

L'école à l'épreuve de la pauvreté : constats, analyses et leviers d'action pour une justice scolaire et sociale

Marseille, 15 mars 2023

Aziz Jellab

Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, correspondant territorial de l'inspection générale (académie de Lille), professeur des universités associé à l'INSHEA (Université Paris Lumières)



La thématique de la pauvreté assigne immédiatement un défi au système éducatif puisque celui-ci est censé contribuer à l'égalité des chances.

Pourtant, les inégalités de réussite scolaire existent bel et bien et elles sont largement influencées par l'origine sociale des élèves, même si elles peuvent plus ou moins être atténuées par les pratiques pédagogiques, par les manières dont les apprenants sont mis en activité par les enseignants et par les spécificités des contextes scolaires (écoles et EPLE en l'occurrence).

L'école en France est loin d'avoir rendu effectif le principe de l'égalité des chances auquel elle est censée contribuer, selon la loi d'orientation relative à l'éducation du 10 juillet 1989. Cette égalité des chances, dont l'Etat est le garant, ne peut plus être envisagée à l'échelle de toute la nation car assez vite, on réalise la distance qui sépare les grands principes, appelant à l'égalité et à la justice scolaire et une réalité bien éclatée, d'une région à l'autre, d'un département à l'autre, et même, à petite échelle, d'un établissement à l'autre, même quand ils sont situés au sein d'un même bassin d'éducation et de formation.

Se dessinent ainsi pour l'école plusieurs défis qui appellent, pour chacun d'eux, un programme d'action à penser et à mettre en œuvre de manière systémique :

- La lutte contre les inégalités sociales d'apprentissage tout en élevant les niveaux de qualification
- La promotion de l'égalité des chances mais aussi des conditions de sa réalisation notamment en luttant contre les déterminismes sociaux, contre l'autocensure, et différentes formes de discrimination (de genre, de classe, d'origine culturelle...)
- La réalisation d'une école inclusive dans une société plus inclusive
- La promotion de l'apprentissage du vivre ensemble, de l'exercice de la citoyenneté
- L'ouverture de l'école sur le monde en préparant les élèves à la vie active et à la formation tout au long de la vie (cela suppose une orientation scolaire plus souple, plus progressive, plus réversible, plus fluide...)
- La formation des enseignants à l'articulation heureuse entre méthodes d'enseignement et stratégies d'apprentissage
- L'éducation par le numérique et au numérique en promouvant un regard critique et constructif.

Ces objectifs ne vont pas de soi quand la pauvreté économique d'une partie des élèves et de leurs parents se fait urgence alors que l'éducation s'inscrit dans le temps long.

1. De fortes inégalités sociales qu'il convient aussi d'appréhender en termes de pauvreté affectant les plus démunis

En 2018, alors que le taux de pauvreté touchait 14,8% de la population totale en France, il concernait 21% des enfants et des adolescents âgés de moins de 18 ans.

Le risque de pauvreté des enfants dépend du fait qu'ils vivent avec leurs deux parents ou bien un seul : leur taux de pauvreté est de 15,4 % quand leurs parents vivent en couple et de 40,5 % quand ils vivent au sein d'une famille monoparentale. Leur risque de pauvreté dépend aussi beaucoup de la situation du ou des parents sur le marché du travail. La pauvreté des enfants est la plus fréquente dans les ménages inactifs ou touchés par le chômage : le taux de pauvreté est de 36,3 % lorsqu'un seul des parents est en emploi et atteint 78,5 % lorsque le parent est seul et au chômage ou inactif.

Le taux de pauvreté dans la région PACA est du même niveau que dans les Hauts-de-France (entre 16 à 20% en moyenne).

Le **seuil de pauvreté** est défini à partir d'un repère à savoir 60 % du niveau de vie médian.

Le taux de pauvreté correspond à la part de personnes dans la population totale dont le niveau de vie est inférieur au seuil de pauvreté. En 2019, le taux de pauvreté en France était de 13,9 %. Durant les années 2000, le taux de pauvreté en France était d'environ 13 % contre 19 % en 1970.

En 2022, le seuil de pauvreté est fixé à 60% du niveau de vie médian, soit **1 102 euros par mois**. 38% du revenu disponible est constitué de prestations sociales pour les ménages dont les membres ont un niveau de vie inférieur à ce seuil. Cela concerne près de 8% de la population en France.

Le niveau de vie médian est en lente augmentation entre 2013 et 2018. **Sur cette période, tandis que le niveau de vie des ménages les plus aisés augmente nettement, celui des ménages les moins favorisés est en baisse.** Les revenus modestes sont souvent un indicateur de la précarité et des difficultés sociales traversées par les familles : faible niveau de diplôme, chômage de longue durée, logement surpeuplé ou monoparentalité (Géographie de l'Ecole, 2022).

