

L'éducation en travaux :

L'école

*Histoires de rencontres entre parents, enfants et
enseignants*

Chantier « En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir »

Soutenu et animé par le Contrat Urbain de Cohésion Sociale de l'agglomération brestoise,
par le Projet éducatif local de Brest et accompagné par LABERS UBO

Mouvement lancé au niveau national en 2009, à l'initiative d'un collectif d'associations, un chantier intitulé « en associant les parents, tous les enfants peuvent réussir », a fédéré des initiatives qui, sur toute la France (23 sites), ont développé des actions et des réflexions autour de l'association des parents « pauvres » aux politiques éducatives. Sur Brest, pendant 4 ans, 3 sites ont répondu à l'appel à projet de l'IRDSU et expérimenté, participé à la réflexion : la Maison Pour Tous du quartier du Valy Hir, le Centre d'Animation de Pontanezen qui après fusion avec le centre social l'Escale est devenu Horizon dans le quartier de l'Europe, la Maison des Parents, un lieu d'accueil parent-enfant situé à Bellevue.

Pendant plus de 4 ans à raison d'une dizaine de réunions par an, et de la participation à des séminaires nationaux une fois par an, ont réfléchi ensemble aux questions éducatives, mis en œuvre des méthodes originales d'association, participé à une recherche-action : des parents usagers et bénévoles et des professionnels de terrain de ces trois structures, une alliée d'ATD quart monde, des professionnels représentant diverses institutions : l'Éducation Nationale, la Caisse d'Allocations Familiales, la ville de Brest, le Conseil Général du Finistère, des professionnels de divers dispositifs ou réseaux : le Dispositif de Réussite Educative, le Projet Educatif Local, le Réseau d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents, le Développement Social Urbain des sociologues de l'Université de Brest ont apporté leur contribution scientifique en accompagnant le projet.

Au total une soixantaine de personnes a participé à ces réflexions et actions sur Brest avec un noyau dur d'une vingtaine de parents et professionnels.

Ce chantier « En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir » est animé dans le cadre d'un projet national regroupant 23 quartiers et 6 réseaux nationaux (IRDSU, ATD Quart Monde, La FCPE, Les PEP, PRISME, Fédération des centres sociaux) sur le territoire national. A Brest, le projet s'inscrit dans le cadre du Projet éducatif local et soutenu par le Contrat Urbain de Cohésion Sociale. La démarche locale a été accompagnée par le Laboratoire d'études et de recherche en sociologie – UBO (LABERS).

Pour introduire ...

Ce livret donne à lire des témoignages de parents, d'enfants et de professionnels de l'éducation nationale, recueillis par deux sociologues. Ils ont été produits dans le cadre d'une recherche-action financée par Brest Métropole Océane, au cours du "chantier" "En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir".

L'objectif était de savoir concrètement ce qui marche, quelles coopérations, quels échanges, sont porteurs de changements positifs pour les familles, à commencer par les enfants. A l'école, comment les enseignants développent-ils des pratiques, des positionnements, des manières de faire « aidantes » pour les parents, pour les enfants, qu'est-ce qui constitue une ressource éducative ?

Les sociologues ont rencontré une dizaine de parents : comme la majorité des gens, ces derniers n'ont pas passé toute leur jeunesse à l'école (46% des 35-44 ans n'ont pas de diplôme ou que le certificat d'études primaires, comme 58% des 45-54 ans) ; comme 15% de la population française, ils vivent avec peu de revenus (sous le seuil de pauvreté, fixé par convention à 60 % du niveau de vie médian de la population, soit 987 euros mensuels pour une personne seule). Ils ont parlé de ce / de ceux qui les aidaient dans leurs questions éducatives comme de ce / de ceux qui ne les aidaient pas. Les sociologues ont ensuite rencontré leurs enfants quand cela était possible. Puis elles ont rencontré les enseignants, les chefs d'établissement que les parents avaient désignés comme ressources. Les entretiens donnaient la possibilité aux parents de parler d'enseignants ou de professionnels de l'éducation nationale qui n'étaient pas aidants mais ceux-ci n'ont été que rarement évoqués et n'ont de toute façon pas été rencontrés par les sociologues. Les témoignages qu'on va lire partent toujours du point de vue que les familles ont eu sur les structures et les professionnels. Nous ne décrivons pas l'ensemble des actions de ces professionnels, des projets de leur institution ni de leur relation avec toutes les familles, mais nous éclairons leur travail et leur posture à partir de la ressource qu'ils ont constituée pour les familles interrogées.

Ces témoignages ont été transcrits sous forme de récits, discutés au sein d'un groupe composé de parents et de professionnels. Parfois co-écrits avec les personnes interrogées, parfois simplement validés, ils proposent une interprétation sociologique de ce qui fait ressource et pose question. Dans un milieu d'interconnaissance où l'anonymat est difficile à garantir, même en changeant les prénoms, certains éléments personnels ont été censurés.

Le "chantier" a fait le choix de ne parler que des situations vécues comme positives pour montrer les dynamiques existantes dans les structures plutôt que de déplorer les difficultés qui se maintiennent. On verra que les parents et les enseignants ne sont pas toujours d'accord entre eux mais qu'ils prennent tous les risques de la relation et de l'échange, en évitant les jugements à l'emporte-pièce. Les professionnelles (il ne s'agit quasiment que de femmes) se questionnent sur leurs pratiques et sur le cadre qui permettent de nouer des relations de confiance et de travailler avec les parents. Toutes, chacune depuis leur place, elles interrogent par les problèmes auxquels elles sont confrontées, le fonctionnement même de notre école et plus largement de nos institutions.

Brest, décembre 2014

Les participants du "chantier" « en associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir »

L'école est incontournable dans la vie des familles : très fortement investie et/ou critiquée, elle ne laisse pas indifférent, tant l'enjeu de la réussite scolaire pèse aujourd'hui sur les enfants. Les enseignants sont les professionnels avec qui les parents partagent le plus immédiatement et le plus fréquemment les questions éducatives. Partage ? Conflit ? Coopération ? Critique ? Malentendus ? Attentes déçues ? Enthousiasmes ?

Les parents dont il sera question ici, parce que nous n'évoquons que ceux qui ont parlé de l'école de manière assez positive, passent le portail de l'école. Même avec des inquiétudes ou des appréhensions, ils entendent nouer des relations constructives avec le personnel enseignant. Les enseignantes et personnels de l'éducation nationale vers qui ils nous ont orientés ne sont elles aussi pas n'importe quelles professionnelles : elles sont engagées dans leurs métiers, dans les pédagogies qu'elles mettent en œuvre, réfléchissant à leurs relations avec les familles, et avec les enfants ou les jeunes.

A leurs niveaux et malgré toutes les questions que pose l'organisation de notre institution scolaire, des enseignants et des personnels de l'Éducation Nationale se positionnent et agissent de manière à être ressource pour les parents et surtout pour leurs enfants : c'est dans la qualité de leur travail éducatif avec les enfants et les jeunes qu'elles sont probablement le plus sûrement ressources éducatives pour les parents.

CHOISIR SON ÉCOLE

Alexandra a 40 ans, elle a exercé plusieurs métiers d'employée (restauration rapide, serveuse, accueil) et d'ouvrière (câblage électrique). Actuellement séparée du père des ses enfants, elle est en congé parental et cherche à devenir assistante maternelle. Alexandra n'aime pas les institutions. Elle a elle-même eu une expérience difficile de l'école (elle est allée jusqu'au bac en peinant et sans l'obtenir) et valorise l'individualité contre les systèmes. Elle les trouve aliénants, violents et elle critique très fortement notre système politique, éducatif et économique. Elle considère que de demander aux parents de travailler coûte que coûte ne sert qu'à leur demander de consommer toujours plus. Avant l'entrée à l'école de son fils aîné, Enzo, elle fréquentait un lieu d'accueil parents/enfants dans lequel elle n'avait pas besoin de déléguer la garde de ses fils, ne se sentait pas contrainte par des obligations de venir, à tels ou tels horaires et ne se sentait pas jugée sur sa manière d'être mère. Pour Alexandra, il était impensable de faire des enfants pour ne pas être présente quotidiennement auprès d'eux.

Finalement, alors qu'elle appréhendait le début de la scolarité de ses enfants, elle apprécie leur école, qu'elle compare à une famille. Mais elle l'a choisie, n'a pas été dans l'école publique de secteur. Enzo et Timéo sont à Diwan, une école associative, revendiquant d'être gratuite et laïque, et dispensant l'enseignement en langue bretonne, dans des pédagogies inspirées du mouvement Freinet. Qui dit association dit adhésion à un projet. Là-bas, pas de convocation, elle croise les enseignants quand elle dépose ou va chercher ses enfants à l'école matin, midi et soir. Les enseignants sont dans la cour et c'est l'occasion de discuter : discuter des enfants, d'Enzo quand il a été un peu difficile puis quand ça va mieux, mais aussi des enfants en général, des troupilles livresques d'Alexandra. Même lorsque c'est pour dire qu'Enzo ne s'est pas tenu comme l'école l'attendait de lui, Alexandra n'a pas l'impression d'être prise en faute, d'être jugée comme lors des convocations trop officielles à son goût. Les rendez-vous avec les enseignants sont faciles à obtenir si on les souhaite mais pas systématiques. Alexandra n'en a jamais demandé. Elle parle seule avec l'enseignante ou bien en petit groupe, cela dépend, rien n'est calculé à part les Fest noz et les couscous. Elle est à l'aise avec ce type de fonctionnement et pour Enzo ça fonctionne bien : il aime l'école et même les devoirs ne le dérangent pas. Quand Alexandra parle des enseignantes, elle est détendue « Je leur fais confiance, c'est leur métier, elles ont de l'expérience ». Parce qu'elle sait que dans cette école, elle partage les mêmes valeurs que l'équipe de profs et que les autres parents.

