

© Alain Léger, 2000

L'auteur autorise la copie du présent document dans les conditions suivantes :

l'exemplaire téléchargé ne doit faire l'objet d'aucune nouvelle copie.

Il ne peut être tiré sur papier qu'en un seul et unique exemplaire.

Il ne peut être utilisé que pour un usage privé, à des fins de lecture personnelle, ou pour l'enseignement et la recherche.

Toute autre reproduction, diffusion et usage public,

à des fins commerciales ou non,

même à titre gratuit, reste interdite

sans le consentement écrit de l'auteur ou de ses ayants droit.

*Alain Léger*

*Maryse Tripier*

**FUIR**

**OU CONSTRUIRE**

**L'ÉCOLE**

**POPULAIRE ?**

*Livre publié aux éditions Méridiens Klincksieck,  
collection « Réponses sociologiques », 1988 (1<sup>ère</sup> édition : 1986)*

## DU MÊME AUTEUR

Alain Léger, *Enseignants du secondaire*, Paris, Presses universitaires de France, 1983, collection « l'Éducateur » n° 88.

Alain Léger, Gabriel Langouët, *Public ou privé : trajectoires et réussites scolaires*, Paris, éditions de l'Espace européen, 1981 (postface de Claude Lelièvre).

Alain Léger, Gabriel Langouët, *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, éditions Fabert, 1984 (postface de Claude Lelièvre).

Alain Léger, Gabriel Langouët, *Le choix des familles : école publique ou école privée*, Paris, éditions Fabert, 1987.

*Fuir  
ou construire  
l'école  
populaire ?*

*Alain Léger  
Maryse Tripier*

*Ouvrage publié avec le concours du  
Centre National de la Recherche Scientifique*

*RÉPONSES SOCIOLOGIQUES  
MÉRIDIENS KLINCKSIECK*

*« L'école, ça devrait aussi former des citoyens. Apprendre aux enfants qu'on a quelque chose parce qu'on s'est bagarré pour l'avoir : c'est en se mettant ensemble qu'on arrive à changer les choses, au niveau de l'usine, au niveau des cités, etc. Et l'école, c'est aussi de sa responsabilité : former des gens qui soient conscients de leur pouvoir de faire que la vie soit mieux. »*

(Un responsable de l'association des parents d'élèves F.C.P.E. des Grésillons)

## *Introduction*

De novembre 1982 à juin 1983, deux sociologues aidés par une équipe d'enquêteurs<sup>1</sup> mènent une étude sur l'échec scolaire à la demande de la Municipalité de Gennevilliers (Hauts-de-Seine) dans un quartier de la ville : Les Grésillons. Pendant un an, ils interrogent l'ensemble des acteurs sociaux, se livrent à une analyse détaillée des flux d'élèves et d'enseignants dans les établissements scolaires et rédigent un rapport de recherche. C'est de cette recherche qu'est né le présent ouvrage, car l'intérêt suscité par cette étude a très vite dépassé les limites de la commune, nécessitant un nouveau tirage du rapport à son tour épuisé. Tout laisse penser en effet que nombre de phénomènes mis en lumière dans cette étude peuvent se retrouver ailleurs. Ils aident donc à comprendre certains aspects des rapports sociaux à l'œuvre dans toute zone urbaine à population ouvrière et immigrée, et notamment les rapports entre parents et enseignants. Ils permettent également de saisir l'effet, encore trop méconnu, de ces rapports sociaux sur la réussite et l'échec scolaire.

### *Plantons le décor*

Il s'agit des Grésillons, quartier excentré par rapport à l'ensemble de la commune et très délimité géographiquement : la Seine d'un côté, une zone industrielle et les grandes usines Chausson de l'autre, une autoroute enfin, constituent autant de barrières qui l'enclavent et le séparent du reste de l'agglomération. Cet isolement, que seule a pu limiter l'arrivée récente du métro, se conjugue à l'ancienneté du quartier, à son histoire, pour en faire une entité réelle, à la différence de certains découpages administratifs qui n'impliquent pas nécessairement pour les habitants le sentiment d'appartenir à une communauté locale spécifique. Ici au contraire, on souligne volontiers cette spécificité, soit avec quelque fierté, soit à l'inverse avec le sentiment d'être tenus à l'écart. Près de la

---

<sup>1</sup> L'équipe d'enquêteurs qui s'est consacrée aux entretiens avec les familles était composée de quatre personnes : Fanny Darius, Bruno Ehrmann, Virginie Molcard et Moncef Labidi. Ils avaient été choisis en fonction de leurs compétences (tous les quatre ayant au moins la maîtrise ou le D.E.A.), de leur intérêt pour le sujet proche de leurs thèmes d'études et de surcroît, pour deux d'entre eux, de leur maîtrise de la langue arabe, ce qui constituait un avantage essentiel pour avoir des entretiens approfondis avec les familles maghrébines nombreuses dans ce quartier. Nous les remercions pour leur aide, de même que l'équipe de l'Antenne municipale des Grésillons, et tout particulièrement Annick Liauville, sociologue municipale.

Un contrat a été passé, à cet effet, avec le Centre de Recherches et d'Etudes sur la Société française (C.R.E.S.F.) qui a confié l'étude à Alain Léger et Maryse Tripier.

moitié des 7 500 habitants du quartier habitent la partie la plus ancienne, composée principalement de pavillons, mais aussi de petits immeubles souvent vétustes qui abritent parfois des garnis exploités par des « marchands de sommeil ». L'autre moitié de la population loge dans trois grands ensembles dont l'un, le Foyer du Fonctionnaire et de la Famille (F.F.F.), regroupe à lui seul 630 familles. Au recensement de 1982, la population du quartier apparaît comme jeune (31 % ont moins de 20 ans), ouvrière (31 % des hommes actifs sont O.S., 16 % sont O.Q., 37 % sont employés) et multi-ethnique (43 % de Français métropolitains, 7 % de Français originaires des D.O.M. et 50 % d'étrangers dont 6 sur 10 sont maghrébins).

Ces constats permettent alors d'esquisser rapidement les conditions de vie d'une part importante de la population. Elles tiennent souvent en quelques mots : pauvreté, voire misère, logements dégradés et parfois insalubres, chômage notamment chez les jeunes, échec scolaire et sorties précoces sans qualification hors du système éducatif, phénomènes de délinquance. Ce qui entraîne la convergence sur ce quartier de toute une série d'intervenants institutionnels : les élus, le service social (qui prend en charge, selon la cité considérée, entre 20 % et 80 % des familles), les services de police, la commission interministérielle chargée du programme national de développement social des îlots sensibles, le ministère de l'Education nationale avec la création de la zone prioritaire des Grésillons (Z.E.P.), etc. Mais la population des Grésillons n'est pas seulement assistée de façon passive : c'est également une population qui lutte pour améliorer ses conditions d'existence grâce à son comité de quartier, ses syndicats et associations diverses.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Quelques éléments de la conjoncture locale et nationale au moment de l'enquête permettent d'illustrer ces différents aspects :

— notre étude débute avec l'année scolaire 1982-1983 et coïncide donc avec la mise en place de la Z.E.P., c'est-à-dire avec une incitation à la concertation locale et à la production de projets pédagogiques ;

— la même année, les enseignants du secondaire sont confrontés au rapport Legrand et interpellés sur les changements à introduire dans la vie des collèges ;

— au début de l'année 1983, le Ministère de l'Education nationale engage également une concertation nationale sur l'école primaire ;

— en mars 1983 ont lieu les élections municipales qui voient, à Gennevilliers même, une érosion du score de l'union de la gauche et une campagne raciste de la droite vivement ressentie dans le quartier des Grésillons ;

— au cours de l'enquête, un commando « déménagement » les locataires d'un « marchand de sommeil » ;

— on retrouve le meurtrier présumé de 8 personnes dans le quartier (où le thème de l'insécurité alimente de nombreuses réflexions) ;

— en avril 1983, longue grève à l'usine Chausson, dans la foulée des mouvements revendicatifs dans l'automobile ;

— en juin, protestation contre l'augmentation des loyers au Foyer Sonacotra qui regroupe 300 travailleurs « isolés », pour la plupart étrangers.

## *Pourquoi une étude locale ?*

Les rapports entre l'école et la société ont fréquemment été étudiés en France à l'aide de recherches extensives, portant sur de vastes échantillons, voire sur la totalité de la population scolarisée. Parmi les multiples raisons qui permettent de rendre compte de cette priorité accordée aux études macrosociologiques, on peut souligner le faible intérêt, si ce n'est la méfiance, que rencontrent les études locales auprès des chercheurs français en sociologie de l'éducation qui préfèrent souvent accorder toute leur attention aux inégalités globales devant l'enseignement ainsi qu'au rôle d'ensemble joué par la structure scolaire dans la reproduction de la division sociale.

Que peut donc apporter une enquête limitée au cadre d'un quartier et dont les résultats, par conséquent, ne sont pas tous généralisables ? Ne pouvant prétendre à la représentativité statistique qu'offrent les échantillons constitués à l'échelle nationale, doit-elle alors se borner à la tâche humble (et dont l'intérêt scientifique serait douteux) qui consisterait à vérifier localement ce que l'on a déjà amplement démontré sur un plan général ? Ou encore à formuler prudemment de simples hypothèses sans jamais parvenir à les valider ? Ou enfin à ajouter un peu de vécu aux statistiques rigoureuses élaborées ailleurs, à les étoffer d'une dimension plus humaine, à les éclairer par des anecdotes vivantes ?

Nous pensons au contraire qu'une étude des rapports entre l'école et le milieu local peut apporter beaucoup plus : l'observation des formes concrètes que prennent les rapports entre classes sociales à l'école et hors de l'école, la possibilité d'analyser la dynamique de ces relations et d'expliquer leur devenir, ou encore de découvrir des variables plus fines que les indicateurs nécessairement sommaires utilisés dans les enquêtes « lourdes ».

En insistant sur ce point, nous n'entendons pas opposer un type d'enquête à un autre, ni *a fortiori* prétendre que les investigations microsociologiques seraient désormais la seule voie pertinente de connaissance. C'est au contraire leur complémentarité qui nous apparaît extrêmement fructueuse. Ainsi, l'enquête que nous avons menée aux Grésillons n'aurait pas pu exister sans la base indispensable que constituent les grands travaux sociologiques sur l'éducation accumulés depuis des décennies : c'est pourquoi nous rendrons brièvement compte, dans le premier chapitre, de l'état des travaux et des tendances actuelles de la recherche en matière d'inégalités de réussite scolaire. Mais nous avons aussi pu mener localement certaines investigations qu'il aurait été très difficile, sinon impossible, de réaliser à une échelle plus étendue et dont les résultats constituent selon nous l'apport original de cette étude. Ces observations seront alors présentées succinctement au cours de la présente introduction avant d'être développées dans le corps de l'ouvrage.

Il est vrai que l'étude des rapports entre l'école et le milieu local présente certaines difficultés et, à ce titre, suscite parfois des réserves. Comme a pu le montrer Agnès Henriot<sup>3</sup>, de telles réserves sont souvent justifiées. Elles tiennent

---

<sup>3</sup> Agnès HENRIOT, *L'école et la communauté*, un projet d'analyse des effets de la politique  
aleger@mrsh.unicaen.fr

généralement à l'orientation qui est donnée à ce type d'études par nombre de travaux anglo-saxons ainsi qu'aux cadres théoriques servant à guider ces recherches. C'est ainsi que le concept de « communauté » par exemple, qui revient fréquemment, induit, remarque-t-elle, « une représentation du groupe étudié comme un tout social indépendant et possédant une cohésion interne ». De telles notions, en effet, impliquent par trop l'idée d'une convergence, voire d'une identité des intérêts et des actions des différents groupes. Ces catégories du consensus s'insèrent alors parfaitement dans les représentations dominantes de l'institution scolaire (à travers une multitude de termes tels que « service public », « communauté éducative », « équipe » pédagogique, etc.), qui ont pour fonction d'occulter toute la dimension de classe des phénomènes scolaires et de gommer les contradictions ou les antagonismes d'intérêts. De ce point de vue, la reprise par le sociologue de tels outils conceptuels, sans aucun recul critique, ne peut alors conduire qu'à une théorisation savante de l'idéologie dominante. C'est pourquoi, comme le souligne Agnès Henriot, « dans la plupart des études américaines des relations école-communauté, le chercheur reste dans son propre discours très proche du discours des acteurs. Dans quelques cas extrêmes, on pourrait dire qu'il se contente de nous présenter ces discours de façon plus organisée sans doute que n'auraient pu le faire les acteurs eux-mêmes ». Une telle position du chercheur, que l'on retrouve également dans de nombreuses démarches de « recherche-action », l'amène alors inévitablement à reprendre à son compte la vision légitime qui est celle des groupes dominants et dont le principe consiste précisément à cacher cette domination. Et ce d'autant plus facilement que le discours dominant sur l'école, surtout dans un quartier populaire, est celui des enseignants et que tout prédispose le chercheur, de par ses origines et son propre être social, à établir une sorte de connivence implicite avec ses pairs, avec ses semblables de classe que sont les enseignants. De multiples mécanismes tacites de reconnaissance sociale le lient donc, s'il n'y prend garde, aux groupes dominants et le conduisent à privilégier leurs points de vue sans prendre à leur égard la distance critique qu'il adopte spontanément vis-à-vis d'autres groupes plus éloignés socialement de lui.

C'est ainsi que, refusant une telle orientation, nous étions conduits à adopter un cadre théorique plus conflictualiste et, par là même, une démarche heurtant de front le monopole enseignant sur l'institution et l'ensemble des discours qui légitiment ce monopole par une harmonie supposée des intérêts de tous. De la sorte, l'étude des contradictions entre groupes sociaux et à l'intérieur des groupes a été constamment sous-tendue par la référence aux classes et aux fractions de classe en lutte ainsi qu'à leurs intérêts de classe, même si ces dimensions sont loin d'être univoques. Évitant de considérer *a priori* les enseignants du quartier comme des informateurs privilégiés, les prenant comme objets de recherche et dévoilant systématiquement la

---

d'ouverture vers le milieu local dans les Z.E.P., Paris, D.E.A. en Sciences de l'Education, Université René Descartes, octobre 1983.

Cf. également : Agnès HENRIOT et Alain LÉGER, « Nouvelles perspectives dans l'étude des rapports entre l'école et le milieu local », textes réunis par Eric Plaisance in *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Actes du colloque franco-suisse, 9-12 janvier 1984, Paris, Editions du C.N.R.S., 1986.



dimension de classe de leurs pratiques et de leurs représentations, donnant la parole aux syndicats ouvriers, aux familles et à tous ceux qui sont habituellement privés de tout pouvoir institutionnel au sein de l'école, nous opérions ainsi une sorte de « coup de force » symbolique et suscitions chez les uns et chez les autres un certain nombre de réactions dont l'analyse fait partie intégrante de nos constats, en même temps qu'elle les conforte. C'est pourquoi il nous faudra aussi revenir de façon plus détaillée sur cette analyse du rapport que nous avons entretenu avec les différents acteurs car il éclaire certains des résultats obtenus.

On le voit, une telle optique de recherche offre au moins l'avantage d'éviter les critiques suscitées par la plupart des études antérieures en ce domaine et qui ne tiennent pas, comme nous venons de le montrer, à l'objet lui-même mais plutôt aux cadres théoriques mis en œuvre dans ces travaux. Le renouvellement des problématiques et des approches que nous avons tenté en ce domaine explique alors en grande partie les principaux résultats de notre travail. Il impliquait également une certaine reformulation des termes de la demande de recherche telle qu'elle émanait initialement de la Municipalité.

### *La demande de recherche et notre réponse à cette demande*

La demande de recherche était, en juillet 1982, à la fois *très générale* (comprendre les mécanismes globaux de l'échec scolaire) et *très appliquée* (apporter des solutions pratiques rapidement applicables).

La demande générale visait à étudier les facteurs de l'échec et à mettre en évidence une série de corrélations entre cet échec et certaines caractéristiques des familles :

« Afin de porter une solution efficace à ce problème, il est nécessaire après avoir constaté cet échec, de mieux cerner les facteurs y conduisant. C'est l'histoire de l'enfant dont il s'agit ici : vie familiale, logement, santé, problèmes psycho-affectifs, problèmes financiers... »<sup>4</sup>.

On peut discerner, à travers cette demande générale, une hypothèse sous-jacente sur la part essentielle incombant à la famille dans la production de l'échec. En mettant l'accent sur le rôle moteur joué par l'ensemble des conditions de vie, de travail, de logement, de santé et par les pratiques éducatives familiales, voire par l'environnement affectif de l'enfant, l'optique de recherche proposée était donc, pour une large part, celle du « handicap socioculturel ». Une série de raisons incitent à refuser une optique aussi culpabilisante pour les familles : elles seront développées plus loin, lors de l'exposé des hypothèses de recherche.

Face à une demande aussi générale, il aurait été facile de répondre à la Municipalité par une compilation critique des études sur l'échec scolaire, qui aurait conclu à la nécessité d'un renversement de problématique, mais seulement en fin de

---

<sup>4</sup> Citation extraite du document municipal explicitant la demande de recherche.

contrat. Nous avons préféré lui fournir d'emblée un document succinct présentant les principales études déjà existantes sur le plan mondial et les cadres théoriques utilisés pour ces recherches. D'autre part, une étude menée par un groupe de médecins scolaires des Hauts-de-Seine avait recherché une série de corrélations entre conditions de vie familiale, santé des enfants et échec scolaire dans le département : cette étude entérine des résultats connus universellement et notamment la très forte liaison entre la catégorie socioprofessionnelle (C.S.P.) des parents et les difficultés scolaires <sup>5</sup>.

De plus, l'échelle de notre propre enquête (un quartier) ne permettait pas d'obtenir des réponses à des questions aussi globales. Au contraire, dans un tel quartier relativement homogène sur le plan social (seulement 2 enfants de cadres supérieurs et 3 enfants d'enseignants sur les 684 élèves fréquentant les écoles primaires du quartier en 1982) il nous semblait intéressant d'étudier des différenciations plus fines et des processus. Nous avons donc proposé à la Municipalité de limiter notre investigation à quelques axes de recherche privilégiés. Il a ainsi été décidé d'étudier les trajectoires scolaires des élèves et les stratégies d'évitement développées par certains enseignants et par certaines familles à l'égard de l'école du quartier ; les processus de mise en échec ou en réussite ; le rôle joué par l'école dans la production des retards scolaires ; le rapport entre les caractéristiques sociales des familles et les résultats scolaires ainsi que l'impact de la situation de l'école sur l'évolution sociologique du quartier notamment en termes de composition sociale et de présence immigrée ; enfin, les contradictions des différents protagonistes actuels ou potentiels de la lutte contre l'échec scolaire, leurs représentations de l'échec et de ses causes, les solutions envisagées pour y remédier, les attitudes à l'égard des sollicitations au changement (la Z.E.P. notamment), le degré d'implication et l'investissement des uns et des autres.

Par ailleurs, une demande très appliquée visait à découvrir des solutions pratiques, par exemple en matière de redoublement, de fixation du personnel enseignant, de politique du logement ou d'encadrement social et culturel des enfants. C'est ce que le document municipal résumait en ces termes : « présentation de solutions originales appelant éventuellement des moyens nouveaux ». Notre recherche était donc supposée fournir rapidement à la Municipalité des données pouvant étayer son action vis-à-vis de ses partenaires dans le cadre de la Z.E.P. (zone d'éducation prioritaire).

On pouvait ainsi discerner une troisième demande, qui restait implicite. En effet, l'intervention active de la Municipalité sur le terrain scolaire était contestée. Nombre d'enseignants avaient, semble-t-il, le sentiment qu'elle outrepassait son rôle lorsqu'elle entendait ne pas limiter son action aux fonctions assurées jusque-là. Pour eux, elle aurait dû s'en tenir au rôle traditionnel — pour une Municipalité de gauche — d'un simple bailleur de fonds et d'un soutien naturel aux revendications des enseignants et des parents. Dès lors, l'existence même de la recherche symbolisait sa volonté d'être un acteur à part entière. Or, certaines des réactions

---

<sup>5</sup> F. CHARLES et L. POUTRIN, « Étude des facteurs de risque d'échec au cours préparatoire », in *Revue d'Hygiène et de Médecine scolaire*, 1982, XXXV, 1-18.

enregistrées dans le corps enseignant, dès l'annonce de l'enquête, ont témoigné à la fois du fait que cette intention avait été perçue et que cette place lui était contestée. Ainsi, certains ont déclaré qu'il était dommage que la Municipalité « gaspille 30 millions » de centimes (chiffre évidemment majoré par la rumeur publique, même si l'on ajoute le budget de la seconde enquête financée par décision municipale et portant sur la petite enfance), « alors qu'avec la même somme on pourrait équiper en vidéo toutes les écoles de Gennevilliers »<sup>6</sup>. Nous reviendrons ultérieurement sur d'autres réactions enseignantes allant jusqu'au refus de répondre au questionnaire, justifié par la simple raison que la Municipalité était commanditaire de l'enquête.

En réponse à cette demande appliquée, nous avons précisé que les chercheurs n'entendaient pas se substituer aux acteurs sociaux. Car toute solution comporte une part décisive de choix politiques qui incombent par conséquent aux divers groupes sociaux. Le rôle du sociologue, en l'occurrence, n'était donc pas d'apporter les solutions révélées par la recherche, mais d'éclairer les implications sociales des choix effectués ainsi que les obstacles et les « effets pervers », c'est-à-dire les conséquences non voulues et qui peuvent être contradictoires avec l'effet principal recherché.

Il était par conséquent plus utile de substituer à la recherche de solutions opératoires la mise en place d'un « observatoire » permettant de construire des indicateurs sur l'échec scolaire, les trajectoires scolaires, la mobilité des enseignants et des élèves et facilitant le suivi des processus sur une plus grande durée, ce qui pouvait impliquer une formation des cadres communaux à laquelle nous étions prêts à collaborer, le cas échéant. L'objectif visé ici était que les intéressés soient capables d'intégrer la dimension de recherche dans leurs activités et puissent, au moins dans certains domaines, se passer des chercheurs. En effet, s'il semble possible et souhaitable que les intéressés, à l'échelle la plus décentralisée possible, construisent et diffusent les données factuelles (et, d'une façon générale, toutes celles qui ne portent pas sur leurs propres pratiques), en revanche la saisie des rapports sociaux qui sous-tendent ces pratiques, l'élucidation de l'implicite et du refoulé, bref, tout ce qui apparente la sociologie à une sorte de « psychanalyse sociale » implique l'extériorité des chercheurs. Cette fonction de dévoilement ne peut alors être remplie efficacement que par une équipe non impliquée dans les enjeux locaux. Toutefois, en ce domaine également, l'intégration de la dimension de recherche est utile aux commanditaires d'une enquête, ne serait-ce que pour choisir avec le maximum de discernement l'équipe dont ils ont besoin<sup>7</sup>.

La démarche proposée consistait également à rendre compte périodiquement du travail aux élus municipaux et aux autres protagonistes, et à discuter des éventuelles réorientations nécessaires. Ceci constituait aussi une rupture avec la démarche d'« expertise » de certains bureaux d'études qui consiste généralement à produire un rapport intervenant en fin d'enquête sans discussions intermédiaires. Par contre, nous avons tenu à maintenir la spécificité des rôles et avons refusé de

---

<sup>6</sup> La municipalité a alloué un budget de 100 000 francs H.T. pour cette recherche.

<sup>7</sup> Cf. Maryse TRIPIER, « Camarade sociologue ? », in *Société française*, 10. janvier-mars 1984.

considérer les différents acteurs (par exemple, les travailleurs sociaux, les enseignants, les cadres communaux) comme des chercheurs, à partir du moment où leurs propres pratiques allaient être interrogées. Ne nous posant pas nous-mêmes en experts, nous ne pouvions non plus considérer les enseignants comme des experts en matière d'échec scolaire. Un peu en décalage avec le rôle d'informateurs privilégiés qu'ils auraient souhaité jouer, ils étaient au contraire objets de recherche au même titre que les familles, ce que certains d'entre eux, semble-t-il, ont ressenti très négativement.