Entre 2017 et 2018, les inégalités de niveau de vie s'accroissent nettement. Les départements où le taux de pauvreté est supérieur à 16 % pour les couples avec enfants sont souvent les départements où le niveau de vie médian est le plus bas comme la Seine-Saint-Denis ou La Réunion. Il existe une hétérogénéité au sein d'un même département. Cette hétérogénéité concerne également certains départements urbains avec un niveau de vie médian élevé : le Val-de-Marne, le Rhône et les Alpes-Maritimes où le taux de pauvreté est supérieur à 14 % ou à Paris où il est supérieur à 12 %.

Cela fait déjà 35 ans que le taux de pauvreté ne baisse plus. Le niveau de vie mensuel des 10 % les plus pauvres stagne depuis le début des années 2000 : 723 euros en 2003 (en euros de 2019, pour tenir compte de l'inflation), contre 726 euros en 2019. En Provence-Alpes-Côte d'Azur, 128 quartiers sont définis comme quartiers de la politique de la ville par la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014.

Marseille concentre la moitié de la population des quartiers de la politique de la ville de la région. Selon l'INSEE, « Les quartiers de la politique de la ville de la région sont parmi les plus pauvres de France métropolitaine. Seulement la moitié des ménages y bénéficie d'un logement social, la plus faible part de toutes les régions françaises. 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 ».

Le taux de pauvreté dans les quartiers de la politique de la ville est particulièrement élevé en Provence-Alpes-Côte d'Azur : 47,2 % en moyenne, le plus fort taux après celui de Languedoc-Roussillon - Midi-Pyrénées (Occitanie)

2. La nécessité de partir des territoires, des communes et des difficultés de la population

Le 26 avril 2018, l'ancien ministre de la ville Jean-Louis Borloo remettait au Premier ministre un rapport se voulant être un plan d'action, et dont le titre résume assez bien le défi à relever : *Vivre ensemble, vivre en grand. Pour une réconciliation nationale*. Ce rapport porte sur la politique de la ville en faveur des quartiers populaires et des « banlieues ».

Et bien que le rapport se centre sur les 1 500 quartiers relevant de la politique de la ville, et dans lesquels résident l'équivalent de la population cumulée des dix premières villes de France, il n'oublie pas de mentionner la situation des « territoires ruraux délaissés » et de « certaines villes ou bassins en grave déprise », ainsi que d'une partie non négligeable des territoires d'outre-mer. L'égalité des chances et le mérite républicain semblent alors n'être qu'un principe hypothétique et non une réalité effective.

La définition de la « grande pauvreté » établie par le Conseil économique et social (CESE aujourd'hui) dans un avis rendu en 1987 reste pleinement valide : « **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** ».

L'insertion professionnelle est particulièrement difficile dans les quartiers de la politique de la ville de Provence-Alpes-Côte d'Azur, notamment pour les femmes : 62,9% des femmes de 15 à 64 ans n'ont pas d'emploi contre 57,8 % dans les QPV métropolitains et 43,7% pour l'ensemble de la région.

3. Une thématique qui n'est pas centrale dans l'Education nationale mais qui a été largement mise en perspective par la recherche

Beaucoup de chercheurs se sont penchés sur la thématique de la pauvreté en France. Par exemple les travaux de Serge Paugam, de Robert Castel, de Nicolas Duvoux, et bien d'autres. Quatre ouvrages majeurs ont marqué la sociologie française contemporaine de l'invisibilité sociale. De *La misère du monde* de Pierre Bourdieu & al. (1993) aux *Fractures françaises* de Christophe Guilluy (2010), en passant par *La France invisible* de Stéphane Beaud (2006) et *Le parlement des invisibles* de Pierre Rosanvallon (2014), on assiste à la montée en puissance de l'intérêt accordé aux enjeux de solidarité et de reconnaissance sociale. Quatre ouvrages qui semblent réunis par un même souci de responsabilisation des acteurs politiques et, au-delà, de la communauté des citoyens. Ils ont aussi en commun d'attirer l'attention sur ce paradoxe d'une société de l'opulence dans laquelle survivent des populations marginalisées et plus ou moins exclues (du logement, du travail, de l'éducation...).

Différents observatoires livrent, à côté des chercheurs, des données précieuses pour comprendre la pauvreté et plus généralement la genèse et les causes des inégalités :

- L' OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA PAUVRETÉ ET DE L'EXCLUSION SOCIALE
- CENTRE D'OBSERVATION DE LA SOCIETE

- L'OBSERVATOIRE DES INEGALITES

- L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE L'ACTION SOCIALE...etc.

La DEPP appréhende aussi les inégalités à travers différents indicateurs : PCS, Education prioritaire renforcée, IPS...

4. Une question socialement vive : vers une école plus instituante ?

L'école ne peut plus être considérée comme un sanctuaire isolé du monde des élèves. Par la force des choses, la question sociale s'est « invitée » à l'école et oblige à ce que ses acteurs considèrent que les élèves ne sont pas que des élèves.