L'école devient alors un lieu de rencontre avec d'autres mères, pères qui peuvent devenir des amis. Donc elle s'y retrouve. Cependant, si ce type d'école particulière convient à Alexandra, il n'est pas certain que ce soit généralisable car cela nécessite de créer des écoles spécifiques à un idéal d'éducation particulier qui pose la question de l'école publique, ouverte à toutes et tous.

ENSEIGNER : UN ENGAGEMENT, DES EXPÉRIMENTATIONS DANS LA DURÉE

Dans un quartier populaire brestois, une école primaire publique en Zone d'Education Prioritaire a été fermée. Patricia y enseignait, elle a commencé sa carrière d'enseignante dans cette école il y a une dizaine d'années lorsqu'elle avait 22 ans. La fermeture de l'école lui a donné le droit à un autre poste de titulaire dans la même ville, et pas forcément en ZEP. Une aubaine pour cette jeune enseignante ? Pas sûr. Elle choisit de rester sur le même quartier et d'enseigner dans l'autre école publique, toujours ouverte, l'école Zeprim. Elle sait que le jour où elle partira dans un autre quartier, elle se rendra compte qu'enseigner est plus facile ailleurs, et qu'elle n'aura pas le courage de revenir en ZEP. Mais l'envie de partir n'est pas là pour le moment. Elle connaît bien le quartier, elle voit bien que le fait d'être présente depuis longtemps facilite sa relation avec les familles. Patricia est là par choix, et non plus à cause d'une affectation imposée en début de carrière. Une chance pour l'école lorsque l'un des soucis rencontrés par les ZEP est justement de ne regrouper souvent que des jeunes enseignants de passage qui n'ont pas eu le temps d'acquérir de l'expérience et qui ne pensent qu'à partir alors même que ce sont les écoles qui demandent le plus de « bouteille ». Ici, à Zeprim, la grande majorité des enseignants sont comme Patricia et y enseignent depuis au moins dix ans.

Un jour, lors d'une réunion de classe en début de l'année, une mère lui dit « Je suis venue mais je sais déjà qu'on est bien dans la classe de Patricia ». Patricia est étonnée car elle n'a jamais eu aucun enfant de cette famille dans sa classe. La mère lui répond que les parents discutent beaucoup entre eux et qu'elle connaît donc déjà son fonctionnement. Par exemple, les parents savent que si elle se plaint auprès d'eux, c'est qu'il y a vraiment un problème. Du côté des enfants, si on considère le fait que des élèves reviennent la voir en début de 6^{ème}, on peut se dire qu'eux aussi l'apprécient. Quand elle les voit arriver, outre le fait qu'elle est touchée, rassurée, c'est aussi utile : parfois quand ça ne se passe pas bien au collège alors que ça se passait bien en primaire, elle peut en discuter avec l'enfant, puis avec ses enseignants de collège. L'élève, interpellé de part et d'autre, remarque alors que les adultes se soucient de lui.

DES ENFANTS ET PAS QUE DES ELEVES

Patricia commence sa carrière en enseignant en CP-CE1. Elle apprend à ses élèves à lire et à écrire. Les élèves rencontrent parfois des difficultés qui, si elles ne sont pas réglées risquent de

devenir plus lourdes et plus nombreuses en fin de primaire. Elle a envie d'essayer de confronter son expérience à ces classes-là. L'école lui propose les CM2. Patricia est intéressée non sans appréhension car l'année précédente a été difficile pour sa collègue. Elle se jette à l'eau. La première année, bonne surprise, l'ambiance est agréable. Patricia se rend compte de la place que prend l'attachement dans la classe de la part des enfants : manifestement les élèves travaillent aussi pour lui faire plaisir et parce qu'ils l'apprécient. Lorsqu'ils rentrent au collège, ils reviennent souvent la voir après les cours, contents de revoir leur « vieille maîtresse » et de discuter un peu. Patricia se demande si c'est habituel. En revanche, elle a du mal à comprendre : les élèves qui reviennent la voir une fois en sixième sont souvent ceux qui lui ont posé le plus de problèmes.

Elle se rend compte que l'attachement qu'ont les élèves pour elle est bien pratique : ils ont envie de travailler davantage pour qu'elle ait un regard valorisant sur eux, ils font attention à ne pas trop bavarder quand elle a mal à la gorge par exemple. Mais elle n'est pas sûre qu'il faille pour autant faire ce qu'il faut pour se faire aimer des élèves : ce serait ce qui est communément appelé de la démagogie. Cependant, elle prête attention au climat de la classe, au fait qu'il peut aussi y avoir des moments sympas qui rendent le travail agréable. Il n'y a pas que de la transmission de savoir dans la relation entre un enseignant et un élève d'autant qu'en primaire, cette relation existe tous les jours, toute la journée, toute l'année. L'enfant n'est pas seulement un réceptacle de savoirs mais aussi un enfant qui grandit et dont les regards adultes autour de lui comptent. Patricia trouve important de voir l'enfant dans sa globalité : ce qui peut être reproché à un élève, peut être une compétence intéressante pour l'enfant qui grandit et ne pas lui causer forcément du tort. Par exemple, savoir faire rire toute la classe, bavarder, avoir de la répartie. Pour elle, il faut juste aider l'enfant à comprendre qu'on doit adapter son attitude, son langage en fonction de la situation ou de son interlocuteur.

Des collègues lui font remarquer son fonctionnement, comme par exemple quand elle dit « allez les petits loups » pour faire entrer les élèves dans la classe. Patricia se demande si c'est gênant, surtout qu'au collège, l'année suivante, les élèves ne vivront pas les mêmes relations avec leurs enseignants. Finalement, elle n'a pas l'impression de faire quoi que ce soit pour se faire apprécier, et se pose la question de la nécessaire distance avec les enfants. Pour elle, s'intéresser à eux, ce n'est pas de l'attachement, c'est de la politesse.

En classe, Patricia se trouve stricte, et pas très patiente. Elle râle vite et fort. Jamais injuste, espère-t-elle, mais pas très patiente. Par contre, quand les choses vont bien, elle se détend et peut même plaisanter un peu. Elle pense que les enfants s'en rendent compte et que du coup, l'entente

est bonne.

Une année, elle appréhende. Elle va avoir dans sa classe, Théo, un garçon dont elle a beaucoup entendu parler par les collègues : une petite « terreur ». Dès les premiers jours de septembre, comme ça se passe bien, elle s'empresse de le dire aux parents. Avec lui, comme avec les autres élèves, Patricia s'efforce, même en cours d'année de trouver du positif à raconter aux parents pour ne pas dire que le négatif. Pour prouver aussi qu'elle n'a pas pris en grippe des enfants dont l'histoire scolaire a tendance à peser. Alors elle le dit : « Écoutez, là depuis la rentrée, depuis trois jours, c'est formidable. Il se comporte vraiment très bien et j'espère que ça va durer ». Cela crée un climat de confiance, plus serein. Plus facile ensuite d'aborder les problèmes. D'ailleurs, Théo lui confie « Maman a dit que tu m'aimais bien et que j'avais intérêt à me tenir à carreaux ». Finalement, l'année se déroule sans accrocs majeurs. A la fin du troisième trimestre, elle lui demande :

– Comment ça se fait que tu as été agréable avec moi cette année alors que les autres années quand même, on m'a beaucoup parlé de toi ?

Théo répond :

– Tu sais, une fois tu m'as parlé l'année dernière...

– Parlé l'année dernière ?

– Oui, j'avais un plâtre et tu m'as demandé pourquoi.

Patricia ne se souvient pas mais n'est pas étonnée ; si elle voit un enfant avec un plâtre, elle lui demande pourquoi. L'enfant continue son explication :

– C'était la première fois qu'une maîtresse me parlait pour autre chose que me gronder.

Patricia pense qu'il exagère sans doute un peu mais sait qu'elle est effectivement très curieuse de leurs vies. Les élèves viennent facilement lui raconter leurs histoires qui ne sont d'ailleurs pas toujours très drôles. Patricia discute facilement. Un jour, elle demande à un élève comment s'est passé son tournoi de foot le week-end qui vient de s'écouler. Une collègue surprend la conversation et lui demande :

– Tu t'intéresses vraiment au foot ?

– Mais non, je m'en fiche, c'est à eux que je m'intéresse.

Patricia considère que c'est de la civilité, qu'elle n'est pas qu'enseignante mais aussi une citoyenne qui vit auprès de ces enfants. Elle s'engage professionnellement, elle s'engage dans des relations entre enseignants et élèves qui impliquent plus qu'une simple transmission de savoir. Pourquoi Patricia fait-elle partie de ces enseignants qui semblent populaires du point de vue des élèves ? Peut-être parce que dans une société où les gens veulent être reconnus comme des individus singuliers,

elle offre cette reconnaissance aux élèves en s'intéressant à eux. Peut-être parce qu'elle retient facilement les prénoms et les noms de familles. Il ne s'agit pas d'un engagement affectif mais d'un engagement professionnel, un engagement civique souvent confondu avec le maternage quand le professionnel engagé, surtout dans le secteur de l'éducation, est une femme.

