au bord d'une rivière, poussait un beau manguier,

Convoité par Maki^[1], sur la berge opposée ;

Tandis qu'Autruche fouissait sous l'arbre son trou,

Sans égard pour Maki et la faim qui rend fou.

Tortue qui observait d'un peu plus loin la scène,

Se fit prendre à partie par Maki dépité.

Distante, elle réfléchit et en vint à penser :

« Moins que l'eau c'est le choix du manguier le problème ! »

Pendant qu'elle exposait la nuance mais en vain,

En langage étranger au jeune lémurien,

Autruch' trancha solo : "Y'a pas d'autres manguiers !

Qu'il fass' comme tous les autr's, il n'a donc qu'à sauter !"

Autruch' restant doyens', Tortue n'osa rien faire

La chute est sans surpris' ; "Un Maki à la mer !" »

Sous couvert d'égalitarisme, le collège unique est imposé aux jeunes mahorais (les Makis), alors même qu'ils mériteraient qu'on les traite avec équité. En refusant d'adapter l'école aux conditions spécifiques socioculturelles de l'île, en exigeant de la Tortue (l'enseignant) qu'elle s'appuie sur des programmes non adaptés, l'Autruche

1 Lémurien vivant à Mayotte et typique de l'île.

PAROLES

Transposons

Sans chercher à minorer les problèmes sociaux qui sont à Mayotte d'une ampleur sans commune mesure avec ceux de la France métropolitaine, cette fable commentée me paraît néanmoins soulever des problématiques loin d'être exotiques, et même tout à fait pertinentes, sur notre territoire : la question du collège unique, qui est, hélas, le plus souvent un collège uniforme, au lieu d'être un collège pour tous ; le jeune mahorais qui vient apprendre à l'école n'a pas les mêmes chances de réussite que ses cousins de métropole. Il vit « *du mauvais côté de la rivière* », cette frontière linguistique, sociologique [...]. Si on remplace « jeune mahorais » par « jeune de milieu populaire », on est précisément dans la problématique de ce *Cahier* ! ; la question posée en fin d'article me paraît également transposable : combien de jeunes diplômés des cités ne trouvent pas de travail en raison de leur adresse ou de leur origine ? Cette absence de perspective a pu ici aussi être à l'origine de violences urbaines ou de radicalisation religieuse.

MONICA LEVY-KÉLOUFI

Lycée Senghor, Magnanville (78)

Copyright of Cahiers Pédagogiques is the property of Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.