Dans le rapport ***Grande Pauvreté et réussite scolaire (2015)*** piloté par Jean-Paul Delahaye, on peut lire :

« Dans certaines parties du territoire, l'école ne constitue plus seulement une obligation en tant que lieu des apprentissages, elle est devenue une institution d'aide aux familles, voire un refuge. La mission l'a observé de façon constante, ce sont les écoles et les établissements scolaires qui sont le plus souvent les premiers repères et les premiers recours face aux situations de détresse sociale. Des cadres académiques l'ont exprimé devant la mission en Martinique, « l'école est devenue le lieu d'expression des problématiques sociales »

4.1. Les élèves vivant dans la pauvreté rencontrent plusieurs difficultés :

- des problèmes de logement (logement insalubre, exigu...);
- des difficultés pour s'habiller;
- des problèmes de malnutrition et de sous-alimentation; des problèmes de santé (absence ou peu de soins en cas de maladie...).

Cette situation combinée à des facteurs culturels pèse sur le parcours scolaire des élèves : si 90 % des enfants d'enseignants et de cadres supérieurs qui entrent en 6^e obtiennent un baccalauréat 7 ans après, ce n'est le cas que pour 40 % des enfants d'ouvriers seulement.

Les élèves vivant en situation de pauvreté ne sont pas disponibles cognitivement et affectivement pour entrer dans les apprentissages.

La pauvreté rompt avec la promesse républicaine d'une école juste et équitable : En France, il faut six générations pour que des enfants nés dans une famille aux revenus faibles atteignent le revenu moyen. Ainsi, 35 % des hommes dont le père a de faibles revenus d'activité ont eux-mêmes de faibles revenus. *A contrario*, 40 % des personnes dont le père dispose de hauts revenus ont également des revenus élevés.

4.2. Une école interpellée par la pauvreté

La pauvreté interpelle le système éducatif dans sa capacité à prendre en compte les inégalités sociales pour construire des politiques publiques qui puissent œuvrer à une meilleure justice sociale, d'autant plus que toutes les observations confortent l'importance des diplômes et de leur poids sur les destins sociaux.

Ainsi, il est opportun de raisonner en termes de « pauvreté scolaire » si l'on adopte comme mode de lecture le niveau d'accès et d'obtention des diplômes selon les catégories socioprofessionnelles : *« Il n'existe aucune définition de la pauvreté scolaire. Selon l'Insee, 16 % de la population des 18 à 65 ans sont en difficulté face à l'écrit et 13 % ont des performances médiocres en calcul. L'illettrisme concerne 7 % de cette population. Sur ces bases, on peut estimer qu'entre 10 et 15 % de la population ont un très faible niveau scolaire »* (Centre d'observation de la Société, 2017).

La pauvreté augure de grandes difficultés sociales et professionnelles à venir d'autant plus qu'elle constitue fondamentalement un obstacle à la réussite scolaire :

« Des études ont montré que la pauvreté dans l'enfance a un impact sur la santé et le développement des enfants, qui se répercute tout au long de leur parcours de vie. Par exemple, la pauvreté pendant l'enfance est associée à un niveau de diplôme inférieur, à un risque accru de chômage et au fait de continuer à vivre dans la pauvreté à l'âge adulte »

(Castillo Rico B., Leturcq M., Panico L., « La pauvreté des enfants à la naissance en France. Résultats de l'enquête Elfe », Revue des politiques sociales et familiales, 2019/2-3, n° 131-132, p. 35).

. Or « Les élèves qui se sentent bien à l'école les années suivantes ont de meilleurs résultats scolaires, une meilleure satisfaction de vie et un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé. La satisfaction des relations avec les enseignants et avec les activités sont les dimensions les plus liées aux performances scolaires d'une année à l'autre. Plus les élèves sont heureux à l'école, plus ils se sentent compétents et plus leurs performances scolaires sont élevées, 1 an et 2 ans après ». (André Canvel, Agnès Florin, Pierre Pilard et Omar Zanna, « **Santé, bien-être et climat scolaire** », *Administration & Éducation*, 2018/1 N° 157p. 69.)

Des inégalités sociales devenues plus visibles durant la crise sanitaire :

La crise a montré que les institutions ne peuvent plus être pensées et gouvernées à partir du « centre » ; elles ne fonctionnent que si elles acceptent que les acteurs soient partiellement « instituants ».

Pour cela, nous avons pu voir que de nombreuses initiatives ont été prises pour accompagner les familles et les élèves sans qu'elles ne soient réductibles aux circulaires et à différentes injonctions. Mais ce moment a révélé aussi **l'importance qu'il y a à humaniser l'institution scolaire** en apportant soutien, reconnaissance et acceptation du droit à l'erreur ;

La crise sanitaire est apparue comme un « miroir grossissant » des inégalités parce que la question sociale s'est invitée lorsqu'il a fallu quitter les murs de l'école : les inégalités ne sont pas seulement d'ordre matériel ; elles réfèrent aussi à la faible maîtrise des codes scolaires et culturels par les publics les plus vulnérables. Elles renvoient aussi à l'inégale disposition dans les usages du numérique. Les inégalités devenues tout à coup plus visibles ont permis de réinterroger certains préjugés quant au cadre de vie des élèves et de leurs parents.