FAIRE VIVRE DES ENFANTS ENSEMBLE : DES BAGARRES ET DU FOOTBALL

Nouvelle rentrée, Patricia a 32 ans. Cette année, d'une manière plutôt inhabituelle, elle trouve sa classe particulièrement difficile. Elle trouve qu'il y a beaucoup de violence.

Les enseignants de Zeprim s'interrogent, constatent qu'aucun enfant ne joue dans la cour de récréation : la moindre occasion de bagarre en déclenche une. L'école finit par rendre le foot obligatoire pour les garçons pendant la récréation. Comme ils n'arrivent pas à s'organiser entre eux, Patricia descend, fait l'arbitre, définit les équipes, joue, tire les penalties. Le pari est presque gagné, il y a moins de bagarres. Rapidement, Patricia peut laisser sa participation sportive de côté car les enfants peuvent jouer entre eux. Oui mais les bagarres reprennent, cette fois-ci à cause du foot.

Au moment de rentrer en classe, après un match, les enfants ont envie d'en parler. Pas Patricia qui souhaite que tout le monde se mette au travail. Cependant, elle se rend rapidement compte que si elle ne prend pas le temps de décortiquer tout ça, les enfants redescendent dans la cour avec leurs histoires, leurs problèmes et les bagarres redémarrent. Du coup, c'est « Qu'est-ce qu'on peut faire ? On va mettre un arbitre, il faut choisir un arbitre mais ce n'est pas très drôle d'être arbitre alors qu'est-ce qu'on peut faire ? Il faudrait un sifflet, il faudrait un carton rouge. » Comment réussir à jouer ensemble ? Patricia est démunie, elle a peur que la situation lui échappe, intervient beaucoup, peut-être même un peu trop selon elle. Heureusement, les élèves eux-mêmes ont des idées, des solutions. Et d'ailleurs, elle sent que ça marche mieux quand les idées viennent d'eux, quand elle intervient moins, qu'elle les fait trouver eux-mêmes des solutions à leurs problèmes. Elle est amenée à parler régulièrement de non-violence. Une bagarre éclate en classe ou en récréation, elle discute alors avec tout le monde de ce qui s'est passé. La question des filles se pose souvent, notamment par rapport au foot. Les filles peuvent-elles jouer au foot ? Patricia demande :

- Elle veut jouer et alors ?
- C'est une fille !
- Et ?

Parfois, des élèves sont intrigués par Patricia qui conduit et qui travaille. Alors ils en parlent. Ils

parlent aussi de ce qu'ils veulent faire plus tard.

Elle se demande par contre si elle n'est pas en train de faire perdre du temps aux autres dans ces moments centrés sur la manière de vivre ensemble plus que sur les apprentissages scolaires. Parmi ces autres, il y a Naama. Naama apprécie Patricia. Elle apprécie son équilibre entre ce qu'elle perçoit comme de la fermeté et de la gentillesse. Patricia perçoit une élève agréable et rigolote qui ne pose aucun problème particulier. Alors Naama n'occupe ni les inquiétudes de Patricia, ni ses réflexions. Elle ne fait rien de particulier pour elle, n'a pas besoin de l'aider. Elle a l'impression d'être davantage présente pour les élèves avec qui il y a des soucis et craint de laisser les élèves sans problème de comportement et sans difficulté scolaire un peu trop de côté en s'occupant constamment des autres. Elle trouve cela embêtant mais se sent souvent obligée de passer par cette discussion : « Là, ça ne va pas. Pourquoi ça ne va pas ? Qu'est-ce qu'il faut qu'on fasse ? ». Dans ce cas, la discussion fait vite l'effet d'une leçon de morale et ceux qui ne sont pas concernés n'ont pas forcément besoin d'entendre ça. Ce doit être dur pour ceux-là, pense-t-elle, même si comme Naama, ils ne sont pas victimes de ces violences, d'être constamment dans ce climat de tension, quand il s'agit d'un fonctionnement particulièrement éloigné du leur. Aux yeux de Patricia, Naama fait partie de ceux qui supportent, qui sont patients, qui n'en rajoutent pas. Quand Patricia part dans le couloir chercher quelqu'un, ces élèves-là attendent patiemment sans faire d'histoire et pour Patricia, c'est une aide.

Comme les conflits ne concernent pas tout le monde, il lui arrive d'isoler les élèves concernés pour discuter avec eux seuls mais c'est compliqué : les isoler implique de prendre le temps de récréation. Il lui arrive aussi d'en prendre deux dans le couloir pour essayer de régler quelque chose mais ce n'est jamais satisfaisant car le temps manque, elle est obligée de retourner dans sa classe. Elle regrette qu'il n'y ait pas de temps prévu à l'école pour régler les conflits.

L'INVENTION PEDAGOGIQUE

Un contrôle d'histoire approche. Comme d'habitude, Patricia prépare les enfants. Elle leur donne les questions de l'évaluation en avance pour qu'ils puissent savoir quoi mémoriser et comment apprendre leurs leçons. Difficile autrement à dix ans de savoir comment s'y prendre, difficile aussi pour les parents de savoir comment interroger l'enfant, comment l'aider à réciter. Certains parents demandent à ce que leur enfant récite par cœur mais ce n'est pas l'attente de

l'école, il faut pouvoir poser des questions pour que l'enfant y réponde. Donner les questions de l'évaluation en avance, c'est donner un guide pour apprendre, un guide pour réviser et faire réviser. Patricia le fait en histoire, en géographie et en sciences. Naama s'approprie cet outil qui lui convient bien. Cela l'aide à apprendre, à comprendre sa leçon. Elle réussit bien. Quand Naama arrivera en 5^{ème}, elle parlera encore de Patricia comme d'une enseignante qui expliquait bien les choses. Elle n'est pas la seule, ils sont plusieurs comme elle à avoir appris à apprendre, à avoir réussi en utilisant ce guide.

Enseigner, c'est aussi une question d'imagination et l'imagination fonctionne mieux collectivement. Max est arrivé dans la classe de Patricia, en CM2, avec d'énormes difficultés de lecture, il avait un niveau de CP. Lors d'une pause où elles discutent de leurs classes respectives, sa collègue de CE1 propose à Patricia de prendre l'élève dans sa classe une heure par jour. Patricia n'y avait pas pensé et n'est pas certaine qu'elle aurait pu y penser toute seule. Elle accepte, sans être sûre a priori que ce fonctionnement convienne à l'enfant. Mais ça marche, il progresse.

FACE A FACE AVEC LES FAMILLES

A la fin du trimestre, Patricia rencontre les familles pour leur remettre le bulletin de notes : occasion de se rencontrer, d'expliquer le bulletin aux parents, ce qui est particulièrement utile pour ceux qui sont les plus éloignés de l'école. Occasion aussi d'expliquer les progrès de l'enfant, ses difficultés et la manière dont les parents peuvent l'aider. Patricia organise ces rencontres avec tout le monde. Pour Mounia, la mère de Naama, c'est intéressant parce qu'elle n'aurait peut-être pas pu comprendre tout toute seule. Mounia a 39 ans. Elle et son mari viennent d'arriver avec leurs trois enfants dans le quartier. Ils travaillent tous les deux comme ouvriers mais Mounia a une sœur étudiante en droit, qui connaît bien le monde de l'école.

Mounia vient à tous les rendez-vous proposés par Patricia. Cette dernière observe que les parents viennent beaucoup plus aux réunions individuelles dont l'heure est choisie ensemble et dont le sujet de discussion est leur enfant en particulier, qu'aux réunions collectives. Seuls quatre ou cinq parents sur trente se rendent aux réunions de classe alors que seulement deux ou trois parents sur les trente ne viennent pas aux rendez-vous individuels, et « posent des lapins ». Mounia fait partie de cette majorité qui vient toujours et toujours à l'heure, Patricia la trouve agréable, jamais agressive, sans jamais faire aucun reproche à l'école ou à l'enseignante. Naama vient toujours avec sa mère (Patricia n'a pas eu l'occasion de rencontrer le père de Naama). Les parents n'ont pas

systématiquement l'idée de faire venir leur enfant ou bien parfois, l'enfant n'a pas envie de venir mais Patricia trouve intéressant de se rencontrer à trois : parents et enfant. Pendant la remise du bulletin, Naama est fière : fière de s'entendre dire des choses positives devant sa mère. Patricia la complimente et Naama en est émue, elle pleure. En classe, les conflits prennent de la place et c'est au moment de la remise du bulletin que Naama réalise que l'enseignante considère qu'elle travaille assez bien. Patricia ne considère pas Naama comme une élève brillante, faisant partie de la tête de classe mais dit qu'elle est dans la moyenne, que ses résultats sont « tout à fait corrects ». Elle choisit alors de l'encourager puis de cibler les points à améliorer pour essayer de la faire progresser. Elle sent que Naama a envie de réussir et qu'elle a conscience de ce qu'elle doit particulièrement travailler. Puis comme la majorité des compétences sont acquises, c'est facile pour Patricia de pointer les fragilités.