Bien entendu, en reformulant ainsi dans son ensemble la demande municipale de recherche, nous étions guidés par certaines hypothèses qui ne surgissaient pas spontanément mais venaient d'une pratique antérieure de la recherche : nous savions par exemple que le système scolaire est l'une des institutions les plus opaques pour les familles populaires et notamment immigrées ; que, par ailleurs, les enseignants adhèrent en grand nombre à la thèse du « handicap » socioculturel et développent des stratégies de carrière fondées sur l'évitement des quartiers populaires. Dès le départ, cette problématique et ces hypothèses étaient donc de nature à remettre en cause l'image que chacun, localement, se faisait de la situation.

### *Ni fatalisme ni handicap !*

Ainsi, dans le même temps que nous cherchions à saisir la spécificité de la conjoncture locale, nous arrivions porteurs d'hypothèses plus générales qui étaient susceptibles de remettre en question nombre d'idées reçues. Par exemple, si l'on prend en compte les acquis de la recherche, est-il encore possible aujourd'hui de défendre la thèse, pourtant largement admise, sur l'existence d'un hypothétique « handicap » socioculturel dont seraient victimes les classes populaires ? Pour reprendre les expressions paternalistes qui servent fréquemment, en milieu enseignant, à exprimer ce thème, la pauvreté matérielle engendrerait nécessairement une « pauvreté culturelle », un « langage pauvre », si ce n'est une « pauvreté d'esprit », et l'intervention pédagogique consisterait alors à compenser les handicaps par un « enrichissement » qui exclut toute remise en cause des modèles culturels dominants. Dès lors, une telle problématique a l'inconvénient de faire porter implicitement à la famille la responsabilité des insuccès scolaires, ce qui retire du champ de la recherche une critique de ce point de vue et élude une interrogation sur la production institutionnelle de l'échec, tout comme les questions sur sa définition. On s'interdit de la sorte un renversement de perspective, à savoir que cette école qui produit l'échec est fonctionnelle par rapport au système social.

Il faut toutefois noter que cette problématique constitue un très grand progrès théorique par rapport à l'idéologie des « dons » individuels. Nous avons pour notre part apprécié comme nouveau et intéressant le fait qu'une Municipalité s'intéresse à l'échec scolaire dans ce qu'il a de sociologiquement significatif. Malgré ce progrès considérable, l'interprétation en termes de déficit, de manque ou de privation remplit les mêmes fonctions de justification du système scolaire et laisse échapper les rapports sociaux à l'œuvre dans l'école ainsi que leurs conséquences sur les écarts de réussite scolaire entre les élèves. Et, du point de vue de l'action,

une telle problématique est dangereuse : si l'on n'y prend garde, un fatalisme social peut venir remplacer et relayer le fatalisme biologique ancien. Certes, la Municipalité, pour sa part, n'était nullement porteuse d'une telle visée fataliste et désirait au contraire agir et lutter efficacement contre l'échec. Mais, au-delà de l'action municipale, la thèse du « handicap socioculturel » était largement reprise par d'autres intervenants — et notamment de nombreux enseignants — dans une optique différente : il s'agissait alors de situer les causes de l'insuccès scolaire hors de l'école (celle-ci se bornant à l'enregistrer passivement et ne jouant pas un rôle actif dans la production de cet échec) et, parfois, de subordonner toute transformation à la solution des problèmes sociaux globaux ; ce qui pouvait alors conduire à des attitudes justifiant l'ordre scolaire existant ou, pour le moins, à une résignation à l'inaction (cf. chapitre II).

Certes, les sociologues ont observé de longue date une corrélation entre la profession ou le diplôme des parents et les chances de réussite à l'école. Rien n'autorise cependant à traduire ce constat en termes fatalistes ou mécanistes : il interroge tout autant le traitement ségrégatif réservé par l'école aux enfants de la classe ouvrière que les caractéristiques de leur milieu familial. Ainsi, l'hypothèse de déficits chez les élèves d'origine populaire est très controversée chez les spécialistes (cf. chapitre I). En admettre d'emblée l'existence permet de conclure avant même d'avoir commencé l'analyse du processus de la mise en échec.

De ce point de vue, observer si l'école produit ou non des différences — toutes choses étant égales par ailleurs — n'était possible qu'à l'échelle restreinte d'un quartier, ce qui permettait de contrôler simultanément le sexe des enfants, leur âge, leur nationalité ou origine ethnique, la profession des parents et leur domicile, c'est-à-dire à la fois le type d'habitat et les conditions de logement. Enquêter dans un quartier populaire fortement homogène sur le plan social était donc une occasion à saisir pour ce type de démonstration.

Une seconde « chance » pour nos hypothèses résidait dans le fait que ces élèves fréquentent deux écoles voisines dont les taux de retard scolaire sont, depuis plusieurs années, nettement différents. Cette disparité, que nous n'avons pas découverte, constituait une source d'interrogation pour les différentes parties prenantes et notamment les élus municipaux. Mais elle pouvait fort bien être interprétée selon les schèmes de la logique dominante : si les résultats des élèves sont inégaux c'est que les élèves ont eux-mêmes des caractéristiques différentes et donc que les deux écoles recrutent des populations dissemblables. Notre première direction de recherche était donc toute tracée : il fallait soumettre cette interprétation à l'épreuve des faits. Or les résultats, pour l'année que nous avons étudiée, sont tout à fait conformes à notre propre hypothèse. On n'observe pas de différence dans la composition du public des deux écoles tant sur le plan de l'origine sociale des élèves que sur celui du sexe, de l'origine nationale ou du lieu d'habitat dans le quartier. Au vu des variables que nous connaissons, les deux écoles recrutent donc bien des populations d'élèves identiques et, par conséquent, tout à fait comparables (cf. chapitre III). Au regard de la thèse du « handicap socioculturel », plus rien n'autorise alors à penser que les écarts de réussite selon l'école puissent être imputés au milieu socioculturel des enfants. Pour une part au moins, les

disparités doivent être attribuées aux orientations explicites ou implicites des établissements en matière de redoublement, aux pratiques pédagogiques, aux caractéristiques et aux orientations des enseignants, etc.

### *Des images toutes faites*

Les premiers constats viennent ainsi démentir la représentation d'une école se bornant à enregistrer des écarts préexistants et à refléter passivement les conditions de son environnement, selon l'équation implicitement admise : « quartier à problèmes = école à problèmes ». Voulant alors suivre les différences à long terme produites par les établissements du quartier, nous avons également étudié le devenir d'une cohorte d'élèves, c'est-à-dire de tous les enfants nés la même année et scolarisés aux Grésillons. En fait, cette partie de notre travail a surtout permis d'établir l'existence d'un flux important d'élèves quittant en cours de scolarité les établissements du quartier. La vérification du fait qu'une partie importante d'entre eux continue à résider sur place témoigne donc de nombreuses stratégies d'évitement de l'école du quartier amenant à s'interroger sur la constitution d'un « marché » scolaire. Ceux qui partent sont essentiellement les élèves « à l'heure », les Français et les enfants issus des couches les plus qualifiées. Ce mouvement, étudié sur une durée de sept ans, entraîne donc une augmentation sensible du taux de retard scolaire ainsi que du pourcentage d'étrangers dans une école toujours plus ouvrière, alors que l'évolution sociale du quartier observe, pendant la même période, un mouvement inverse (diminution du poids de la classe ouvrière dans la population). Ici apparaît clairement le rôle moteur joué par l'école dans la dynamique de la structuration urbaine : les raisons d'un déménagement sont, plus souvent qu'on ne le croit généralement, liées aux stratégies d'obtention des diplômes ou du « capital » scolaire pour les enfants et à la crainte d'une mauvaise scolarité tenant à la fréquentation d'une école elle-même jugée mauvaise (cf. chapitre IV).

Apparaît également l'action décisive des images sociales dans le processus d'accumulation des échecs. Par exemple, le stéréotype « immigrés = échec scolaire » a beau constituer une fausse évidence, démentie par nombre de travaux tant sur le plan national que localement, il n'en conserve pas moins toute sa crédibilité pour nombre d'enseignants et de parents dans la mesure où il participe d'une logique sociale qui crée elle-même les résultats qu'elle attend et qu'elle peut alors utiliser comme justification *a posteriori*. Ainsi, étant donné qu'une part importante de la population adhère à ce stéréotype, le mouvement d'évitement de l'école s'accélère pour les Français et les élèves à l'âge « normal ». En fin de processus, l'école voit par conséquent augmenter simultanément ses pourcentages d'échec scolaire et d'immigrés, ce qui ne peut que conforter la thèse d'une corrélation entre ces deux phénomènes et « prouver » la validité du stéréotype initial.

### *Des stratégies d'enseignants*

Face à ces divers processus qui ont pour enjeu l'école, il devenait indispensable

d'étudier les représentations véhiculées par les différentes parties prenantes, les positions contradictoires adoptées et les stratégies ou les luttes mises en œuvre. Comme nous l'avons déjà souligné, l'étude des contradictions entre acteurs locaux s'est placée d'emblée sur des positions théoriques en rupture avec les représentations dominantes à propos de l'école. Dans la lignée d'un travail antérieur<sup>8</sup> portant sur la situation et la position sociale des professeurs, nous ne pouvions considérer *a priori* les enseignants comme des juges neutres se mettant de façon indifférenciée « au service » de toutes les classes sociales, ni, *a fortiori*, comme les porte-parole naturels des classes populaires ou les défenseurs de leurs intérêts. Ainsi les enseignants, en tant que corps, développent certaines stratégies collectives (par exemple, luttes revendicatives pour un accroissement des moyens, une élévation de leur qualification, une revalorisation de leur condition) qui traduisent, pour une bonne part, la compétition sociale interne à la petite-bourgeoisie. Par ailleurs, ils véhiculent des représentations profondément négatives sur les élèves et les familles habitant un quartier populaire qui les conduisent alors à des stratégies individuelles diverses allant de la fuite du quartier à une stabilité assortie de compensation (leur situation de notabilité dans un quartier populaire constituant en elle-même une compensation). A l'analyse, ces diverses stratégies semblent alors liées fortement à l'origine sociale et aux appartenances de classe des enseignants. Apparaissent ainsi certains effets pervers : par exemple, l'image dévalorisée des familles et des enfants déteint sur celle de l'école du quartier et induit une attitude globale de dépréciation qui se retourne, finalement, contre les enseignants eux-mêmes. Leur propre prestige, loin d'être augmenté par leurs efforts pour souligner l'écart qui les sépare des classes populaires, se voit au contraire contaminé à son tour par la dévalorisation même à laquelle ils se livrent. Au moins à leurs propres yeux, on ne saurait être un enseignant prestigieux si l'on n'a pas affaire à un public d'excellence. Si bien que, croyant s'élever en dénigrant les familles de leurs élèves, ils se déprécient en réalité par rapport à leurs collègues exerçant dans d'autres milieux sociaux — résultat qui semble contradictoire avec la stratégie syndicale mise en œuvre par ailleurs pour revaloriser la fonction enseignante.

D'autre part, les différentes attitudes sont également liées aux affiliations idéologiques de l'enseignant. Si les enseignants militants semblent plus proches des classes populaires, ils n'échappent pas pour autant aux mêmes contradictions : développant en privé des discours positifs sur le quartier et ses habitants, ils démentent par ailleurs leurs propres efforts de valorisation lorsqu'ils insistent publiquement, par souci syndical d'obtention des moyens, sur les aspects négatifs. Ou encore, se proposant collectivement de construire une « école de la réussite », ils conseillent parfois en privé aux élèves réussissants d'éviter l'école du quartier, accentuant par là même le processus local d'accumulation des échecs. De même, leur déception ou leurs réserves face à la mise en place de la Z.E.P. ne permettent guère de distinguer, localement, les enseignants militants de leurs collègues : le poids de la crise, le fatalisme des explications par les « handicaps », l'acceptation des normes et des modèles scolaires dominants sont autant d'entraves à l'émergence

---

<sup>8</sup> Alain LÉGER, *Enseignants du secondaire*, Paris, P.U.F., 1983, collection « L'Éducateur », n° 88.

d'une dimension critique et les conduisent, pour la plupart, à subordonner l'essentiel des transformations souhaitées à la satisfaction des revendications syndicales (cf. chapitre V).

### *La classe ouvrière face à l'école*

Si ces ambivalences renvoient, en dernière analyse, à la situation de classe des enseignants qui est elle-même contradictoire, il faut néanmoins se garder d'une vision spontanéiste créditant les membres des classes populaires et leurs organisations d'une analyse claire de la dimension sociale des enjeux scolaires ou de propositions précises exprimant leurs propres intérêts de classe. En réalité, l'ensemble de nos constats démentent un tel point de vue. La classe ouvrière pour sa part participe sans conteste à l'évitement des établissements scolaires. Certes, ces stratégies rencontrées chez les familles du quartier se nourrissent, pour une part non négligeable, des stratégies de fuite et des jugements négatifs développés par le corps enseignant. Mais, plus fondamentalement, la logique de l'efficacité, la tendance à adopter un comportement individualiste face à l'institution scolaire, la propension à juger l'école à travers la réussite ou l'échec personnel de ses propres enfants, l'acceptation des normes dominantes reflètent les difficultés (non spécifiques au quartier étudié) de la classe ouvrière à élaborer un point de vue collectif et autonome sur l'école, incluant une analyse de ses fonctions sociales. La méconnaissance des fonctions de classe du système scolaire, uniquement analysées — lorsqu'elles sont perçues — en termes de responsabilités politiques des gouvernements de droite et non en termes sociologiques, la propension à la délégation de pouvoir remettant aux enseignants la conduite des luttes scolaires et la détermination de leurs objectifs, restent prégnantes tant sur le plan local que nationalement. Ainsi, les deux syndicats ouvriers que nous avons rencontrés sont absents, localement, du débat sur l'école.

On pourrait croire, alors, le consensus réalisé localement, tant le discours enseignant sur l'école est le seul à pouvoir s'exprimer légitimement. Pourtant rien ne serait sans doute plus faux. La plupart des acteurs non enseignants sont au contraire préoccupés par l'étendue de la crise scolaire et interrogent les enseignants sur leur rôle, même s'ils ne sont pas pour autant en mesure d'élaborer des réponses réellement autonomes à l'étape actuelle. Ainsi, les familles d'enfants en réussite systématique s'avèrent souvent les moins critiques vis-à-vis du fonctionnement de l'institution scolaire. Cependant, certaines d'entre elles se montrent aussi très conscientes du combat qu'elles ont dû mener contre certains protagonistes, notamment lors des décisions d'orientation. De même, chez les familles d'enfants en échec, le discours négatif sur le fonctionnement d'ensemble de l'école domine très largement : s'il n'est pas question pour elles d'envisager une stratégie collective organisée faute d'en percevoir l'utilité individuelle, se manifeste par contre le refus assez net d'accorder une confiance globale à l'institution et à ses maîtres. La rupture du consensus sur l'école semble alors vécue sur le mode du regret d'un état ancien : les familles souhaiteraient pouvoir continuer à accorder leur confiance au corps enseignant et s'en remettre entièrement à eux, mais l'ampleur de l'échec scolaire limite l'étendue de cette confiance à quelques individus particuliers au sein d'un



univers vécu comme globalement hostile.

De même, les représentants de l'association des parents d'élèves se montrent conscients, au cours des entretiens, des résistances du corps enseignant à accepter un rôle accru des parents à l'école, notamment en matière de pédagogie et de contenus, et du manque d'autonomie, voire de la dépendance des A.P.E. vis-à-vis des actions collectives et des revendications enseignantes. Enfin, la municipalité, qui tente d'affirmer son rôle propre en matière scolaire, se heurte aux mêmes résistances. Si personne ne peut imaginer qu'une transformation profonde de l'école puisse intervenir contre la volonté d'une majorité d'enseignants, s'il est donc nécessaire de passer des compromis, on voit alors que l'étude des alliances et des conflits d'hégémonie s'avère décisive, y compris dans une perspective d'action (cf. chapitre VI).

Les différents points qui devront être développés et démontrés<sup>9</sup> au cours de cet ouvrage et qui en constituent sans doute l'apport essentiel peuvent alors se résumer ainsi :

— la confirmation de l'incapacité des thèses sur le « handicap socioculturel » à rendre compte des inégalités de réussite scolaire dans un quartier socialement homogène ;

— la démonstration que les différences de réussite sont, pour une part au moins, produites par l'école, alors que les facteurs d'échec endogènes à l'institution scolaire sont fréquemment mésestimés ;

— la mise en évidence, à l'échelle microsociale, de la structuration d'un marché scolaire lié aux stratégies d'évitement de l'école du quartier qui se manifestent dans de larges fractions des classes populaires ;

— l'analyse du rôle sous-estimé de l'école dans la dynamique de la ségrégation urbaine ;

— le dévoilement des réalités de classe occultées par la question de la présence immigrée à l'école, et l'élucidation des bases idéologiques légitimant l'existence d'un marché scolaire ;

— enfin, l'étude du rôle spécifique joué par la petite bourgeoisie intellectuelle dans une commune ouvrière, l'analyse des alliances et des conflits d'hégémonie ayant pour objet le monopole enseignant sur l'école et la place de la classe ouvrière.

---

<sup>9</sup> Afin de ne pas alourdir excessivement la présentation des résultats, nous avons choisi de supprimer les analyses n'ayant qu'un intérêt purement descriptif ou local et d'être concis quant à la description de la méthodologie utilisée. Ces réductions pourront gêner les lecteurs désireux de confronter les résultats aux instruments d'enquête et d'éprouver la validité de certaines démonstrations. Nous les incitons dans ce cas à se reporter à notre rapport d'enquête qui est plus détaillé en ce domaine: *Échec scolaire et cohabitation multi-ethnique dans un quartier populaire*, « Les Grésillons », Paris, C.R.E.S.F., novembre 1983. En janvier 1984, la Mairie de Gennevilliers a procédé à un nouveau tirage de ce rapport, dont quelques exemplaires peuvent être consultés à la bibliothèque municipale.

Faut-il souligner que l'importance de ces problèmes dépasse certainement de très loin le cadre limité du quartier étudié ? Nombre d'entre eux s'avèrent même être des enjeux à l'échelle nationale et amèneront vraisemblablement le lecteur à considérer le cas étudié comme révélateur de bien d'autres. C'est pourquoi, à travers des modalités singulières dont la spécificité est purement locale, le quartier des Grésillons apparaîtra finalement, non comme un cas particulier, mais plutôt comme un cas exemplaire.

*Première partie :*

# **L'école aussi produit l'échec**



## 1. Analyses sociologiques de l'échec scolaire

La réussite et l'échec scolaire restent des notions très discutées et qui font l'objet de définitions divergentes dans la littérature pédagogique. Les bornes sémantiques de ces notions englobent alors des champs plus ou moins étendus selon les différentes conceptions en présence. Ainsi, à la réussite *à l'école* on ajoute parfois la réussite *par l'école* c'est-à-dire l'avenir professionnel ultérieur, ou encore le niveau final atteint dans les études, ou même le degré de satisfaction éprouvée par l'élève au cours de sa scolarité<sup>10</sup>.

La notion d'échec scolaire n'a donc rien d'un concept rigoureux et univoque. Et puisque cette expression du langage commun est ici reprise, il faut alors préciser en quel sens elle est entendue. Nous nous en tiendrons pour notre part à une définition restreinte de cette notion et purement relative à l'institution scolaire, à ses programmes et à ses normes d'évaluation : l'élève qui échoue est celui qui n'a pas acquis, dans les temps impartis par l'école, les nouveaux savoir-faire prévus par les programmes. Même en limitant à ce point le champ d'application de la notion, on voit que l'on dispose encore d'une quantité d'indicateurs différents — notes obtenues par les élèves en cours de scolarité ou à l'occasion de certaines épreuves, appréciations et jugements portés par les enseignants, résultats obtenus à des tests standardisés de connaissances, taux de redoublements ou d'abandons, taux d'obtention de tel ou tel examen, etc. On remarquera toutefois que, pour mesurer les inégalités sociales de réussite scolaire, la plupart de ces indicateurs sont interchangeable et attestent toujours la corrélation qui existe entre le taux d'insuccès scolaire et l'appartenance sociale.

Sans rappeler ici les nombreuses données statistiques accumulées par la recherche depuis plusieurs décennies, citons seulement quelques chiffres concernant la France : en 1983, environ les deux tiers des élèves qui parviennent en classe de 6<sup>ème</sup> (et tous n'y parviennent pas !) sont à l'âge normal. Mais ce chiffre moyen

---

<sup>10</sup> J.-C. FORQUIN, *L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire, inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale*, École Normale supérieure de Saint-Cloud, CREFED, 1981, ronéoté. Cette étude très documentée analyse la littérature mondiale consacrée à ce thème et réunit un corpus de 415 références bibliographiques. Nous ne donnerons ici qu'un résumé synthétique des grandes lignes de ce travail et ne citerons explicitement que quelques travaux parmi les plus connus ou les plus récents. C'est pourquoi le lecteur désireux de connaître avec plus de précision tel ou tel aspect de la recherche en ce domaine pourra se reporter avec profit à l'étude de J.-C. Forquin et y trouver toutes les références utiles.

Voir également, du même auteur : "La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965", in *Revue Française de Pédagogie*, 63, 1983.

recouvre des disparités sociales importantes : ainsi 7% seulement des enfants de cadres supérieurs ont redoublé une classe du primaire, tandis que le redoublement frappe 49 % des enfants d'ouvriers spécialisés ou du personnel de service, et monte même à 64 % pour les manœuvres. Ce phénomène ne s'arrête évidemment pas à l'entrée au collège, où il va se poursuivre pour être finalement sanctionné par des éliminations sans qualification vers la vie active ou par des formations courtes. Ainsi, 3 ans après la 6<sup>ème</sup>, 50% des enfants appartenant aux catégories les plus défavorisées ont disparu du 1<sup>er</sup> cycle, contre seulement 4 % des enfants d'enseignants. Quant aux décisions d'orientation, il est bien connu qu'elles prennent très fortement en compte le retard scolaire (et donc l'origine sociale des élèves). Mais cette sélection sociale, de surcroît, s'applique même aux enfants d'ouvriers à l'âge normal : ainsi, en 1983-84 à l'issue de la 3<sup>ème</sup>, on a autorisé 88% des enfants d'enseignants âgés de 15 ans ou moins à passer en seconde mais seulement 58% des enfants d'ouvriers non qualifiés du même âge. C'est donc d'un bout à l'autre de la scolarité que la sélection sociale opère sans relâche. Au seul cours préparatoire (C.P.), qui devrait constituer une entrée positive pour tous dans la scolarité obligatoire, on peut constater un taux de redoublement limité à 2% chez les cadres supérieurs mais atteignant 24% pour les ouvriers non qualifiés et même 30% pour les salariés agricoles. Or il a été démontré que 93% des élèves ayant redoublé le C.P. n'accéderont jamais en classe de seconde ou encore que 75% des élèves de classes préprofessionnelles de niveau (C.P.P.N.) ont redoublé le C.P. Ces quelques données <sup>11</sup> suffisent alors pour caractériser l'échec scolaire comme un phénomène précoce, cumulatif et irréversible. Elles permettent également de comprendre que l'augmentation sans précédent des effectifs de l'enseignement secondaire et supérieur constatée depuis 30 ans a relevé finalement bien plus d'une « démographisation » que d'une démocratisation réelle. En effet, si les procédures d'élimination ont été différées à des niveaux plus tardifs de la scolarité, elles ont cependant permis de conserver (et parfois d'accentuer) les mêmes écarts sociaux. Ainsi, de 1959 à 1975, le taux d'accès à l'université est certes passé de 0,5% à 4,3% pour les jeunes de 20 à 24 ans d'origine ouvrière. Mais il a progressé en même temps de 37,3 % à 71,8 % pour les enfants de cadres supérieurs...