La crise a également mis au jour le malaise et d'une certaine façon « l'invisibilité » du travail des AS : quand ils/elles ont été sollicités par l'institution, celle-ci a réalisé qu'elle avait une faible connaissance du travail effectué faut sans doute de s'y intéresser de près, mais aussi parce que leur activité est éclatée entre plusieurs établissements et institutions (par exemple, un CT d'une rectrice m'a indiqué que certaines AS ne figuraient pas dans la liste de diffusion de quelques établissements ; il en a été de même s'agissant de quelques AESH !).

Se pose donc la question des identités professionnelles et de leur rôle dans le cadre d'une division du travail.

La crise interroge sur l'école à venir et la place que devront y occuper les CTSS et les professionnels du social exerçant en EPLE : l'entrée la plus pertinente serait de reformuler la notion de « territorialisation des politiques éducatives » : l'échelle des territoires, l'ouverture de l'école sur son environnement, la promotion d'une culture professionnelle collective – intra, inter-catégorielle et interinstitutionnelle – dessine des leviers pour gagner en cohérence, en visibilité et en efficacité.

4.3. L'éducation prioritaire ou ce qui est prioritaire en éducation : une politique emblématique alliant question sociale et question scolaire ?

La répartition des écoles et des collèges en EP n'est pas homogène sur le territoire. Ainsi, 47 départements, plutôt ruraux de l'ouest de la France, ont cinq collèges ou moins en EP. À l'inverse, seize départements (en Île-de-France, dans les DROM, le Nord, le Pas-de-Calais, les Bouches-du-Rhône, le Rhône et la Seine-Maritime) ont plus de vingt collèges en EP.

Broccolicchi écrit : « L'affaiblissement des apprentissages des écoliers et l'ampleur extrême prise par les inégalités sociales d'acquis scolaires en fin de scolarité obligatoire résultent d'une combinaison de facteurs relatifs notamment à l'organisation scolaire, aux conditions d'apprentissage et d'exercice du travail enseignant, aux ségrégations urbaines et scolaires et à l'insuffisance des politiques compensatoires » (in Ben Ayed & al. p. 39).

La politique d'éducation prioritaire (PEP) engagée en 1981 prend acte du fait que le principe de l'égalité des chances ne suffit plus pour asseoir le projet d'une école juste et équitable. Elle inaugure d'autres modalités de construction et de mise en œuvre d'une politique scolaire en confiant partiellement aux professionnels de terrain l'élaboration de projets éducatifs pour autant que ceux-ci répondent à l'objectif de faire réussir les élèves les moins favorisés socialement et culturellement.

L'approche novatrice de cette politique a été de promouvoir une approche en termes de territoires dans lesquels se concentrent des difficultés sociales, et d'en appeler à une nouvelle dynamique invitant les acteurs « de terrain » à construire et à proposer des projets éducatifs et scolaires.

Cette politique emblématique met en application le « **principe de différence** » (John Rawls) qui introduit une inégalité de traitement pour favoriser l'égalité effective. **C'est ce principe qui doit continuer à être au fondement de la justice scolaire notamment dans les territoires les moins favorisés et dont les population est la plus précaire.**

4.4. Du « bon usage » des indicateurs :

Les indicateurs constituent une manière permettant aux politiques de cibler des publics et de redéfinir les priorités.

Exemples : IPS, PCS, les territoires, les taux de scolarisation, accès à la demi-pension, etc.

L'académie de Reims a mené une enquête en mobilisant l'IPS qui permet de penser de manière plus précise le lien entre la PCS et le parcours scolaire.

Les 15% des élèves ayant l'IPS la plus faible (IPS de 58) ont été étudiés sous l'angle des points suivants:

- Les conditions de scolarisation (lieux de scolarisation, régime scolaire ...)
- Leur parcours (orientation, et notamment à niveau scolaire égal)
- Leur accès aux dispositifs d'« égalité des chances » (cordées, internats) et aux aides sociales (bourses, fonds sociaux).

La moitié des élèves de ce groupe sont scolarisés hors de l'EP.

On constate par exemple que plus l'élève est issu de milieu favorisé, plus il a de chance d'être demi-pensionnaire. En milieu rural, 1 élève sur 10 est pauvre contre 1 sur 5 en milieu urbain; c'est le cas d'un élève sur 4 en REP et d'1 sur 3 en REP+.

- Au collège les élèves du groupe le moins favorisé représentent 15% des élèves mais 35% des élèves d'ULIS et 38% des élèves de SEGPA.

- A résultats identiques en fin de 3^{ème}, l'orientation des moins favorisés vers la seconde professionnelle est nettement supérieure à la moyenne des autres élèves. Ce sont aussi ceux qui bénéficient le moins du dispositif « cordées de la réussite ». Ils sont aussi moins souvent internes que les autres élèves.