Avec Mounia aussi, c'est facile. Même si parfois, il y a quelques petits soucis de compréhension. Mounia parle bien français mais quand Patricia parle, même si elle essaie d'adapter son vocabulaire, il arrive que Mounia comprenne le contraire. Mais comme toutes les deux gardent le sourire, les incompréhensions se dénouent d'elles-mêmes et Patricia se contente de reformuler. Mounia est à l'aise à l'école. Dès qu'elle a quelque chose à dire, elle vient dans la classe ou profite du créneau du matin avant le début de la journée. Elle n'hésite pas à demander quand elle ne comprend pas.

Patricia prépare rarement les entretiens avec les parents, excepté lorsqu'il y a un gros souci. La seule difficulté pour elle, est parfois la langue : elle fait alors attention aux mots qu'elle emploie, quitte à simplifier pour être sûre d'être comprise. Elle n'a pas eu de formation qui toucherait à ses relations avec les familles et les élèves, elle pense que c'est une question de personnalité, d'implication. Des enseignants agréables, accessibles et disponibles sont appréciés des parents.

Patricia se rend disponible deux ou trois minutes s'il y a une information à donner, dans le couloir ou la cour à un parent ou un autre. Mais si un problème plus sérieux se présente avec un enfant, elle préfère prendre rendez-vous avec les parents, pour être seule avec eux dans la salle de classe, plutôt que de risquer d'être entendue par les autres dans un lieu ouvert. Elle n'exige pas systématiquement un entretien, car cela peut faire peur et peut devenir compliqué quand il s'agit de passer par l'écrit en mettant un mot dans le cahier. Les parents migrants ne savent pas toujours lire le français par exemple. Ils peuvent donc en parler rapidement au portail et si parfois, les parents veulent lui parler de quelque chose d'important, elle peut les inviter dans la salle de classe de manière improvisée, sans convocation. Si elle peut, si elle est disponible. Ce n'est pas la même chose de dire

« Non non, vous savez, il faut d'abord demander un rendez-vous en écrivant un mot dans le cahier de liaison » et « là j'ai pas le temps. Par contre promis, je regarde, je vous mets en rendez-vous la semaine prochaine. » La deuxième formule passe mieux, tout simplement parce que les parents gardent parfois un souvenir douloureux de leur propre expérience d'élèves à l'école. Les convocations et les rappels à l'ordre sont alors particulièrement désagréables voire paralysants. S'ils ont l'impression d'être pris de haut, il devient alors difficile de travailler ensemble. Inutile, voire effrayant, alors de se rendre à un rendez-vous avec l'enseignant à l'école.

Parfois, Patricia rencontre des mères qui l'invitent à un café ou un couscous. Là, Patricia décline l'invitation. De la même manière, même si les parents parfois la tutoient, elle reste dans le « vous ». Dans les deux cas, c'est un garde-fou, pour placer les limites et se réserver la possibilité de dire des choses moins évidentes, plus délicates quand ça se passe moins bien avec l'enfant. A l'inverse, il ne s'agit pas non plus d'instaurer une trop grande distance. Patricia s'autorise à parler du petit frère, de la grande sœur, ne se limite pas à « il ne travaille pas bien, regardez ce qu'il a encore fait ». Tout est dans la mesure.

Ce que Patricia apprécie, c'est qu'il existe un psychologue scolaire et un maître de soutien du RASED pour les enfants dans l'école, ce qui permet d'avoir un autre regard sur les élèves, y compris pour les parents. Ça permet de dire « avec moi, avec 25-30 élèves, c'est un peu difficile mais en petit groupe, ça fonctionne bien ».

Patricia mobilise beaucoup ses collègues lors d'entretiens avec les familles qui risquent d'être compliqués. Elle peut alors rencontrer les parents avec l'enseignant de l'année précédente ou encore le directeur, pour être soutenue et éviter de prendre les choses trop à cœur, trop personnellement, se rappeler qu'elle parle et est interpellée dans son rôle strictement professionnel.

FAIRE ÉVOLUER SES PRATIQUES

L'année suivante, Patricia trouve moins difficile de s'occuper de sa nouvelle classe. Même s'il y a quelques problèmes de respect et d'individualisme, un manque d'esprit collectif, selon Patricia, il y a tout de même moins de violence. Nouvelle année, nouvelle stratégie, elle met en place, sur les conseils d'un collègue, un pot à billes qu'elle remplit dès qu'il y a une bonne action collective. Elle souhaite valoriser ce qui se passe bien et ne pas se concentrer sur les problèmes. Elle intervient moins souvent dans les conflits entre élèves ayant aussi constaté qu'ils étaient capables de trouver des solutions. Elle pose le cadre, les oblige à régler le problème mais les laisse faire. Parfois, elle envoie deux dans le couloir jusqu'à ce qu'ils règlent le conflit. Patricia refuse d'être aussi mal que l'an passé et de se concentrer trop sur les problèmes individuels en délaissant le groupe. Elle décide de déléguer davantage, au directeur notamment. Ou de régler les choses après la classe. Elle n'est pas certaine que c'est mieux pour l'enfant concerné, mais elle est certaine que c'est mieux pour les autres enfants et mieux pour elle. Elle reste investie mais en prenant un peu de distance, en cherchant d'autres solutions, plus compatibles avec l'intérêt de l'ensemble des enfants.

Max qui suivait à la fois des cours de CE1 et de CM2 a redoublé mais il est motivé : Patricia est contente, les heures passées en CE1 ont été tout de même très fructueuses, et la motivation est contagieuse. Elle lui prépare des activités, expérimente, met de nouvelles choses en place, essaye, réessaye encore.

CEUX QUI NE SE TROMPENT PAS N'APPRENNENT PAS

NE PAS HUMILIER

Mélanie a 27 ans. Elle enseigne depuis 4 ans en école primaire dans le centre-ville. Cette année, elle fait sa rentrée à Zeprim. Elle a en charge les CE1.

Dans cette ZEP, de nombreux parents ne maîtrisent pas bien le français écrit et Mélanie ne sait pas vraiment comment aborder les difficultés des enfants quand celles-ci sont liées à la langue. Elle a peur de remettre en question la culture des parents. Elle craint de les culpabiliser à tort.

Ce qu'elle ne veut surtout pas, c'est être humiliante. Elle-même garde un très mauvais souvenir d'une de ses expériences d'élève de CE1. Elle raconte : L'institutrice lisait une histoire et Mélanie s'était retournée pour sourire à une camarade de classe. L'institutrice, pensant que Mélanie n'écoutait pas, lui a fait lire l'histoire. Mélanie s'est mise à pleurer, a essayé de lire tout en pleurant mais elle ne maîtrisait pas encore parfaitement la lecture. Elle se rappelle de l'institutrice interpellant la classe : « est-ce que vous comprenez ce qu'elle lit ? ». Plus elle interpellait la classe, plus Mélanie pleurait et peinait à lire. Comme enseignante, elle souhaite ne pas reproduire ce type de scène. Dans sa classe, pas de moquerie, mais du respect. On a le droit de ne pas savoir.

Six ans plus tard, Mélanie enseigne dorénavant en CP. Peu à peu elle a appris à adapter son vocabulaire, à mieux s'exprimer face aux parents, à trouver le ton juste, à prendre de l'assurance. Elle valorise le bilinguisme, dit aux parents que c'est une chance pour les enfants de connaître plusieurs langues, mais que du coup, en français, c'est un peu plus compliqué, qu'il va falloir les aider, aller à la bibliothèque par exemple. Elle sait que dans la médiathèque du quartier, il y a des livres bilingues. Elle explique donc aux parents qu'ils peuvent lire des histoires dans leur langue et que ces histoires sont parfois traduites en français, que quelqu'un peut donc peut-être faire la traduction, lire en français. Le but est d'équilibrer ce que l'école peut faire et ce que la famille peut faire, pas de dire qu'à l'école, c'est parfait et qu'à la maison les choses sont mal faites. Son arrivée en CP après avoir enseigné en CE1 facilite les choses : elle sait quelles exigences vont être attendues en fin de CP, elle peut donc faire part aux parents de ses inquiétudes vis-à-vis des enfants en ayant une base solide pour expliquer les objectifs à atteindre. Elle repère plus facilement les difficultés des enfants et essaie de les faire progresser avec sa manière d'enseigner et avec l'aide des collègues et

du RASED. Mélanie voit la stabilité de l'équipe comme un atout pour les enfants, les membres de l'école sont identifiés par les familles, connaissent des fratries entières. C'est ce qui se passe aussi pour elle depuis six ans, les parents apprennent à la connaître, ils savent qu'elle travaille dans l'école de leur quartier et l'apprécient.

DONNER CONFIANCE EN SOI

C'est la rentrée. Mélanie rencontre sa nouvelle classe, une classe de 25 élèves et notamment, Kinane. Kinane est accompagnée de son père. Mélanie reconnaît tout de suite la petite fille, elle a déjà eu sa grande sœur comme élève et le lui dit : « Toi, tu es la sœur de Naama ! ». Le père sourit, semble rassuré. Le soir même, Mélanie revoit Mounia qui est contente aussi de voir une « tête connue » s'occuper de la petite.