Devant l'ampleur de cet échec, quelles sont les principales conceptions et interprétations rencontrées dans la littérature mondiale ? Rappelons tout d'abord que la notion d'échec scolaire avec ses connotations actuelles n'apparaît dans la littérature pédagogique que vers le milieu des années 60, consécutivement à la généralisation de l'accès aux études secondaires dans un certain nombre de pays <sup>12</sup>. Antérieurement, c'est-à-dire au lendemain de la guerre, la problématique de « l'égalisation des chances » restait centrée sur les inégalités d'accès aux études

---

<sup>11</sup> Source : panel d'élèves du second degré 1980 et premier degré 1978. Notes d'information SIGES n° 82-10 du 12 avril 1982, n° 85-40 du 7 octobre 1985 et n° 83-25 du 8 août 1983 et *Repères et références statistiques*, SPRESE, édition 1985. Cf. également *Les situations d'échec scolaire*, Commission n° 7 de préparation du IX<sup>ème</sup> Plan, document 21, novembre 1982, ainsi que l'article de Claude Seibel, Genèses et conséquences de l'échec scolaire, *Revue française de Pédagogie* n° 67, avril-mai-juin 1984.

<sup>12</sup> V. ISAMBERT-JAMATI, communication au Colloque franco-suisse sur "l'analyse sociologique des tentatives pour vaincre l'échec scolaire", Paris, Université René Descartes, 9-12 janvier 1984.

puisque les chances de poursuivre une scolarité au-delà du primaire dépendaient bien davantage de l'origine sociale que des performances individuelles. Tout un courant pédagogique appelait donc de ses vœux une augmentation des capacités d'accueil de l'enseignement secondaire, d'une part en raison de motifs réformistes visant à faire cesser l'injustice que constituait l'impossibilité de poursuivre des études pour des enfants « doués » d'origine populaire, d'autre part en fonction d'une préoccupation de rentabilité économique, tant semblait grand le gâchis de ces « réserves de talent », surtout en une période de rénovation industrielle où le manque de travailleurs qualifiés se faisait sentir.

Quant à la notion d'échec scolaire, ainsi que l'analyse Viviane Isambert-Jamati, elle apparaissait fort peu et toujours pour désigner des situations d'exception : soit les cas rares et paradoxaux d'échec touchant les enfants de famille aisée qui auraient normalement dû poursuivre une longue scolarité, soit les difficultés excessives rencontrées par une petite minorité de ceux qui étaient voués de toutes façons à une éducation courte. Il était par conséquent bien évident que l'échec scolaire renvoyait à la problématique des cas individuels et relevait alors bien plus du psychologue que du sociologue. C'est l'époque de la pathologisation de l'échec : après la dyslexie, on « découvre » la dyscalculie, voire la dysorthographe. Mais ce processus de médicalisation de l'échec, qui peut être très utile pour résoudre quelques cas individuels, devient pernicieux s'il s'agit d'expliquer les difficultés scolaires à l'échelle d'une classe sociale entière. Or la fréquentation du premier cycle de l'enseignement secondaire va faire un bond entre 1945 et 1965, passant de 20 % à 55 % des classes d'âge concernées Tandis que, pour rendre compte des inégalités sociales et pédagogiques nouvelles et qualitativement très différentes engendrées par cette démocratisation sans précédent, c'est l'ancienne expression d'échec scolaire qui va très rapidement s'imposer. On comprend alors que cette ambiguïté constitutive de la notion l'amènera à véhiculer pendant longtemps des connotations tout à fait contradictoires : née pour qualifier des situations exceptionnelles relevant de causes psychologiques individuelles, elle n'acquerra sa notoriété qu'en désignant un échec massif et socialement déterminé.

C'est pourquoi la bataille d'idées menée autour du thème de l'échec scolaire va d'abord se présenter historiquement comme une lutte entre explications psychologiques et explications sociologiques, et se cristalliser notamment sur la querelle de l'inné et de l'acquis avec le développement des premiers ensembles cohérents de critiques opposées à « l'idéologie des dons »<sup>13</sup>. Puis la lutte s'est ensuite déplacée à l'intérieur de l'interprétation sociologique elle-même : d'abord dominée par une approche *culturaliste* qui cherchait dans l'environnement familial de l'enfant les infériorités permettant d'expliquer ses insuccès scolaires, la sociologie de l'éducation a vu émerger ensuite un courant *conflictualiste* beaucoup plus critique vis-à-vis de la structure scolaire et cherchant à saisir l'échec scolaire des classes populaires non en termes de handicaps mais en termes de rapports de classe.

---

<sup>13</sup> Citons, pour la seule année 1964, l'important article de Lucien SEVE (« Les dons n'existent pas », in *L'École et la Nation*, octobre 1964) et, allant dans le même sens, les analyses de BOURDIEU et PASSERON, à la fin de leur ouvrage *Les héritiers*, Paris, éd. de Minuit, 1964.

## 1. *L'approche culturaliste*

Tout un large secteur de recherches s'est centré sur les aspects psychoaffectifs de la vie familiale et a cherché à dégager les liaisons existant entre les pratiques éducatives des parents et la réussite scolaire. Ainsi, il a été montré que la réussite des enfants est corrélée davantage avec les encouragements reçus des parents qu'avec leur niveau d'instruction, leurs revenus, la taille de la famille<sup>14</sup>, etc. On a pu ainsi dégager des profils familiaux générateurs d'échec : désaccord entre parents sur l'éducation des enfants, excès de réprimandes et énervement vis-à-vis de l'enfant, présence d'une mère indulgente et protectrice et d'un père sévère, etc. Mais il faut également noter beaucoup de contradictions entre les différentes recherches menées à ce sujet. Pour une part, ces contradictions s'expliquent par le caractère curvilinéaire de la plupart des relations observées : les comportements extrêmes dans un sens ou dans l'autre (par exemple, excès de sévérité mais aussi excès d'indulgence) semblent moins favorables à la réussite que les comportements modérés. Ce qui amène également à s'interroger sur le caractère universel de ces causes d'échec : dans une autre culture que la culture occidentale, avec d'autres modèles éducatifs et familiaux, retrouverait-on des relations identiques ? Il faut en tout cas souligner que la totalité des études évoquées ici sont des études occidentales.

Mais, de surcroît, l'ensemble des corrélations observées même lorsqu'elles paraissent solidement établies, ne peuvent être clairement interprétées en termes d'explication causale tant les aspects psychoaffectifs d'une situation interagissent et se donnent à voir autant comme effet que comme cause : est-ce le climat familial qui est générateur d'échec scolaire ou est-ce l'échec qui contribue à dégrader le climat familial ?

Plus rares sont les recherches menées sur les aspects plus matériels de la vie familiale, tels que la structure et l'ordre du foyer. Les quelques recherches dont on dispose semblent indiquer, pour reprendre les termes de Jacques Lautrey, qu'une structuration « souple » semble plus favorable à la réussite scolaire que les structurations extrêmes : « rigide » (ou hypercontraignante) et « faible » (ou anarchique)<sup>15</sup>. Et cela a pu être observé à l'intérieur d'une même catégorie socioprofessionnelle (C.S.P.), en l'occurrence celle des ouvriers, étant donné par ailleurs que la structuration « souple » se rencontre plus fréquemment dans les classes dominantes.

De très nombreuses analyses prennent également en compte le niveau d'étude des parents et toute une série d'indicateurs permettant de cerner le niveau socioculturel de la famille. On peut y discerner deux approches principales : l'explication par *l'orientation culturelle* et l'explication par *l'héritage culturel*.

Dans la première approche, la démarche d'analyse prend en compte le système

---

<sup>14</sup> Cf. le « rapport PLOWDEN » publié en 1967 en Angleterre ou l'étude d'Élisabeth Fraser, *Home Environment and the School*, London, University of London Press, 1959.

<sup>15</sup> Cf. Jacques LAUTREY, « Environnement familial et développement intellectuel », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2, n° 3, 1973.



des valeurs propres à la famille, les motivations vis-à-vis de la réussite (scolaire et sociale) et l'ensemble des représentations et attitudes concernant l'école. Ainsi les familles appartenant aux milieux populaires se caractérisent, selon ces études, par un faible niveau d'aspiration, une absence d'ambition ou un manque de désir de promotion sociale<sup>16</sup>. Fréquemment, on voit signaler le fait que ces familles sont exclusivement orientées vers le présent, par opposition à la classe « moyenne » que l'on décrit comme tournée vers le futur, ambitieuse et porteuse de qualités « éduco-gènes » (par exemple, l'apprentissage systématique de la « satisfaction différée », l'esprit de compétition, etc.). Ces valeurs jugées positives ne sont jamais remises en question par les auteurs de ces travaux et les manques attribués à la classe ouvrière sont donc toujours envisagés négativement.

De plus, ces études ne tiennent pas compte, dans leur définition de l'ambition, de l'écart entre le point de départ et le point d'arrivée : l'ambition n'est-elle pas proportionnelle à la distance sociale qu'il faut parcourir ? En ce sens, les parents de milieu populaire ne seraient pas moins « ambitieux » que les autres. De plus, on peut considérer qu'il y a chez eux une certaine conformation des aspirations à l'anticipation de l'avenir le plus probable : les classes populaires ne seraient pas alors moins « ambitieuses », mais seulement réalistes dans leur perception des obstacles à surmonter.

Certaines études posent comme un fait établi que les classes populaires sont porteuses de valeurs différentes. Mais ces valeurs différentes existent-elles ? D'autres travaux contestent précisément ce point<sup>17</sup>. Et, si elles existent, ces valeurs différentes sont-elles des faits premiers (hypothèse fataliste) ou des résultantes, les produits d'une histoire, d'une trajectoire sociale ?

Par-delà ces incertitudes théoriques, il faut noter que nombre de travaux s'assignent également un objectif pratique : concourir à la lutte contre l'échec scolaire en promouvant certains modèles d'éducation familiale et, pour reprendre le titre d'un livre récent de Jean-Pierre Pourtois, « Éduquer les parents »<sup>18</sup>. Un tel objectif, déjà présent dans les pédagogies de « compensation » mises en œuvre aux États-Unis vers le milieu des années 60, offre l'avantage de permettre une action immédiate de transformation sans attendre de profonds changements politiques et sociaux. Il présente par contre l'inconvénient de faire porter la responsabilité de l'échec aux familles et de tableer plus sur une adaptation, sans doute illusoire, des classes populaires à l'école telle qu'elle est, que sur une transformation du système scolaire pour accueillir ce qui devrait être son public normal et qui continue cependant à être largement traité comme public déviant. En fait, le trait commun à cet ensemble de recherches est un indéniable ethnocentrisme de classe : les classes populaires ne se voient attribuer que des traits négatifs ou des manques, par

---

<sup>16</sup> Cf. par exemple Herbert HYMAN, « The Values Systems of Different Classes » (1953), in LEVY, *Psychologie sociale*, tome 2, Paris, Dunod, 1965.

<sup>17</sup> Raymond BOUDON, *L'inégalité des chances*, Paris, A. Colin, 1973.

<sup>18</sup> POURTOIS (J.-P.), *Éduquer les parents*, Bruxelles, éd. Labor, 1984, et *Comment les mères enseignent à leur enfant*, Paris, PUF, 1979.

contraste avec les traits positifs attribués à la classe « moyenne » à laquelle le chercheur appartient et dont il intériorise les normes, bon gré mal gré, en dépit de ses préoccupations généreuses ou démocratiques. Aussi, cette échelle des valeurs n'est-elle à aucun moment remise en cause ou relativisée un tant soit peu. Si, comme le souligne un rapport récent du Collège de France <sup>19</sup> l'un des principaux acquis des sciences humaines est une « attitude critique » et un « relativisme attentif à la pluralité des modes de vie, des sagesses et des sensibilités culturelles » on voit aussi que cet acquis a mis du temps à se constituer et que toutes les recherches n'en ont pas bénéficié de façon identique. Ainsi, la plupart des chercheurs culturalistes n'ont pas rompu avec les stéréotypes ou les jugements de valeur dominants dans leur milieu ou dans la société de leur temps. Et ces représentations de classe spontanées limitent grandement la portée de leurs interprétations.

Il faut cependant relever que tout ce courant culturaliste, qui domina largement les premières explications sociologiques de l'échec scolaire, a pu néanmoins produire des arguments scientifiques de poids. Ainsi l'un des travaux les plus importants à cet égard fut le « rapport Coleman » qui analysait les résultats d'une enquête menée auprès d'environ 650 000 élèves <sup>20</sup>. Après avoir examiné les relations entre la réussite et toute une série de variables scolaires et extrascolaires, ce rapport concluait notamment que « l'école ne crée aucune différence », l'essentiel des causes de l'échec scolaire étant à rechercher du côté de l'héritage familial. Bien des critiques ont été adressées par la suite à ce travail, certains auteurs lui reprochant en particulier d'avoir minimisé le poids des différences entre établissements dans le choix de certains indicateurs.

Plus généralement on peut dire, si l'on adopte une optique conflictualiste, c'est-à-dire si l'on définit l'école actuelle comme une école de classe, que se borner à étudier la variation dans les dépenses scolaires ou la durée de formation des enseignants c'est sans doute laisser de côté l'essentiel du *rapport social* qui confronte les classes populaires au système scolaire. Et, précisément, l'optique réformiste qui inspirait le rapport Coleman limitait la responsabilité de l'école dans l'échec scolaire des classes populaires à une simple question de moyens insuffisants mis en œuvre par le dispositif de formation. Ce qui offrait un double avantage idéologique : éviter les remises en question plus gênantes pour les défenseurs du système scolaire et social, et, accessoirement, justifier une diminution des dépenses scolaires dès lors qu'on pouvait constater leur faible impact sur les inégalités. L'une des destinées historiques du rapport Coleman a d'ailleurs été de servir d'alibi à une réduction draconienne des crédits d'éducation alloués par les États-Unis au titre de l'aide aux pays en voie de développement. On voit donc qu'une toute autre optique d'analyse aurait été possible qui ne se serait pas limitée aux variables rassurantes prises en compte par l'étude. Et qu'on aurait pu définir le rôle ségrégatif de l'école non en simples termes de quantité ou même de qualité de l'offre d'éducation, mais en

---

<sup>19</sup> Collège de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, 28 mars 1985, Paris, Imprimerie nationale.

<sup>20</sup> J. S. COLEMAN et al., *Equality of educational opportunity*, Washington, US Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare, 1966.

termes de rapport social (impliquant notamment l'examen des structures, des contenus enseignés et des attitudes ou des pratiques des maîtres dans leur relation avec l'origine sociale des élèves). Pour une telle démarche, d'autres indicateurs sont donc à construire et d'autres unités d'analyse à retenir. En particulier, on peut estimer que l'établissement scolaire est une unité trop globale pour pouvoir faire apparaître sur une large échelle de grandes différences, par exemple en matière de pratiques pédagogiques. Ces différences existent bien sûr, mais elles doivent être recherchées au niveau des enseignants le plus souvent disséminés dans différents établissements. Bref, sauf cas exceptionnel de regroupement d'enseignants sur la base d'un projet différent visant à transformer le rapport social en vigueur, les établissements scolaires offrent toutes les chances d'être assez semblables entre eux. En effet, ce rapport social, étant dominant dans un système scolaire donné, ne peut se voir inversé ou infléchi que dans un nombre limité de cas qui restent alors inaperçus d'une étude trop globale. Il y a là certainement un problème d'échelle de la recherche : une étude macrosociale tend nécessairement à gommer toutes les différences dès lors qu'elles se présentent en nombre insuffisant. Si la perspective est l'étude du rôle actif joué par l'école dans la production des échecs scolaires, il est donc probable que l'unité d'analyse la plus pertinente sera rarement l'établissement scolaire. Mais il est certain, en tous cas, que les cadres théoriques d'une telle étude devront être radicalement différents de ceux qui sous-tendent le rapport Coleman, même s'il faut reconnaître que ces critiques sont beaucoup plus faciles à porter avec le recul que nous avons aujourd'hui et l'abondance des matériaux mis à notre disposition depuis lors par la recherche en éducation.

Le deuxième type d'interprétation des écarts sociaux de réussite scolaire est, toujours à l'intérieur de cette même approche culturaliste, l'explication par *l'héritage culturel*. Il s'agit alors d'inventorier les connaissances scolaires et extrascolaires les structures logico-syntaxiques, les schèmes de pensée des membres des classes populaires et de décrire cet héritage culturel en termes de « handicap » ou de « déficit ». Souvent situé sur le plan du langage, parfois interprété en termes de « code restreint » qui s'oppose au code « élaboré » utilisé, selon Bernstein, par les classes dominantes <sup>21</sup>, ce « déficit » serait à la fois linguistique, cognitif et culturel.

Mais de telles thèses sont extrêmement discutées chez les spécialistes, comme en témoigne le débat entre Labov et Bernstein et rien ne prouve en définitive que le déficit supposé existé réellement <sup>22</sup>. Si bien qu'affirmer l'existence, chez les classes populaires, d'une infériorité linguistique interdisant la maîtrise de certaines opérations symboliques d'abstraction ne peut relever aujourd'hui que d'un préjugé négatif lié à l'ethnocentrisme de classe. Il reste que ce débat a, par la suite, contraint Bernstein à prendre nettement position contre les théories du « handicap », soit qu'il s'agisse là d'un infléchissement ultérieur de ses propres analyses, soit, comme il l'a expliqué lui-même, qu'elles aient été mal comprises sur le moment et déformées en se popularisant. C'est également vers le milieu des années 70 que va se

---

<sup>21</sup> B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales*, Paris, Éditions de Minuit, 1975.

<sup>22</sup> Voir notamment les travaux de W. LABOV, in *Le parler ordinaire*, Paris, Éditions de Minuit, 1978.

développer en France la querelle du « handicap socioculturel », notion préconstruite qui se voit à présent fréquemment remise en question et notamment par une série de travaux du CRESAS <sup>23</sup>.

Cette remise en question est d'ailleurs d'autant plus forte que l'épreuve des faits ne semble pas avoir tourné à l'avantage des théories du déficit. Ces théories ont en effet débouché sur de vastes programmes de « compensation » menés — notamment aux États-Unis — avec des moyens considérables. Mais, en dépit de l'ambition des moyens mis en œuvre, les pédagogies de compensation se sont soldées par un échec complet qui semble avoir rejailli sur toute l'explication culturaliste de l'échec scolaire, étant donné que ces programmes de compensation se fondaient eux-mêmes largement sur les théories du déficit et tiraient leur raison d'être de l'existence supposée de handicaps <sup>24</sup> On a pu assister alors à une sorte de renversement de problématique : le passage d'une perspective centrée sur l'élève à une perspective centrée sur l'école.

## 2. *L'approche conflictualiste*

La critique de l'ethnocentrisme de classe effectuée par certains auteurs (et notamment par tout le courant qui dans les années 70 en Angleterre, va être appelé la « Nouvelle Sociologie de l'Éducation ») conduit alors à l'idée qu'aucun modèle culturel n'est, en soi, supérieur aux autres <sup>25</sup>. Tous ces modèles sont donc relativisés, à la fois historiquement, ethniquement et socialement, et la suprématie de certains d'entre eux n'est pas liée à leur supériorité intrinsèque mais à de purs rapports de domination et d'imposition : ils ne sont dominants que parce qu'ils sont ceux des classes dominantes, et ils sont donc, de ce fait, arbitraires. La problématique se déplace alors vers l'étude des différentes identités culturelles et de la façon dont l'école accepte ou refuse cette diversité. Toutefois le débat n'est pas tranché entre l'interprétation en termes de « différences » plutôt que « d'inégalités » et celle qui, au contraire, soutient qu'on ne saurait nier certaines « infériorités » au nom des diversités culturelles. D'autres conceptions insistent sur le caractère primordial des inégalités socio-économiques et récusent l'idée d'une « subculture de classe ». Il n'y aurait, dans cette optique, que des adaptations différentes aux contraintes et aux privations. Certains schémas explicatifs vont même jusqu'à retourner complètement la problématique de l'échec : celui-ci ne serait pas un échec passif mais un comportement de refus de la part des groupes dominés et des jeunes qui ne veulent pas se laisser imposer les valeurs et les modèles d'une école de classe.

L'idée d'une culture commune se voit donc, bien qu'à des degrés divers,

---

<sup>23</sup> Cf. en particulier les ouvrages du C.R.E.S.A.S. : *Le handicap socioculturel en question*, Paris, E.S.F., 1973, et *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, E.S.F., 1981.

<sup>24</sup> Sur les pédagogies de compensation lire V. ISAMBERT-JAMATI, « Les "handicaps socioculturels" et leurs remèdes pédagogiques », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, octobre-décembre 1973.

<sup>25</sup> Michael YOUNG, « Taking Sides against the Probable : Problems of Relativity and Commitment » in « Teaching and the Sociology of Knowledge », in *Educational Review*, 25, 1973.

remise en question par les nouveaux courants de sociologie critique qui apparaissent, notamment en France et en Angleterre à partir des années 70. De ce fait, les normes scolaires, les structures et les pratiques sélectives sont directement remises en cause. L'école apparaît alors au service de certaines classes sociales et se voit de ce fait rangée, avec Althusser, parmi les divers « appareils idéologiques d'État »<sup>26</sup> qui ont pour fonction essentielle l'imposition idéologique et contribuent à la *reproduction* des rapports sociaux de production. Cette problématique de la reproduction des rapports sociaux par l'école sera développée par Bourdieu et Passeron<sup>27</sup> conjointement avec celle de l'arbitraire de la culture scolaire et marquera en France la constitution d'une sociologie de l'éducation quasi inexistante jusque-là. Le courant conflictualiste est donc amené à analyser les modèles idéologiques, les valeurs et les normes en vigueur à l'école et à constater qu'ils renvoient à des rapports de domination de classe dans lesquels le système scolaire est impliqué<sup>28</sup>. L'école ne saurait donc être neutre, quoi qu'en pensent de nombreux enseignants. Et, en prenant parti pour certaines façons d'être et de paraître, pour certains contenus enseignés, pour certaines méthodes d'exposition, pour certaines façons de penser, de voir et de dire — qui n'ont rien d'universel — elle choisit en réalité de favoriser certaines classes sociales au détriment d'autres, mais de façon honteuse et sans jamais le proclamer ouvertement. De telles analyses sont difficilement contestables sur le fond et constituent par conséquent un acquis indéniable. Par contre, leur caractère fonctionnaliste a été remis en cause par la suite. Elles tendent en effet à présenter le système scolaire comme un mécanisme bien huilé d'où sont évacuées toutes les contradictions. C'est le sens de la critique développée par Georges Snyders lorsqu'il insiste sur le fait que la lutte des classes traverse également l'école<sup>29</sup>. Ainsi, les travaux ultérieurs tendront à affiner ces cadres théoriques et à se débarrasser d'une conception trop mécaniste de la reproduction. Dans cette optique, les enseignants ne peuvent plus être considérés comme de simples agents d'exécution au service des classes dominantes mais méritent une étude plus attentive. Ainsi, étudiant la façon dont les instituteurs français traitent en classe de la culture technique et des rapports sociaux, Viviane Isambert-Jamati montre que la critique sociale, présente dans les écoles bourgeoises, disparaît de l'enseignement dans les quartiers ouvriers. La visée poursuivie est donc, non la neutralité, mais la neutralisation des conflits de classe, selon une optique propre aux classes moyennes : moraliser les bourgeois sans révolter les ouvriers<sup>30</sup>.