5. Comment lutter contre la pauvreté et la précarité des élèves ?

5.1. Mobiliser les différents moyens et leviers pour réduire les inégalités sociales et la « temporalité de l'urgence » :

Les leviers :

- Bourses, fonds sociaux, donner plus à ceux qui ont moins,
- Penser les pratiques pédagogiques
- Développer des alliances éducatives (par exemple lors du confinement, il y a eu une forte mobilisation des élus locaux, des associations...)
- S'appuyer sur les dispositifs comme les cités éducatives...
- Mettre en place une réelle mixité sociale et scolaire dans les écoles ;
- Reconnaître le travail mené par les services sociaux et les AS,
- Reconnaître les parents comme des acteurs de la communauté éducative,

5.2. Œuvrer en faveur de la mixité sociale est un enjeu majeur pour l'école

« Les systèmes qui répartissent plus équitablement dans les établissements d'enseignement à la fois les ressources scolaires et les élèves sont avantageux pour les élèves peu performants, sans pour autant porter préjudice aux élèves ayant un meilleur niveau » (OCDE, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Low-Performing Students, Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, 10 février 2016, OCDE ; synthèse en français « Aider les élèves les plus faibles est essentiel pour la société et pour l'économie, selon l'OCDE », <https://www.oecd.org/fr>).

Le sociologue Choukri Ben Ayed avance : **Là où les politiques de mixité ont été effectives, y associant largement la populations, il n'a pas été constaté de migrations massives vers l'enseignement privé, voire même des retours dans les établissements publics, les familles souhaitant bénéficier du gain pédagogique qualitatif engendré par les politiques de mixité** (réduction du nombre d'élèves par classes notamment). Tous ces éléments sont encourageants et démontrent qu'en matière de lutte contre les ségrégations scolaires, aucun fatalisme n'est de mise.

Au plan des politiques scolaires et de la mise en œuvre d'une mixité sociale effective dans les établissements scolaires, trois dimensions émergent et sur lesquelles une politique volontariste devrait agir :

- l'incitation des familles favorisées à scolariser leurs enfants dans des établissements socialement hétérogènes ;
- la régulation de l'offre en veillant à ce que le secteur privé ne renforce pas l'entre-soi choisi – ce qui par exemple passe par une exigence à l'égard des établissements privés sous contrat quant à l'accompagnement des élèves en difficulté, la tendance étant celle de leur exclusion pour un retour vers le secteur public – ;
- l'action sur la politique de la ville et des quartiers en introduisant davantage de mixité résidentielle, ce qui constitue un défi dans un contexte immobilier tendu. **Cette dernière dimension montre à l'évidence qu'une politique scolaire en faveur de la mixité sociale ne peut être qu'interministérielle et multi-partenariale, associant l'État, les collectivités locales et le monde associatif.**

En apprenant avec d'autres élèves, provenant de catégories sociales différentes, l'élève apprend tout autant sur le monde que sur lui-même. Il peut gagner en confiance et s'autoriser à envisager d'autres possibles.

Marie Duru-Bellat souligne en ces termes tout l'intérêt pédagogique de la mixité sociale : « La mixité des classes permet d'instaurer des normes de groupes qui favorisent le travail scolaire. Etre en contact avec des enfants pour lesquels il est normal de se concentrer et de fournir un effort afin de réussir permet aux élèves pour lesquels ce n'est pas évident de travailler à l'école, d'appréhender et d'adopter d'autres normes de comportement. Inversement [...] Les élèves des milieux populaires se montrent également plus ambitieux quand ils sont en contact avec des élèves venant de milieux plus favorisés » (Duru-Bellat, 2017, p. 21).

Ce faisant, l'enjeu est tout autant pédagogique que sociétal, lorsqu'on sait notamment que la défiance à l'égard des élites et les institutions puise son origine dans le ressentiment, l'impression d'être relégué ou abandonné.

L'IPS, un indicateur à mobiliser pour appréhender les inégalités sociales entre établissements : des écarts de un à trois pour les écoles comme pour les collèges

L'indice moyen pour les écoles élémentaires (public et privé confondus), en 2021-2022 est de **102,77**. Mais il varie de un à trois, montrant l'étendue des inégalités sur le territoire français. Il passe ainsi de **49,6** pour une école de Maripasoula en Guyane, à **155,6** pour une école élémentaire publique de Buc dans les Yvelines.

Si, près de 20% des écoles en France ont un IPS inférieur à 90, certains territoires concentrent les inégalités beaucoup plus que d'autres. En France Métropolitaine, c'est la Seine-Saint-Denis qui détient le record, avec 61% des écoles élémentaires en deçà d'un IPS de 90. Viennent ensuite les départements du nord de la France : la Somme, le Nord, le Pas-de-Calais, l'Aisne et les Ardennes, avec près de 40% des écoles dans ce cas.