En classe, Kinane reste sur ses réserves, ne sourit pas, ne prend pas la parole. Même pour aller aux toilettes, elle n'ose pas lever le doigt. Elle se déplace en catimini pour venir le demander à Mélanie avec une toute petite voix ou ne le demande pas ce qui provoque quelques petits accidents.

Dès la rentrée, Mélanie a annoncé la couleur – aux enfants comme aux parents : « ceux qui ne se trompent pas n'apprennent pas ». Ce leitmotiv rassure certains enfants dont Kinane. Mélanie n'hésite pas à répéter qu'on a le droit de se tromper.

Lors d'une fin de journée, très vite au début de l'année, dans les trois premières semaines de septembre, Mounia interpelle Mélanie au sujet de Kinane qui a des difficultés scolaires, repérées par les enseignants de maternelle, notamment pour l'apprentissage de la lecture. Mounia veut savoir s'il existe de l'aide personnalisée pour sa fille. Elle a entendu parler d'un groupe de soutien à la lecture pour des enfants de CP mis en place dans l'école. Seuls cinq enfants peuvent participer. Ces cinq enfants sont choisis par l'enseignante de CP en accord avec l'enseignant de grande section pour déterminer à qui cette forme de soutien sera le plus profitable. Mounia voudrait vraiment que Kinane y participe mais Mélanie préfère privilégier des enfants avec moins de difficultés car les animateurs qui s'occupent de ce groupe n'ont pas de réelle formation en enseignement de la lecture. Elle choisit des enfants en difficultés mais pas trop lourdes, des enfants sur la bonne voie. Mounia est déçue mais rapidement rassurée quand Mélanie lui parle du RASED. L'enseignante n'est pas certaine que cette mère aurait osé faire cette demande à l'époque où Naama était en CE1.

Kinane est donc inscrite en RASED. Mais celui-ci ne commence qu'en octobre-novembre. En attendant le début des séances, Mélanie prend le petit groupe d'enfants concernés, Kinane et deux

autres élèves, deux fois par semaine en plus des heures de classe. Travailler en tout petit groupe rassure Kinane. Elle prend confiance en elle, se met à sourire et à participer. En petit groupe, les échanges sont moins rapides, elle a le temps de réfléchir avant de prendre la parole. L'enseignante n'a pas besoin de prendre du temps pour rappeler à deux autres enfants de s'asseoir. Ensuite, dès octobre-novembre, le RASED commence et deux fois par semaine, Kinane quitte la classe de CP avec les deux autres élèves pour travailler la lecture pendant une demi-heure ou une heure avec l'enseignante spécialisée. Kinane réalise qu'elle aussi, elle y arrive.

Mélanie lui apprend à lever le doigt, à oser prendre la parole, à demander à aller aux toilettes. Kinane se rend compte au moment de participer, qu'en grand groupe, comme en petit groupe, elle peut se tromper, ce n'est pas grave. Lors d'un exercice qui consiste à ce que les élèves recherchent dans le texte un mot qu'ils connaissent et qu'ils le lisent devant le groupe, Mélanie interroge Kinane plutôt au début pour que ce soit plus facile, qu'elle puisse lire les mots les plus simples. Kinane ose alors lever le doigt pour participer, lire un mot qu'elle a reconnu dans le texte, ce qu'au début de l'année, elle ne faisait pas du tout. Mélanie espère alors qu'elle prendra confiance et que petit-à-petit, elle lira aussi les mots un peu plus difficiles. L'objectif pour le moment est de la valoriser, lui faire prendre la parole. Mélanie est convaincue que le travail en petit groupe a aidé : au RASED mais aussi avec elle-même, car travailler à 3 avec la maîtresse crée un climat de confiance.

A la fin du trimestre, Mélanie rencontre les parents en face à face pour leur remettre les bulletins de notes. Elle met alors en place un planning de rendez-vous sur lequel les parents peuvent s'inscrire. Mounia vient demander de l'aide à l'enseignante pour s'inscrire. Les deux parents, père et mère, viennent à la rencontre. Mélanie leur parle des difficultés de Kinane à s'exprimer et à lire, mais les parents en sont déjà conscients. L'enseignante tente d'être rassurante, de leur dire que Kinane a sans doute besoin de temps mais que ça viendra. Mounia explique qu'elle est rassurée, Kinane sort d'un bilan chez l'ophtalmologue, sa vue s'améliore. Malgré la correction, la vue de la petite fille est très basse et cela ne facilite pas l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Mounia parle alors de Kinane à la maison : ce n'est pas facile, même pour s'habiller, elle est obligée de dire « Kinane, mets maintenant ton T-shirt... ». Ce qu'elle voit comme un manque d'autonomie l'inquiète car dans ses souvenirs, Naama était plus autonome au même âge. Seulement, au même âge, Naama avait un petit frère de deux ans dont le handicap demandait beaucoup d'investissement de la part des parents et une petite sœur qui venait de naître. Mélanie leur rappelle que les enfants sont tous différents et que même Naama, il n'y a encore pas si longtemps était petite et semblait fragile, elle-aussi. Elle pense que les parents n'ont pas agi de la même manière avec la petite dernière. Depuis, Jassim est

en IME (Institut Médico-Educatif), Naama est au collège et les parents sont donc davantage disponibles pour leurs filles. Kinane ne grandit donc pas dans les mêmes conditions que Naama.

Au second trimestre, Kinane commence à bavarder avec ses voisins : occupation pas toujours bien perçue des enseignants mais que Mélanie perçoit comme un signe de bien-être dans la classe. Malgré le fait que Kinane n'est pas dans la même classe que sa copine qu'elle retrouve à la récréation, elle est parvenue à s'intégrer parmi les autres élèves. Elle ose aussi se lever pour aller prendre un livre, devient aux yeux de Mélanie, plus autonome. Au début de l'année, si Mélanie ne lui disait pas de prendre ses coloriages dans sa pochette, Kinane n'osait pas le faire d'elle-même à la fin d'un exercice. Aujourd'hui, elle le fait.

Certains élèves ont l'air d'avoir bien compris le refrain de Mélanie et répètent que quand on ne se trompe pas, on n'apprend pas. Mélanie est satisfaite que cette idée soit intégrée car pour elle, surtout en CP, c'est important qu'il n'y ait pas de moqueries quand tout le monde n'apprend pas la lecture à la même vitesse. D'ailleurs, si elle espère que Kinane réussisse scolairement, elle se dit que même si ce n'est pas le cas, elle aura réussi son année si elle est parvenue à lui faire prendre confiance en elle, dans ses relations avec les autres, afin qu'elle soit capable d'exprimer ses demandes, de prendre la parole en public, de défendre ses opinions, ce que l'on sait être, en grandissant, des compétences qui favorisent les enfants des classes moyennes supérieures dans leur parcours scolaire, professionnel mais aussi dans la participation à la vie de la cité pour faire entendre leurs voix.

A QUOI SERT L'ECOLE ?

ÊTRE LA BOUSSOLE DU MEDICO-SOCIAL

Claudie enseigne en CE1 à Laprim. Cette année, dans sa classe, elle découvre Ethan, un enfant de 7 ans qui aime l'école, qui y va en chantant, qui rentre chez lui en chantant, d'après son père, mais qui joue beaucoup en classe. Il a aussi du mal à apprendre à lire et à écrire. Claudie rencontre alors Guy, le père d'Ethan, un homme de 54 ans. Guy élève seul son fils. Il est actuellement préretraité pour raison médicale après avoir travaillé comme ouvrier pour la ville. Claudie lui conseille de consulter un orthophoniste. Un ophtalmologue aussi car Ethan semble avoir des problèmes de vue en classe. Elle lui parle également d'un groupe d'enfants qui peuvent en petit nombre s'entraîner à la lecture après les cours, mais toujours dans les murs de l'école, avec une étudiante qui prépare le concours de professeur des écoles. Dans ce petit groupe, ils sont quatre à six élèves, pas plus, ce qui est l'idéal pour progresser. Guy est d'accord, Ethan rejoint le groupe. Les progrès sont réels mais pas suffisants aux yeux de Claudie pour laisser Ethan entrer en CE2. Elle propose de le faire redoubler car les difficultés sont encore assez présentes. Guy accepte, considérant que l'enseignante est la plus apte à prendre cette décision. Claudie lui parle alors de l'AFEV, des étudiants qui peuvent accompagner Ethan deux fois par semaine à domicile. Guy suit les conseils et rencontre tout le monde, excepté le pédopsychiatre dont on lui a parlé à l'école : pédo... pédo... le terme fait peur, il ne connaît pas. Il se dirige alors plutôt vers un psychologue.

Claudie ne se contente pas de conseiller Guy de voir différents professionnels, elle suit le parcours d'Ethan en appelant par exemple l'orthophoniste le samedi. Guy est impressionné d'un tel investissement sur le temps libre de l'enseignante. Il fait confiance.

TROUVER DES SOLUTIONS ENSEMBLE

Stéphane est directeur de Laprim. Il connaît Ethan et son père. D'ailleurs, quand Claudie leur a conseillé de voir une orthophoniste et un ophtalmologue, Stéphane a demandé à Guy à ce que les deux spécialistes l'appellent. Pour voir avec eux ce que lui peut faire, en tant que directeur de l'école d'Ethan. Et effectivement : Ethan a besoin d'un cahier avec des cases plus grandes. Stéphane n'est

pas médecin, ne veut pas se substituer aux autres professionnels du secteur médical, mais il tient compte de leurs avis et travaille en fonction de leurs préconisations.