C'est donc l'école qui crée la division, au moins tout autant qu'elle se borne à

---

<sup>26</sup> L. ALTHUSSER, « Idéologie et appareils idéologiques d'État, Notes pour une recherche », in *La Pensée*, 151, mai juin 1970.

<sup>27</sup> P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON, *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

<sup>28</sup> J. KARABEL et A. H. HALSEY, *Power and Ideology in Education*, New-York, Oxford University Press, 1977.

<sup>29</sup> G. SNYDERS, *École, classe et lutte des classes*, Paris, PUF 1976.

<sup>30</sup> V. ISAMBERT-JAMATI, *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 1984.

l'enregistrer. En ce domaine, Baudelot et Establet ont fourni la contribution la plus célèbre à l'étude des structures de « l'école capitaliste »<sup>31</sup>, Sous le couvert de l'égalité des chances, de la neutralité et du jugement objectif porté sur les mérites individuels, l'école dite unique divise très tôt, dès le primaire<sup>32</sup>, entre ceux qu'elle juge dignes et ceux qu'elle juge indignes, et met en place différents « réseaux » de scolarisation à recrutement social opposé destinés à reproduire une structure de classe préexistante.

Certains travaux, tels ceux de Bourdieu et Passeron, dévoilent également l'arbitraire des sanctions, notations et jugements scolaires : plus que d'épreuves objectives, il s'agirait alors d'un système de cooptation, d'un système de *reconnaissance*, qui résulterait d'un jeu subtil d'affinités entre les enseignants et certains de leurs élèves ou étudiants<sup>33</sup>. A la fois juges et parties, les enseignants ne sélectionneraient pas selon les mérites objectifs mais selon des critères implicites, ou invisibles, d'appartenance sociale les élèves les plus proches de leur propre milieu social. On peut même établir un modèle des critères du jugement professoral en faisant fonctionner une « machine à classer » qui, à partir d'une série d'origines sociales, donne automatiquement à la sortie le classement scolaire réel des élèves<sup>34</sup>. La sélection serait alors un véritable système de « parrainage », mais un système méconnu à la fois par les sélectionneurs et par les sélectionnés, et d'autant plus efficace que sa véritable nature demeure ignorée.

Ce jeu d'affinités sociales est également révélé par différents travaux empiriques. Par exemple, on constate une fuite massive des établissements populaires par la majorité des enseignants qui peuvent choisir leur poste, comme en témoigne le fait que 90 % des agrégés terminent leur carrière dans les lycées les plus bourgeois<sup>35</sup>. On observe des interactions maître-élève plus fréquentes à l'intérieur de la classe avec les enfants de cadres moyens ou supérieurs et une tendance des maîtres à reprendre et à valoriser les interventions de ces enfants, comme le démontre Régine Sirota<sup>36</sup>. On découvre que des sentiments de répulsion et d'antipathie sont exprimés plus fréquemment par les enseignants<sup>37</sup>, à l'encontre des enfants d'ouvriers qu'à l'égard des élèves d'une autre origine sociale, même en cas

---

<sup>31</sup> C BAUDELLOT, R. ESTABLET, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.

<sup>32</sup> C. BAUDELLOT, R. ESTABLET, *L'école primaire divise*, Paris, Maspero, 1975.

<sup>33</sup> P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON, *Les héritiers*, op. cit.

<sup>34</sup> P. BOURDIEU et M. de SAINT-MARTIN, « Les catégories de l'entendement professoral », in *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n° 3, 1975 p. 68-93.

<sup>35</sup> A. LÉGER, « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », in *Revue française de Sociologie*, XXII, 4, octobre-décembre 1981. Sur le même thème, cf. également A. LÉGER « Les enseignants : stratégies de carrière », in *Société française*, 2, février 1982, et : « A quel type social d'élèves vont les préférences des professeurs », in *Bulletin de Psychologie*, XXXVII, 366, juillet-août 1984.

<sup>36</sup> R. SIROTA, *L'école primaire au quotidien*, Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle, Université de Paris V, 1984.

<sup>37</sup> D. ZIMMERMAN, « Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers », in *Revue française de Pédagogie*, 44, juillet-septembre 1978.

de résultats scolaires jugés bons, ainsi que l'établit une étude de Daniel Zimmerman. On ne peut même plus croire en l'objectivité de l'évaluation lorsqu'on constate que des notes supérieures sont attribuées par les enseignants à un même devoir lorsqu'ils ont un préjugé social favorable (présomption d'une origine sociale élevée chez l'élève), comme en témoignent plusieurs expériences docimologiques<sup>38</sup>. On mesure enfin l'effet des attentes positives ou négatives du maître sur l'avenir scolaire ultérieur de l'élève, selon le principe, analysé par Rosenthal et Jacobson, du fameux « effet Pygmalion » par lequel une prédiction engendre automatiquement sa vérification<sup>39</sup>.

A travers ces quelques exemples, on voit que les sociologues ont sans doute élaboré la critique la plus impitoyable qui puisse être portée contre le mode de fonctionnement actuel du système scolaire. Face aux discours idéologiques dont l'évidence n'apparaît qu'à un public déjà convaincu et qui peuvent donc se dispenser de fournir leurs preuves, il ne s'agit ici que de petits faits mesurés et contrôlés, apparemment sans prétention. Pourtant, chacun d'entre eux constitue une charge explosive dirigée contre les façons de voir (et de se voir) et contre les préjugés les plus communément rencontrés en milieu enseignant. A plus forte raison, lorsqu'on les relie ensemble, on voit alors clairement apparaître la nature de classe du rapport que les enseignants entretiennent avec leurs élèves selon l'origine sociale de ces derniers. Seuls ceux qui ignorent totalement les travaux sociologiques (et ils sont particulièrement nombreux chez les enseignants dont la formation professionnelle néglige ce type de savoirs) peuvent encore aujourd'hui continuer à parler de la neutralité sociale de l'école et de ses maîtres !

La réflexion pédagogique est ainsi amenée à rejoindre la problématique de l'étiquetage ou du signalement à laquelle se trouvent confrontées certaines professions (psychologues ou travailleurs sociaux, par exemple). L'étiquetage est alors considéré comme autoconfirmatif, c'est-à-dire créant lui-même le résultat attendu, dans la mesure où cette attente est intériorisée à la fois par l'étiqueteur et par l'étiqueté. On voit que, poussée à sa limite extrême, la théorie de l'étiquetage en viendrait à nier toute réalité objective à l'échec : il se réduirait à une somme de points de vue arbitraires sur cet échec. Sans autoriser pour autant une telle position excessive, une étude récente entreprise par le ministère de l'Éducation nationale apporte cependant une confirmation éclatante aux thèses sur l'étiquetage, à propos des effets négatifs du redoublement sur les performances ultérieures des élèves. Ainsi les élèves ayant des performances identiques à la fin du C.P. selon un test de connaissances administré en français et en mathématiques se voient soumis, six mois après, aux mêmes tests. Or, tandis que les non redoublants ont sensiblement progressé, les performances des redoublants sont fragilisées et stagnent<sup>40</sup>. Comment alors expliquer ce « désapprentissage » si ce n'est par le redoublement lui-même

---

<sup>38</sup> Cf. en particulier deux ouvrages de synthèse sur les travaux docimologiques : G. DE LANDSHEERE, *Évaluation continue et examens, Précis de docimologie*, Paris, Nathan-Labor, 1974, et G. NOIZET, J.-P. CAVERNI *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1978.

<sup>39</sup> R.-A. ROSENTHAL, L. JACOBSON, *Pygmalion à l'école*, Paris Casterman, 1975.

<sup>40</sup> C. SEIBEL, *Genèses et conséquences de l'échec scolaire*, op. cit.

qui induit chez l'élève une intériorisation fataliste de l'échec ? Les effets de l'étiquetage sont donc incontestables même s'ils n'expliquent pas tout en matière d'échec scolaire. Tendant à figer des difficultés réelles, mais qui pourraient n'être que passagères, l'étiquetage empêche surtout qu'une pratique pédagogique différente vienne améliorer les choses. Il se présente ainsi comme faisant corps avec une visée sélective et fataliste qui imprègne profondément le corps enseignant français, en même temps qu'il contribue, par ses effets, à renforcer ce fatalisme.

Inventoriant les principales disparités sociales à l'école, la sociologie de l'éducation a étudié non seulement les attitudes et les attentes défavorables des enseignants à l'égard des élèves d'origine populaire, mais également la mauvaise qualité des enseignements et des équipements mis à la disposition des plus défavorisés. Dans une telle optique, ce serait alors l'efficacité trop médiocre des écoles et des enseignants qui créerait l'échec. Toutefois, si les disparités matérielles sont facilement réparables, il n'en va pas de même pour les disparités pédagogiques. Les indicateurs sont peu précis et les résultats tout à fait contradictoires. En dépit de dizaines d'études menées à ce sujet, personne ne peut dire actuellement quelles sont les caractéristiques du « bon » enseignant (au sens d'efficace pour réduire les échecs scolaires). La seule certitude qui se dégage est toute négative : les critères officiels de la compétence (qui sont aussi ceux du sens commun) ne sont pas valables en l'occurrence. En effet, comme le démontre l'étude de M. Cherkaoui <sup>41</sup>, ni la durée de formation des enseignants, ni leur expérience pédagogique, ni le jugement porté par les supérieurs hiérarchiques ne sont de bons indicateurs de la réduction des inégalités sociales de réussite. Non seulement l'effet de ces critères s'inverse quand on atteint un certain seuil, mais encore ils ont parfois des effets opposés selon l'origine sociale des élèves : ainsi quand l'expérience pédagogique des maîtres augmente, la réussite des élèves d'origine ouvrière diminue. Ce dernier résultat ne signifie évidemment pas que l'échec scolaire serait résolu en nommant massivement des maîtres inexpérimentés dans les écoles populaires (ce qui est d'ailleurs la situation actuelle de ces établissements). Mais il remet par contre fortement en question le postulat, admis jusque-là sans preuve, selon lequel les critères de l'efficacité du maître seraient universels. Il n'y a pas de « bon enseignant » dans l'abstrait, ni de pratiques pédagogiques convenant à tous les élèves à la fois, quelle que soit leur origine sociale.

L'incertitude sur les méthodes et techniques pédagogiques à mettre en œuvre est tout aussi grande. Si certains espoirs de démocratisation ont été placés dans une pédagogie non directive ou dans les techniques modernes d'éducation, les quelques expériences d'évaluation dont on dispose montrent que ces espoirs n'étaient guère fondés. Dans certains cas même, les écarts sociaux de réussite sont encore accrus du fait de certaines innovations, ainsi que le démontre Gabriel Langouët en comparant les résultats de l'enseignement audio-oral d'une langue vivante à ceux de l'enseignement traditionnel <sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> M. CHERKAOUI, Les paradoxes de la réussite scolaire, Paris, PUF, 1979.

<sup>42</sup> G. LANGOUËT, Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement, Paris, PUF, 1982.



De multiples façons, les données empiriques connues actuellement vont plutôt dans le sens d'une destruction des idées reçues que dans le sens d'une découverte de solutions efficaces. En voici deux exemples :

— contrairement à ce que pensent de nombreux enseignants, la création de groupes de niveau ou de classes homogènes ne réduit pas les échecs, mais augmente les écarts sociaux de réussite. C'est ce que démontre notamment Gabriel Langouët en analysant les effets sociaux de la mise en place des collèges expérimentaux par l'I.N.R.P. entre 1971 et 1975, sous la direction de Louis Legrand<sup>43</sup>. Or la parenté est évidente entre le protocole de cette expérience (qui comportait, parmi d'autres dispositions, la création de groupes de niveau par matière) et les propositions récentes du même L. Legrand pour la rénovation des collèges. D'où l'intérêt accru présenté par la recherche de Langouët qui permet, chose rare en sociologie, d'anticiper sur les résultats probables de quelques réformes en cours.

— Contrairement à une idée partagée largement au-delà du milieu enseignant, la réduction des effectifs par classe n'a guère d'effets démocratiques. En effet, Mohamed Cherkaoui a pu montrer que, lorsque les effectifs d'élèves *baissent* les écarts de réussite selon l'origine sociale *s'accroissent*, tandis que, lorsque les effectifs sont en hausse, la réussite des enfants d'ouvriers est meilleure et les écarts de réussite diminuent. Ce n'est sans doute pas le moindre des paradoxes que l'approche sociologique peut offrir aux réflexions sur l'école<sup>44</sup>. Il permet notamment de remettre en cause l'idée un peu simpliste selon laquelle la baisse des effectifs par classe, en tant que mesure purement technique, créerait *automatiquement* les conditions d'une meilleure réussite des élèves. D'autres enquêtes nous livrent d'ailleurs des résultats tout à fait convergents et montrent que le rapport réussite/taux d'encadrement est beaucoup plus complexe qu'on ne le croit généralement<sup>45</sup>. Parmi les multiples interrogations que soulèvent de tels résultats, on peut notamment se poser la question des finalités assignées à la baisse des effectifs et fréquemment décrites par les enseignants en termes « d'individualisation » de l'enseignement : cette visée d'individualisation peut-elle être considérée comme socialement neutre ? Véhicule-t-elle au contraire certains modèles sociaux, tels que « l'individualisme petit bourgeois » ? Par quelles pratiques concrètes se traduit-elle ? Ces pratiques sont-elles profitables de façon identique pour tous les élèves quelle que soit leur origine sociale ? Des effectifs réduits permettent-ils de valoriser les élèves habituellement laissés pour compte, ou au contraire de survaloriser ceux qui le sont déjà et d'accentuer ainsi les écarts sociaux de réussite ?

---

<sup>43</sup> G. LANGOUËT, *Suffit-il d'innover?*, Paris, PUF, 1985. Cet ouvrage est issu d'une thèse de doctorat d'État.

<sup>44</sup> M. CHERKAOUI, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, op. cit.

<sup>45</sup> Cf. *Éducation et Formations*, S.I.G.E.S., 1, octobre-décembre 1982. Les données extraites du « Panel premier degré » réalisé par le Ministère de l'Éducation nationale montrent par exemple que le taux de redoublement du CP en 1979-1980 est de 17,7 % dans les classes de moins de 20 élèves contre 15 % seulement dans celles qui en comptent plus de 30. De même, Ce pourcentage est identique pour les classes ayant de 20 à 22 élèves et pour celles dont l'effectif est compris entre 27 et 29.

De telles questions, surgies dans la période récente, incitent donc aujourd'hui la recherche sociologique sur l'éducation à se préoccuper principalement des facteurs endogènes d'échec propres à la structure scolaire, à ses programmes, à ses maîtres, à ses modes de fonctionnement. Loin de conforter le fatalisme de certains enseignants qui font porter toute la responsabilité de l'échec scolaire au milieu socioculturel, aux familles, voire aux élèves eux-mêmes, l'approche sociologique se préoccupe à présent des rapports sociaux à l'œuvre à l'école et du rôle actif joué par cette dernière dans la reproduction de la division sociale. Le temps est loin en effet où une enquête telle que le « rapport Coleman » pouvait laisser croire que « les écoles ne créent aucune différence »<sup>46</sup>.

Ainsi, les tendances actuelles de la recherche invitent à de multiples remises en cause des idées reçues sur l'échec scolaire et au scepticisme quant aux solutions traditionnellement envisagées. S'il est vrai que les travaux accumulés ne permettent guère de dégager de solutions nouvelles et semblent donc, à première vue, de peu d'utilité pour l'action, il faut néanmoins souligner les deux points suivants :

— la recherche de solutions comporte une part décisive de choix politiques, et pour cette raison ne découle jamais directement des recherches empiriques ; néanmoins, l'évaluation des solutions mises en œuvre, et notamment de leurs effets sociaux, est bien un domaine où la démarche sociologique est indispensable,

— en dégageant les contradictions sociales, voire en désignant les fausses solutions, l'approche sociologique fournit une série d'éléments utiles aux différentes parties prenantes et indispensables à l'exercice de leurs choix politiques.

En cela, il apparaît que la sociologie fait œuvre utile et constructive. Qui pourrait croire en effet, pour se limiter à quelques exemples récents, qu'il est peu intéressant de comprendre l'échec des pédagogies de compensation aux États-Unis avant de se lancer en France dans le « soutien » scolaire ? Qu'il est superflu d'analyser la mise en place des zones d'éducation prioritaires et leurs résultats en Angleterre dix ans avant que la même expérience ne soit menée (et ne soit en train d'avorter) dans notre pays ? Qu'il n'y avait rien à apprendre de l'étude des collèges expérimentaux de 1975 au moment où cette expérience devait être généralisée à l'échelle nationale ? Qu'il est sans intérêt de mesurer les effets sociaux de telle ou telle innovation technologique alors même que l'on célèbre de tous côtés les vertus égalitaires de l'informatique, de la télématique ou de la vidéo à l'école ? Qu'il est inutile de vérifier l'action prétendue démocratique d'une baisse des effectifs par classe et qu'il suffit de s'en remettre à l'opinion quasi unanime des enseignants sur ce point ? Qu'il ne sert à rien de mieux connaître le modèle scolaire américain au moment même où certaines propositions, comme celles émanant du Collège de France (1985), prônent une forme de privatisation du système scolaire par le biais

---

<sup>46</sup> G. HODSON, « Do schools make a difference ? » in LEVINE et BANE *The « Inequality » Controversy : Schooling and Distributive Justice*, New-York, Basic Books Inc. Publishers, 1975.

de l'autonomie et de la concurrence ouverte entre établissements, qui sont supposées permettre le « libre » choix des parents ? Et, sur ce plan, qu'il n'y a aucun enseignement à tirer de l'étude des possibilités réelles de choix offertes aux parents selon leur appartenance sociale ? Ou encore qu'examiner les effets de l'étiquetage positif ou négatif des écoles sur la réussite scolaire (et également sur la dynamique sociale d'un quartier) n'apporterait aucune information utile dans ces débats d'actualité ?

On voit qu'il serait aisé de multiplier les exemples concrets concernant les possibilités d'application et d'intervention du savoir sociologique dans le fonctionnement quotidien de l'école ainsi que dans les projets relatifs à sa transformation. Mais encore faudrait-il que ces possibilités ne restent pas purement théoriques et, pour cela, que l'ensemble des citoyens intéressés soient en mesure de s'approprier ces connaissances. Or si l'on analyse les représentations que se font les différents acteurs, et notamment les enseignants, de l'échec scolaire et de ses causes, on s'aperçoit alors que rares sont ceux qui adoptent un point de vue sociologique et encore plus rares ceux qui, parmi ces derniers, dépassent les cadres théoriques de l'approche culturaliste. Ces représentations, qui feront l'objet du prochain chapitre, peuvent alors être datées : au regard des derniers développements de la recherche sociologique, l'idéologie qui les sous-tend est vieille de plus d'une vingtaine d'années. Encore ne s'agit-il ici que des cas les plus favorables, en excluant de cette comparaison ceux qui raisonnent encore en termes de « dons » et croient pouvoir expliquer l'échec scolaire par des infériorités intellectuelles d'origine génétique.

Ceci confirme que la vulgarisation des acquis de la recherche (et, plus encore, la production de connaissances par les intéressés) est largement insuffisante dans notre pays, pour des raisons générales qui tiennent au mode social de production, de diffusion et de partage des savoirs et qui renvoient donc, tout comme les questions proprement scolaires, à la division sociale du travail dans une société de classes. D'une certaine façon, on pourrait dire que les enseignants français sont, face à la connaissance scientifique, dans la même position que les classes populaires face aux savoirs scolaires. Mais cette homologie des positions n'implique en aucune façon une identité du rapport de domination. Il faut comprendre au contraire comment la méconnaissance de la sociologie, dans le cas des enseignants, n'est pas seulement une ignorance (qui serait alors le signe d'une situation dominée) mais aussi une occultation qui concourt au maintien des rapports de domination actuels (ce dont bénéficient largement les enseignants par rapport aux classes populaires). Inégalement situées quant aux possibilités de s'approprier les savoirs, les différentes classes sociales ne se retrouvent pas non plus à égalité lorsque se présente une commune ignorance. Ainsi, la méconnaissance des acquis sociologiques relatifs à l'école n'est utile qu'aux enseignants désireux d'éviter une remise en cause de leurs pratiques et de leur rôle dans la division sociale, ainsi qu'à tous ceux qui souhaitent la conservation de l'ordre des choses existant. Par contre, elle prive les classes populaires, ainsi que les enseignants luttant pour la réussite de tous à l'école, d'une arme qu'ils pourraient utiliser dans ces luttes.



## 2. *L'échec c'est les autres !*

Bien des idées communes sur l'échec scolaire se voient bousculées par les données provenant de la recherche sociologique. Il est alors utile de mesurer l'ampleur du décalage entre les analyses issues de travaux empiriques et les images rencontrées chez les acteurs locaux. Ceci permettra, du même coup, de savoir si les enseignants et les familles parlent le même langage à propos de l'échec scolaire et manifestent les mêmes attentes vis-à-vis de l'école. Et, par conséquent, si les objectifs et les finalités des uns et des autres sont conciliables ou antagonistes. Car ces images ou ces représentations ne sont pas seulement intéressantes par elles-mêmes, mais aussi parce qu'elles engagent à des pratiques et à des stratégies scolaires qui peuvent être sensiblement différentes.

### *1. Les enseignants face à l'échec scolaire*

Les enseignants du quartier des Grésillons semblèrent pris de court, lors d'une réunion de concertation sur l'école, lorsqu'un parent d'élève leur demanda de définir l'échec scolaire et d'expliquer les différences qu'ils paraissaient faire entre « difficultés scolaires » et « échec ». De même, la question portant sur la définition des critères de l'échec scolaire, incluse dans notre questionnaire adressé aux enseignants, s'est attirée un taux exceptionnel de non réponse (la moitié de l'échantillon) ou de définitions vagues : « C'est un gâchis incroyable », « C'est le reflet de l'échec d'une certaine société », etc.

Souvent, l'échec n'est pas défini par lui-même mais par ses causes ou par ses conséquences :

« Échec scolaire = désaccord familial, désœuvrement, les immigrés et leurs problèmes culturels et sociaux (sic) »

« L'échec scolaire touche les enfants de milieu défavorisé en grande partie. Il favorise le chômage donc la délinquance, d'où une dégradation de l'individu. »

On comprend mieux l'embarras des enseignants ayant à donner une définition de l'échec scolaire, lorsqu'on recense les différents champs que recouvre cette notion à travers les réponses des intéressés eux-mêmes. Globalement, quatre types différents de critères sont le plus fréquemment proposés par les enseignants pour appréhender l'échec scolaire :

## *Le dégoût du scolaire*

L'échec est ici défini par l'attitude psychologique de l'enfant face à l'école et à la scolarité. Il se mesure alors par l'absence de motivation, voire par le dégoût scolaire :

« L'échec scolaire, c'est l'état d'esprit d'un enfant qui n'aime pas venir à l'école, qui n'a pas conscience qu'on est heureux de l'y accueillir ou qui a conscience qu'on n'est pas tellement heureux de l'y voir. »

« Dégoût de tout ce qui est scolaire. »

« L'échec, c'est des parents qui étaient mal à l'école et en gardent un mauvais souvenir, qui n'osent pas y revenir pour leurs gosses qui, eux aussi, s'y sentent mal et en garderont un mauvais souvenir. »

Cette conception de l'échec contient alors en filigrane une définition subjectiviste de la réussite qui, poussée à son terme, en vient parfois à présenter le critère affectif comme l'unique mesure du succès ou de l'insuccès scolaire et donc à psychologiser le débat sur l'échec : à la limite, un enfant orienté en S.E.S. et heureux d'y être ne pourrait pas être considéré comme se trouvant en situation d'échec, l'objectif étant atteint s'il se met à « envisager positivement son orientation », ainsi que l'écrit un enseignant.

