

# INTEREDUCATION

revue éditée en coopération par :

éducation  
nouvelle  
**GFEN**

techniques  
pédagogiques  
**APC**

l'éducation  
demain  
**IPEM**

autoformation  
**GRIP**

promotion  
de la lecture  
**AFL**

action  
rééducative  
**GERREN**

**n° 9** mai 69

## **pour ou contre les « zep » ?**

Dans le n° 3 d' « Interéducation », sous le titre « Eléments pour une adaptation de l'Ecole primaire aux enfants des bidonvilles et cités de transit », nous avons abordé quelques problèmes posés par la scolarité des enfants de ces milieux. Il s'agissait alors de donner un aspect très général de la situation et nous avons donc été amenés à considérer l'ensemble des catégories regroupées dans ces lieux de vie, ou plutôt de survie.

C'est ainsi que nous avons distingué essentiellement quatre catégories dont les critères de délimitation étaient d'une part la nationalité, d'autre part le niveau socio-culturel. Répétons tout de suite à ce propos que cette classification est illusoire car le concept de niveau socio-culturel reste à déterminer et, surtout, parce qu'elle n'a pas été établie avec la rigueur scientifique nécessaire.

Dans ce propos, nous nous proposons de reprendre le dialogue avec les lecteurs sur l'un des aspects, la **scolarité des enfants de familles marginales**. Il ne s'agira ici que de poser quelques questions et de donner quelques aperçus des solutions trouvées en Angleterre.

..

Familles marginales, asociales, familles-problèmes, handicapées sociales... La terminologie est aussi abondante qu'imprécise. Prenant arbitrairement le premier terme, nous avons cherché une définition. Celle du Professeur **Townsend**, entendue au colloque de l'U.N.E.S.C.O. sur ces familles en 1964, est la plus intéressante : « Ce sont des familles dont les ressources, au sens le plus large du terme, sont nettement inférieures aux ressources moyennes des familles du milieu ou de la société dont elles font partie. » Nous envisageons donc la marginalité d'une part comme une notion large, considérant la famille dans tous ses aspects humains, économiques, sociaux et culturels, d'autre part comme une notion relative à l'environnement, deux familles aux mêmes ressources n'auront pas le même statut social si l'une vit à Paris et l'autre à Mexico, ou l'une dans la banlieue parisienne et l'autre dans un village de Lozère.

Ainsi, nous dégagant des critères de lieux géographiques d'habitat et de quotient familial (revenu pécunier par membre de la famille), nous reprendrons en premier lieu la notion de niveau socio-culturel, si déterminant dans la scolarité. Mais cette notion, que recouvre-t-elle ? Quelles sont les causes et quels sont les effets d'un niveau socio-culturel marginal ? Les pouvoirs publics de nombreux pays se sont posé ces questions (pas encore en France où l'on se contente de raser les bidonvilles parce que c'est déplaisant à voir et de construire des « cloaques de décantation », les cités de transit) et certaines études vont très loin : elles mériteraient d'être exposées, discutées, ce qui poserait quelques difficultés matérielles. Aussi, signalons un ouvrage traduit en français



chez Gallimard, « Les Enfants de Sanchez » par Oscar Lewis. Ce livre est essentiel pour une approche de la marginalité : lisez-le et relisez, à la fin, la préface qui pose une théorie de la marginalité, dont la base universelle est une culture propre :