La forte corrélation entre l'origine sociale et la réussite scolaire conduit à une polarisation entre établissements : ainsi, théoriquement et en l'absence de ségrégation, chaque collégien devrait compter 22 % de camarades provenant de catégorie sociale favorisée ; mais dans les faits, les élèves issus de catégorie socioprofessionnelle supérieure (CSP+) comptent 34 % de camarades provenant du même milieu social. Ceux qui proviennent de milieu moins favorisé ne comptent que 18 % de camarades issus de CSP+. Les disparités sont plus fortes dans les zones urbaines, où les établissements recrutent sur un territoire réduit

L'enquête collective dirigée par Bernard Lahire (2019) et menée auprès de 35 élèves, dont 18 portraits analysés, scolarisés en maternelle, montre comment les inégalités se construisent dès la petite enfance, avec des contrastes saisissants selon les ressources dont disposent les parents, elles-mêmes favorisant d'autres ressources, comme le choix de l'école de scolarisation, le choix des amis et des cercles de sociabilité, qui s'avèrent également producteurs de distance sociale et d'inégalités.

Les auteurs démontrent que « **la plus extrême pauvreté comme la plus grande richesse [permettent de] de faire sentir, autant que de faire comprendre, que ces enfants, qui sont tous en grande section à l'école maternelle, au même moment, dans la même société, ne vivent pas du tout les mêmes réalités.** Saisir les inégalités dès l'enfance est une manière d'appréhender l'enfance des inégalités, au sens de leur genèse dans la fabrication sociale des individus » (*op.cit*, p. 13).

5.3. Le levier de la co-éducation ou comment restaurer la dignité des parents ?

L'école n'est pas toujours accueillante. Elle exclue, disqualifie, classe, crée du ressentiment. L'ouvrage de Marie-Aleth Grard, ***Quand les sans voix parlent de l'école***, décrit très bien cette réalité peu visible mais aux conséquences douloureuses et humainement inacceptables.

Elle véhicule aussi des préjugés (sur la « démission des parents », leur désintérêt supposé à l'égard de la question scolaire...).

Les enquêtes de terrain montrent qu'il existe des malentendus, mais aussi de fortes attentes parentales à l'égard de l'école et de ses professionnels.

Lutter contre la pauvreté en restaurant la pleine dignité aux familles et aux enfants concernés : **travailler à une réelle co-éducation en veillant à éviter l'écueil du misérabilisme**

« Sont favorables a la réussite de tous, les encouragements a la prise d'initiatives des équipes pédagogiques, en particulier pour faire vivre collectivement une alliance éducative entre l'école, les parents d'élèves, les collectivités territoriales et les associations. Sont également favorables une organisation de la scolarité en cycles, une attention portée aux transitions entre les niveaux d'enseignement, des pratiques pédagogiques fondées sur la coopération, l'explicitation, la compréhension, une évaluation qui encourage et qui donne des repères communs »(Delahaye).

La co-éducation peut apparaitre comme une responsabilisation des parents et des enfants les plus fragiles si elle ne part pas d'une prise en compte réaliste des difficultés des familles pauvres et contextualiser leurs relations avec l'institution (Duvoux)

5.4. D'autres leviers sont à mobiliser :

- Mener une réelle éducation et une promotion de la santé :

L'éducation à la santé a fait l'objet d'une pluralité d'instructions et de circulaires, visant notamment à promouvoir un parcours qui lui est dédié. **Trois axes ont été identifiés à savoir l'éducation, la prévention et la protection.** L'OMS a défini l'éducation à la santé en 1983 comme étant un « *ensemble d'activités d'information et d'éducation qui incitent les gens à **vouloir** être en bonne santé, à **savoir** comment y parvenir, à **faire** ce qu'ils peuvent individuellement et collectivement pour conserver la santé, à **recourir** à une aide en cas de besoins* ».

Jean-Paul Delahaye pointe dans son rapport également le lien entre difficultés sociales, malnutrition, avec des contrastes entre des élèves en surcharge quand d'autres sont en insuffisance pondérale. Le paradoxe étant aussi que si la France est un pays disposant d'un système de protection sanitaire et sociale des plus performants, elle connaît aussi de grandes disparités quant à l'accès aux soins et à la qualité des cadres de vie, y compris au sein des familles.

- Donner aux travailleurs sociaux et plus particulièrement aux AS les moyens de l'ambition affichée de manière à agir préventivement mais aussi quand des problèmes sociaux, de santé se présentent, en lien avec les institutions de santé et de travail social mais aussi les collectivités territoriales pour assurer un suivi sur le long terme
- Se saisir des cités éducatives pour favoriser l'égalité des chances
- Avoir de l'ambition culturelle pour les élèves