Certains conseillers d'orientation de Gennevilliers dont une partie du travail consiste précisément à aider les élèves dans la détermination de leurs goûts et de leurs choix scolaires et professionnels, prennent beaucoup plus de distances par rapport à ce critère et se montrent conscients de ses fonctions sociales implicites : aider l'élève à mieux vivre une orientation peut servir à renforcer les fonctions sélectives du système en les occultant sous les apparences d'un libre choix ou en les présentant comme une fatalité qu'il vaut mieux accepter de bon cœur.

« Nous, au C.I.O., on est un petit peu en situation inconfortable pour la bonne raison que plus on travaille — et sans idée de sélection — pour faire prendre conscience aux élèves des exigences des sections, plus on en décourage. Tout notre travail d'orientation, finalement, accentue la sélection — qui est plus intériorisée — mais objectivement, on ne lutte pas contre la sélection. »

Ce critère affectif est, d'autre part, presque exclusivement avancé par des enseignants dont le père est lui-même enseignant ou cadre supérieur, ainsi que par les femmes. Ceci rejoint d'autres résultats d'enquêtes<sup>47</sup> montrant que ces catégories privilégient le langage de la motivation et du goût, se livrant par là même à une dénégation du social. Car le critère affectif est finalement bien ambigu dans la mesure où il tend à enraciner toute la genèse de l'insuccès scolaire dans les goûts ou les dégoûts individuels et donc dans la personnalité des enfants. Ainsi, le critère du goût à l'école fonctionne souvent comme argument tendant à psychologiser le débat

---

<sup>47</sup> Alain Léger, *Enseignants du secondaire. op. cit.*

sur l'échec scolaire et sert, par conséquent, à évacuer de l'échec toute dimension sociale et institutionnelle. On est ainsi conduit à oublier que, si les enfants de la classe ouvrière sont nombreux à rejeter l'école, c'est aussi, et peut-être avant tout, parce que l'école les rejette. Et qu'avant d'entreprendre de leur faire aimer l'école telle qu'elle est, il faudrait déjà la changer pour qu'elle les accepte tels qu'ils sont.

### *Le niveau insuffisant*

Il s'agit ici, pour une partie des enseignants interrogés, de rapporter l'échec scolaire à la quantité de savoir effectivement transmis par l'école aux enfants. Cette approche s'effectue le plus souvent sur un mode extrêmement général :

« non maîtrise des outils qui permettent à l'enfant de s'approprier le savoir », « niveau insuffisant », « aucune formation générale ».

Dans quelques cas, des critères plus particuliers sont avancés, tel celui de la lecture :

« est en échec un enfant qui n'a acquis aucune base de français, de math, qui ne comprend pas ce qu'il lit ».

Cette performance citée a effectivement un caractère moins général, mais on remarquera cependant qu'aucun critère précis permettant de la mesurer n'est donné. De fait, le caractère général des réponses traduit le sentiment qu'un consensus social existerait sur les formes actuelles du savoir scolaire et sur les modes sociaux de transmission de ce savoir. Si les enseignants interrogés ne sont guère soucieux de préciser ce qui distingue concrètement un élève qui « comprend ce qu'il lit » d'un élève qui ne comprend pas, ni par conséquent de définir rigoureusement ce qu'ils entendent par « savoir lire », c'est vraisemblablement parce qu'ils s'imaginent que leurs critères implicites sont des critères objectifs et neutres sur lesquels tout le monde tombe d'accord. En témoignent ces réactions d'enseignants au cours des entretiens que nous avons eu avec eux, lorsque nous avons poussé le questionnement sur les fonctions sociales des critères ou des normes scolaires :

« — Bien sûr, si tu leur parles (aux élèves), tout dépend comment tu leur parles, tout dépend de tes exigences, bon. Sans employer un super langage que toi-même tu n'utilises pas, mais quand même ! Surtout, si tu compares par rapport à des gamins que tu peux connaître, d'amis, qui ont le même âge. »

— Question : « Et votre norme de référence c'est quoi, pour évaluer ? »

— Réponse : « Si tu veux, c'est... on n'a pas de norme » (silence).

— Question : « C'est vos propres gosses ? »

— Réponse : « Moi, j'en ai pas de gosses. C'est ceux des copains... Et puis par rapport aux questions que tu poses, des questions simples que tu peux poser à des gamins. Par rapport à ce qu'on te demande aussi au niveau du travail en classe. Par rapport à d'autres classes que tu as eues. »

— Question : « Et vous, syndicalement, vous ne réfléchissez pas là-dessus, sur la mise en cause éventuelle des normes du langage introduites à l'école ? du « beau langage » tel que l'enseigne l'école ? »

— Réponse : « Non, parce que je crois que ce n'est pas le « beau langage », c'est LE langage » (*responsables syndicaux, enseignants*).

L'insistance sur les aspects cognitifs du constat d'échec scolaire n'est donc pas explicitée en termes de performances précises. Elle s'articule le plus souvent avec un discours démocratisant insistant sur la nécessité de ne pas « baisser les exigences » dans les quartiers populaires et présentant les savoirs comme une arme pour la classe ouvrière :

« Accéder à la culture, c'est accéder au pouvoir, à l'épanouissement de sa personne, à la lutte contre l'aliénation, l'exploitation, accéder à la création. Un homme armé de savoir est un homme plus difficile à exploiter. »

Fonctionnant comme un argument typiquement de gauche, ce critère cognitif est cité quatre fois plus souvent par les syndiqués de la F.E.N. proches de la tendance « Unité et Action » que par les autres enseignants. Mais, paradoxalement, ces enseignants qui seraient susceptibles d'être les plus critiques à l'égard des fonctions de classe du système scolaire véhiculent le plus souvent une conception très défensive des savoirs scolaires constitués. Considéré comme allant de soi, le savoir scolaire dans ses formes et ses modes de transmission actuels ne saurait être remis en question : tout changement en ce domaine est alors interprété automatiquement en termes de « baisse de niveau », de déclin culturel et donc d'aliénation accrue pour la classe ouvrière. Aucun des enseignants interrogés ne conteste fondamentalement ni le caractère arbitraire de l'échelle actuelle des valeurs scolaires, ni la coupure totale de l'école et du travail productif, de l'école et de la vie sociale, ni son refus de prendre en compte les composantes de la culture ouvrière, notamment sous ses aspects de culture technique et politique. Tout au plus, quelques-uns d'entre eux soulignent-ils la coupure entre l'univers scolaire et celui des enfants du quartier :

« La réussite scolaire est avant tout une adaptation à la règle du jeu. Quand je dis adaptation, je dis capacité de savoir jouer dans la règle du jeu de l'école, indépendamment de la performance scolaire pure. Mais il y a aussi des enfants qui au niveau de la performance ne font pas le poids. Et ça, c'est le second volet. On a beaucoup de gosses qui sont complètement coupés. Ils font leurs sept heures par jour, et pendant ces sept heures on leur fait faire des exercices à vide, c'est-à-dire des exercices qui sont complètement coupés de leur réalité. Ça ne se relie à rien de concret dans leur vie » (élu municipal, enseignant).

Ainsi, les enseignants qui avancent le critère du « niveau insuffisant » et qui insistent sur la transmission des savoirs se trouvent-ils confrontés à une série d'incertitudes ou de contradictions :

— leur perception du « niveau » des élèves est trop globale pour pouvoir donner lieu à des constats précis en termes de performances observables chez les



élèves. Cette imprécision du constat d'échec n'est pas surprenante quand on sait qu'un même devoir peut obtenir une note très faible ou très élevée selon les correcteurs : ce caractère aléatoire de la notation, parfois ressenti par les élèves eux-mêmes, a été démontré depuis longtemps par de multiples expériences docimologiques. Toutefois, même si elle est bien connue (sauf par les enseignants qui, en grande majorité, s'indignent dès que l'on dévoile les biais et les hasards de l'évaluation), cette incertitude ne cesse pas pour autant d'être inquiétante en elle-même, surtout si l'on se place du point de vue des élèves et de leur famille. Elle se double de surcroît d'une imprécision quant au modèle de référence qui guide le jugement des enseignants.

— L'insistance sur la transmission des connaissances part fréquemment de préoccupations démocratiques visant à faire accéder le plus grand nombre aux connaissances sociales. Elle s'oppose donc aux thèses des pédagogies non directives ou libertaires qui font peu de cas des contenus enseignés et n'attachent d'importance qu'à la relation éducative et à l'épanouissement de la personnalité des enfants. On voit ici se profiler l'opposition classique de la pédagogie et des contenus. D'une certaine façon, le critère du savoir est avancé en réponse au critère du dégoût scolaire, ou du moins à son utilisation exclusive. Aux enseignants qui tendent à dire « peu importe si les élèves n'apprennent rien, pourvu qu'ils soient heureux à l'école », d'autres enseignants rétorquent « tant pis si l'apprentissage coûte un effort et même s'il est douloureux, pourvu qu'il apporte un savoir effectif ». C'est ainsi que quelques-uns de nos interlocuteurs ont dénoncé la « facilité » des attitudes non directives consistant d'après eux à apporter, avant tout, un plaisir immédiat aux enfants et, pour l'enseignant, à se simplifier la tâche au détriment de l'avenir même des élèves. Ceci leur paraissait particulièrement scandaleux dans des quartiers populaires où l'école est, selon eux, l'unique source de culture. Certaines équipes enseignantes de Gennevilliers ont même été citées, de ce point de vue, comme un exemple à ne pas suivre. Bien sûr, cette opposition du plaisir et du savoir n'est pas mise en relief par toutes les personnes interrogées, certains enseignants estimant qu'il est souhaitable de concilier les deux choses. Mais on voit que ceux qui la développent sont conduits à un paradoxe : se disant progressistes en raison de leur préoccupation égalitaire, ils apparaissent d'une certaine façon conservateurs en défendant un modèle tout à fait traditionnel de transmission du savoir. Quant à ceux désireux de réconcilier l'acquisition des connaissances et la joie d'apprendre, ils ne nous disent rien de précis sur la façon d'atteindre cet objectif et de faire aimer l'école aux enfants d'ouvriers...

— La conception du savoir est toujours très traditionnelle, ce qui constitue une deuxième contradiction dans le cas des enseignants progressistes. Seuls les modes de transmission du savoir sont parfois remis en cause, mais jamais le savoir lui-même dans ses formes scolaires actuelles qui apparaissent indépassables. Même ceux qui soulignent la coupure entre l'exercice scolaire et la vie des enfants dans un quartier ouvrier ne font jamais état de la possibilité d'autres modèles culturels à l'école. Cette coupure, lorsqu'elle est perçue, ne semble alors pouvoir être comblée que par un effort des élèves pour se rapprocher du modèle de l'écolier idéal et non par une transformation des modèles scolaires en vigueur.

Or cet écolier idéal c'est l'enfant de la bourgeoisie (grande ou petite), et en particulier l'enfant de l'enseignant, lorsqu'il en a lui-même, ou ceux qu'il connaît dans le milieu social où il vit, ou encore le « bon élève » qu'il a été lui-même autrefois. On comprend que, ni dans son environnement social ni dans sa propre histoire personnelle, l'enseignant ne trouve guère d'éléments lui permettant de relativiser la valeur des normes scolaires, de comprendre qu'elles n'ont rien de permanent ou d'universel et d'en analyser les fonctions sociales. En l'absence d'une optique sociologique sur l'école, l'enseignant ne peut alors que récuser toute attitude critique et y percevoir un côté « suicidaire » par rapport à sa propre estime de soi et à son dévouement pédagogique : ce serait reconnaître qu'il doit sa propre situation sociale, non à ses seuls mérites personnels, mais à une sensibilité de l'école aux hasards de la naissance, et qu'il contribue à reproduire, par ses pratiques professionnelles, cette sélection sociale dont il a lui-même bénéficié. D'où la moralisation des débats sur l'école conduisant à rechercher des culpabilités individuelles, ce qui alimente le malaise enseignant et les réactions de défense d'un corps se sentant constamment attaqué et cherchant alors à rejeter la responsabilité sur d'autres. L'échec, ainsi, c'est toujours de la faute aux autres. Même les enseignants les plus progressistes, qui sont par ailleurs les plus attentifs au caractère social de l'échec scolaire, se trouvent souvent gênés par une approche sociologique étudiant les normes et les pratiques scolaires. Or ce n'est pas la sociologie qui accuse ou culpabilise les enseignants : rien n'est plus étranger à l'approche sociologique que la morale et les jugements de valeur portés sur les individus ou sur les groupes. C'est au contraire le refus ou la méconnaissance de la sociologie qui conduit à une approche normative et moralisante. Ainsi, en s'identifiant à leur institution et en ne remettant guère en cause ses valeurs, les enseignants participent à un processus normatif, en forme de cercle vicieux, qui se retourne dans certains cas contre eux : les juges sont alors, à leur tour, jugés.

Mais l'absence d'un point de vue relativiste vis-à-vis des normes culturelles et des contenus enseignés à l'école a encore bien d'autres conséquences. Elle empêche les enseignants progressistes de travailler à un élargissement des modèles scolaires du savoir et également de rompre avec les modes actuels de transmission des connaissances. Elle interdit aussi l'intervention active de nouvelles forces sociales dans la définition des contenus scolaires. Elle conduit à penser en termes fatalistes la coupure entre la culture scolaire et l'expérience ouvrière. Et elle s'oppose enfin à une transformation de l'école en un lieu de vie sociale où l'acquisition de savoirs ne serait plus synonyme de dévalorisation et de dégoût scolaire pour les enfants des classes populaires.

### *L'insertion sociale et professionnelle*

L'échec est ici défini et mesuré par l'absence de diplôme et l'exclusion du système scolaire sans qualification professionnelle. Considérant les sorties en aval du système scolaire plutôt que les processus internes de fonctionnement, le critère de certification sociale identifie le plus souvent la réussite scolaire à l'obtention d'un métier ou d'une formation qualifiante, quelle qu'elle soit :

« mise à l'écart d'un nombre considérable de jeunes sortant de l'école sans aucune formation professionnelle », « se retrouver en fin de cursus scolaire sans aucune formation générale et professionnelle ».

Si ce critère permet de distinguer les cas les plus « lourds » et, de fait, très nombreux, d'exclusion sans qualification hors du système scolaire, il semble néanmoins que la conception qui le sous-tend soit quelque peu restrictive : n'est-on pas conduit alors à considérer comme étant également en réussite le titulaire d'un C.A.P. et l'étudiant obtenant son diplôme de médecin ? Certes, la valeur socialement reconnue aux diplômes et la situation qu'ils permettent d'occuper ne sont pas en soi du ressort de l'école. De plus, on peut fort bien considérer que la dévalorisation sociale et scolaire de l'enseignement technique n'est ni souhaitable, ni destinée à perdurer éternellement. Mais la limitation du critère de certification sociale à la seule obtention d'un diplôme quelconque ne conduit-elle pas nécessairement à oublier que la structure scolaire joue un rôle décisif dans l'orientation des flux d'élèves vers tel ou tel type de scolarité ? Et ne serait-ce pas alors faire trop peu de cas des procédures d'orientation par l'échec qui, à travers l'éventail des multiples filières, reproduisent les hiérarchies subtiles du positionnement social ?

Il semble donc que le critère de certification sociale ne suffise pas à rendre compte de l'échec scolaire s'il est considéré, ainsi que le font les enseignants qui s'y réfèrent, comme un critère purement extérieur à la structure scolaire ou une sanction intervenant uniquement en fin de processus et limitée à l'absence totale de diplôme. En fait, l'idée d'une prédestination des élèves vers tel ou tel type de métier modèle dès le départ les différents réseaux de scolarisation, mais aussi certaines représentations des enseignants eux-mêmes :

« dans les grandes lignes, on reconnaît le futur ingénieur du futur balayeur ».

Les enseignants qui refusent de se situer dans l'optique d'une prédestination des élèves et qui, ce faisant, combattent les fonctions de classe du système scolaire actuel, paraissent cependant quelque peu désarmés pour formuler clairement des objectifs de lutte en ce domaine :

— la plupart d'entre eux inscrivent leurs perspectives d'action dans le cadre d'une « égalisation des chances ». L'objectif est ainsi de permettre à toutes les classes sociales d'accéder, dans des proportions voisines, aux études longues et aux emplois socialement les plus prestigieux. Mais le modèle reste alors l'école de la bourgeoisie, tant par ses contenus que par ses taux élevés de « réussite » sociale : « l'école de la réussite », dans un quartier populaire, ne peut consister qu'à s'approcher le plus possible de cet idéal. Nous avons constaté, localement, la prégnance de ce modèle, à travers le nombre considérable des références à « l'école de Neuilly » qui traversent, comme un leitmotiv, le discours des enseignants. Or, s'il s'agit seulement de donner plus à ceux qui ont le moins (le « plus » se limitant à la culture scolaire actuellement valorisée), on est alors conduit à vouloir transformer les enfants d'ouvriers en enfants de bourgeois.

— d'autres semblent s'interroger sur de telles finalités : la « réussite » pour

les enfants d'ouvriers se résume-t-elle à une probabilité accrue d'accès aux emplois de cadre supérieur (qui se ferait, d'ailleurs, dans une proportion nécessairement faible tant que le nombre de ces emplois restera lui-même réduit) ? N'est-il pas nécessaire de former aussi des ouvriers ? C'est ici que le critère de certification sociale semble être entendu dans son sens le plus limitatif : former des enfants d'ouvriers qui seront ouvriers à leur tour consiste à leur permettre d'accéder à un minimum de qualification, à faire en sorte qu'ils ne soient pas rejetés sur le marché du travail sans diplôme professionnel. Mais cette optique restrictive ne risque-t-elle pas de s'attirer le reproche de « baisser les exigences » en acceptant, plus ou moins nettement, la reproduction par l'école des positions subalternes ?

— en réalité, il semble que les deux problématiques précédentes, en apparence contradictoires, se rejoignent de fait sur une occultation fondamentale : l'école de la réussite formant un type nouveau d'ouvriers n'est jamais sérieusement envisagée. Dès lors, la perspective offerte par l'école aux enfants d'ouvriers (et intériorisée par les enseignants) se limite à l'alternative suivante : rester O.S. ou échapper à sa classe d'origine. Car tout autre objectif de lutte remettrait en question non seulement l'école dans ses structures mais également la fonction enseignante elle-même dans ses caractéristiques actuelles : ni l'origine sociale des enseignants, ni leur formation (ou plutôt leur manque de formation, notamment dans le domaine technologique), ni leurs orientations sociales et culturelles, ne permettent en effet à la plupart d'entre eux d'être des experts pour former ce type nouveau d'ouvrier :

« Nous on n'en a rien à faire de la manière dont ils vont s'y prendre à Neuilly, ça ne nous concerne pas, nos mômes ils vivent dans un autre monde : c'est pas cette manière-là qu'il nous faut ici, il faut tirer parti des choses qu'on a là, sur le quartier. Bon, rencontrer des gens, par exemple, qui dans la vie font des choses... travailler en usine, ça peut être bête comme ça mais si le type qui travaille en usine il a toute une vie au niveau de sa prise en compte des choses qui sont dans son boulot, au niveau des copains, au niveau de ce qu'il fait dans le quartier, pour les enfants c'est une richesse de discuter avec un mec comme ça. (...) Mais ça veut dire aussi, ça, que au niveau des écoles, il devrait y avoir une autre méthode de travail que, par exemple, à Neuilly ou je sais pas où... Je me souviens que mon fils, en deuxième année, il avait un livre où il était question de... mais de choses qui n'avaient rien à voir avec ce qu'il pouvait vivre. Et donc les mômes ils ne peuvent pas. Il faut bien qu'on leur parle de ce qu'ils vivent ou des choses qu'ils connaissent pour les faire progresser ! Ça ne veut pas dire les faire mal parler ou lire n'importe quoi, mais je pense que les maîtres ils devraient être formés pour que, avec les enfants qu'ils ont devant eux, les faire réussir. » (*Représentant des parents d'élèves F.C.P.E. des « Grésillons »*)

### *Le retard scolaire*

Les enseignants qui se réfèrent à ce type de critère caractérisent l'échec scolaire par rapport aux normes institutionnelles définissant le cursus « normal » : programmes, rythme d'acquisition et progression d'une classe à l'autre.

« Ne pas avoir acquis dans l'année ce qui était prévu dans le programme. Ne pas correspondre aux critères pour passer dans la classe suivante », « ce sont les institutions qui définissent l'échec dans la mesure où on demande à tous les enfants de savoir la même chose un âge bien précis ».

Certains, visiblement, prennent à titre personnel leurs distances par rapport aux normes institutionnelles relatives à l'âge des élèves, mais n'en oublient pas pour autant leur existence :

« incapacité pour un enfant de répondre à une norme établie. Il a été décidé qu'à tel âge un enfant devrait avoir acquis telle ou telle notion. S'il ne l'a pas fait au moment dit, il est jugé en échec (?) ».

Dans cette optique, le retard scolaire devient alors l'indicateur essentiel de l'échec, ce qui ne va pas sans susciter de débats, sur lesquels nous reviendrons, entre les enseignants.

Cette diversité des images de l'échec scolaire et des critères proposés par les enseignants pour le définir renvoie, comme on l'a vu, à une incertitude profonde sur les finalités de l'école dans un quartier populaire. Malgré cette diversité, on aura remarqué que l'univers de référence des enseignants est finalement assez restreint, comme si certaines ambitions étaient de toutes façons jugées inaccessibles dans de tels quartiers. Ainsi, personne ne semble songer à munir ces enfants d'une solide culture scientifique. Personne n'évoque non plus, en milieu enseignant, la formation du citoyen et le rôle que pourrait jouer l'école à cet égard. Avant même d'analyser de façon détaillée quelles sont les causes de l'échec scolaire pour les enseignants, un premier bilan se dégage : les ambitions pédagogiques apparaissent limitées, les constats sont sous-tendus de fatalisme, les finalités sont incertaines. On voit qu'une telle approche de l'échec scolaire n'a que bien peu de chances d'être compatible avec une visée combative et avec l'objectif d'une école de la réussite pour tous. Aussi faut-il souligner une autre lacune dans le discours des enseignants interrogés : personne parmi eux ne dit que l'échec scolaire c'est l'échec de l'école.

Embarrassés, les enseignants le sont, tant pour proposer une définition de l'échec que pour envisager les moyens de le réduire. Gênés, ils le sont parce qu'ils perçoivent qu'une part de la responsabilité dans cet échec peut leur être imputée. Aussi, leur souci principal est-il de mettre hors de cause leur propre action éducative ainsi que le niveau où ils enseignent. On observe alors, dans les entretiens, un curieux chassé-croisé où chacun se renvoie la balle, repoussant les causes de l'échec en amont et les responsabilités de la sélection en aval.

Ainsi les enseignants de maternelle affirment que l'échec scolaire proprement dit ne peut commencer qu'avec la scolarité obligatoire et ne se sentent donc pas concernés. Ceux du primaire considèrent que la sélection est le fait du collège et que les procédures d'orientation vont transformer en échec ce qui n'était jusque-là qu'un simple retard. Quant aux enseignants de collège, ils sont convaincus qu'à leur niveau il est bien trop tard pour remédier à un échec dont ils soulignent le caractère précoce. Et d'accuser à leur tour l'école primaire de leur fournir un contingent excessif d'élèves ne sachant ni lire ni calculer.

Dans ce processus permanent de dilution des responsabilités, un thème recueille la faveur unanime car il met tout le monde à l'abri : l'affirmation selon laquelle l'échec scolaire trouve son origine bien avant l'entrée de l'enfant à l'école, c'est-à-dire dès son plus jeune âge, au sein de sa famille.

### *Les causes de l'échec*

Les causes de l'échec invoquées par les enseignants des Grésillons à titre individuel <sup>48</sup> ou collectif (lors de l'élaboration des projets de Z.E.P. par exemple), restent massivement dominées par la thèse du « handicap socioculturel ».