« ... En bref, il s'agit d'un mode de vie, remarquablement stable et persistant, transmis d'une génération à l'autre par l'intermédiaire des lignées familiales. La culture des marginaux possède ses propres modalités ainsi que les conséquences sociales et psychologiques distinctes qui en découlent pour ses membres. C'est un facteur dynamique qui empêche la participation à la culture nationale dans son ensemble et qui devient une sous-culture en soi. » En ce qui concerne les marginaux de Mexico, l'auteur énonce les caractéristiques majeures de cette culture : « De niveau d'éducation très bas, ils n'appartiennent pas à des syndicats ni à des partis politiques, ne profitent pas de l'aide médicale, de l'aide à la maternité, de l'allocation vieillesse, ne fréquentent guère les banques, les hôpitaux, les grands magasins, les musées, les galeries de tableaux et les aérodromes. » On pourra sourire de certaines constatations de ce « bourgeois américain », suivant l'appellation que se donne l'auteur devant la famille Sanchez, mais, hormis la préface, ce n'est pas le genre du livre. Après les caractéristiques économiques, il continue : « Sur le plan social et psychologique, il y a celles de vivre dans des quartiers à forte densité de population, le manque d'intimité, l'esprit grégaire, l'alcoolisme, le recours fréquent à la violence... une préférence pour le présent, accompagnée d'une relative impossibilité à remettre les plaisirs ou les projets au lendemain, un sens de la résignation... » L'énumération, dont nous venons de donner des extraits, apparaîtra spectaculairement identique à ce qu'observent tous ceux qui travaillent avec des familles marginales.

Et les enfants. En dehors de quelques rares écoles maternelles et primaires, ils sont en minorité dans leurs classes, avec des enfants de divers niveaux socio-culturels, généralement assez bas. On a déjà parlé des résultats scolaires, il faudrait aussi parler des conséquences mentales que provoque le mélange de populations scolaires, conséquences positives et négatives.

De nombreuses questions apparaissent. Tout d'abord, y a-t-il un problème dans la scolarité des enfants de familles marginales ? Si, à l'étranger, on le pense, en France, cela reste à déterminer par une enquête sérieuse (voir « Interéducation » n° 3), puisque nous n'avons que des renseignements épars. Puis, dans la mesure où apparaissent l'inutilité, voire la nocivité de l'école dans le processus d'intégration sociale de ces enfants, quelle solution faudrait-il envisager ? Des classes spécialisées ? Qui ne pensera alors au danger de ségrégation et au paradoxe, apparent, qui en découlera : exclusion de la société scolaire les enfants de familles exclues par la société globale pour les réintégrer dans cette dernière ?

Classes spécialisées ? Quelle en sera la pédagogie ? Qui y enseignera ? Quelle sera la formation de ces maîtres ? Quel sera le recrutement des élèves ? Autant de questions à discuter. Les classes dites d'« Handicapés Sociaux », jusqu'ici ouvertes dans le cadre d'internats pour des enfants dont le handicap social est inhérent à la structure interne de la famille (orphelins, familles dissoutes, divorces, cas sociaux), par opposition au milieu culturel de la famille, celle-ci pouvant posséder une structure interne positive, commencent à s'ouvrir dans quelques écoles primaires dont une partie de la population scolaire est issue de familles marginales. Ce fait, extrêmement important pour l'étude de la scolarité des marginaux, devrait être l'objet d'une observation précise.

Ne pouvant se baser sur un texte officiel précis, puisqu'il n'en existe pas (ce qui est normal, l'étude préalable à tout texte n'étant pas faite), ne mettons-nous pas dans ces classes des enfants ayant des troubles du caractère et de la conduite ? Ou bien, n'y mettons-nous pas des enfants préalablement placés en classe de perfectionnement, mais ne semblant pas débiles légers « à l'usage » ? La dépendance de tout test psychométrique à la culture ambiante en est peut-être ici la raison. Si le recrutement doit être basé sur une évaluation du niveau socio-culturel de la famille et sur une mesure du retentissement des conditions de vie sur le développement de l'enfant, comment un directeur ou un instituteur pourrait-il l'assurer ?

L'exemple anglais nous semble alors particulièrement intéressant car l'évaluation du

niveau socio-culturel se fait en dehors de l'école et les avantages particuliers aux classes spéciales s'étendent à toute l'école, ou même à tout un groupe d'écoles, ce qui supprime le côté spectaculaire de la différenciation entre enfants de catégories différentes.