Trois ans plus tard, Ethan est dans sa classe, en CM2. C'est l'année des nouveaux rythmes scolaires avec, à nombre d'heures d'école équivalentes, la demi-journée scolaire en plus les mercredis matins et les dits « Temps d'Activités Périscolaires » sur les heures libérées deux après midi par semaine. De toute façon, Stéphane considère qu'à partir de 15h30, les enfants sont trop fatigués et qu'on ne peut plus leur demander de se concentrer. D'ailleurs, il ne donne pas de devoirs comme le stipule la loi. Les parents ne sont pas toujours contents. Il leur répond alors qu'ils peuvent prendre un cahier et faire faire des exercices à leurs enfants s'ils le souhaitent mais que lui s'y refuse. Guy apprécie beaucoup Stéphane, le temps qu'il prend avec les enfants, avec les parents. Stéphane dit à Guy qu'il peut venir quand il veut le voir le mardi, son jour de décharge. Il n'hésite pas si besoin à convoquer les parents à 18h, 18h15 alors que l'école finit à 17h. C'est ce qu'il fait un soir, avec Guy, Ethan, deux autres copains d'Ethan qui jouent un peu trop en classe et leurs parents. Il veut trouver une solution avec eux, pour que les enfants écoutent un peu plus, pour qu'ils prennent conscience que l'école, c'est pour travailler, pas pour jouer, sauf pendant les temps libres.

Nouvelle soirée, nouvelle convocation, cette fois-ci seulement avec Guy et Ethan. Stéphane, comme le raconte Guy, s'adresse à Ethan qui pleure :

- Tu n'as rien compris à ce que j'expliquais, tu étais au fond à jouer !
- Histoire...
- Histoire de quoi ?

Ethan explique, répète ce qu'il a entendu. Stéphane est surpris.

- C'est pas possible, tu serais le seul à avoir compris ce que je racontais et en faisant le con ?

Ethan suit ce que l'enseignant raconte mais il joue en même temps. Il est distrait, oublie régulièrement des vêtements à l'école ; les cours, il écoute sans en avoir l'air. Ethan bouscule alors beaucoup le fonctionnement de l'école et ses convictions implicites, il questionne ce qu'on attend finalement d'un enfant à l'école.

Dans leur recherche de solutions, Stéphane propose à Guy et Ethan de supprimer la télévision le matin. Guy se levait jusque là assez tôt, regardait le journal télévisé et quand il allait prendre sa douche, Ethan changeait de chaîne et regardait ses propres programmes. Guy n'y avait pas pensé, Ethan accepte, ils essaient tous les deux. Guy réveille Ethan un quart d'heure plus tard pour qu'il n'ait pas le temps d'être sans occupation et laisse la télévision éteinte. Guy apprécie, le début de matinée est plus calme. Ethan croit alors que c'est un essai d'une semaine. Son père rectifie : c'est

pour l'année, c'est un nouveau fonctionnement. Ethan l'accepte.

Stéphane revoit régulièrement les trois enfants et leurs parents pour discuter sur la manière dont leur rapport à l'école évolue. Ils les appellent avant pour rappeler le rendez-vous. Ou bien, il écrit un mot dans le cahier d'Ethan et si le mot n'est pas signé, il appelle Guy pour s'assurer qu'il est au courant. Il finit par essayer de leur donner des responsabilités. Ethan doit apprendre aux plus petits à jongler. Guy se dit que cette responsabilité valorise peut-être Ethan mais qu'il aurait préféré que son fils apprenne à écrire.

Guy n'est pas très satisfait de la nouvelle organisation de l'école. Ethan est plus fatigué. Le mercredi était bien utile pour dormir et prendre du temps pour ses loisirs avant de continuer la suite de la semaine. Il le voit bien, avant, il avait à peine à toucher Ethan pour le réveiller. Aujourd'hui, le temps de réveil est beaucoup plus long. Et le soir, Ethan ne se fait pas prier pour s'endormir.

JOUER AU BALLON OU APPRENDRE A ECRIRE ?

Guy s'interroge surtout sur l'utilisation du temps à l'école liée à la réforme des rythmes scolaires. Une école qui fait jouer au ballon ou propose du cirque dans les « Temps d'Activités Périscolaires » mais qui n'apprend pas à son enfant à écrire. Guy a bien conscience qu'apprendre à Ethan à lire et à écrire, c'est de la responsabilité de l'école, pas de la sienne, et que c'est à l'école de s'en saisir et d'assumer son programme, ce pour quoi elle est faite. Il pensait qu'avec les 4 jours et demi, l'école aurait justement pris en charge les enfants un peu en difficulté pour les aider à progresser. Mais non, les « Temps d'Activités Périscolaires », ce sont des activités comme jouer au ballon, « pour épanouir l'enfant » comme le disent les enseignants. La semaine dernière, explique Guy, c'était école du cirque le matin, et « bullette » l'après-midi. Il apprécie vraiment le directeur, qui prend son temps avec les enfants, avec les familles, qu'il trouve très gentil. Mais il est sceptique vis-à-vis de ce nouveau système. Il pense que c'est une idée du directeur, se dit que c'est peut-être parce que c'est un jeune directeur que lui, Guy, approche de la soixantaine, que ce directeur est peut-être un peu en avance sur son temps, que ce sera peut-être une nouvelle façon d'apprendre plus tard. Mais pour le moment, Guy trouve que « ça coince ». Jouer au ballon n'est pas un problème, faire enseigner par Ethan le jonglage aux plus petits non plus. Mais Guy aurait préféré que son fils apprenne à écrire. Alors peut-être que ça rentre aussi dans un programme, que Guy ne connaît pas.

Lui n'a pas connu ça. Mais la priorité de l'école, pour lui, ce n'est pas ça.

Guy reproche à l'école qu'il n'y ait pas les heures d'études qu'il a connu enfant, le soir, pour faire les devoirs avec des étudiants. Car lui a été assez peu à l'école et il lui est difficile d'accompagner son fils dans ses devoirs. Il se rend compte aussi que ce que lui connaît ne correspond plus à ce que les enfants apprennent. C'est ce qu'il se passe un soir, alors qu'Ethan apprend ses leçons de mathématique. Il apprend l'« aire ». L'aire, c'est quoi l'aire ? Guy va à la librairie le lendemain, rayon livres scolaires et achète un livre de mathématiques niveau CM2. Et là, il comprend : c'est la surface ! La surface, il connaît, il sait comment calculer la surface d'un mur. Mais aujourd'hui, l'école n'utilise plus les mêmes mots. Guy a eu une expérience scolaire assez courte mais en fait, même le vocabulaire de ce qu'il connaît a changé. Il préférerait donc que quelqu'un d'autre s'en charge, que l'école instaure ce temps d'étude comme lui a pu connaître. Il avait beaucoup apprécié l'an dernier, quand Ethan était en CM1, la proposition de l'enseignante pendant les vacances d'avril. L'enseignante avait proposé aux enfants qui avaient des difficultés de venir le matin pendant une semaine pour prendre le temps de réviser ce qu'ils avaient mal compris. Guy y a inscrit Ethan sans hésiter.

ACCUEILLIR TOUS LES ENFANTS OU LES ORIENTER

En revanche, si Guy aimerait davantage de soutien dans une école typique, pour tout le monde, il refuse catégoriquement les écoles spécialisées. Quand Stéphane a proposé à Guy d'inscrire Ethan dans une classe spécialisée du collège, Guy s'est tout de suite rappelé sa propre expérience. Dès qu'il est entré dans cette école, il se souvient que pour lui, c'étaient les « vacances, le club Med ». Il n'a plus travaillé du tout, il était dans une classe avec des enfants de tous les âges et ne se souvient même plus de la présence de l'enseignante. Il a, en plus, rencontré quelqu'un récemment dont le fils a été inscrit dans cette école, et l'expérience de cet enfant confirme les craintes de Guy : selon le père de cet enfant, son fils a toujours les mêmes problèmes de comportement, n'a rien appris, s'est fait renvoyé, est suivi par un éducateur. Guy préfère qu'Ethan aille en 6^{ème} quitte à risquer un redoublement plutôt que de l'envoyer dans un endroit où il est certain que son fils n'apprendra rien.

AU COLLÈGE : ETRE UN ÉLÈVE OU GRANDIR COMME JEUNE ?

Karine a 38 ans. Elle est enseignante de français depuis une quinzaine d'années à Zepcol, un collège public en Zone d'Éducation Prioritaire. Elle a le sentiment de ne pas avoir été formée à la relation avec les élèves et aux familles, excepté lors d'un stage sur la gestion de conflit. Elle est satisfaite de la formation disciplinaire qu'elle a eu, nécessaire pour enseigner correctement le français, mais regrette de ne pas avoir été formée à ce qui fait aujourd'hui son quotidien : la relation enseignante-enseignés et enseignante-parents d'élèves. Quand elle est arrivée au collège, elle ne savait même pas ce qu'était un carnet de correspondance, comment mettre un mot dedans. Elle ne savait pas non plus quand et comment faire un signalement d'enfants en danger, ce qui pourtant peut être utile partout, dès lors qu'un adulte travaille auprès d'enfants et de jeunes. Elle a appris avec l'expérience et avec l'aide des collègues. Aujourd'hui, elle a plus d'assurance.

Cette année, elle est prof principale de 3^{ème}. Dans cette classe, il y a Guillaume. Elle le connaît, elle l'a eu en 6^{ème} et en 5^{ème}. Très rapidement, Guillaume ne semble plus travailler dans les autres matières : il ne fait pas ses devoirs, est souvent absent, ne va pas en colle quand il est collé. En français, avec elle, il répond correctement à ses attentes. Mais les collègues de Karine s'en plaignent. Les surveillants aussi. La conseillère principale d'éducation explique à Karine qu'elle a l'impression que Guillaume fait exprès d'être collé tous les soirs. Les surveillantes ajoutent « on a l'impression qu'il se moque de nous. Quand on lui parle, il ne veut pas nous parler, il est complètement introverti, enfermé sur lui-même. » Surveillants et enseignants lui reprochent un air méprisant. Ce que l'équipe du collège ignore sans doute, c'est qu'en ce début de troisième, une amie de Guillaume est décédée. Il est allé la voir en pleine nuit parce qu'elle n'allait pas bien, il est resté deux jours auprès d'elle. Quelques jours plus tard, elle s'est suicidée. Sonia, la mère de Guillaume, une femme de 45 ans qui élève seule son fils et travaille comme auxiliaire de vie, pense que les problèmes de son fils ont commencé à partir de là. Elle est convaincue que c'est l'élément qui a déclenché le mal-être de son fils mais Guillaume n'en parle pas. Sonia a observé un changement radical dans son comportement : il est devenu agressif, insulte sa mère, donne des coups dans les murs.

Une semaine avant les vacances de la Toussaint, une réunion parents-professeurs est organisée pour les parents des élèves de 3^{ème}. Une réunion individuelle, en face à face. Karine rencontre la mère de Guillaume. Elle évoque alors les premières difficultés de l'année, l'absence de travail du

collégien, l'absence tout court. Karine voit ensuite plusieurs fois Sonia qui avoue son inquiétude : elle ne sait pas comment faire. Le père de Guillaume habite à une centaine de kilomètres, Sonia essaie de le faire intervenir sans vraiment que cela aboutisse.

A la fin du deuxième trimestre, Karine tente alors de s'adresser directement à Guillaume, à la fin d'un cours. Elle lui parle seule à seul dans la pièce où les enseignants reçoivent habituellement les parents.

– Je ne comprends pas. Le Guillaume qu'on me décrit n'est pas celui que je connais. J'ai l'impression que tu ne sais pas comment t'y prendre pour dire ce que tu as à dire, que tu es dans l'agressivité. Ton visage est fermé, très méprisant. Alors que je suis persuadée qu'au fond de toi, tu n'es pas comme ça.

Karine se rend compte qu'elle voit Guillaume comme elle l'a connu en 6^{ème}, 5^{ème} : comme le gamin souriant qu'il était en sortant de primaire. Guillaume n'est plus comme ça mais Karine a cette image en tête. Alors, elle continue :

– Pour moi, Guillaume, c'est un garçon souriant. Tu es malheureux là, de toute façon, il y a quelque chose qui ne va pas. Il faut que tu essaies d'être plus ouvert, de retrouver le sourire, de sourire aux gens, de parler aux gens, de dire bonjour, de montrer que tu ressens quelque chose. Allez, fais-moi un sourire.

Tandis que Karine parle, Guillaume ne répond pas, ne dit rien mais cette fois-ci accepte de sourire. Elle continue :

– Il faut que tu fasses des efforts, tu as un super projet. Là, tu es en train de complètement perdre tes chances. Si tu veux pouvoir aller en seconde générale et technologique, il faut absolument que tu remontes tes notes sinon tu ne deviendras jamais infirmier. Même si tu veux travailler dans le domaine de la santé en étant aide-soignant par exemple, tu as besoin d'un bac pro ASSP (Accompagnement Soins et Services à la Personne). Sauf que les notes que tu as jusque maintenant ne te permettent même pas d'aller jusque là.

Karine a l'impression que dès que Guillaume a le sentiment d'une injustice, il se ferme et ses notes s'en ressentent. Elle se souvient pourtant que même s'il avait des difficultés en orthographe en 6^{ème}, il faisait des rédactions qui l'impressionnaient par le vocabulaire qu'elles contenaient et la culture générale dont elles faisaient preuve.

La semaine suivante, l'échange semble porter ses fruits. Karine a des retours positifs de la part de ses collègues : « Oh là là, c'est incroyable Guillaume m'a dit bonjour. » ou « Guillaume m'a fait un sourire. ». Karine est contente. Dans sa classe aussi, il devient un peu plus actif, lève la main,

participe. Mais ses notes sont toujours basses et le petit changement ne dure pas. Karine dit à Sonia qu'elle trouve Guillaume triste et lui conseille d'aller voir un psychologue. Au début du troisième trimestre, Sonia souhaite qu'il redouble. Karine lui explique qu'on ne fait pas redoubler un élève qui ne veut rien faire, qui ne montre pas une envie de travailler. Elle dit à Guillaume qu'il faut qu'il prouve qu'il peut s'accrocher, montrer un petit peu qu'il veut travailler. Guillaume essaie. Sonia préfère qu'il ne redouble pas dans le même collège, pour ne pas être étiqueté par ses profs, pour avoir d'autres copains, qu'il ne soit pas connu et reparte à zéro. Le Principal est d'accord, Guillaume aussi. Guillaume espère que sa prochaine année se passe mieux. Karine a peur. S'il ne travaille pas là régulièrement, pourquoi le ferait-il l'an prochain ?

Finalement, Guillaume redouble et va au collège Lecol. Karine connaît Annie, la principale et décide de lui en parler pour qu'elle le suive, et qu'elle ne perde pas de temps en début d'année à essayer de déceler quelles sont les difficultés de Guillaume. Karine se fait relais.

Karine est convaincue que les parents se rendent compte quand le prof s'implique et quand il est vraiment là pour aider leur enfant et pas simplement pour faire son travail avec un niveau minimum d'investissement. Pour elle, travailler avec les parents est possible quand ils sentent que les enseignants ont envie que l'enfant réussisse, qu'en plus de s'intéresser à l'ensemble de leurs élèves, ils s'intéressent aussi à leur enfant en particulier. Cela signifie « ne pas lâcher le morceau », ne pas se contenter de dire une seule fois « ce n'est pas bien, il faut qu'il travaille » et ne plus se rappeler ensuite. Pour Karine qui a été prof principale à tous les niveaux au collège, elle se rend compte que l'année de troisième est la plus importante en termes de temps à accorder aux élèves et à leur famille. Relativement à d'autres collègues, elle pense s'être « sur-investie ». Elle doute du bien fondé de cet investissement : c'est très positif pour les élèves en question mais pour elle ? Est-ce qu'elle ne se laisse pas envahir par cette charge qui devient une charge mentale, un ensemble d'inquiétudes ? Beaucoup de recherches notamment sur internet, de rendez-vous, aller voir tel collègue, le CPE, le chef d'établissement... le tout pour un élève en particulier qu'il va falloir rencontrer aussi, ainsi que ses parents. Tout cet investissement, les parents le perçoivent et l'apprécient. Sonia notamment, apprécie beaucoup cet investissement, et particulièrement le fait que Karine souligne les capacités de son fils. Le souci selon Karine, c'est que sans emploi du temps aménagé pour remplir correctement ses fonctions de prof principal, sans espace approprié pour recevoir les familles, cet investissement risque de s'épuiser et n'est pas investi par tous. D'ailleurs, un collègue lui avait dit : « Mais arrête, ce ne sont pas tes enfants ! S'il veut aller se planter, il va se planter. » Karine voulait justement éviter cette fatalité d'échec, son collègue lui avait répondu « Si tu

veux y passer tes week-end, vas-y. » Karine ne sait pas si cette attitude distante de certains collègues relève de la froideur ou bien d'un comportement très professionnel. Est-ce que s'impliquer beaucoup relève d'un manque de professionnalisme et d'une attitude « maternante » que sous-entend le rappel du fait que les élèves ne sont pas ses enfants, d'une confusion des rôles ? Est-ce que au contraire, cela relève pleinement de sa profession d'enseignante ? Karine tend à donner raison à son collègue lorsqu'elle constate sa propre fatigue. Mais le « maternage » est un argument employé pour renvoyer ce qui est professionnel au privé et qui empêche de parler des moyens nécessaires pour permettre cet investissement professionnel, qui le discrédite. Un collègue qui en fait beaucoup culpabilise à son insu ceux qui en font moins. Ceux-là craignent alors d'avoir à en faire autant alors que la tâche en question serait moins coûteuse si des lieux et des temps étaient organisés pour les accomplir. Comme enseignante principale, Karine ressent ce manque de moyens lorsqu'il n'y a ni créneau ni salle pour rencontrer les familles sur les questions d'orientation qui font pourtant partie de ses missions. Elle est obligée de réduire encore davantage le temps qu'elle peut consacrer à sa vie personnelle. Curieuse manière de reléguer à la marge une question considérée comme importante par l'éducation nationale, par les parents, et les adolescents. L'orientation en 3^{ème} divise (tout en n'étant que le résultat d'une division bien plus ancienne) et en faire un objet du temps libre des profs principaux, c'est lui donner bien peu d'importance. Leur donner du temps, des lieux et des informations, c'est au moins considérer la question comme faisant partie du centre des préoccupations.

JUSQU'OU ALLER ?

Annie est principale de collège depuis 10 ans à Lecoq, elle connaît les problèmes d'absentéisme de certains élèves, les parents qui craignent le jugement et font venir SOS médecin pour obtenir un certificat. Sonia ne fonctionne pas comme ça. C'est donc plus facile de réfléchir ensemble autour des absences de son fils, Guillaume, car elles peuvent mettre carte sur table. Néanmoins, cela ne résout pas tout. Guillaume ne parvient pas à se lever le matin, il s'endort tard du fait des jeux vidéos et d'une certaine anxiété. A 15 ans, il est en troisième, sa deuxième année de troisième après un redoublement, l'année de l'orientation. Lorsqu'il aura 16 ans et que l'école ne sera plus obligatoire, les pistes s'amenuiseront encore.

Ce jour-là Sonia et Guillaume sont en face d'elle, Guillaume se tait, reste sur sa réserve. Annie le défie alors un peu sur le ton de l'humour mais aussi pour mesurer sa réaction : « Si tu ne te lèves pas, je vais venir te chercher. » Sonia semble accrocher à l'idée. Pas Guillaume. Echanges de numéro de portable. Le lendemain, Guillaume ne se lève pas, Sonia appelle Annie qui lui demande de lui passer Guillaume : « Je te préviens, je viens te chercher ». Et elle le fait. Guillaume s'habille, elle l'emmène en voiture et le dépose au milieu de la cour, devant ses copains.

Sonia est touchée, agréablement surprise qu'une principale se déplace jusque chez elle pour aider son fils.

Deux semaines plus tard, Sonia appelle Annie de nouveau. Guillaume ne se lève pas. Annie n'est pas à l'aise, elle s'interroge. Si ça n'a pas fonctionné la première fois, pourquoi cela fonctionnerait-il la seconde ? Si le fait d'être amené par la principale au collège ne lui avait pas permis de se lever de lui-même, pourquoi là, ça changerait ? Est-il une bonne chose de pénétrer dans l'univers privé des familles ? Cela implique de voir où, comment l'enfant vit, de le voir en dehors de son rôle d'élève... Elle y va quand même, discute avec Guillaume dans la salle à manger, puis parle à Sonia de la Maison des adolescents.

Annie non plus n'est pas au courant du suicide de l'amie de Guillaume. Pour elle, ce qui peut empêcher Guillaume d'intégrer une filière technologique ne sont pas tant ses résultats que son attitude qui n'est pas une attitude de lycéen. Qu'est-ce qu'une attitude de lycéen ? C'est quelqu'un qui montre un certain goût pour le savoir et les apprentissages proposés par l'école, ce qui n'est pas qu'une affaire individuelle mais aussi une question de milieu social. Quand l'école parle des difficultés d'un seul élève, elle occulte les inégalités scolaires qui la façonnent et qu'elle façonne. De

plus, il est possible qu'avec le décès de cette amie, les préoccupations de Guillaume, qui par ailleurs répond aux attentes de son enseignante de français, soient ébignées de ces formes de savoir. Le français au travers de la littérature propose un regard sur le monde.

Pas sûr qu'être renvoyé uniquement à son rôle d'élève qui doit accomplir son travail et être agréable dénoue la situation. Pas sûr non plus que le programme du collège et du lycée qui ne comprend presque aucune science humaine et sociale aide à donner du sens à ce genre d'événement pourtant assez fréquent à l'adolescence. Il suffit de considérer le nombre d'étudiants inscrits en psychologie en première année de Licence et – il y a encore quelques années – en sociologie, pour se poser des questions. Pas de réponse mais des questions face à un bon nombre d'étudiants qui cherchent d'abord à se « réparer » eux-mêmes en s'inscrivant dans ces filières. Même s'ils ne savent pas quel regard la discipline choisie va leur proposer, dans tous les cas, ils cherchent à comprendre.

QUAND L'ECOLE PALLIE SES PROPRES MANQUES

Chirine a 42 ans. Elle doit se débrouiller seule avec ses trois filles, Khaïra et Imane, deux adolescentes de 12 et 15 ans et Salma, plus jeune, 8 ans. Chirine ne peut pas être sur tous les fronts. Les réunions parents-prof, c'est compliqué. C'est à 18h. Comment on fait quand, comme Chirine, on est caissière et qu'on travaille justement à 18h ? Prise entre deux feux, deux contraintes, Chirine est coincée, surtout que sur la convocation à la réunion parents-professeurs, il est écrit « présence obligatoire ». Elle n'a donc pas pu aller à la réunion. Et comment faire pour les devoirs ? Elle n'est pas là à la bonne heure, les filles sont encore un peu jeunes pour être complètement autonomes, et Chirine ne se sent pas capable de les aider. Elle n'est pas sûre de savoir ce que les profs attendent. Alors, pour les devoirs, ce n'est pas elle, ce sont ceux qui savent et qui peuvent. En 5^{ème}, à Zepcol, Khaïra bénéficie de l'aide au devoir de son collègue avec une surveillante et avec une prof de latin qui se partagent deux groupes d'élèves. C'est d'ailleurs ce qui a permis à Khaïra de réussir le dernier devoir de latin. Par conséquent, l'adolescente saisit l'opportunité et demande à l'enseignante de faire ses devoirs de latin dans son groupe, avec elle. L'enseignante accepte, Khaïra a trouvé un appui solide.

A 15 ans, en seconde, dans une classe à 36 élèves d'un lycée public, Imane trouve difficile le changement de niveau en maths et en physique-chimie, d'autant qu'elle envisage une filière scientifique pour devenir pédiatre et qu'elle a le sentiment que les enseignants de son lycée se contentent de faire cours sans plus d'investissement que cela, qu'ils s'énervent vite et que du coup, c'est difficile d'oser poser des questions lorsqu'il y a quelques incompréhensions. Elle profite alors de l'Aide au Travail Personnel. Avec son prof principal, qui se trouve être son prof de maths, elle et d'autres élèves de sa classe peuvent réfléchir à ce qui les empêche d'avancer en mathématiques ou dans d'autres matières. Imane trouve que ça l'aide : non seulement l'enseignant donne son avis mais les élèves eux-mêmes partagent leurs astuces et méthodes de travail. Elle peut aussi poser des questions en mathématiques, mais seulement dans cette matière puisque son prof principal – chargé de cette aide individualisée – est son prof de maths.

Les enseignants qui ont été désignés comme ressources par les familles que nous avons rencontrées sont en premier lieu engagés auprès des élèves : ils construisent des logiques pédagogiques, expliquent, font comprendre, permettent d'apprendre. Cependant, ils sont aussi engagés auprès des enfants au delà des écoliers, auprès des jeunes au-delà des collégiens ou des lycéens : en leur donnant quelques outils pour prendre confiance en eux, en les reconnaissant comme personnes, en s'intéressant à eux au-delà de leur rôle d'élève.

Ils prêtent attention aux parents, en les écoutant, en soutenant le regard positif qu'ils portent sur leur enfant. En communiquant aussi sur ce que les enfants font en classe et sur leur rôle d'enseignant.

L'investissement des enseignants est permis par l'équipe, les discussions avec les collègues, les lieux et temps accordés par l'institution. Pour les familles, cet investissement se lit dans les actes, dans la manière de se positionner qui fait passer d'un simple discours engagé à un engagement perçu comme sincère. Face à l'hétérogénéité des enfants, la capacité à questionner sa pratique, à s'adapter, à expérimenter n'assure pas directement les bons résultats scolaires des élèves mais assure la construction d'une relation pédagogique à plusieurs (enseignants, collègues, enfants, parents, professionnels de l'éducation) pour trouver des solutions.

Néanmoins, pour que cet engagement ne soit pas simplement une qualité individuelle mais qu'elle soit rendue possible par l'institution, des conditions sont nécessaires : des lieux et des temps prévus pour la rencontre avec les familles, pour régler les conflits avec les élèves, des formations adaptées, des questionnements de l'institution pour que tous les enfants aient une place à l'école.

L'école a des difficultés pour faire de la place à des enfants décalés par rapport aux attentes scolaires : ceux dont les adultes jugent un manque de maturité, de sérieux, de goût pour l'effort et pour le savoir, ceux dont les préoccupations se dirigent vers d'autres événements importants de leur vie. La tendance est à orienter vers d'autres services, d'autres types d'école et non pas d'adapter l'institution. Se pose alors la question du service public : ouvert à toutes et tous.

Réflexions personnelles

Le site du chantier : WWW.en-associant-les-parents.org

Sur Brest, ont participé au chantier :

des parents et des professionnels de la MPT du Valy-Hir, de l'Horizon (quartier de l'Europe) et de la Maison des Parents

ATD quart-Monde

des professionnels de la ville de Brest, du Développement Social Urbain, de la Caisse d'Allocation Familiale, de l'Éducation Nationale, du Conseil Général

et de différents dispositifs de Brest et de Brest Métropole Océane, Dispositif Réussite Éducative, Projet Éducatif Local et Réseau d'Écoute et d'Appui aux Parents et à la Parentalité.

trois sociologues du Laboratoire de sociologie de l'Université de Brest - LABERS