« Si aucun autre moyen n'était affecté directement par le ministère de l'Éducation nationale, nous nous permettrions de douter de la réelle volonté de combattre les *handicaps socioculturels* à l'École. » (*Pétition des enseignants d'une école au ministre*, le 23.4.1982.)

De même, en réponse à la question que nous leur avons posée sur les causes de l'échec, les enseignants qui ont répondu citent le plus massivement des causes extra-scolaires telles que la famille (46 %) suivie du milieu socioculturel (41 %) et de l'enfant lui-même (31 %), tandis que les causes purement scolaires ne viennent qu'en troisième position (38 %) par leur fréquence.

— Le « milieu familial » est évoqué le plus souvent sans qu'aucune précision supplémentaire ne soit donnée (31 %). Lorsqu'il est caractérisé, on relève alors trois dimensions principales : incapacité ou impossibilité pour la famille de suivre le travail scolaire des enfants (13 %), « démission » ou laxisme des parents (10 %) et enfin familles « à problèmes » (10 %) marquées, aux yeux des enseignants, par la mésentente des parents, l'alcoolisme et la violence.

— Le « milieu socioculturel » est invoqué, sans autre précision, comme cause d'échec par 18 % des enseignants interrogés. Lorsqu'il est caractérisé, c'est essentiellement en termes d'absence ou de manque de « culture » (10 %).

— L'enfant lui-même est mis en cause : 18 % des enseignants imputent la responsabilité de ses échecs à une mauvaise maîtrise du langage, ou, pour 15 %, à une absence de motivation, un dégoût ou une crainte de l'école.

---

<sup>48</sup> Une remarque méthodologique doit être faite à propos de l'usage des pourcentages exprimant les réponses des enseignants à notre questionnaire. En effet, nous avons pensé que ces proportions aideraient le lecteur à saisir aisément les lignes directrices de l'analyse. Néanmoins il faut le mettre en garde contre les risques de généralisation hâtive qu'ils induisent. Par exemple, notre questionnaire écrit a recueilli seulement 39 réponses sur un total de 106 enseignants en poste dans le quartier (37 %). Si un tel échantillon suffit, en bonne approximation pour saisir les tendances principales représentées localement (d'autant que nous avons complété notre information par de multiples entretiens approfondis — y compris avec ceux qui n'avaient pas rendu le questionnaire —, de nombreuses observations de réunions, etc.), la faiblesse de son effectif rend par contre toute extrapolation hasardeuse et interdit les validations statistiques que nous aurions souhaité entreprendre. D'autre part, nous reviendrons ultérieurement sur la signification de l'hostilité dont notre enquête a été l'objet en milieu enseignant, et dans ce milieu seulement.

— Enfin, les causes proprement scolaires apparaissent, soit sans autre précision (10 %), soit comme liée à un manque d'ouverture de l'école sur la vie (13 %), ou encore comme résultant d'un manque d'attention porté aux différences et aux rythmes individuels (10 %). Elles sont, cependant, le plus fréquemment présentées, implicitement ou explicitement, comme secondes. En effet, il est très rare que les facteurs scolaires d'échec soient la cause exclusive citée par l'enseignant (8 %) : le plus souvent ils sont accompagnés de causes extra-scolaires, alors que la réciproque n'est pas vraie (les facteurs extrascolaires sont cités à l'exclusion de toute autre cause par 38 % des enseignants). Ce mouvement est encore accentué dans les projets pédagogiques des établissements d'où disparaît pratiquement toute cause d'échec imputable à l'institution scolaire :

| Causes explicites d'échec                 | Nb de lignes consacrées au thème | %          |
|---|----------------------------------|------------|
| <b>FAMILLE - MILIEU</b>                   | 172                              | 26         |
| Travail ou chômage des parents            | 10                               | 2          |
| Nationalité, ethnies                      | 23                               | 4          |
| Habitat et état du quartier               | 58                               | 9          |
| Vie familiale                             | 33                               | 5          |
| Niveau culturel des parents               | 10                               | 2          |
| Attitudes éducatives des parents          | 27                               | 4          |
| Influence néfaste de la télévision        | 11                               | 2          |
| <b>ENFANT</b>                             | 77                               | 12         |
| Problèmes de langage des enfants          | 35                               | 5          |
| Autres pb. intellectuels ou comportement  | 42                               | 6          |
| <b>ÉCOLE</b>                              | 7                                | 1          |
| Équipements scolaires                     | 2                                | —          |
| Fonctionnement du système scolaire        | 5                                | 1          |
| Fermeture de l'école sur la vie           | 0                                | —          |
| Inadaptation des méthodes                 | 0                                | —          |
| Inadaptation des contenus                 | 0                                | —          |
| Caractéristiques des enseignants          | 0                                | —          |
| <b>Nombre total de lignes des projets</b> | <b>654</b>                       | <b>100</b> |

TABLEAU I. — Thèmes apparaissant comme cause explicite d'échec dans les projets de Z.E.P. (1982).

Le *tableau I* résume l'ensemble des informations relatives aux causes de l'échec scolaire, telles qu'elles apparaissent dans les projets de la ZEP des Grésillons. Rappelons que ces projets sont des documents publics, élaborés collectivement par les enseignants pour guider leur action éducative et diffusés à l'ensemble des partenaires locaux. L'unité de mesure qui est adoptée ici est le décompte du nombre de lignes consacrées à chaque thème ou sous-thème afin de connaître leur importance relative dans l'ensemble des textes <sup>49</sup>.

Or ce décompte donne des résultats très significatifs : le quart du total des textes attribue l'échec à la famille et au milieu social, 12 % à l'enfant lui-même et seulement 1 % à l'école. Si la comparaison porte non plus sur l'ensemble du texte mais seulement sur la partie traitant des causes de l'échec (256 lignes sur un total de 654, soit 39 %), on peut calculer alors que la famille et le milieu social représentent 67 % des causes invoquées, l'enfant 30 % et l'école seulement 3 %.

Le discours qui est tenu par les enseignants aux parents et aux autres partenaires locaux peut donc très clairement être traduit ainsi : l'échec de vos enfants n'a pas sa source dans l'école. Sa solution, par conséquent, ne relève ni des maîtres, ni des changements du système éducatif. Tout au plus, quelques moyens supplémentaires (car c'est à cela que se résument les rares réserves émises à propos du système scolaire) pourraient-ils aider l'action des enseignants. Mais l'essentiel des causes de l'échec et des possibilités de le combattre se trouvent ailleurs. Ce sont vos conditions de logement et de travail ainsi que l'état de votre quartier qu'il faut changer. C'est la multiplicité des nationalités qui est à mettre en cause. C'est votre niveau culturel qui est trop faible et retentit sur celui de vos enfants. Ce sont vos attitudes éducatives qui sont néfastes et notamment votre propension à les laisser regarder du matin au soir la télévision, ou votre désintérêt pour le travail scolaire. C'est enfin le climat de votre vie familiale qui est perturbé. Rien d'étonnant alors si vos enfants ont un langage pauvre, des insuffisances d'ordre intellectuel et un comportement agité, voire pré-délinquant.

En traduisant ainsi l'insistance des projets de ZEP sur certaines causes d'échec, on obtient donc un discours terriblement accusateur à l'égard des parents. Or, on pourrait objecter que ces projets ne s'adressent jamais directement aux parents en les vouvoyant. Leur tonalité globale est donc légèrement plus neutre puisque le discours n'est pas personnalisé : il s'agit des familles en général, et non de la famille du lecteur potentiel. S'agit-il donc d'une trahison de notre part ? Absolument pas, car malgré le caractère en apparence abstrait et impersonnel de ces textes, c'est bien des familles du quartier dont on parle, en les situant précisément mais sans donner les moyens de les distinguer les unes des autres. Et l'effet de généralisation qui en résulte n'est pas moins accusateur que la mise en cause individuelle : on ne sait pas si toutes les familles sont concernées par ces descriptions, ou seulement une partie d'entre elles, et, dans ce cas, lesquelles. Dans

---

<sup>49</sup> La grille d'analyse de contenu des projets de ZEP a été élaborée collectivement dans l'équipe de recherche associée au CNRS (« Sociologie de l'éducation », ERA 281), qui était dirigée par Viviane Isambert-Jamati. Cet instrument offrait également l'avantage de permettre une comparaison à l'échelle nationale.



ces conditions, les lecteurs potentiels habitant le quartier sont donc entièrement fondés à se dire : c'est bien de nous dont on parle en ces termes, c'est ainsi que les enseignants nous jugent. De surcroît, il se confirmera que cette analyse des projets de ZEP n'a rien de caricatural lorsqu'on détaillera, au chapitre IV, la vision négative que véhiculent la plupart des enseignants sur le quartier et sur ses habitants, à partir de nombreux exemples de leurs discours.

### *L'idéologie du « handicap socioculturel »*

La thèse du handicap socioculturel remplit donc une fonction évidente de justification du système scolaire : rejeter la responsabilité de l'échec sur la famille, sur le milieu, voire sur l'enfant, permet de minimiser le rôle des facteurs propres à l'institution scolaire et évite notamment de s'interroger sur ses normes et sur leurs fonctions sociales. Nous avons déjà noté, à propos des critères de l'échec, à quel point la plupart des enseignants interrogés intériorisent et reprennent à leur compte les normes de l'école capitaliste<sup>50</sup> : leur justification d'un système dont ils partagent les valeurs essentielles fait alors également figure d'autojustification. Le thème du handicap socioculturel est également, fondamentalement, un thème fataliste quant aux possibilités d'action de l'école. Si la genèse de l'échec se situe, pour l'essentiel hors de la structure scolaire, les possibilités de le combattre se trouvent, également pour l'essentiel, hors de portée des enseignants :

« l'éducation, il faudrait commencer par celle dans la famille, et quand on voit tout ce qui se passe dans les familles, bon, on peut penser qu'on n'y peut pas grand-chose. » (*Enseignant*)

Parce que la culture scolaire leur semble être la seule valeur véritable, la culture, l'univers social des enfants du quartier sont alors systématiquement dépréciés :

« désert culturel »,

« pauvreté de l'apport culturel (...), loisirs uniquement liés à la télévision et à l'univers restreint du F.F.F. (...), manques de communication et d'échanges (...), paralysie de toute communication véritable » (*Projet pédagogique d'une école*),

« un vécu personnel particulièrement pauvre, une vision de la vie limitée à la cour ou au terrain vague de leur immeuble (...), des communications réduites au minimum dans leur milieu familial. » (*Projet pédagogique d'une école.*)

Le sociologue reconnaît alors dans ces images les tonalités d'un discours sur « les Pauvres » : la pauvreté matérielle est supposée engendrer nécessairement une pauvreté culturelle. En témoigne l'apparition du terme « pauvre » ou « pauvreté » (autre que matérielle) : 7 fois dans les projets des maternelles du quartier, 6 fois dans les réponses des enseignants à notre questionnaire (15 % des

---

<sup>50</sup> Cf. BAUDELLOT, ESTABLET, *L'École capitaliste en France*, Maspero, 1971.

personnes interrogées). Mais ces images sont aussi parfaitement réversibles : l'action pédagogique destinée à « enrichir »<sup>51</sup> la culture ou le vocabulaire des enfants place donc l'enseignant, symboliquement, du côté des « riches », c'est-à-dire des classes sociales dominantes.

La télévision, en tant que symbole de cette culture de masse, se voit également dénigrée par 23 % des enseignants interrogés (et sans qu'aucune question ne soit posée à son sujet), à la fois parce qu'elle concurrence, par l'attrait qu'elle exerce, le statut du maître comme principal dispensateur du savoir, et corrélativement parce que les savoirs qu'elle transmet ne sont toujours pas reconnus à l'école comme des « vrais » savoirs.

Dans l'environnement des élèves des Grésillons tout est donc perçu, par la majorité des enseignants, sur un mode extrêmement négatif et comme générateur d'échec scolaire. Ces images négatives révèlent alors la distance qui sépare les enseignants et les habitants du quartier : distance culturelle, distance aux modes de vie et aux normes des classes populaires, distance sur le plan des valeurs et des représentations sociales. Mais cette distance est exprimée par la plupart des enseignants dans le cadre d'un discours normatif, c'est-à-dire d'un discours qui méconnaît ses propres normes et les présente comme le seul cadre de référence possible. Le discours sur les autres, c'est-à-dire sur les élèves et leur famille, sur le quartier et ses habitants, devient alors nécessairement un discours sur l'infériorité des autres, sur leurs « handicaps ». L'échelle des valeurs culturelles dominantes n'est presque jamais remise en question, la critique des savoirs scolaires actuels n'est que très rarement envisagée. Les enseignants qui dénoncent comme cause d'échec le manque d'ouverture de l'école sur la vie, sur la culture et sur l'univers social des enfants du quartier sont rares (13 %). Mais cette minorité elle-même ne semble pas toujours considérer qu'il puisse y avoir des éléments positifs dans la culture et l'expérience de la classe ouvrière : prendre appui sur ces éléments apparaît alors plutôt comme un recours pédagogique plus efficace pour parvenir à des finalités inchangées, que comme une reconnaissance de leur valeur intrinsèque ou une véritable remise en cause des contenus scolaires actuels.

### *La thèse du « déficit linguistique »*

Toutes ces représentations se conjuguent alors avec un thème fréquemment avancé par les enseignants du quartier : le constat, supposé objectif, d'un déficit linguistique chez la plupart des enfants. Ce thème revient comme un leitmotiv dans beaucoup de propos : s'il n'est donné comme cause explicite d'échec que par 18 % des enseignants interrogés, c'est parce qu'il est perçu comme relevant lui-même d'autres facteurs, et également parce que beaucoup d'enseignants en ont déjà traité dans leurs réponses aux questions précédentes. Ainsi, si l'on fait le décompte des références aux termes « langue » ou « langage » (exprimées sur un mode négatif, en termes de déficit) pour l'ensemble des réponses à notre questionnaire, on s'aperçoit alors qu'en réalité 46 % des enseignants interrogés en font état à un

---

<sup>51</sup> Terme cité à six reprises dans les projets pédagogiques.

moment quelconque.

« Le problème du langage, bon, c'est forcément un handicap pour la réussite, pas seulement scolaire, mais après, sociale. » (*Enseignant responsable syndical.*)

« Au niveau de notre école maternelle, nous avons pu constater que l'une des principales difficultés à laquelle nous sommes confrontés est la pauvreté du langage des enfants de l'école, pauvreté du vocabulaire, méconnaissance de la syntaxe (...), lacunes linguistiques, etc. (...) Cela se vérifie chaque fois que des notions ayant une part d'abstraction sont abordées. » (*Projet pédagogique d'une école.*)

« On note que les enfants ont des difficultés au niveau de l'expression verbale, gestuelle, sensorielle, graphique. Les constructions syntaxiques sont pauvres, le vocabulaire limité, utilitaire, approximatif. » (*Projet pédagogique d'une école.*)

« Au niveau du langage, tout ce qui est analyse, abstraction, leur échappe. On ne discute pas chez eux. Ils ont du mal à se situer dans le monde, dans le temps n'arrivent pas à expliquer (...). Moi, j'ai un fils de 3 ans qui me sert de référence. Évidemment, il est scolarisé dans une autre école : ici, ça poserait trop de problèmes. » (*Enseignant.*)

Le discours dominant chez les enseignants du quartier est donc sous-tendu en permanence par le stéréotype des enfants dits « conceptuels » ou « non conceptuels ». Le langage des classes populaires ne peut en effet être présenté comme cause d'échec scolaire que dans la mesure où ses écarts à la norme scolaire sont systématiquement traduits en termes d'infériorités cognitives, d'inaptitude à l'abstraction, à la conceptualisation. Le sociologue, pour sa part, reconnaîtra au passage tous les propos tenus par les dominants sur leur langue propre supposée supérieure aux « dialectes » ou aux « patois » régionaux, ou l'attitude des colonisateurs à l'égard des langues en usage dans les pays qu'ils occupent. Il s'agit toujours, fondamentalement, du même ethnocentrisme de classe : l'oubli que la suprématie d'un modèle culturel ou linguistique n'est pas liée à sa supériorité intrinsèque mais à de purs rapports d'imposition et de domination, donc l'oubli de la relativité géographique, sociale et historique des normes linguistiques.

Cette attitude naïve qui consiste à prendre ses propres normes pour des valeurs suprêmes présente de surcroît des fonctions qu'on pourrait difficilement qualifier de démocratiques : l'idéologie du « handicap » des classes populaires en matière culturelle, linguistique et donc cognitive, ne peut fonctionner que comme justification du statut subalterne de la classe ouvrière. Si les membres des classes populaires sont frappés de handicaps linguistiques et culturels, s'ils sont de par leur milieu inaptes à l'abstraction, la situation sociale qui leur est faite n'est alors que le résultat légitime d'une infériorité intellectuelle constitutive de leur classe. Même si l'on dit après coup que cette infériorité elle-même prend sa source dans les rapports sociaux, il n'en reste pas moins que l'on a ainsi naturalisé et non sociologisé les causes de l'échec scolaire en les décrivant comme un état objectif d'infériorité et non comme un rapport conflictuel et dialectique. De ce point de vue, l'idéologie du handicap socioculturel ou linguistique, malgré ses apparences pseudo-sociologiques, est très éloignée des analyses critiques de la sociologie. Et, par son fatalisme, elle

n'est pas si distante qu'on le pourrait croire de l'ancienne idéologie des « dons », dont elle reprend les éléments essentiels, et notamment l'idée que les différentes aptitudes sont inégalement distribuées ou que la conceptualisation n'est pas à la portée de tout le monde. Mais qui construit l'échelle de ces aptitudes ?

Notons que ce discours qui domine chez les enseignants n'est pas repris par tous les intervenants locaux. Ainsi les deux médecins scolaires que nous avons interrogés à ce sujet semblent douter de l'existence d'un déficit, y compris linguistique, chez les enfants du quartier :

« Quand on fait les bilans de 2 ans et de 4 ans, je me rends compte que la *majorité des enfants parle tout à fait normalement*. Vraiment, maintenant ça fait un an et demi que j'insiste beaucoup plus sur cet aspect et je n'ai pas l'impression que les enfants ont des retards de langage significatifs. Bon, il y en a qui ont un retard de langage mais, en moyenne, il me semble qu'*il y a une grosse majorité des enfants qui parlent tout à fait normalement, qui se développent tout à fait normalement*. (...) Au niveau de ce que je vois, même physiquement, chez les tout-petits — c'est vrai que dans l'ensemble on a des enfants qui marchent très tôt, la plupart des enfants marchent avant un an ici, il y en a sûrement plus de la moitié — au niveau de la marche c'est mathématique, tandis qu'au niveau du langage c'est plus difficile : *il faudrait être dans le contexte familial pour savoir vraiment ce qu'un enfant est capable de faire*. (...) Mais *il faut voir aussi comment parlent les enseignants* : il y en a, franchement, qu'on ne comprend pas ! » (*Médecin scolaire*.)

« Moi je ne mets pas les pieds dans toutes les familles. Mais c'est difficile d'être aussi catégorique que ça. Et surtout l'école est ainsi faite que les enfants qui ne parlent pas, qui ne participent pas, ne sont pas incités à le faire, même en petits groupes. Ce sont les éléments dynamiques qui font écran, qui occupent l'instituteur. Alors, non seulement l'école ne fait rien, mais elle aggrave la situation. (...) Pour moi, la question ce n'est pas « qu'est-ce qui se passe à la maison », c'est comment expliquer que l'école aggrave ce qui se passe à la maison ? » (*Médecin scolaire*.)

La confrontation de ces propos et de ceux tenus par la plupart des enseignants du quartier n'a pas pour but d'opposer des experts à d'autres experts, ni de prouver que les uns ou les autres se trompent nécessairement dans leurs constats. Elle permet plutôt de révéler, nous semble-t-il, que les mêmes enfants peuvent être perçus de façon très différente selon les situations sociales où ils se trouvent. Si les enseignants soulignent massivement les difficultés d'expression des enfants de la classe ouvrière et leur faible participation verbale en classe, cela ne relève certainement pas d'un quelconque parti-pris ou de leur pure imagination. Mais ce constat, contrairement à ce que de nombreux propos affirment, ne renvoie pas obligatoirement à une interprétation en termes de handicap linguistique ou socioculturel. Il renvoie en réalité à la situation scolaire elle-même dans toutes ses fonctions de normalisation. Rien d'étonnant alors si d'autres intervenants, observant les mêmes enfants dans d'autres situations, sont amenés à faire des constats diamétralement opposés. Quelques enseignants eux-mêmes, y compris dans des secteurs de l'institution où l'on pourrait le plus facilement, semble-t-il, argumenter sur les prétendus déficits linguistiques, contestent l'explication dominante et préfèrent interpréter la situation

en termes de refus opposé par les élèves aux contraintes et aux normes scolaires :

« Ils refusent tout ce qui est scolaire. En réalité, beaucoup savent lire quand on les prend individuellement mais ils refusent en classe. » (*Enseignant de S.E.S.*)

Ce qui se trouve alors fondamentalement mis en lumière c'est l'acceptation ou le refus par l'école des différentes identités culturelles, des différents rapports au langage et des diverses formes sociales du savoir. Les reconnaître, en effet, c'est entrer nécessairement en conflit avec la fonction normalisatrice de l'institution : de peur de « créer » des différences on refusera, dans telle école, qu'un menu spécial soit servi aux Maghrébins les jours où la cantine prévoit du jambon, de peur de « faire de la politique » on évitera d'évoquer en classe les grèves de l'usine Chausson où travaillent beaucoup de pères des élèves du quartier. D'une façon générale l'exploitation et la lutte des classes restent par principe des sujets tabous à l'école, y compris dans un quartier populaire. Le travail ouvrier lui-même dans ses aspects les plus techniques n'est guère abordé<sup>52</sup>. Par conséquent, ni l'aliénation de ce travail, ni la production de richesses qui le caractérise, ni les rapports sociaux de lutte dans lesquels il s'inscrit n'ont droit de cité à l'école. Privés de la parole sur ces sujets, beaucoup d'enfants d'ouvriers, c'est évident, risquent alors d'être considérés comme totalement muets à l'école.

De surcroît, s'ils tentent de s'exprimer sur les thèmes proposés (c'est-à-dire imposés) par l'enseignant, ce sera généralement pour se faire rappeler à l'ordre et devoir renoncer au mode d'expression qui est le leur. Normalisés quant au contenu et normalisés quant à la forme, ils ne peuvent alors dans leur majorité considérer l'expression scolaire que comme un jeu sans intérêt, où la règle n'est pas de dire les choses importantes à leurs yeux, mais de « bien » les dire aux yeux des enseignants.

Mais ces aspects essentiels de la situation scolaire échappent, comme on l'a vu, à la plupart des enseignants. Ainsi, un premier décalage se manifeste à travers les conceptions de l'échec scolaire : l'écart qui sépare les représentations enseignantes des analyses issues de la recherche et auxquelles se rattachent nos propres investigations. Les conséquences de ce décalage sont importantes sur le plan de l'action. La défense de l'école dans son mode de fonctionnement actuel s'identifie souvent, pour les enseignants, avec la défense du service public et mélange donc un conservatisme social avec un combat démocratique. De même, la thèse du « handicap » socioculturel a beau se présenter comme plus progressiste que l'explication par les « dons » : elle alimente en réalité tous les fatalismes. Le décalage observé sur un plan théorique se traduit donc par un blocage sur le plan pratique : refuser de reconnaître l'effet propre de l'école sur la réussite ou l'échec scolaire, c'est inévitablement refuser d'envisager une transformation profonde du système scolaire et des pratiques enseignantes. Le débat sur la nature et l'origine de l'échec scolaire n'a donc rien d'une discussion sur le sexe des anges. C'est véritablement le lieu d'un affrontement politique dont l'enjeu est la possibilité ou

---

<sup>52</sup> Cf. Viviane ISAMBERT-JAMATI, *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, op. cit.

non de faire aboutir un autre projet d'école et un autre projet de société.