6. Un peu de prospective ou comment réfléchir pour mieux agir :

- Un contexte social marqué par des vulnérabilités et de fortes inégalités
- Des signaux de délitement du lien social : crise dans les familles, crise du lien intergénérationnel, mobilisation des « gilets jaunes », une France périphérique qui ne bénéficie pas de la mondialisation ; une défiance à l'égard de l'Etat et des institutions.
- Des inquiétudes multiples sur fond de « manque de confiance »
- Des politiques publiques prises dans des contradictions qui renvoient aux acteurs de terrain leur « résolution » (par exemple quand il s'agit d'inscrire l'action sociale dans le temps long tout en évaluant les effets sur le temps court ; quand on doit travailler sur le projet de chacun tout en gérant des flux scolaires...).
- Le travail social s'est « rationalisé » de sorte qu'il perd en qualité humaine quant au service rendu. L'intervention sociale ressemble davantage à une prestation ponctuelle, à une « relation de service » qu'à un travail visant l'émancipation à long terme. Une insatisfaction qui se renforce du sentiment d'un « travail empêché », qui n'est pas à la hauteur des besoins et des défis...
- Le problème de la reconnaissance des agents – de terrain comme des CTSS au niveau académique – engendre des tensions et des interrogations.

- Se saisir de l'opportunité offerte par « **Notre école, faisons-là ensemble** » pour imaginer des réponses nouvelles à des problèmes ou à des questions identifiés.

Des expériences ont déjà été menées sur ce modèle, par exemple les **Contrats locaux d'accompagnement**.

- S'agissant des élèves et des parents vivant dans un contexte de pauvreté économique notamment, la question majeure sera de voir comment les associer à la réflexion, identifier leurs besoins, instaurer des espaces de dialogue avec différents acteurs, inscrire l'action dans le temps, l'évaluer... **Le besoin d'accompagnement des familles nécessite *a minima* que celles-ci aient un interlocuteur privilégié, facilement joignable à n'importe quel moment.**

- **Créer des collectifs professionnels qui pensent et échangent sur leurs pratiques, leurs questionnements... Il est aussi nécessaire de mettre en place des formations inter-catégorielles pour identifier les multiples enjeux entourant l'accompagnement des personnes en situation de précarité et de vulnérabilité (par exemple sur les questions éthiques et déontologiques, sur l'évaluation qualitative du travail mené...).**

- Prendre connaissance de l'existant et notamment des initiatives prises dans différents territoires pour voir si elles peuvent être inspirantes : **Un exemple .../...**

A Nantes, **le collège Stendhal s'est fixé pour objectif de créer une « bulle de sécurité affective »** afin de créer les conditions d'une disponibilité pour apprendre, à partir d'une mobilisation centrée sur le climat scolaire et la prise en compte de l'ensemble des dimensions de la vie de l'élève dans l'établissement. C'est d'abord une réponse aux besoins primaires des enfants (Kit de rentrée, prise en charge des frais de demi-pension et de transports pour les sorties scolaires, mise a disposition de matériels de sport et de fournitures scolaires).

C'est également une attention particulière portée aux relations avec les parents (accueil personnalisé avec les personnels du pole médicosocial, organisation d'ateliers animés par des enseignants du collège pour les familles allophones avec possibilités de passer le diplôme d'études en langue française).

Conclusion

:

Jean-Paul Delahaye écrit dans son rapport (p. 162) : « **L'échec scolaire de trop nombreux enfants des milieux populaires n'est pas seulement un problème pour l'école, c'est aussi une menace pour la République.** On ne peut parler de système éducatif au singulier dans un pays où les écarts sont devenus aussi importants. Dans certaines parties de notre territoire, sous l'effet de la ghettoïsation et d'une véritable partition sociale, il s'est produit ces dernières années un formidable retour en arrière en matière d'organisation scolaire avec la quasi-reconstitution d'un système éducatif d'avant la démocratisation de l'accès aux études secondaires, fonctionnant en réseaux d'établissements juxtaposés selon les catégories sociales ou en filières différenciées au sein même des établissements ».

En réinterrogeant les présupposés sociaux qui entérinent parfois l'idée d'un « déficit culturel », en œuvrant à mettre davantage de mixité sociale non seulement dans les classes mais au cours même du déroulement des activités scolaires, en faisant en sorte d'amener les élèves à s'engager dans des projets culturels exigeants, l'institution scolaire contribue à leur ouvrir des horizons et à donner à voir des **avenirs possibles**.

Erwin Goffman écrit : « *pour comprendre la différence, ce n'est pas le différent qu'il convient de regarder, mais bien l'ordinaire* » (*Stigmate*). Pour saisir l'expérience des élèves vivant dans un contexte de pauvreté économique, il faut s'atteler à saisir comment fonctionne l'école pour les élèves « ordinaires ». **La forme scolaire, le regard normatif sur la notion de réussite, la mise à distance des familles au nom de la place accordée à la « Raison » empêchent de regarder les élèves tels qu'ils sont et surtout de comprendre « ce que l'école fait à ses publics »**. Il en est de même s'agissant de l'inclusion qui oblige à appréhender le fonctionnement ordinaire des établissements et des classes pour penser l'accessibilité, la compensation et l'accès à l'autonomie.