..

Dans un rapport intitulé « Les enfants et leurs écoles primaires », soumis au Ministre de l'Education et de la Science et publié le 10 janvier 1967, le Conseil consultatif central de l'Education a donné la priorité à la politique nationale de DISCRIMINATION POSITIVE consistant à favoriser les zones où les enfants vivent dans les conditions sociales les moins satisfaisantes. Après des considérations très intéressantes et parfois savoureuses sur ce qu'en fait l'école représente pour ces enfants, sur les enseignants, les auxiliaires et les programmes, le rapport donne 196 recommandations parmi lesquelles celles sur les zones d'éducation prioritaires :

Le rapport insiste sur la nécessité de ce type de discrimination positive parce que les zones comportant une majorité de foyers pauvres et de « mauvais voisinage » handicapent les enfants pour la vie : « La perte que leur cause à eux et à la communauté l'inégalité des facilités d'éducation est évitable et en conséquence intolérable. »

Le rapport suggère l'utilisation d'un certain nombre de critères pour déterminer si une zone doit recevoir une assistance supplémentaire : ces critères comprennent la proportion de travailleurs non-spécialisés et semi-spécialisés dans la population locale, l'importance numérique des familles, l'importance de l'assistance supplémentaire accordée par l'Etat, par exemple sous forme d'indemnités supplémentaires (l'ancienne assistance publique) et de repas scolaires gratuits, le surpeuplement ou le partage des maisons, la proportion d'absentéisme à l'école et celle des enfants faisant l'école buissonnière, la proportion des enfants retardés, inadaptés ou handicapés, celle des enfants appartenant à une famille disloquée et celle des enfants d'immigrants incapables de parler l'anglais. Le Conseil recommande l'adoption d'un programme Intérimaire Immédiat qui devrait, d'ici à 1972, donner la priorité à celles des écoles comptant les 10 % les moins privilégiés des enfants. Ces zones seraient parmi les premières à bénéficier de facilités d'éducation PRESCOLAIRE à plein temps pour remédier aux désavantages de la pauvreté de la langue et de l'expression qui se sont révélés un handicap considérable pour le progrès de l'éducation et l'un de ceux auxquels il n'est pas facile de remédier à un stade ultérieur. Le « redéploiement » des ressources visant à rendre ces écoles aussi bonnes que les meilleures du pays demandera sans doute 400 enseignants supplémentaires en 1968 et 1.000 en 1972, pour que l'importance numérique des classes soit plus faible ; et, d'ici à 1972-73, le total du budget courant des écoles primaires de l'Etat se trouvera accru de 11 millions de livres sterling.

Les auteurs de ce rapport ont observé quatre années, établi une politique et prévu les conséquences budgétaires. On pourra prendre position contre cette politique ou la nuancer ; toujours est-il que l'on a abordé les problèmes ouvertement de front.

..

#### Que faut-il faire en France ?

Nous bénéficions, mais en bénéficions-nous vraiment ? de cette **Egalité** qui orne le fronton des écoles et qui veut que, quelque soit le milieu social, tous les enfants ni déficients ni handicapés sur les plans mental, physique ou sensoriel aient la même scolarité. Est-ce un bien ? Suffit-il de moderniser la pédagogie, sans remettre en question les structures ? Pour les écoles où se trouvent une proportion importante d'enfants issus de familles marginales, pourrait-on reprendre cette idée de Z.E.P., zones d'éducation prioritaires ? Nous posons la question. Le débat est ouvert, il continuera dans un numéro d'« Interéducation » l'automne prochain, si cela apparaît utile.

La France a créé ces dernières années des Z.A.D. et des Z.U.P. Faut-il aussi en arriver au Z.E.P. ? Discutons-en, mais n'en restons pas, jeu de mot facile, au ZUT !

Alain et Brigitte BOURGAREL, mars 1969.