Mais ce premier décalage se double-t-il d'un second, séparant les conceptions des enseignants et celles des familles ? Le second volet de cette étude des principales représentations en présence chez les acteurs locaux va donc rendre compte des attitudes des parents face à l'institution scolaire, de leurs attentes en matière de réussite scolaire et de leur conception de l'échec. Il s'agit alors notamment de se demander comment les familles perçoivent les ambitions limitées et le fatalisme manifestés par les enseignants et si elles reprennent à leur compte cette vision dévalorisante et culpabilisante qui est donnée d'elles-mêmes.

## ***2. Les familles populaires face à leur école***

Comme nous venons de le voir, échec et réussite scolaire sont plus souvent imputés au milieu social qu'autrefois, mais en s'accompagnant d'un nouveau fatalisme, sociologique cette fois, puisque le milieu social, la culture, les modes de vie familiaux y jouent le rôle d'une seconde nature. A y regarder de près, on verrait que cette représentation déterministe s'applique plus à l'échec qu'à la réussite et aux « pauvres » qu'aux riches. Les mauvaises conditions de vie expliquent l'échec, l'investissement familial, la réussite. Suivent des variations sur le thème : la négligence familiale expliquant l'insuccès des enfants nés pour réussir, ou *a contrario*, la mobilisation parentale expliquant que l'échec puisse être conjuré là où il est statistiquement attendu. En réalité l'articulation entre les facteurs « objectifs » de réussite, la distribution des pratiques de mobilisation parentale en faveur de cette réussite et leur efficacité réelle est loin d'être élucidée. Si la littérature sociologique pouvait nous expliquer l'importance qu'accordent les classes moyennes sans patrimoine au diplôme et donc à la logique de l'effort scolaire, il nous semblait aussi que ces classes tendaient à se percevoir comme détenant le monopole d'une telle attitude.<sup>53</sup> Aucune étude sérieuse ne pouvait témoigner de la désinvolture des classes supérieures et de l'impéritie des couches populaires. Concernant ces dernières, une sorte de va-et-vient entre des considérations sociologiques et morales tend à excuser (et admettre) l'échec en vertu des conditions sociales d'existence et à valoriser le succès des familles qui ont réussi à adopter l'éthique de l'effort et à surmonter leur handicap.

Notre premier souci a donc été de rompre avec ces présupposés et de favoriser l'expression des aspirations des familles populaires du quartier, concernant leur école et plus généralement la réussite scolaire. Comme on pouvait s'y attendre, et à condition de ne pas confondre aspirations et comportements pratiques, l'attente massive d'une ascension sociale par l'école s'est largement exprimée.

En ce sens, les familles interrogées ont tenu un discours qui ne correspond ni au stéréotype misérabiliste, ni à une vision mythique de la classe ouvrière, sacrifiant

---

<sup>53</sup> BERTAUX (D.), *Destins personnels et structure de classe*, PUF, 1977, pp. 106-107. DURIEZ (B.), « Couches moyennes salariées et rapports familiaux » in *Les Couches moyennes salariées*. Mosaïque sociologique. Rapport au Ministère de l'urbanisme et du logement, juin 1983.

l'avenir de la famille à un changement collectif.

La confrontation de leurs attentes aux représentations enseignantes de l'échec scolaire éclaire ce que d'aucuns vivent comme un dialogue de sourds entre enseignants et parents, car à propos de l'échec, se posent en fait les enjeux fondamentaux mais informulés des finalités de l'école. En ce sens, et chacun à leur manière, ces deux groupes nous livrent à travers leurs représentations de l'échec scolaire, le degré d'opacité des mécanismes qui déterminent les trajectoires scolaires, mécanismes qui, d'ailleurs, ont été plus constatés qu'expliqués par la sociologie de l'éducation.

*Réussite scolaire = réussite sociale*

Les familles que nous avons interrogées dans le cadre de cette étude se caractérisent par l'importance qu'elles accordent au critère de certification sociale. Pour elles, réussite scolaire et réussite sociale sont par principe liées. L'échec de leurs enfants est perçu comme l'échec de l'école dont le but devrait être de faire réussir l'enfant. Ainsi l'école est-elle jugée selon une logique de l'efficacité sociale. Cette logique est ainsi repérable dans plusieurs cas de figure :

« Je leur ai dit, si vous me mettez là (en classe de transition) j'irai plus jamais à l'école. J'y ai plus jamais été. J'ai pas attendu après eux pour apprendre un métier. Je l'ai appris tout seul. Je l'ai appris en faisant des boulots mon métier, je l'ai pas appris à l'école. » (*Fils aîné maçon.*)

On la retrouve également quand les parents manifestent leur angoisse de l'avenir et exhortent leurs enfants à bien travailler :

« Moi, j'ai toujours dit à mon fils, j'ai dit : moi le jour où on ferme les yeux, plus tu apprendras mieux ça vaudra, parce que le jour où on fermera les yeux, tu diras : « Oui, papa, tu avais raison, oui maman tu avais raison » parce qu'on sera plus là. »

« Oui, je suis inquiète, quand je vois ce qui se passe dans le monde maintenant, le chômage, enfin tout ce qui se passe, c'est mondial, alors moi je dis tant qu'on n'est pas dans l'administration, on est sûr de rien.. Pour les enfants qui viennent, c'est encore plus inquiétant. Vous trouvez pas inquiétant vous, la vie ? Parce que peut-être vous apprenez un bon métier... Je trouve que c'est pas bien maintenant la vie, c'est dégoûtant... »

Cette logique de l'efficacité est encore plus explicite quand il s'agit de justifier un éventuel départ des écoles de la commune, ou plus simplement le refus d'une orientation :

« J'ai dit au directeur : s'ils vont à Chandon <sup>54</sup>, je donne ma parole qu'ils

---

<sup>54</sup> Chandon, est le nom donné au collège Édouard Vaillant, à cause de la rue où se situe le collège. C'est le collège où vont les enfants des Grésillons, mais qui draine aussi un public venant d'autres écoles primaires limitrophes. L'usage de l'appellation Chandon est plutôt négatif.

bougent pas de la maison. Il m'a dit : on va vous couper l'allocation. J'ai dit : tant pis, je ne cherche pas l'argent, je cherche l'avenir de mes fils et de ma fille. Je ne peux pas rester toute ma vie à travailler. »

« Les références à Honoré de Balzac sont plus sérieuses... sur Gennevilliers, enfin, il faut qu'ils prennent mieux leurs responsabilités de professionnels. »

La famille qui s'exprime ici est particulièrement participante à la vie scolaire, y compris dans les APE et investit totalement dans l'éducation des enfants.

Si la réussite scolaire est toujours liée à la réussite sociale, qui en quelque sorte l'atteste, l'échec est lui aussi caractérisé par les difficultés d'insertion professionnelle. En ce sens, le sociologue entend là un discours fort éloigné des querelles pédagogiques sur les méthodes traditionnelles et modernes, les relations directives ou non directives... A la limite, nous pourrions dire que le discours des familles serait : « peu importe comment ils s'y prennent, du moment qu'ils amènent les enfants à la réussite. »

L'accueil favorable réservé à l'enquête, la légitimité de son origine municipale, confirment que pour les familles la question de l'école est liée à celles de l'insertion des jeunes, du chômage, de la délinquance... A l'inverse, les questions sur les changements souhaitables en matière de bâtiments, d'horaires, de programme, n'ont eu que peu d'échos. D'autres travaux viennent corroborer cette relation étroite entre réussite scolaire et réussite sociale. A propos des familles immigrées, on trouve dans le numéro spécial de *Migrants Formation* consacré aux femmes et aux jeunes filles étrangères, une série d'articles convergents montrant que des projets scolaires ambitieux, souvent portés par les mères pour leurs fils et filles, se heurtent simultanément à l'institution scolaire elle-même et à l'incompréhension des pères.<sup>55</sup>

Résumant une série d'entretiens avec des jeunes filles maghrébines d'origine ouvrière ayant « réussi », I. Taboada constate : « Dans tous les cas dont j'ai eu connaissance, la scolarité a joué un rôle essentiel. Et à l'origine d'une bonne scolarité il y a presque toujours la mère ou une sœur aînée, qui balisent la route, parfois aussi un professeur, qui encourage et s'obstine à orienter la jeune immigrée vers des études longues, malgré l'avis du conseil de classe ou celui des parents. »<sup>56</sup>

A propos de femmes yougoslaves auprès desquelles elle a enquêté, M. Morokvasic déclare : « Elles ont la certitude que leurs filles pourront, grâce à l'éducation, franchir à la fois les barrières sociales et éliminer la discrimination et les inégalités liées à leur sexe... Elles projettent dans la vie de leurs filles des valeurs souvent contraires à celles qui ont dominé leur propre scolarisation et qui peuvent être aussi en contradiction avec leur mode de vie actuel, mais auxquelles elles

---

<sup>55</sup> « Les femmes et les jeunes filles d'origine étrangère » in *Migrants Formation.*, Octobre 1983, n° 54, CNDP.

<sup>56</sup> TABOADA (Isabel), « Itinéraires de la réussite », in *Migrants formation, op. cit.*, p. 22.



adhèrent malgré tout. »<sup>57</sup>

Ainsi, qu'elles aient ou non une issue positive, les attentes à l'égard de l'école paraissent immenses, articulées autour d'un projet de mobilité sociale et d'espoirs multiformes d'un meilleur avenir. S'il arrive qu'on reconnaisse aux familles immigrées ce désir de promotion, après tout cohérent avec le projet qui a soutenu l'émigration, on s'interroge sur la distribution sociologique, dans la classe ouvrière française des formes de mobilisation familiale en vue de la réussite scolaire. J.-P. Terrail, s'interrogeant sur les causes et les modalités de la réussite scolaire d'enfants d'ouvriers nous invite à mettre en rapport, à titre d'hypothèse, les relations entre signification de la réussite et formes familiales de mobilisation scolaire. Il nous propose ainsi une sorte de typologie :<sup>58</sup>

«... Dans les familles ouvrières, une scolarité réussie peut ouvrir trois types de perspectives. L'accès, d'une part à un emploi plus stable, plus sûr, à un revenu autorisant une vie plus confortable. Cet emploi peut placer son détenteur dans les couches supérieures de la classe ouvrière (OHQ, technicien) ou l'en faire sortir (employé, fonctionnaire) : l'essentiel est la possibilité de ne pas (de ne plus) subir les aspects les plus pénibles de la condition prolétarienne... Pour les familles du deuxième groupe, le projet s'identifie à une entreprise d'émancipation des conditions faites à leur classe (il s'agit plus d'éviter la dévalorisation sociale que la précarité d'existence)... Il existe enfin une troisième façon de voir les choses dans laquelle le cursus long est vécu comme promesse de libération individuelle : par l'élargissement de l'horizon des choix de vie possibles (en matière tant de profession que d'activités hors travail), par l'accès rendu possible au savoir savant, aux plaisirs culturels... »

Selon l'auteur ces attentes plutôt infléchies vers la promotion, l'émancipation ou la libération individuelle renvoient vraisemblablement à des visions du monde, elles-mêmes liées à des trajectoires socioprofessionnelles et des destins familiaux. Ainsi la recherche d'une vie plus confortable semble liée à l'idéologie chrétienne et à une prolétarianisation récente, et la thématique de l'émancipation de classe à une filiation ouvrière et une tradition progressiste.

Les réponses des familles des Grésillons corroborent ce que ces résultats fragmentaires nous indiquent : l'ampleur des attentes à l'égard de l'école, l'espoir d'une promotion sociale pour les enfants.

Dans ce cadre se font jour deux conceptions de la réussite qui entraînent des stratégies scolaires distinctes.

La première assimile la réussite sociale à la sortie de la classe ouvrière et implique le maintien des enfants dans le cycle long. Les familles qui ont des projets

---

<sup>57</sup> MOROKVASIC (Miriana), « Femmes et jeunes filles yougoslaves: contradiction ou continuité » in *Migrants-Formation, op. cit.*, p. 32.

<sup>58</sup> Jean-Pierre TERRAIL, « Quelques histoires de transfuges », in *Cahiers du L.A.S.A.*, pp. 41-43, Caen, 1984, n° 2.

ambitieux pour leurs enfants espèrent qu'ils poursuivront leurs études le plus longtemps possible et atteindront l'Université. Dans ce premier groupe, on retrouve notamment des familles immigrées. Celles-ci développent un projet scolaire, cohérent avec la dynamique de la migration. Il s'agit d'échapper individuellement à la misère. Le passage dans la classe ouvrière y est vécu comme provisoire. Ce projet qui était parfois axé sur le retour au pays en position de notable (café, taxi...), dans la sphère des services, se reporte sur les enfants. Cette logique a été également repérée chez les ouvriers d'origine agricole en France. Dans le cadre de ce type de projet de mobilité, le passage au salariat ouvrier est instrumental, et sert à mobiliser les ressources. Les formes de réussite les plus souhaitables apparaissent soit l'accès à la fonction publique, soit l'accès aux professions libérales prestigieuses (médecin, avocat...).

« Oui, moi je me suis toujours dit qu'il sera peut-être plus tard un médecin, même si je paierai quoi que ce soit, si vraiment il réussit, pourquoi pas, je les aiderai beaucoup... Et la fille ? Ingénieur, elle est bonne en mathématiques. »

Ces projets ambitieux se heurtent aux procédures d'orientation, fortement contestées :

« Les professeurs découragent les enfants ! Au lieu de dire aux enfants de continuer, déjà ils sont en train de distribuer les cartons d'orientation à tous les enfants ! Ils disent c'est pas la peine de continuer, le bac c'est comme le certificat d'études... tu n'as pas de métier dans les mains. Les enfants ont peur de continuer l'école, tout Gennevilliers c'est pareil, ils découragent les enfants. »

Nous retrouvons ici les conclusions d'Isabel Taboada :

« Le problème de l'orientation scolaire des enfants d'immigrés doit donc moins aux préjugés raciaux qu'à un certain excès de réalisme, l'intérêt pragmatique que l'on porte à l'avenir de l'élève censure tout projet qui comporte un risque de non emploi, comme c'est le cas pour les études longues ou les disciplines littéraires et artistiques. Les immigrés étant considérés comme économiquement et socialement défavorisés (c'est-à-dire disposant d'un faible capital culturel et relationnel sur lequel pourrait compter l'élève) les études doivent conduire en premier lieu, et le plus rapidement possible à l'obtention d'un emploi. »<sup>59</sup>

La seconde conception de la réussite est celle qui envisage pour les enfants une progression limitée par rapport à la situation actuelle des parents. Dans cette logique, l'expression entendue fréquemment « on veut qu'ils soient mieux que nous » prend tout son sens. Pour l'ouvrier qualifié, la réussite c'est l'accès des enfants au statut de technicien, pour l'O.S., c'est l'accès au statut d'ouvrier qualifié, pour le chômeur, c'est l'accès au travail.

Ainsi une mère aide-soignante souhaite que son fils soit infirmier : « Ils sont mieux payés alors qu'ils en font trois fois moins qu'elle. » Une autre famille hantée

---

<sup>59</sup> I. TABOADA, « Itinéraires de la réussite », *op. cit.*

par le chômage, attendait de l'école qu'elle soit le rempart protégeant les enfants de la marginalisation :

«... Et quand les gosses sont au chômage, ils disent : ils sont des voyous, voilà ils font ça, ben c'est à cause de ça aussi, les jeunes si ils font des conneries... Surtout les jeunes immigrés, si ils font des conneries, c'est à cause des professeurs qui les foutent à la porte. Ils leur disent : Allez... allez chez vous, vous travaillez pas bien, allez chez vous. »

Comme on pouvait s'y attendre, plus les familles ont des enfants âgés, déjà en butte à l'insertion professionnelle, plus le discours sur l'échec scolaire s'articule à celui de l'entrée sur le marché du travail. A l'inverse, les propos sur les aspects affectifs : « il se sent bien avec son maître », ou sur « l'ambiance » sont le fait de familles où les enfants sont plus jeunes. Cette insistance sur l'efficacité sociale s'inscrit en faux contre les analyses qui caractérisent la classe ouvrière en termes d'extériorité sociale, ou par défaut d'intégration à la société globale. L'imagerie du fatalisme ouvrier et immigré ressortit plutôt, comme l'a indiqué V. de Rudder, à propos des aspirations en matière de logement, à l'absence d'outils méthodologiques adéquats pour faire émerger ces « rêves » d'une certaine autocensure.<sup>60</sup>

Nos observations rejoignent, de ce point de vue, celles effectuées par E. Tedesco auprès de familles populaires.<sup>61</sup>

Une autre preuve de la liaison entre réussite scolaire et réussite sociale nous a été fournie par les réponses des familles aux questions concernant les causes de l'échec, le fonctionnement de l'école, les conditions de leur participation à la vie scolaire.

Si, pour les familles, le critère de certification sociale sous-tendait toute définition de l'échec scolaire, il était intéressant également de confronter leur point de vue sur les causes de l'échec à celui des enseignants. Or, notre échantillon de familles, constitué à partir d'échecs patents ou de grandes présomptions de réussite<sup>62</sup> a donné un panorama de réponses qui trouve sa cohérence autour des axes suivants :

— L'école dont on parle est celle que l'on connaît directement, et non pas le système scolaire en général auquel se réfèrent plus aisément les enseignants.

— Les jugements sur les causes de l'échec varient en fonction de l'expérience

---

<sup>60</sup> Véronique de RUDDER « Des projets aux aspirations » in *l'Année sociologique*, volume 26, 1975.

<sup>61</sup> Emy TEDESCO, *Des familles parlent de l'école*, Casterman, 1979.

<sup>62</sup> Notre échantillon est composé de 35 familles réparties en 3 groupes: réussite systématique des enfants, échec systématique, réussite variable. L'échantillon a été établi sur la base des résultats scolaires d'enfants présents au CM2 ou en classe de perfectionnement dans les écoles primaires des Grésillons l'année scolaire 81-82. Les entretiens auprès des familles, à leur domicile, en langue maternelle si nécessaire, ont duré en moyenne 1 h 30 et ont été enregistrés. L'entretien semi-directif portait sur l'histoire matrimoniale, scolaire, professionnelle, résidentielle des familles et sur la perception de l'école et du quartier.

scolaire des enfants. La réussite de l'école s'identifie à la réussite des enfants à l'école.

— La participation des parents à la vie scolaire s'ordonne autour du sentiment d'efficacité.

A titre d'exemple de cette connaissance partielle et de l'opacité des réalités de l'institution scolaire pour les familles ouvrières et immigrées, on peut signaler que les familles interrogées en juin 83 sur la mise en place des Zones d'Éducation Prioritaires, engagée depuis plusieurs mois, ignoraient toutes ce que ce terme signifiait :

— « On les appelle comme ça, mais le résultat sera les deux ans qu'il redouble. »

— « Je vois que c'est une école où il y a énormément de délinquance du fait même que les enfants qui habitent les cités environnantes sont malheureusement... c'est l'étiquette de délinquants, aussi bien par la police que par la population. »

Si personne ne sait ce qu'est la Z.E.P., la majorité des familles a une idée floue du conseil d'école :

«— conseil de classe

— réunion parents-professeurs,

— conseil des maîtres,

— réunion profs-élèves... »

Par contre, les classes de perfectionnement sont perçues de manière très contrastée selon que les enfants y ont été scolarisés ou non. Ceux qui n'en ont pas l'expérience, manifestent une connaissance vague :

«— c'est des classes d'initiation,

— c'est pour les retardés,

— c'est pour rattraper... »

Par contre, ceux dont les enfants sont passés par là ont une conscience aiguë de la dévalorisation de ces classes et de leur issue négative, à quelques exceptions près.

— « Mon fils est passé là 2 ans, après il a rattrapé. »

— « Oui, c'est pour les enfants qui n'ont pas réussi leur dernière classe primaire, le CM2... Elles les mettent en perfectionnement, s'ils n'ont pas l'âge d'entrer en 6<sup>ème</sup>. » (Confusion avec la S.E.S. ?)

— « Ils ne remettent plus jamais les enfants de classes de perfectionnement dans les classes normales. Une fois qu'ils ont mis les pieds dans une classe de

rattrapage, c'est fini, ils y restent. »

— « C'est pas qu'ils sont retardés... c'est pas qu'ils sont fous... c'est pas qu'ils sont malades... c'est des enfants perdus. »

— « Ils ne font rien, ils sont toujours dans la cour...

— Et les instituteurs qu'est-ce qu'ils font pendant ce temps-là ?

— Ils sont avec eux, dans la cour, sauf Madame Y. qui les fait beaucoup travailler, elle est aux Grésillons depuis longtemps... M. Z. il était pas assez bien pour le CMI, ils l'ont mis en perfectionnement. »

La méconnaissance des règles du système peut donc fort bien s'accompagner d'une certaine proximité quotidienne de l'école. Les familles connaissent les directeurs, les maîtres, les locaux, même quand elles ignorent les mécanismes qui président au fonctionnement de la sélection. Leur connaissance de l'école est locale et personnalisée. Mais c'est elle qui fonde leur jugement sur le fonctionnement de l'école, ses rapports avec le quartier, la dynamique des échecs ou des réussites.

L'analyse du contenu des réponses des 35 familles montre que sur 194 énoncés concernant les causes de l'échec scolaire, seuls 8 énoncés mettent en jeu les dons et le comportement de l'enfant (4, son état de santé) pour 136 qui se rapportent à l'école et à son fonctionnement dont :

— 29 % à une mauvaise relation maître-élève : manque de compréhension, d'entente, injustice, racisme, manque de motivations des maîtres...

— 15 % à une mauvaise relation maître-parents : manque d'explication, de disponibilité...

— 17 % à l'absence « d'autorité » : laxisme, manque de discipline...

— 43 % au mauvais fonctionnement de l'école : classes surchargées, absence de remplacements, mélange des niveaux, méthodes modernes, orientation trop précoce et mal faite, etc.

D'un point de vue quantitatif, la critique de l'institution vient largement en tête. Mais ce qui est, peut-être, spécifique du quartier, c'est la liaison souvent faite, au cours des entretiens, entre mauvais fonctionnement de l'école et caractérisation sociale du quartier.

« Le directeur (du collège) nous l'a dit : les remplaçants veulent pas venir à Gennevilliers, parce qu'il y a trop d'immigrés. Les maîtresses ne veulent pas remplacer parce que les enfants se bagarrent avec les maîtresses. »

« Non, je trouve qu'il ne devrait pas y avoir de classes déclarées Z.E.P. Si c'était bien fait, ça ne devrait pas exister. Parce qu'à Neuilly vous ne trouverez pas de classe comme ça. Vous ne trouverez pas d'école comme ça. D'abord moi j'ai vu un instituteur des Grésillons qui m'a dit : si j'enseignais à Neuilly, je n'emploierais

pas la même méthode. Alors quand vous entendez un instituteur vous dire ça, c'est aberrant, parce qu'un enfant de Gennevilliers a autant droit à l'éducation qu'un enfant de Neuilly. »

La tonalité générale des entretiens révèle un sentiment d'injustice. Les familles interrogées pensent qu'on leur donne un enseignement de qualité inférieure, en rapport avec la dévalorisation sociale dont ils se sentent l'objet, et ce, que les enfants aient ou non une bonne scolarité. De la même manière les références à l'environnement, aux conditions de vie, sont présentées de manière à faire comprendre à l'enquêteur que cet environnement est subi et joue contre les aspirations familiales.

«— Pourquoi ça ne marchait pas à l'école pour H. ?