La situation de pauvreté d'une partie des élèves et de leurs parents interroge les régimes de justice qui doivent être portés par l'école et ses acteurs.

Deux principes de justice me paraissent incontournables : **le principe de différence** que l'on doit à John Rawls (Théorie de la justice) qui va au-delà du principe général de l'égalité des chances pour interroger l'équité et son effectivité ; **le principe des capacités** théorisé par Amartya Sen et qui, appréhendé sous l'angle du projet de fonder une école inclusive dans une société inclusive, revient à se pencher sur la pertinence de la notion « d'environnement capacitant ». Comment donc renforcer le « pouvoir-d'agir » des parents et des enfants les plus démunis, c'est au fond la question fondamentale que soulève la pauvreté et les manières de s'en émanciper.

Bibliographie :

Maïtena Armagnague, Isabelle Rigoni et Simona Tersigni, « A l'école en situation migratoire », *Migrations Société* 2019/2 (N°176)

Centre Alain Savary, Les relations école-familles, <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/dispositifs>

Choukri Ben Ayed & al. *Grande pauvreté, inégalités sociales et école*, Berger-Levrault, 2021.

Jean-Paul Delahaye, Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité, Rapport IGEN, 2015,

<https://www.education.gouv.fr/grande-pauvrete-et-reussite-scolaire-le-choix-de-la-solidarite-pour-la-reussite-de-tous-8339>

Nicolas Duvoux, *Le nouvel âge de la solidarité*, Seuil, 2012.

Marie-Aleth Gard, *Quand les sans voix parlent de l'école*, Le Bord de l'Eau, 2022.

Aziz Jellab, *L'école à l'épreuve des incertitudes*, Berger-Levrault, 2021.

- « Les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de l'égalité des chances ou ce que la " marge " pourrait faire à la " norme " : vers une inclusion réciproque au sein des EPLE ? », *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2021, <https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-03500335/document>

- « L'école à l'épreuve des incertitudes ou de la nécessité de l'institution : les défis à venir au prisme de la crise sanitaire », *Diversité*, N° 200, 2022, <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=1500>

- « Les expérimentations de mixité sociale à l'école se heurtent aux résistances des familles et à la concurrence du privé », *Observatoire des inégalités*, 2022, <https://www.inegalites.fr/Les-experimentations-de-mixite-sociale-a-l-ecole-se-heurtent-aux-resistances>

Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe*, Seuil, 2019.

Serge Paugam, *La société française et ses pauvres*, PUF, 2014.

Castillo Rico B., Leturcq M., Panico L., « La pauvreté des enfants a la naissance en France. Résultats de l'enquête Elfe », *Revue des politiques sociales et familiales*, 2019/2-3, n° 131-132

Agnès Van Zanten, *L'école de la périphérie*, PUF, 2001.

Merci pour votre attention

Arin Jellab



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

MINISTÈRE
DE LA CULTURE

MINISTÈRE
DES SPORTS

IGÉSR INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE



Grande pauvreté, inégalités sociales et école

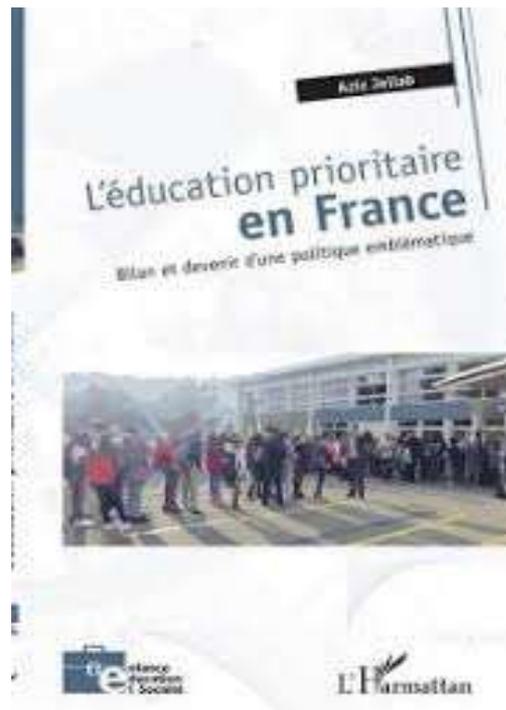
Sortir de la fatalité

Sous la direction de
Choukri Ben Ayed

Préface de **Philippe Joutard**

Avec les contributions de

Pierre Bayet, Najat Benbi, Élie Bouville, Sylvain Broccolichi, Bénigne Butzbach,
Marine Cézari, Eric Charbonnet, Laurent Clavier, Marina De Silva, Jean-Paul Deshayes,
Nicolas Dupoux, Benoît Fataze, Michel Gamari, Marie-Alexis Gard, Aziz Jerfel,
Zouina Meddoua, Claude Niz, Alan Pothet, Camille Tallier, Patrick Vasse, Christiane Volant



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

MINISTÈRE
DE LA CULTURE

MINISTÈRE
DES SPORTS

IGÉSR INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE