

Grande pauvreté et réussite scolaire **L'École interpellée par les familles du Quart Monde ***

Claude Pair, CASNAV-CAREP, Metz, 19 novembre 2003

Introduction

Le titre qui m'a été proposé, « grande pauvreté et réussite scolaire », reprend celui d'un rapport fait au ministre en 1992 par le recteur Philippe Joutard. Vous êtes venus nombreux, le sujet vous préoccupe. Et pourtant, peut-être vous êtes-vous posé une question. Faut-il vraiment faire un cas à part pour une minorité d'élèves, faible numériquement, issus de familles à problème qui, ajouteraient certains, ne s'intéressent guère à l'École ? Après tout, la tradition « républicaine » refuse de distinguer entre les élèves selon la position sociale de leur famille, et cette tradition reste forte dans l'École française.

Une première réponse à cette objection est qu'aujourd'hui l'un des principaux problèmes que rencontre l'École est l'échec lourd d'une partie des élèves, une partie pour laquelle on n'avance plus guère, malgré ce que demande la Loi qui a fixé comme objectif qu'il n'y ait plus aucune sortie sans qualification. Et ceux qui échouent, qui ne parviennent même pas à lire correctement, qui en outre posent souvent des problèmes de comportement, appartiennent en grande majorité aux familles les plus pauvres.

Depuis les travaux sociologiques des années 60, on connaît l'influence de l'origine sociale sur les chances de réussite scolaire. Or, dans les vingt dernières années, les inégalités se sont creusées. Cela ne peut manquer d'avoir des conséquences sur les résultats scolaires. Si, sur le long terme, la situation s'est améliorée pour les familles dites « populaires », elle demeure dramatique pour les très pauvres. Certes, cette affirmation n'est pas facile à étayer statistiquement faute d'une définition chiffrée de la pauvreté et, en tout cas, parce que cette dimension n'apparaît pas dans les statistiques. Je me bornerai donc à un exemple qui m'a frappé. Il s'agit de deux écoles, dans une ville de cette Académie, où des enfants d'un quartier très défavorisé bien délimité se mêlent à d'autres : en 1997, seuls 9 % des enfants du quartier défavorisé fréquentent le cours correspondant à leur âge, contre 76 % pour l'ensemble des élèves, et 37 % sont en classe spécialisée contre 10 % ; on constate en outre que les écarts sont plus accusés qu'en 1973.

L'École est interpellée par cet échec. La Loi l'oblige à ne pas considérer qu'il s'agit d'une question marginale. Ce n'est pas un appel au militantisme, puisque la loi d'orientation de 1989 affirme que « le droit à l'éducation est garanti... à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale » ; or, les fonctionnaires sont là pour appliquer la Loi.

Mais, si l'École est interpellée par l'échec des enfants les plus pauvres, peut-on vraiment dire, comme dans le titre que j'ai choisi, que les familles du Quart Monde « interpellent » l'École ? Ne sont-elles au contraire pas silencieuses... ou parfois violentes ?

Je me permettrai de répondre de manière personnelle. Vous savez que j'ai publié un livre sur ce sujet (Pair, 1998), pour être le porte-parole de ces familles. On me demande souvent ce qui

* *Texte intégral (remis par l'auteur) de la conférence donnée par Claude Pair, le 19 novembre 2003, dans le cadre du cycle de conférences organisé par le CASNAV-CAREP de Nancy-Metz*

peut pousser un ancien responsable de l'Éducation nationale à écrire là-dessus. L'histoire a commencé un jour de 1984, alors que j'étais directeur des lycées. Je me suis retrouvé, représentant Alain Savary, dans une réunion de jeunes très défavorisés venant de diverses régions de France où, moi à qui tout le monde disait que les lycées d'enseignement professionnel étaient dévalorisés, j'ai eu la surprise d'entendre ces jeunes exprimer combien grande était leur ambition de pouvoir y entrer : j'ai compris ce jour-là qu'il fallait prendre le temps d'écouter les plus défavorisés.

Puis, recteur de l'académie de Lille de 1989 à 1993, je me suis trouvé dans une région où la misère avait toujours existé à l'ombre d'une brillante réussite industrielle, et qu'ensuite la crise économique avait frappée durement. Dans la foulée de la loi d'orientation, nous avons mis en place un projet académique avec comme première stratégie de « faire vivre la communauté éducative », en préalable à la construction d'un projet d'établissement. Il s'agissait en particulier de « rendre partenaires de l'École les familles de tous les élèves, notamment les plus modestes » : c'était une réponse à la plainte récurrente dans la bouche des enseignants à propos de « ces parents qu'on ne voit jamais ». Nous avons organisé un colloque sur ce sujet à Arras (Cahiers de l'académie de Lille, 1992). Les interventions y ont été multiples - Fédérations de Parents d'Élèves, Conseils généraux... - , mais celles qui ont le plus orienté et marqué les débats ont été celles des familles du Quart Monde ; au point que ce colloque d'Arras est devenu une référence sur les relations entre l'École et les familles démunies. La leçon, c'est que les pauvres ont quelque chose à exprimer, qu'ils savent le dire et que nous devons l'entendre.

Cette leçon a été entendue jusqu'à un certain point dans l'éducation nationale. Le mouvement lancé par l'Académie de Lille s'est étendu. Il y a eu des formations de formateurs au plan national et l'introduction de modules sur ce sujet dans un certain nombre d'IUFM. Pour nourrir ces formations notamment, un groupe de travail national a été créé sous le même titre que le rapport de Philippe Joutard : « grande pauvreté et réussite scolaire » ; son animatrice est actuellement Mme Claudine Ruget, inspectrice générale, et il a des correspondants dans chaque Académie et chaque IUFM : à Nancy-Metz, M. Salque et Mme Meyer. En outre, l'Éducation nationale est présente dans la loi de 1998 relative à la lutte contre les exclusions. Année après année, elle participe à la journée mondiale du refus de la misère, le 17 octobre : c'était le mois dernier et cette journée inaugurait un « parcours d'éducation à la citoyenneté tout au long de l'année » soutenu par notre Ministère. Cela signifie que si l'École doit tenter de contourner la misère pour éviter l'échec, elle joue aussi un rôle dans la lutte contre la misère : si la misère conduit à l'échec scolaire, toute réussite d'un enfant victime de la pauvreté fait reculer la misère. Notre rencontre d'aujourd'hui se trouve dans ce mouvement. Elle est donc aussi un appel à l'action citoyenne. Je suis heureux d'être avec vous et je vous remercie de m'avoir invité.

Pourtant, je me pose la question : ai-je bien fait d'accepter ? Je crois que la bonne réaction aurait été de répondre, par exemple : « *je connais une dame - je suis en train de penser très précisément à une personne - une dame qui élève seule deux enfants avec 600 euros par mois, pour qui j'ai beaucoup de respect et d'amitié, ce serait mieux qu'elle vienne parler à ma place* ». Lorsque son fils aîné terminait sa Troisième, elle était angoissée : allait-elle pouvoir faire face ? Il est maintenant bachelier. Pourtant, en Quatrième, le professeur principal avait fait venir la maman pour lui dire : « *vosre fils, il faut l'orienter parce que jamais il n'aura son bac* ». Je pense qu'on n'aurait pas osé dire cela à un ingénieur. L'année suivante, c'est l'infirmière du collège qui l'a convoquée : « *vous nourrissez mal votre fille, et puis il faudrait la conduire chez le dentiste* »... ce qui était vraiment incompatible avec son budget.

Je ne dis pas cela pour faire du misérabilisme : si vous aviez vu cette dame, vous auriez compris que c'est une femme « debout » et qui a une capacité d'analyse aiguisée. D'ailleurs, si l'expression « Quart Monde », qui figure dans mon titre, a pris une connotation misérabiliste ou péjorative, il faut savoir qu'au départ elle a été créée sur le modèle de « Tiers-État »¹ : c'est donc un terme qui veut marquer une certaine... noblesse, si j'ose dire. « Quart Monde » veut parler de personnes dans la misère, qui rencontrent de grosses difficultés, mais qui les affrontent, qui sont des militants.

Alors ces familles du Quart Monde interpellent vraiment l'École. Il y en a plus que nous ne le croyons, mais nous ne les connaissons pas. Je songe à une phrase de Geneviève de Gaulle (Glorion, 1997) : « *Les pauvres ne sont plus parmi nous. Ils sont là-bas, au bout de ce chemin sans lumière... rejetés, oubliés* ». Je vous propose donc de définir d'abord de qui nous parlons, de manière aussi objective que possible, avant d'en venir aux relations de l'École avec les familles en grande pauvreté et enfin de poser des jalons préalables à la délicate question des actions à mener.

De qui parlons-nous ?

Qu'est-ce qu'être pauvre en France, en Europe, en 2003 ?²

Bien sûr, c'est d'abord manquer d'argent. On peut donner une première définition qui se réfère à un niveau de ressources, un « seuil de pauvreté », comme on dit : en Europe, il s'agit de la moitié du revenu médian du pays, c'est-à-dire en France environ 60 % du SMIC, actuellement 600 euros environ, quelque 4 000 francs. Il s'agit donc d'une notion relative : on est pauvre dès qu'on est écarté du mode de vie jugé normal par la société dans laquelle on vit ; dans une société avec peu d'inégalités, il n'y aurait pas de pauvres. Pour être tout à fait précis, il faut ajouter qu'on s'intéresse aux familles plutôt qu'aux individus, en tenant compte du revenu par « unité de consommation » : 1 unité pour une personne isolée, 1,5 pour un couple et 0,3 par enfant de moins de quatorze ans. Contrairement à ce qui se passait il y a quelques décennies, il s'agit maintenant davantage de familles monoparentales ou de jeunes ménages que de personnes âgées : dans ces foyers vivent plus d'un million d'enfants, nos élèves.

Mais, au-delà des chiffres, cherchons à cerner les difficultés rencontrées. Je me fonde ici sur une enquête dans des milieux de pauvreté (CREDOC, 1995) : pratiquement pas d'emploi stable, moins de 2 personnes interrogées sur 10 ont un emploi, 4 sur 10 sont au chômage et 4 sur 10 ne cherchent plus d'emploi ; plus de la moitié n'ont pas de logement convenable ou sont sans abri ; près de la moitié n'ont aucun diplôme, 2 sur 3 ne sont pas titulaires du permis de conduire ; parmi les plus âgés (au-delà de 45 ans), une personne sur 5 n'a jamais fréquenté l'école ; pour ceux qui ont moins de 30 ans, cette proportion tombe à 4 % et 1 sur 5 est même allé jusqu'au lycée ; la moitié des non diplômés déclarent de graves difficultés pour écrire, un peu moins pour compter ou pour lire ; un tiers souffrent d'un état de santé dégradé. En outre, les diverses précarités existent souvent simultanément et elles s'enchaînent. L'enquête permet d'étudier la présence des cinq dont je viens de parler : ressources inférieures au seuil de 60 % du SMIC, absence d'emploi, pas de logement convenable, pas de diplôme, santé dégradée ;

¹ En avril 1789, Dufourny de Villiers publiait les Cahiers du Quatrième Ordre, « celui des pauvres Journaliers, des Infirmes, des Indigens (...) pour suppléer au droit de députer directement aux Etats, qui appartient à tout François, mais dont cet Ordre ne jouit pas encore » (ATD Quart Monde, 1994).

² Voir texte en annexe : *Nous ne sommes pas respectés*.

80% des personnes rencontrées cumulent au moins deux précarités et la moitié trois ou davantage.

Enfin, à l'origine des situations de pauvreté, on trouve, plus souvent que le « basculement » qui conduirait brutalement à l'exclusion sous l'effet du chômage par exemple – ce que l'on a appelé « les nouveaux pauvres » – le phénomène de « reproduction ». Le CREDOC le décrit ainsi : « *D'une génération à l'autre, les difficultés scolaires se reproduisent, les modes d'habitat marginaux se retrouvent. Ces familles sont restées à l'écart des phases de croissance antérieures, vivant le plus souvent des seules ressources qu'apportent les allocations familiales et aujourd'hui le revenu minimum d'insertion.* »

La grande pauvreté, c'est donc un cumul de difficultés qui s'enchaînent et se reproduisent. On arrive alors à la définition donnée par le Conseil économique et social en 1987 dans son rapport « grande pauvreté et précarité économique et sociale » : *La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle devient persistante, qu'elle compromet les chances de réassumer ses responsabilités et de reconquérir ses droits par soi-même, dans un avenir prévisible.*

Il est intéressant de noter les termes qui reviennent dans cette définition à deux reprises, éventuellement sous une forme un peu différente. D'abord, « *insécurité* » ou « *absence des sécurités* », qui est finalement la seule caractéristique retenue, celle qui en quelque sorte résume toutes les autres. Puis « *obligations* » ou « *responsabilités* » : il n'y a pas les bons pauvres conscients de leurs obligations et les mauvais qui n'assument pas leurs responsabilités ; au contraire, la misère n'enfante que de mauvaises conséquences. Car, pour assumer ses obligations, il faut pouvoir exercer ses « *droits* », troisième terme répété dans la définition (ATD Quart Monde, 1994).

« *Que nous disent ceux qui vivent dans des conditions inacceptables ? C'est qu'ils ne parviennent pas à accéder à leurs droits.* » Voilà ce que répète le Conseil économique et social en 1995. Là est sans doute l'explication de l'échec des mesures d'assistance pour faire sortir de la misère : elles ne donnent pas de droits, et donc pas de liberté d'action, pas d'autonomie.

Quel est alors le rôle de l'École ? Elle, qui accueille tous les enfants, peut permettre de rompre la reproduction de l'exclusion d'une génération à l'autre. Mais elle aussi peut avoir un regard qui exclut, mener des actions qui excluent, ou être ressentie de cette manière. Donc, après avoir tenté de connaître ce qu'est la grande pauvreté, cherchons à comprendre ce que sont ses conséquences sur les relations avec l'École des familles qui en sont victimes.

Les relations entre les familles pauvres et l'École

Si, à l'instant, j'ai insisté sur les droits, c'est que le reste des définitions que nous avons rencontrées est plutôt négatif, portant sur des *manques*. Et des manques, on glisserait aisément à la culpabilité des personnes et à leur rejet : j'y reviendrai. Comment parlons-nous de ceux qui échouent à l'école, comment en parlent aujourd'hui les documents officiels ? Sans doute plus comme des « arriérés », c'était le langage du début du vingtième siècle, ni même comme

des « inadaptés », comme on a dit un peu plus tard. Dans le langage de 2003, il y a les illettrés, les non qualifiés, les violents, dans des établissements difficiles et sensibles... ce sont en gros les mêmes et ils sont issus des familles les plus misérables, autre facteur négatif. Ce sont ces enfants, ces jeunes, et leurs parents, qui causeraient un mal-être chez des enseignants dont il faudrait « restaurer l'autorité » et « recentrer le métier sur la transmission du savoir ». Mais cette attitude est déjà d'exclusion et ce n'est pas sur elle que peuvent être fondés des remèdes.

Le « malentendu » entre l'École et les familles, dont parle François Dubet (1997), est particulièrement marqué pour les plus pauvres. Je me bornerai à juxtaposer deux citations du colloque d'Arras dont je parlais plus haut. Un enseignant de zone d'éducation prioritaire : « *les parents ne demandent rien à l'école ; ou bien ils nous font totalement confiance, ou bien ils s'en désintéressent complètement, ils démissionnent* ». Des parents : « *ils ne savent rien de ce qu'on fait pour tenir, pour que nos enfants soient bien... comme si les gens choisissaient de vivre dans la misère* ». L'enseignant part de constats : il y a des familles dont il n'obtient rien, pas même de franchir la porte de l'école ou du collège ; mais a-t-il le droit d'en déduire que les parents « démissionnent » ? Qu'en sait-il ? Toutes les études scientifiques montrent que c'est faux. Quant aux parents, ils ont raison : la plupart des professeurs ne savent rien de leur vie, ni de leurs difficultés vis-à-vis de l'École.

Alors, comment « repérer » ces difficultés ? Je voudrais ici exprimer une position très claire : seules les familles concernées peuvent nous ouvrir les yeux. Comme elles ne sont pas là, je voudrais être leur porte-parole : après les avoir écoutées³, je me suis borné à classer les difficultés en six points, liés aux caractéristiques de la pauvreté que nous avons tenté de cerner.

1. Nous avons parlé de la faiblesse des ressources financières. Or, ***l'École n'est pas gratuite*** . On pourrait même dire qu'elle l'est de moins en moins au fur et à mesure que la pédagogie progresse. On s'ouvre sur l'extérieur, on va à la piscine, au théâtre, on fabrique des objets, on fait lire des œuvres... Témoignage dans un IUFM⁴, qui a étonné les stagiaires : *Il y a un manque d'argent des familles qui n'est pas toujours bien perçu par les professeurs. Par exemple, ils disent : « il faut acheter ce petit matériel qui coûte 20 francs ». C'est pas toujours un gros truc, mais il leur faut dans les deux jours qui suivent... Il faut savoir qu'une fois le 20, le 25 du mois, jusqu'au 5 du mois suivant, c'est vraiment difficile, on mange avec ce qu'on a dans le frigo, on a seulement l'argent pour le pain. Il nous arrive de finir le mois avec 10 francs. 20 francs en fin de mois, on ne les a pas, même si ça vous paraît une somme dérisoire. Si c'est dans cette semaine-là qu'on nous demande d'acheter quelque chose aux gosses, eh bien on ne peut pas, c'est pas possible. Il faut choisir entre les 20 francs pour l'école ou pour payer le pain le reste du mois. Souvent, nos enfants sont punis ou ils sont grondés parce qu'ils n'ont pas le truc au moment où on leur a demandé de l'avoir.*

2. Plus profondément peut-être, nous avons pris conscience de ***la précarité de la vie*** de ces familles. Elle fait qu'on y est tellement préoccupé de survivre qu'il n'est pas facile de s'intéresser à une culture scolaire largement faite de gratuité.

« *Quand on est venu saisir nos meubles* », raconte une maman, « *je n'étais pas à la maison, mais mon fils était là. Voyant faire l'huissier, l'entendant se moquer de la manière dont le*

³ Voir aussi texte en annexe : *L'itinéraire scolaire de Patricia*.

⁴ Un certain nombre d'IUFM, à travers la France, sensibilisent les futurs professeurs sur les relations de l'École avec les familles démunies.

logement était tenu, il s'est enfermé dans les toilettes et s'est mis à crier. Quand je suis rentrée, il m'a dit : *maman, je n'ai plus envie de vivre* ». Comment voulez-vous que lorsqu'il est retourné au collège l'après-midi, il ait pu prendre intérêt à ce qu'on lui racontait ?

Comme le disaient des parents lors d'une rencontre avec des instituteurs : « *Nos vies si difficiles tourmentent nos enfants et les empêchent d'être attentifs à leur scolarité et de croire qu'ils peuvent réussir. Les problèmes familiaux comme l'absence d'argent et toute la violence que cela peut faire naître dans les familles, cela les perturbe. Dans nos familles, les problèmes sont davantage partagés avec les enfants : c'est un tort car cela va les atteindre, mais on ne peut pas faire autrement car cela les concerne. C'est trop dur pour eux à porter, ce qui fait qu'ils n'ont plus l'esprit libre pour apprendre* ».

Une dame que je connais explique les choses de manière imagée : « *quand un couple divorce, les enfants sont perturbés et ont des difficultés à l'école ; eh bien, pour les exclus, c'est pareil : ils ont divorcé d'avec la société* ».

3. Nous avons vu la reproduction, d'une génération à l'autre, des situations de pauvreté, et d'échec scolaire. D'où **la peur des parents devant l'École**, qui est d'ailleurs le pendant d'une peur des enseignants devant les parents. Je me souviens d'une mère qui disait : « *c'est le collègue où j'étais quand j'étais gamine, je ne peux pas y retourner* ». Beaucoup parlent de « *la peur d'être convoqué* ». J'ai d'ailleurs constaté que les enseignants emploient ce terme « convoquer » sans se rendre compte de ce qu'il peut signifier pour des personnes qui le sont sans arrêt partout. Comme le dit un instituteur suisse (Christen, 1993) : « *Nous sommes tous, malgré nous, à tort ou à raison, perçus comme des gens de pouvoir qui inspirent la peur. Nous avons, entre autres, le pouvoir de suggérer le placement de l'enfant ou de mettre en route tout un encadrement qu'ils ne peuvent que ressentir comme menace d'un autre monde intervenant dans le leur.* »

4. Il y a aussi **la difficulté de comprendre ce qui se passe à l'école**, et pas seulement dans les familles d'origine étrangère, et celle de faire reconnaître ses droits. « *On ne fait pas le poids contre eux, parce qu'ils sont plus intelligents que nous. On est diminué devant les profs, par leur parler, on comprend rien* ». L'absence de vraie rencontre a des conséquences graves en termes d'orientation, car elle vide de leur sens les procédures officiellement fondées sur le dialogue. La tentation est alors forte pour l'institution scolaire de penser à la place des familles et, s'il le faut, de recueillir leur accord en profitant de leurs difficultés à comprendre les structures et les enjeux. « *On nous a fait remplir sur un grand carton. Il fallait mettre qu'on était d'accord* » (Tedesco, 1979).

5. La définition de la grande pauvreté que nous avons finalement retenue insiste aussi sur l'impossibilité de remplir ses obligations, en tout cas ce que considèrent comme telles la société et donc l'École. L'École demande aux parents d'accompagner son action par l'attention accordée au travail scolaire, l'aide à y apporter, ainsi que par des activités extrascolaires. Mais ce sont **des exigences difficiles à satisfaire** pour les exclus. Lorsqu'on est plus ou moins illettré, lorsque l'on a été soi-même séparé de sa famille, on ne sait pas comment s'y prendre. « *Les parents ne peuvent pas suivre leurs gosses. Les choses qu'on ne peut pas leur expliquer, les parents ne peuvent pas aller voir un professeur et lui dire : je ne peux pas l'aider. Un gosse qui n'a pas compris en cours, qui rentre chez lui, que les parents ne peuvent pas lui expliquer, il ne va pas faire ses devoirs. Au bout d'une fois, deux fois, on ne va pas chercher à comprendre pourquoi, on va dire : ce gosse-là, il fait ce qu'il a envie, ses parents le laissent,*

les parents n'ont pas envie qu'il fasse ses devoirs, ils ne s'en occupent pas quand il rentre à la maison. »

Au fil des années, ces demandes faites par l'École, cette « injonction à collaborer », sont de plus en plus fortes. Cela marche parfois : « *je suis devenue parent d'élève* », me disait sans rire une jeune femme. Mais ces exigences sont démesurées par rapport à la vie de certaines familles. Et, trop vite, les maîtres décrètent que ces parents-là ne s'intéressent pas à l'école et ils portent sur eux un regard négatif : « *les efforts que nous faisons ou que font nos enfants ne sont pas vus* ».

6. En effet, tout cela conduit à un certain **regard sur les enfants et leurs parents**, qui paraissent différents des autres. Les familles ont l'impression que l'École fait des différences entre les enfants. « *Comme on vivait en caravane, le gamin était repoussé. Quand on nous appelait, c'était pour nous dire que les enfants étaient sales, qu'ils sentaient mauvais* ». « *On ne nous regarde pas comme les autres, on nous parle comme à des gosses, comme si nous ne comprenions rien* ». Lorsqu'on interroge des personnes du Quart Monde, ces questions reviennent toujours, que ce soit dans leur propre souvenir ou pour leurs enfants. Cela conduit souvent les enfants à un repli sur eux-mêmes et au refus de s'exprimer pour ne pas s'exposer.

Le sociologue Manuel de Queiroz (1982) constate : « *Un modèle de conduite sociale (...) l'emporte avec ses critères, rendant particulièrement sensible tout ce qui s'écarte visiblement de ce modèle et identifiant négativement et infériorisant ces familles. Il en résulte une conduite de défense. Alors que pour (d'autres) parents, une ligne passe entre les adultes d'un côté formant un ensemble éducatif, et les enfants de l'autre qui font l'objet de soins communs, ici va constamment réapparaître une ligne qui passe entre d'un côté les enseignants et de l'autre côté parents et enfants formant bloc* ». C'est dans ce cas qu'on emploie d'ailleurs le mot « famille » plutôt que parents. Il est clair que cela pose problème à l'École, par exemple lorsque les parents soutiennent leurs enfants en toute circonstance. Il faut comprendre que la famille a une importance particulière lorsqu'elle est le seul point d'appui, et quelle que soit son instabilité.

Changer de regard

Alors, que faire, quelles actions mettre en œuvre ? La difficulté est que les réponses ne conduisent pas à l'assistance. Car, comme le dit un ouvrage sur lequel je reviendrai (Groupe de recherche Quart Monde - Université, 1999) : « *La relation entre le pauvre à qui manque et une personne ou institution qui lui apporte une aide est de caractère essentiellement inégal. (...) Elle rejette le pauvre dans une image d'impuissance* ». J'aurais envie de parler d'un devoir de non-assistance et je voudrais donc proposer une démarche d'un autre ordre.

J'ai terminé le diagnostic en parlant de l'obstacle que constitue le « regard » porté sur certains enfants et sur leurs familles. Le rapport de Philippe Joutard, que j'ai mentionné en commençant, a pour titre complet *Grande pauvreté et réussite scolaire : changer de regard*. Changer de regard est pour moi le préalable à toute action. Mais, récemment, dans un colloque à Rouen, j'ai entendu la phrase suivante : « le changement de regard ne vient pas tout seul ». C'est certain, alors quelles peuvent en être les étapes ?

Dans notre première partie, nous avons essayé de **connaître**. La connaissance de la pauvreté et des obstacles qu'elle crée pour la réussite des enfants est une première étape. Connaître permet de comprendre, de remettre en question ce que l'on peut appeler une « évidence

d'indignité », qui conduit à une logique de la dénonciation : « ces gens-là, il n'y a rien à faire avec eux ; ils ne font rien pour s'en sortir ». Par exemple, on a beaucoup dit, il y a deux ou trois ans, que les enfants ne mangeaient pas à la cantine parce que les parents utilisaient la somme attribuée par la Caisse d'allocations familiales pour se payer un magnétoscope ; et donc qu'il fallait verser les bourses à l'établissement scolaire. Passons sur le fait qu'une bourse de collègue au taux maximum ne payait guère que le tiers de la cantine : qui l'a fait remarquer ? Admettons que l'accusation soit vraie, ce qui est condamnable au nom de la « norme » selon laquelle la nourriture est plus importante que le spectacle ou la culture... Et si le magnétoscope faisait partie de la stratégie de la survie, du refus de l'écrasement par l'immédiat, de la réussite scolaire d'enfants à qui leurs parents ne peuvent payer le musée ou les vacances ? Prenons encore cet étonnement devant ces parents qui décident une nouvelle maternité alors qu'ils ont déjà tant de mal à élever leurs autres enfants, alors peut-être qu'on a déjà dû les leur retirer : « ils sont irresponsables ». Et si avoir un enfant était pour eux la seule manière d'entrer dans une perspective d'avenir ?

Donc passer de la dénonciation à la connaissance, puis à **la compréhension**. Mais le mot « compréhension » est ambigu. Il peut ne signifier que « tolérance » (Bourgarel, 1994) : « ces pauvres gens, ce n'est pas de leur faute ». Et on peut ajouter des raisons, des explications, par les manques, les handicaps qui frappent ces personnes. (Truchot, 1991) explique bien ce danger : « *Dans un premier temps, on dénonce un problème social. Dans un second temps, on étudie les caractéristiques de ceux qui en sont affectés : leur mode de vie, leur culture, leur niveau scolaire ou leurs déficits psychologiques. On met alors en exergue combien ceux qui sont affectés par le problème sont différents des autres : moins prévoyants, moins formés, plus délinquants, plus sales ou plus perturbés psychologiquement. Puis on finit par prendre ces différences pour les causes du problème : c'est leur manque de prévoyance ou de formation, leurs perturbations psychologiques qui créent leur situation.* » De la même façon, du constat de la corrélation entre origine sociale et échec scolaire, on passe trop facilement à une causalité, et subrepticement à une responsabilité des familles. Il est frappant que, lorsqu'un enfant d'une famille aisée ne réussit pas à l'école, il est le plus souvent qualifié d'hyperactif ou de surdoué, alors que, pour un élève brillant issu d'une famille modeste, on parle de « réussite paradoxale ». Or, comme le dit Walo Hutmacher (2002), la disqualification scolaire « *se traduit chez beaucoup dans une autodisqualification subjective durable, dans la dégradation de leur image d'eux-mêmes comme apprenants. Dans une société où le désir et la capacité d'apprendre tout au long de la vie deviennent de plus en plus vitaux du point de vue individuel et collectif, la plus grande inégalité associée à l'échec scolaire réside sans doute dans cet apprentissage précoce de la conviction de sa propre incapacité à apprendre* » .

Il faut donc faire un pas de plus, sortir du discours négatif, passer de « connaître » à « reconnaître ». D'abord, **reconnaître les attentes** qu'ont les familles pauvres. Pour elles, plus encore que pour d'autres, l'École est le lieu de tous les espoirs. (Joutard, 1992) cite cette simple parole : « *dis aux instituteurs que notre plus grand rêve est que nos enfants apprennent et que nous faisons tout pour cela* ». Ensuite, **reconnaître les droits** : cela seul peut rendre la dignité qui permet de sortir de la misère. Il faut renoncer à penser à la place de ceux que l'on considère comme incapables de le faire : n'est-ce pas un péché mignon de l'École ? Et si ces parents dont on critique l'acquisition d'un magnétoscope avaient, comme celui qui juge, un droit au choix ? Et si eux aussi avaient le droit de choisir leur nombre d'enfants ? Ou de refuser telle orientation conçue par d'autres « pour le bien de leur enfant » ? S'ils n'avaient pas, selon le mot d'une femme du Quart Monde, à « *se sentir coupables d'être pauvres* » ?

Reconnaître les attentes, reconnaître les droits : c'est déjà une révolution dans les attitudes, mais ce n'est pas encore assez. Dans l'explication des modalités de l'exclusion, l'économiste Philippe d'Iribarne (1996) va plus loin que les auteurs que je viens de citer. « *La place que les sociétés modernes réservent à ceux qu'elles hésitent à appeler des pauvres paraît étrangement contradictoire. Nous sommes prêts à les honorer dans nos discours, comme êtres humains abstraits, membres souverains d'un corps politique, qui ont droit à notre solidarité comme nous avons droit à la leur. Mais quand l'un d'eux, humain concret, croise notre chemin, nous sommes souvent gênés, comme devant un être déchu. Où peut bien s'enraciner le regard dépourvu d'aménité que nous portons, souvent malgré nous, sur les pauvres ? À quelle aune les jugeons-nous quand nous les percevons comme des êtres diminués ? (...) On peut trouver une première réponse en scrutant les textes où, sous la plume de Locke, Rousseau ou Marx, les sociétés modernes élaborent leur vision de l'inégalité. À les lire attentivement, on découvre que la vision moderne de ceux dont nous stigmatisons les chaînes est moins simple qu'il paraît tout d'abord. Elle a de fait une double face. Une face lumineuse, que nous connaissons bien, se manifeste dans nos idéaux politiques, quand nous cherchons à concevoir et à bâtir une société de liberté et d'égalité. Et une face obscure prend corps chaque fois que, attachés que nous sommes à une conception de l'homme qui l'exige affranchi de toute dépendance, nous nous en servons pour juger à son aune ceux que nous côtoyons.* » .

Cette description ne s'applique-t-elle pas au regard sans complaisance que « l'école libératrice » porte sur ceux que leur manque supposé d'aptitudes intellectuelles ne permettrait pas de libérer ? Elle est en outre la contrepartie des progrès accomplis par l'École au cours des dernières décennies. Elle est à l'œuvre aujourd'hui dans la contestation du collège « unique », dans la volonté de remplacer l'école pour l'élève par l'école pour une abstraction, la transmission du savoir. Il s'agit là, de mon point de vue, d'une lecture fautive de la triple tradition de l'Humanisme, des Lumières et de la République.

La loi fonde la lutte contre les exclusions sur « *le respect de l'égalité de tous les êtres humains* »⁵. Mais quand l'accès à la dignité est subordonné à la conquête du savoir, ceux qui restent sans savoir reconnu sont condamnés à l'indignité. Reste alors à s'interroger sur nos évidences relatives au savoir. Pouvons-nous encore croire que les savoirs soient des donnés transcendants à la société, ou construits par la « communauté scientifique » et possédés par l'École ? Transmettre des savoirs, chiche, mais quels savoirs ?

Les pauvres, les parents des élèves qui échouent à l'école, ne sont pas dénués de savoirs : c'est frappant lorsque l'on prend le temps de les écouter ; ils connaissent des choses que nous ignorons. « *Ceux qui sont aveugles, ce sont les riches. Ils croient voir, mais ils ne voient rien. Ce sont nous les pauvres qui voyons. Dans nos quartiers, nous voyons les enfants qui n'ont plus rien à manger, les mères qui n'arrivent plus à payer leur loyer, les jeunes qui dorment dans les caves* » : ce constat de Marie, femme du Quart Monde (Kamatchi, 2001) est une évidence. Et que dire des capacités d'analyse manifestées par Patrick dans le texte suivant, rédigé dans un atelier d'écriture (Théâtre de la Manufacture, 1997) ?

⁵ Loi d'orientation du 29 juillet 1998 concernant la lutte contre les exclusions, article 1.

Illettré ?

Illettré ? Oui, je suis illettré, je le reconnais, et alors, qu'est-ce que ça peut faire ?

Ce n'est pas une maladie, que je sache. Et pourtant, les gens te regardent différemment. Quand ils savent, ils te montrent du doigt comme quelque chose de bizarre. Je n'ai rien de bizarre, je suis constitué comme tout le monde, et en plus je pense, donc je suis.

Fut un temps, on collait des étoiles jaunes sur des vestes, bientôt on collera des I dans le dos. Je dis bien le dos, car quand on se moque de vous, c'est toujours par derrière. De plus, à cause de ce handicap qui n'en est pas un, nous inventons notre propre écriture, tout comme un aveugle voit les choses sans pour autant les voir. C'est aussi une forme de poésie, n'est-ce pas ? Beethoven était bien sourd et pourtant tout le monde le considère comme un génie de la musique, tout comme Léonard de Vinci était considéré comme un fou à son époque, alors qu'il a inventé l'hélicoptère et bien d'autres choses, bien avant nous.

C'est pour cela que les illettrés ne doivent pas être considérés comme des choses bizarres. Ils sont tout simplement différents matériellement, et non physiquement.

Quant à l'échec des enfants des familles pauvres à l'école, si les enseignants se sentent souvent désarmés devant lui, nous avons vu que leurs parents ne manquent pas d'idées sur ses causes, non pas théoriques, mais ouvrant des voies de progrès.

Reconnaître le savoir des pauvres est essentiel de deux points de vue : leur rendre leur dignité et sortir de la disqualification sociale ; ne pas se tromper dans la solution des problèmes qu'ils rencontrent. Mais il ne faut pas faire de populisme. Les situations de vie que connaît Marie ne suffisent pas pour en analyser les causes et trouver des remèdes. Admirer l'interpellation de Patrick ne peut faire oublier la place de l'écrit dans notre société et sa valeur objective pour prendre du recul et apprendre. Quant à l'École, si les parents désignent les difficultés dont j'ai fait plus haut une liste, il appartient aux enseignants de préciser et de mettre en œuvre les solutions.

On a donc besoin d'un « **croisement des savoirs** », pour reprendre le titre d'une action de recherche bien particulière initiée par le Mouvement ATD Quart Monde (Groupe de recherche Quart Monde-Université, 1999) : des personnes du Quart Monde et des universitaires y ont travaillé ensemble, à égalité, à dégager des connaissances issues de la grande pauvreté. À côté des savoirs savants, ou scolaires, ils distinguent deux autres types : les savoirs vécus et les savoirs d'action et d'engagement. « *Ces trois composantes, écrivent-ils, sont essentielles pour construire un savoir libérateur* ».

Les savoirs savants ont l'avantage d'être tout prêts à entrer dans un raisonnement et leur fécondité a déjà été évaluée par la communauté scientifique. Mais ils ne suffisent que dans cette communauté des savants, et les savoirs scolaires, qui en découlent, à l'intérieur de l'École. C'est frappant, en particulier, pour les travaux sur le lien entre origine sociale et réussite scolaire : ils ont eu le mérite d'alerter sur le phénomène ; mais ils n'ont pas conduit à des remèdes et, trop souvent, une lecture trop rapide a même provoqué un fatalisme, l'idée qu'il n'y a rien à faire. C'est pour cela que les deux autres types de savoirs sont essentiels en matière sociale : dans une société, une pensée et une action sont d'autant plus fécondes qu'elles articulent les savoirs d'un plus grand nombre de personnes et de groupes. Mais cette articulation n'est pas simple.

Lorsque l'on est confronté à un savoir étranger au sien, plusieurs attitudes se rencontrent :

- un refus de ce savoir étranger, sa négation, voire sa dénonciation ;
- son rejet dans un domaine privé que l'on n'a pas à prendre en compte ;
- la volonté d'éduquer le porteur de ce savoir étranger pour qu'il y renonce ;
- et, plus rarement, la recherche d'une intégration entre les deux savoirs, en acceptant de remettre en question l'un et l'autre.

Dans les relations de l'École avec les familles, toutes ces attitudes existent : dénonciation de leurs comportements ; tolérance, mais de ce qu'on considère comme une insuffisance ; volonté d'éduquer les parents, mais l'éducation ne peut réussir si elle ignore leurs stratégies d'adaptation ; partenariat avec eux dans une coéducation de citoyens (Bourgarel, 1995). La dernière attitude, la seule qui permet réellement d'avancer, est difficile pour le professeur ; et pourtant, cette remise en cause par intégration des savoirs est analogue à la démarche de la recherche scientifique, que l'on peut résumer de la manière suivante (Join-Lambert, 1999) :

- deux personnes en désaccord doivent considérer loyalement leurs expériences comme également valables et vouloir les rapprocher pour les rendre compatibles,
- il leur faut donc considérer leurs mutuelles capacités d'avoir des expériences et de les représenter,
- puis développer leur capacité conjuguée d'inventer, en trébuchant souvent, un langage commun permettant de transmettre ces représentations,
- le langage d'une communication sans parasites, sans « bruit » créé par les sentiments.

Vous avez bien compris : je ne vous appelle pas au sentiment.

Ce croisement des savoirs, entre les enseignants et les parents les plus éloignés de l'École, peut être mis en œuvre au plan local, non pas pour former les seconds à être de « bons parents », respectueux des normes, ou à devenir des auxiliaires de l'école, en les instrumentalisant, ou encore à reconnaître les mérites des enseignants, mais d'abord pour écouter les parents puis pour construire avec eux un projet éducatif⁶ : on donne ainsi sens à la « communauté éducative » prévue par la loi d'orientation. « *Il faut que nous, les parents, les enseignants, les associations de parents, nous apprenions à vivre ensemble et à bâtir ensemble le projet de l'école* »⁷. Il ne manque pas d'exemples où cela est déjà réalisé (Pair, 1998), grâce à des groupes associant parents et enseignants, où on apprend à se connaître et à se reconnaître, où on mène une co-formation sur la manière de faire mieux réussir les enfants. Pourquoi pas dans votre Académie ? « *On cherchera des moyens pour avancer avec tous les enfants et tous les parents. C'est possible parce que nous connaissons des écoles où réussir ensemble c'est le projet de tous les enfants dans la classe, celui des enseignants et de leurs parents. Les enfants sont heureux d'aller à l'école. Certains ont beaucoup de difficultés, mais tout le monde progresse* »⁵.

Conclusion

L'école pour tous est en panne depuis une décennie. La tentation qui se renforce actuellement est d'en prendre son parti en se débarrassant de ceux dont on dit volontiers qu'ils n'y ont pas leur place... et dont, le plus souvent, la société a déjà exclu la famille. Il revient donc à nos dirigeants de réaffirmer, après la loi d'orientation de 1989, le droit à l'éducation pour tous : c'est, je crois, le sens de l'organisation d'une rencontre comme celle-ci. Mais nous n'y réussirons que par un renversement d'attitude, à la base, dans nos établissements, passant de la lamentation à l'ambition : les enfants des familles pauvres ne sont pas ceux qui abaissent la

⁶ On peut rapprocher de la théorie des agir de J. Habermas (1987) : normatif, instrumental, dramaturgique, communicationnel.

⁷ Session du plan national de formation, Douai, 1995.

performance des classes et des établissements, mais ceux qui appellent et permettent des progrès.

Pour progresser, il faut d'abord, dans le quotidien de la rencontre, changer de regard sur les enfants qui échouent et sur leurs parents, leur reconnaître une dignité fondée sur leurs savoirs de vie, et construire l'action sur le croisement de ces savoirs avec ceux de l'École. Il s'agit, selon l'action de recherche dont je parlais plus haut (Groupe de recherche Quart Monde - Université, 1999), de « *se reconnaître (mutuellement) comme des personnes qui possèdent, chacune à partir de sa vie et de sa perception des choses, un savoir propre que l'autre ignore, et qu'il lui faut apprendre* ».

Cette attitude va beaucoup plus loin que le thème de cette journée et, personnellement, cette découverte a considérablement enrichi l'expérience que j'ai acquise comme responsable. Ce que nous font découvrir ainsi les pauvres est aussi valable pour les relations avec ceux qui sont dans une situation différente de celle de la majorité : les élèves handicapés et leurs parents, par exemple, ou les enfants « précoces ». Valable encore pour les relations à l'intérieur de l'École, entre les personnels de diverses catégories, entre les enseignants et les dirigeants. Et, au-delà, pour une redéfinition de la laïcité et pour le fonctionnement d'une démocratie qu'il est aujourd'hui urgent de renouveler.

RÉFÉRENCES

- ATD QUART MONDE, 1994, *Si les gens savaient ... Droits de l'Homme et Quart Monde*, Paris, Savoir Livre et éditions Quart Monde, diffusion par les éditions Belin.
- BOURGAREL A., 1995, « Relations des enseignants avec les familles en grande difficulté » in P. Joutard, *Grande pauvreté et réussite scolaire : changer de regard*, op. cit.
- CAHIERS DE L'ACADÉMIE DE LILLE, 1992, *Toutes les Familles partenaires de l'École*, actes du colloque d'Arras, Lille, CRDP.
- CHRISTEN A., 1993, « La famille du Quart Monde et l'école », *Revue Quart Monde*, no 146.
- CONSEIL ÉCONOMIQUE ET SOCIAL, 1987, *Grande pauvreté et précarité économique et sociale*, Journal Officiel (avis et rapports du C. E. S.), 28/2/87.
- CONSEIL ÉCONOMIQUE ET SOCIAL, 1995, *Évaluation des politiques publiques de lutte contre la grande pauvreté*, Journal Officiel (avis et rapports du C. E. S.), 27/7/95.
- CREDOC, 1995, *Politiques sociales : l'épreuve de la pauvreté*, annexe au rapport du Conseil économique et social, *Évaluation des politiques publiques de lutte contre la grande pauvreté*.
- DE QUEIROZ M., 1982, « Le désintérêt scolaire des parents », *Psychologie scolaire*, no 39.
- D'IRIBARNE P., 1996, « Citoyen exclut pauvre », *Revue Quart Monde*, no 158.
- DUBET F. (dir.), 1997, *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel.
- GLORION C., 1997, *Geneviève de Gaulle - Anthoiz, Résistances*, Paris, Plon.
- GROUPE DE RECHERCHE QUART MONDE - UNIVERSITÉ, 1999, *Le croisement des savoirs*, Paris, éditions de l'Atelier et éditions Quart Monde.
- HABERMAS J., 1987, *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- HUTMACHER W., 2002, « Éthique, valeurs et citoyenneté à l'école », *L'École : horizon 2020*, Paris, L'Harmattan.
- JOIN-LAMBERT L., 1999, « L'université face au défi culturel de l'exclusion sociale », *Revue Quart Monde*, no 170.
- JOUTARD P., 1992, *Grande pauvreté et réussite scolaire : changer de regard*, rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, réédition, 1995, Toulouse, CRDP.
- KAMATCHI M., *Fêtes et Saisons*, no 552.
- PAIR C., 1998, *L'École devant la grande pauvreté : changer de regard sur le Quart Monde*, Paris, Hachette.
- TEDESCO E., 1979, *Des familles parlent de l'école*, Paris, Casterman.
- THEATRE DE LA MANUFACTURE, *Et puis ceux là*, Nancy, 1997.
- TRUCHOT D., 1991, « La faute aux pauvres ? », *Alternatives économiques*, Supplément no 12.

ANNEXE

Extraits de *L'École devant la grande pauvreté : changer de regard* sur le Quart Monde de Claude PAIR, Hachette Éducation, 1998.

Nous ne sommes pas respectés⁸

• Printemps 1989 : M. et Mme D. vivent une situation difficile : d'énormes dettes de loyer, l'électricité et le gaz coupés depuis le mois de février (un an de facturation non payée), des tickets de cantine scolaire non réglés, un enfant de 13 ans placé, deux autres suivis par une éducatrice de l'Action éducative en milieu ouvert.

Mais ce qui est le plus dur à supporter, ce sont les jugements portés sur eux par le directeur d'école. Celui-ci proteste par écrit auprès de la Caisse des Écoles qui vient de leur accorder la cantine gratuite: « Cette famille ne mérite pas qu'on l'aide. Elle n'est pas digne d'élever ses enfants. Il faudrait plutôt les lui enlever ».

Leur fille de 7 ans se bat à l'école: « on dit du mal de mes parents, alors je les défends ». M. D. vient se plaindre auprès du directeur. Celui-ci estimant qu'il a bu, le fait sortir par la police.

• Été 1989: le juge des enfants décide de lever la mesure d'AEMO parce que M. D. vient d'obtenir une allocation d'adulte handicapé; parce que Mme D. s'est arrêtée de boire; parce qu'elle a accepté la visite à domicile d'un psychologue et d'un orthophoniste pour un meilleur suivi de leur plus jeune fille. Mme D. avait dit au juge: « ce dont j'ai besoin, c'est qu'on me fasse confiance ».

Au Centre de protection maternelle et infantile, on tient à Mme D. Les propos suivants: « un autre juge ne vous aurait jamais levé la mesure d'AEMO. Il vous aurait enlevé vos enfants. Si vous faites un pas de travers, on saisira tout de suite le procureur ».

Mme D. fait appel à l'Assistante sociale du quartier pour obtenir l'Aide personnalisée au logement - bloquée depuis deux ans - et un prêt exceptionnel de la Caisse d'allocations familiales. Mais celle-ci préfère traiter le dossier avec une responsable d'association proche de la famille. M. D. est convoqué à la mairie pour rembourser une aide exceptionnelle délivrée quelques mois plus tôt. Il s'excuse de ne pouvoir y souscrire en raison des frais occasionnés par le départ en vacances de ses deux petites filles, une semaine à la mer avec la garderie pour l'une, avec l'Armée du Salut pour l'autre. Il lui est répondu: « Vos filles n'ont pas besoin de vacances ». M. D. n'avait pas osé dire que son allocation d'adulte handicapé, qu'il venait de recevoir, lui avait été subtilisée par des personnes qu'ils hébergeaient chez eux.

• Automne 1989: à la rentrée scolaire, Mme D. réussit à procurer à ses filles les lunettes dont elles avaient besoin, et à la plus jeune des chaussures orthopédiques. Elle achète des tickets de cantine pour un mois. Un jour d'octobre, sa fille de 7 ans revient à la maison avec un sac de vêtements que lui a remis la psychologue scolaire. Mme D. en est humiliée: « ce que nous leur demandons, c'est que nos enfants apprennent, et voilà comment ils nous répondent ».

M. D. ne pouvant plus supporter cet état de misère, se livre à un vol à la tire pour lequel il est appréhendé par la police.

En novembre, enfin, le prêt exceptionnel de la Caisse d'allocations familiales permet de rétablir l'électricité.

⁸ Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme, « Grande pauvreté et Droits de l'Homme » in *La lutte contre le racisme et la xénophobie, Exclusion et Droits de l'Homme*, chapitre 9, La Documentation Française, Paris, 1993.

- Hiver 1989-1990 : des jeunes pénètrent au domicile de M. et Mme D. et s'emparent du peu d'argent qu'ils ont encore. Mme D. est emmenée d'urgence à l'hôpital, suite à un accident cardiaque provoqué par cette intrusion. M. D. est à plusieurs reprises agressé dans la rue par des jeunes qui cherchent à le détrousser. Il a peur. La fille de 7 ans, elle aussi, est rackettée par d'autres enfants sur le chemin de l'école. Heureusement, l'arriéré d'Allocation personnalisée au logement leur est enfin versé. Toutes les dettes à l'égard des HLM peuvent être remboursées. Désormais, l'APL devrait couvrir le montant du loyer.

- Printemps 1990: M. et Mme D. apprennent que la famille d'accueil chez qui est placé leur fils de 13 ans a déménagé sans les prévenir. Ils exigent de la DDASS de connaître cette nouvelle adresse.

Le psychologue qui suit leur plus jeune fille les informe qu'il cesse ses prestations parce que la Sécurité sociale n'a pas renouvelé la prise en charge. Mme D. entreprend, seule, les démarches nécessaires pour que la prise en charge reprenne, ce qui adviendra en juin. Ce même mois, le juge des enfants autorise le fils de 13 ans à revenir les week-ends chez ses parents. Une représentante de la DDASS rend visite à la famille lors d'un week-end. Cette visite est ressentie comme un contrôle abusif - avec des questions sur les filles, alors que la mesure d'AEMO les concernant est levée depuis plus d'un an - et comme un véritable réquisitoire de tout ce qui est reproché aux parents. Au lendemain de cette visite, M. et Mme D. sont complètement démoralisés.

- Été 1990 : Mme D. est convoquée chez le juge des enfants, mais elle ne peut s'y rendre en raison d'une entorse. Un certificat médical est envoyé. De multiples démarches sont entreprises auprès de la Caisse d'allocations familiales qui a interrompu le versement de l'APL pour déficience d'une pièce justificative - d'où plusieurs mois de loyer impayé - et qui n'a pas encore affecté un prêt pour le remboursement de dettes à EDF - d'où coupure le jour de la rentrée scolaire.

- Automne 1990 : M. et Mme D. ont réussi à faire inscrire leur fille aînée dans une école privée du quartier, malgré leurs faibles ressources (4 300 F par mois), pour qu'elle puisse apprendre dans de meilleures conditions. Début novembre, ils reçoivent une lettre d'un assistant social qui les avertit de sa visite dans le cadre d'une mesure d'AEMO prise par le juge le 2 juillet 1990, suite à un rapport de l'Aide sociale à l'Enfance disant que les filles sont perturbées par leur milieu familial. C'est la consternation. « on ne croit pas que nous sommes capables de voir quels sont les problèmes, et que nous cherchons des solutions. Nous ne sommes pas respectés. »

L'itinéraire scolaire de Patricia⁹

Je n'ai jamais vraiment réussi à apprendre à l'école, pourtant je crois que j'aurais pu apprendre.

J'ai fait mon CE2 à 12 ans et je suis ensuite passée directement en sixième et cinquième SES. Puis j'ai arrêté l'école ; j'en avais marre, je n'apprenais rien et je ne supportais plus l'école.

Mais cela venait d'avant. Dans ma famille, on a toujours été rejeté parce que la vie était difficile. À l'école primaire, je n'avais pas de copines ; on me rejetait parce que j'étais mal habillée et parce que j'avais les cheveux trop courts. On nous traitait, mon frère et moi, de pouilleux. Mais on n'était pas les seuls ; il y avait d'autres enfants aussi qu'on traitait comme cela.

Mon frère a commencé à faire l'école buissonnière et moi, petit à petit, je ne voulais plus aller à l'école. Ça n'allait pas. À l'école, ils disaient que c'était ma mère qui était responsable de tout. À une réunion de parents, l'institutrice a dit à mon père : « quand vos enfants seront propres, ils auront des copains ! » Moi je n'en ai jamais eu.

Ma mère ne voulait pas aller à l'école, ni aux réunions ; elle ne savait pas quoi dire ; elle était passée par là elle aussi ; elle nous l'avait dit à papa et à nous.

Mes parents voulaient qu'on apprenne. Mon père disait que ce serait mieux d'avoir un métier que de traîner les rues. Pendant les vacances, il nous achetait des livres d'exercices pour voir si on avait compris ce qu'on avait appris à l'école. Mais ça n'allait pas ; il y avait trop de soucis à la maison et on ne pouvait pas travailler en rentrant. Mon cerveau ne suivait pas, je n'arrivais pas à apprendre.

Mon frère n'allait plus à l'école et moi je me cachais. Ma mère m'a reconduite plusieurs fois à l'école. Les maîtres sont venus nous chercher mais ils n'ont jamais vraiment soutenu ma mère, ni essayé de comprendre pourquoi c'était comme cela. Ils disaient : « si vos enfants ne viennent pas à l'école, on prévient l'Académie. » Un jour le directeur a dit : « je vais faire un rapport pour dire que vos enfants sont malheureux. »

L'école a porté plainte contre maman ; la police est venue chez nous. Tout le monde s'est ligué contre ma mère dans le quartier. Pour vivre, il fallait se débrouiller et un jour l'assistante sociale a appris qu'on faisait les containers derrière les supermarchés et que mon frère avait des boutons avec de la viande pas fraîche.

On est parti en foyer, mais là non plus, je n'ai pas réussi à apprendre. J'étais en SES et j'en avais marre parce que je n'apprenais rien. On faisait toujours la même chose. Quand on fait une SES, on sait bien qu'on ne passera jamais où les autres passent, comme ceux qui vont à l'université à 18 ans. Je savais qu'une fois qu'on aurait fini toutes ces classes, on n'aurait rien, qu'il faudrait tout recommencer. Pour apprendre, il faut savoir où on met les pieds, où on va.

Aujourd'hui, je suis maman et je veux que ma fille réussisse. Je ne veux pas qu'elle soit rejetée et qu'à 16 ans, elle dise : j'arrête l'école. J'apprends avec d'autres mamans du Quart Monde comment faire pour l'aider à progresser.

⁹ *Toutes les Familles partenaires de l'École*, actes du colloque d'Arras, CRDP, Lille, 1992.