— Parce qu'il faisait pas ses devoirs. Il n'y a pas de place. C'est le même problème pour tous mes enfants. Ma fille qui est en 3<sup>ème</sup> fait ses devoirs dans la salle de bains, dans la cuisine, dans le couloir, elle peut pas faire les devoirs comme il faut... »

En effet, outre les conditions de logement, sont souvent évoqués les risques de délinquance, les mauvaises fréquentations, l'absence d'équipements et d'encadrement post-scolaire. La référence au racisme est apparue d'une manière inattendue pour nous :

« Moi, personnellement (Française), je suis mariée à un Marocain, dès qu'on porte un nom marocain je rencontre à tous les niveaux une sorte de barrière et les gens ne sont pas très sympas. Farid et Karim m'ont apporté plusieurs fois la preuve, le soir quand on discute, qu'un prof se permettait certaines réflexions par rapport à des enfants d'immigrés... Alors quand vous voyez des profs racistes, les gosses n'ont plus envie d'étudier. »

« Vous les Arabes, vous entrez à l'école juste pour la cantine ! La maîtresse a dit ça à ma fille, alors ça, c'est un mot à dire, ça, à un enfant ? »

«— Certains disent que les professeurs sont racistes, moi je dis non. Je vois que mon fils a réussi comme un Français. Il est Espagnol, oui, mais il est sérieux. »

Pas plus que nous n'avons crédité le discours enseignant d'objectivité, nous ne créditons le discours parental d'une vision juste de la réalité. Ces discours sont intéressants, d'abord en eux-mêmes parce que peu souvent recueillis, également parce qu'ils révèlent des rapports entre l'institution et les familles, de la place occupée par les enseignants, de la polarisation sur eux d'une série de difficultés, et par contrecoup du poids de leurs paroles.

Si les références au fonctionnement de l'école, aux rapports maîtres-élèves, ou maîtres-parents sont peu discriminantes, les familles dont les enfants ont « réussi » se distinguent de celles qui connaissent des difficultés scolaires quand il s'agit des responsabilités parentales. Ceux qui concernent les comportements familiaux représentent environ un tiers du total des énoncés produits sur les causes de l'échec.

Ils évoquent le plus souvent l'incapacité à suivre la scolarité des enfants par irresponsabilité, manque de compétence ou d'efforts. Ces constats sont plutôt le fait de familles dont les enfants réussissent et qui, en fait, parlent des « autres ». Elles sont également moins critiques à l'égard du fonctionnement de l'école et surtout des enseignants. Ceci sera en partie contrebalancé quand il s'agira de raconter l'itinéraire de la réussite, qui est plus souvent décrit comme le fruit d'une lutte contre le fonctionnement quotidien du collège et de la sélection.

A l'inverse, les familles dont les enfants sont en échec invoquent massivement les conditions de vie, la mauvaise relation maître-élève, le manque de discipline et beaucoup moins le comportement parental. Certes on retrouve ici une mécanique connue, qui tend à rejeter sur l'autre les responsabilités : certains Français invoquent la présence immigrée, les familles en cité se plaignent de la promiscuité et de l'étiquetage..., mais surtout il leur paraît évident qu'elles ne sont pas capables de suivre leurs enfants scolairement, que tout le monde le sait, et que leurs enfants méritent d'autant plus de soin, d'accueil, d'attention qu'il n'y aura pas d'aide scolaire à la maison.

Qu'elles s'attribuent ou non la responsabilité de la scolarité de leurs enfants, toutes les familles ont des opinions sur les conditions proprement scolaires de la réussite. Justes, fausses, tel n'est pas le problème alors que ces opinions sont au total peu connues et débattues avec les intéressés.

Il apparaît clair également que la scolarité des enfants est le critère cardinal du jugement sur l'école. Réussite à l'école et réussite de l'école ne font qu'un. De ce point de vue, la représentation implicite d'une école comme univers de travail, peuplée de professionnels censés produire un service (qui consiste à amener les enfants plus loin scolairement et socialement que n'allèrent les parents) est indiquée par les nombreuses comparaisons avec l'univers de travail des parents.

La référence constante au sérieux, la critique du laxisme renvoient moins, finalement, au traditionalisme dans une population parentale qui a très peu fréquenté l'école (cf. chapitre 3, 5) qu'à une demande spécifique d'adaptation de l'institution, par une plus grande concentration de moyens et de compétences, aux caractéristiques des enfants du quartier.

Au total, l'attitude parentale se comprend à partir d'une logique de l'efficacité. Cette logique organise les attentes à l'égard de l'école, fonde le jugement sur les établissements et les maîtres, et structure la participation à la vie scolaire. On peut en trouver une illustration dans les réponses concernant la participation aux différentes rencontres prévues dans le cadre scolaire.

Par ordre d'importance, vient en tête la relation individualisée avec l'enseignant. Non seulement les parents déclarent se rendre aux convocations des enseignants concernant leurs enfants, mais ils sont nombreux à en prendre l'initiative, grâce au cahier de correspondance.

Vient ensuite la réunion convoquée par les enseignants à l'adresse des parents d'une classe. Déjà certaines familles invoquent les difficultés d'horaire ou leur

crainte de s'exprimer en public pour justifier une moindre participation.

Quant aux réunions d'établissement, convoquées à propos de problèmes ou de projets d'ensemble, elles paraissent déjà moins « obligatoires » pour les parents, moins utiles aussi et ils y voient moins bien leur apport (les préparations de fêtes occupent une place spéciale).

Enfin plus de 30 familles déclarent ne pas être membre de l'A.P.E. et trouver son action inefficace.

— « Chaque fois que j'ai assisté à des réunions avec les parents et les professeurs, ma langue brûlait pour dire quelque chose, mais étant donné que je sais que je parle pas tellement bien, et en plus je m'énerve... »

— « Les réunions j'y vais quand même, pour faire voir aux enfants que je m'occupe. Autrement non, mon mari aime pas tellement que j'aïlle comme ça et moi non plus comme je suis assez timide. C'est toujours les mêmes qui parlent... »

— « Non, faire partie de la fédération des Parents d'Élèves, comme il y a deux ans, je l'ai fait : ça n'a apporté aucun résultat pour moi, mais enfin... Il fallait voir les personnes qui y étaient. Peut-être que j'ai tombé l'année où il fallait pas. »

Ces réponses sont cohérentes avec tout ce que nous avons déjà décrit. La participation à la vie scolaire est déterminée par la logique de l'efficacité. Tout ce qui peut aboutir à la réussite de son enfant est envisagé. Par contre, dès que les réunions sont détachées de cet objectif et que le lien entre changement scolaire et réussite des enfants n'est pas clair, la participation baisse.

Ce point de vue est largement partagé et permet de comprendre qu'une partie des familles dont les enfants réussissent se sentent moins concernées par la participation à la vie scolaire. Elles rejoignent en cela celles dont les enfants sont en échec, mais qui estiment que leur présence (réflexe de honte) ne peut pas influencer positivement sur les résultats de l'enfant.

Les familles les plus participantes sont celles qui ont des projets scolaires ambitieux et doivent s'appropriier la connaissance des mécanismes et des filières, ainsi que chercher des soutiens et des alliés. A côté d'elles, on trouve des familles qui cherchent à compenser les performances scolaires de leurs enfants par une politique de présence, visant à une appréciation positive par les enseignants de la bonne volonté parentale. Le dialogue qui suit résume bien l'échelle d'efficacité que nous venons de décrire :

« — Est-ce qu'il vous est arrivé d'aller à une réunion proposée par l'école ?

— Non, j'y ai pas été, j'ai pas grand temps, c'est dommage.

— Est-ce qu'il vous est arrivé d'aller à des réunions proposées par l'A.P.E. ?

— Non, c'est dommage aussi.



— Est-ce que vous allez voir les maîtres ?

— Ça oui, beaucoup. Quand il y a quelque chose qui ne va pas, j'y fonce. Je prends rendez-vous et j'y vais.

— A quelles occasions ?

— S'il y a un enfant qui me dit : « Tu sais, maman, j'ai pas compris les mathématiques. J'ai demandé au professeur, il m'a dit oui-oui, on verra ça un autre jour, on n'a pas le temps. » Là je me déplace vous voyez. Oui, parce que c'est vraiment sérieux, ou si les notes baissent... » (*Famille en réussite.*)

Cette logique de l'efficacité se retrouve aussi dans la réponse à la question : « Trouveriez-vous normal qu'un maître se déplace chez vous ? » Outre que cette pratique existe déjà, les familles déclarent : « Oui, si c'est pour le bien de l'enfant », sinon elles estiment qu'on n'a pas à demander cela aux maîtres (ils ont fini leur journée) et ne souhaitent pas un accroissement du contrôle social sur le mode de vie, sans parler de la « honte » des mal-logés.

L'insistance sur l'efficacité sociale de l'école, et sur la réussite sociale de ses propres enfants peut entraîner des réactions opposées. On peut soit en déduire que les parents forment une population atomisée, individualiste, s'identifiant au mieux à des sous-groupes (cf. l'existence d'une pétition pour l'enseignement de l'arabe en 1<sup>ère</sup> langue au collège) et plus souvent concurrente qu'unifiée. Dans ce cas, l'entrée en scène des familles dans la vie scolaire est perçue comme une difficulté supplémentaire.

On peut au contraire penser que le souci d'efficacité permettrait de mobiliser les parents sur des objectifs concrets, à court ou moyen terme, pour peu que ces objectifs apparaissent clairement liés à l'amélioration des performances scolaires. Mais enseignants et parents parlent-ils de la même chose ? S'agissant de l'échec scolaire et d'un projet de lutte contre celui-ci, parlent-ils des mêmes réalités que la classe politique, les syndicats enseignants, les élus locaux, les sociologues ?

Un des premiers résultats de l'étude aura été de montrer la multiplicité des approches de l'échec scolaire selon la place qu'on tient dans ou hors de l'école, et la tendance générale à poser le problème en terme de responsabilité plus morale que sociale ainsi qu'à rejeter sur l'autre les causes de l'échec. Pour les enseignants l'échec se génère avant et en dehors d'eux, pour les familles l'essentiel se joue entre les murs de l'école. Même les sociologues sont entrés dans ces catégories dichotomiques. Et s'il s'agissait de mettre à jour un rapport social dynamique, une dialectique qui s'incarne au quotidien ? Tel est l'intérêt d'une étude locale de ce type. Encore que, de toutes les représentations en présence, certaines soient dominantes et se donnent comme des évidences, telle la notion de handicap socioculturel, dont l'usage tient lieu d'analyse et qui interdit de se pencher sur les mécanismes qui président aux destins scolaires, en particulier au sein de la classe ouvrière. Commencer à décrire ces mécanismes dans l'école et son environnement, représente donc aujourd'hui un passage obligé pour quiconque veut agir pour une redéfinition des finalités de l'école.



### 3. *L'école en question*

Si les sociologues mettent souvent en question le rôle actif joué par l'école dans la production des échecs scolaires, nous avons vu que cette idée est loin d'être partagée par l'ensemble des acteurs locaux, et notamment les enseignants. Il faut donc en venir aux constats et soumettre nos hypothèses à l'épreuve des faits. L'une des premières démarches empiriques qui a été la nôtre, dès le début de l'enquête, a été d'étudier les différences de retard scolaire entre les élèves, selon qu'ils fréquentent l'une ou l'autre des deux écoles élémentaires du quartier. Mais pourquoi avoir choisi cet indicateur qu'est le retard ? Est-il pertinent, fiable et prédictif quant aux probabilités ultérieures d'échec ? La signification de nos résultats dépend, bien évidemment, de la réponse donnée à cette question.

#### 1. *Retard et échec*

Poser la mesure du retard scolaire comme l'un des indicateurs les plus pertinents de l'échec scolaire, c'est considérer que cet échec n'a pas une valeur absolue et ne découle pas d'une loi naturelle. C'est au contraire le situer comme une notion purement relative à l'institution scolaire, à ses programmes et à ses normes de progression. Ainsi la définition généralement retenue est celle proposée par Viviane Isambert-Jamati, en ces termes : « L'élève qui échoue, c'est celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution, conformément aux programmes, prévoyait qu'il acquière » (1971).

On peut certes mesurer ce degré d'acquisition à l'aide de différents indicateurs dont la finesse est plus ou moins grande y compris à l'aide de critères externes à l'institution (par exemple, faire passer des tests standardisés de connaissance aux élèves). Mais les indicateurs externes, s'ils offrent une série d'autres avantages, ne présentent que peu d'intérêt par rapport à la définition même de l'échec : ainsi, les tests font apparaître qu'à performance cognitive identique certains élèves redoublent tandis que d'autres sont autorisés à passer dans la classe supérieure <sup>63</sup>, mais il n'en reste pas moins que les premiers sont placés institutionnellement en situation d'échec et non les seconds. La définition sociologique de l'échec scolaire ne repose donc nullement sur la mesure d'un phénomène supposé indépendant des critères d'évaluation traditionnels. Elle consiste au contraire à reprendre ces critères en tant que tels et à les considérer comme *constitutifs* de la réalité même qu'ils sont

---

<sup>63</sup> Cf. Claude SIEBEL, « Genèses et conséquences de l'échec scolaire », *op.cit.*

supposés mesurer : il n'y a point par conséquent de supputations philosophiques sur ce que pourrait être l'existence en soi de l'échec scolaire hors de toute norme scolaire.

Certes, d'autres critères que le seul retard scolaire peuvent être pris en compte du point de vue même de l'institution : les notes, appréciations ou classements permettent par exemple une appréciation plus fine des différences que l'école établit entre les élèves<sup>64</sup>. Cette finesse permet alors de distinguer différents niveaux de succès ou d'échec, mais elle peut tendre à faire oublier l'existence d'un seuil déterminé traçant la ligne de partage entre l'insuccès ou le succès : ce seuil est précisément le bilan général effectué en fin d'année scolaire lorsque se prend la décision de redoublement ou de passage dans la classe supérieure.

La mesure du retard scolaire est par là-même un indicateur commode pour le sociologue — en tant que synthèse globale de toute une série d'autres mesures — mais dont la commodité ne diminue en aucune façon l'intérêt. Bien au contraire, il semble que cette commodité en soit également une pour l'institution qui dispose ainsi d'un instrument relativement simple à utiliser et dont l'usage est fondamental lors des décisions d'orientation. Le retard scolaire est en effet l'un des indicateurs les plus prédictifs des chances d'orientation ultérieure vers tel ou tel type de scolarité. Parmi les multiples études convergentes menées à ce sujet, citons par exemple le constat que 93 % des enfants qui redoublent le CP n'entreront pas en second cycle long (contre 46 % d'une génération)<sup>65</sup>. De même, on sait qu'en 1980, selon les données du ministère de l'Éducation nationale<sup>66</sup>, 83 % des enfants arrivés à 13 ans en 3<sup>ème</sup> sont orientés dans le second cycle long contre 23 % seulement des élèves arrivés à 16 ans. Le rôle de l'âge dans les orientations en S.E.S. ou vers des filières n'offrant aucune formation professionnelle réelle est également bien connu. Le caractère prédictif du retard infirme donc l'idée exprimée par certains enseignants que le redoublement accroît les chances de réussite :

« La solution ne réside pas dans le « gommage » du retard qui ne ferait que reporter dans le temps l'échec en l'ayant quantitativement et psychologiquement

---

<sup>64</sup> Nous avons nous-mêmes eu recours à une combinaison de critères lorsque nous avons sélectionné l'échantillon des familles interrogées dans le quartier. Voulant obtenir deux groupes très contrastés, nous avons choisi de nous adresser aux seuls parents ayant eu un enfant en CM2 l'année précédente soit en situation de réussite brillante, soit en situation d'échec grave. Ces deux types de situation ont été déterminés en collaboration avec les enseignants du CM2 ayant eu la charge de ces enfants. La combinaison retenue a été :

— pour la détermination de l'échec grave, deux ans de retard au minimum sanctionnés par une opposition au passage en 6<sup>ème</sup> pour l'année en cours. Parmi ces élèves, seuls ceux sur lesquels les enseignants portaient une appréciation très négative ont été finalement retenus (certains enseignants donnant comme « réussissants » quelques enfants ayant jusqu'à trois ans de retard scolaire...)

— les enfants en réussite brillante ont été quant à eux choisis parmi les élèves passant en 6<sup>ème</sup> à l'âge normal ou en avance et bénéficiant d'une appréciation très positive de la part de leur maître.

<sup>65</sup> Cf. *Les situations d'échec scolaire*, groupe éducation-formation, commission n° 7 de préparation du IX<sup>e</sup> Plan, document n° 21, novembre 1982.

<sup>66</sup> *Note d'information statistique*, SEIS, janvier 1980 (statistique portant sur l'année 1977-78).

accru ; un redoublement peut être aussi facteur de réussite. » (*Enseignant*).

Cette thèse, qui impliquerait que le retard puisse être rattrapé par l'élève, ne peut donc s'appuyer que sur l'observation d'un nombre restreint de cas individuels mais elle est fautive, d'un point de vue statistique, pour la majorité des individus.

Elle est d'ailleurs doublement fautive, si l'on peut s'exprimer ainsi, car le retard scolaire est de surcroît cumulatif : un premier redoublement en entraîne fréquemment un autre par la suite. Ainsi, 46 % des enfants ayant redoublé le C.P. sont victimes d'un deuxième redoublement dans les deux ans qui suivent<sup>67</sup>. De ce point de vue aussi, les chances d'un hypothétique « rattrapage » semblent statistiquement très réduites.

Laissons de côté pour l'instant le débat qui se déroule localement sur les effets du redoublement et rappelons les points que nous avons cherché à établir jusqu'à présent :

— La mesure du retard scolaire est un indicateur pertinent pour appréhender l'échec scolaire, dans la mesure où le retard est à la fois prédictif et cumulatif.

— Pour autant il ne constitue pas le seul indicateur possible. Relevons toutefois le fait que tous les indicateurs en ce domaine sont très fortement corrélés entre eux.

Les variations du taux de retard scolaire selon l'établissement constituent donc une source d'information non négligeable. Puisque tel était le cas dans le quartier, il était alors intéressant d'étudier de plus près ces disparités et d'essayer de démontrer qu'elles étaient imputables non aux caractéristiques des élèves mais à celles des écoles.

## ***2. Le retard varie selon l'école***

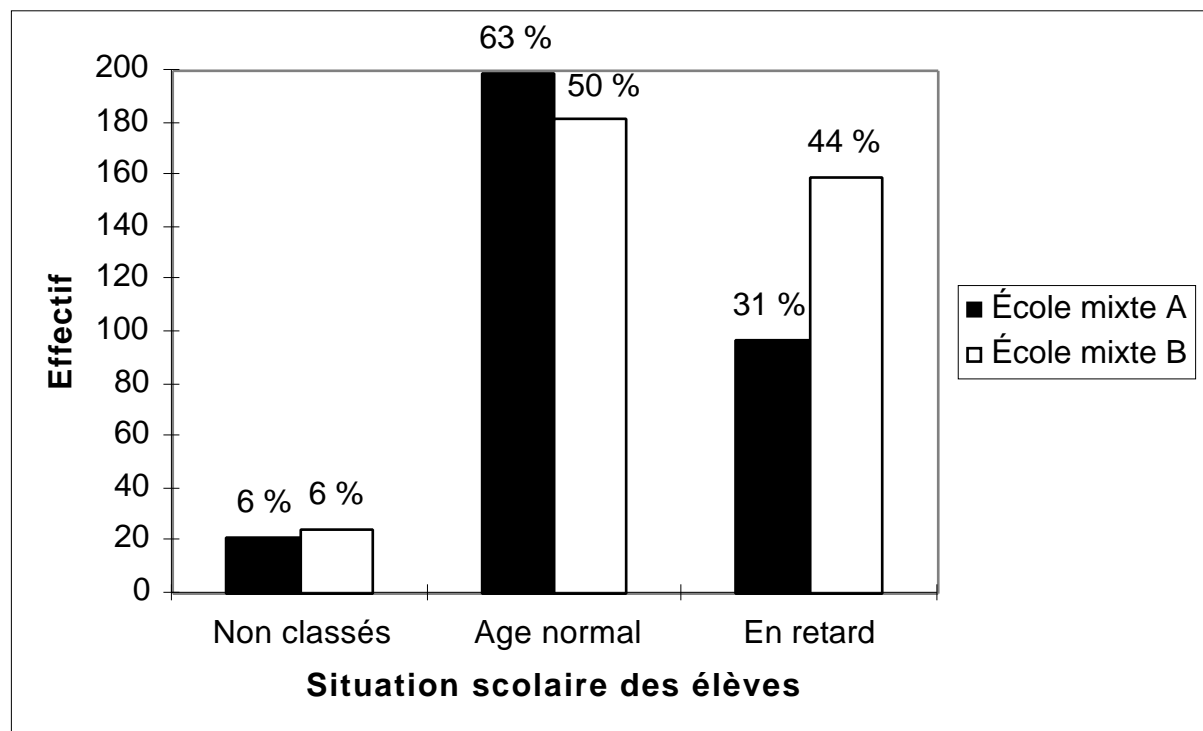
Depuis plusieurs années, les statistiques scolaires établies sur le quartier enregistraient une meilleure réussite scolaire des enfants fréquentant l'école A par rapport à ceux de l'école B. Par « réussite », rappelons que nous entendons ici seulement être à l'âge normal prévu par l'institution scolaire. Lorsque nous nous sommes intéressés à ce problème, ces disparités étaient bien connues de l'ensemble des acteurs locaux, même si, du côté des enseignants, on semblait généralement porté à en minimiser l'importance ou à redouter qu'elles fassent l'objet d'une publicité intempestive. Pourtant, les différences de retard scolaire selon l'école, dans une population en apparence homogène, étaient d'une ampleur surprenante en 1981-1982, comme l'indiquent le tableau et le graphique suivants :

---

<sup>67</sup> *Note statistique*, SIGES, n° 83-23. Données extraites du Panel premier degré.

| École mixte A      |          |
|--------------------|----------|
| Situation scolaire | Effectif |
| Non classés        | 21       |
| Age normal         | 199      |
| En retard          | 97       |

| École mixte B      |          |
|--------------------|----------|
| Situation scolaire | Effectif |
| Non classés        | 24       |
| Age normal         | 182      |
| En retard          | 159      |



Comme nous l'avons vu, la réussite scolaire est habituellement attribuée par les enseignants aux qualités personnelles de l'élève ou à son environnement familial et social, mais rarement à l'institution scolaire elle-même. Les critiques les plus fréquentes adressées à l'institution concernent alors le manque de moyens ou les effectifs trop chargés. Mais peu d'enseignants pensent à mettre en cause les politiques d'établissement, la qualité des enseignants, leur attitude souvent négative vis-à-vis des élèves d'origine populaire, etc. Il était donc particulièrement intéressant de rencontrer dans le même quartier deux écoles produisant des taux sensiblement différents de retard scolaire. Mais pour s'assurer que ce sont bien les écoles qui « produisent » le retard scolaire (et non pas les élèves par leurs caractéristiques personnelles ou familiales) il fallait au préalable s'assurer qu'elles recrutent bien une population homogène d'élèves.

### *Les élèves sont socialement identiques*

Nous pouvons affirmer que les deux écoles recrutent des populations sensiblement identiques sur le plan de la nationalité, de la profession des parents, du sexe, du lieu d'habitation dans le quartier. Il n'est bien sûr pas possible d'exclure que des différences puissent se manifester au niveau d'autres variables non prises en

compte dans l'étude.

Nous avons ainsi vérifié successivement :<sup>68</sup>

— le domicile des élèves selon l'école ; dans l'ensemble, les deux écoles recrutent leurs élèves de façon non sectorisée et sur la totalité du quartier ;

— la nationalité selon l'école ; sur ce plan, la structure des nationalités et origines ethniques est sensiblement identique quelle que soit l'école (53 % d'étrangers dans l'école A et 55 % dans l'école B) ;

— le sexe selon l'école ; en fait, l'école B (ex-école de filles) et l'école A (ex-école de garçons) n'ont guère gardé de différences dans leur recrutement selon le sexe ; dans la première, chaque sexe représente exactement la moitié de l'effectif, dans la seconde on trouve 48 % de filles et 52 % de garçons ;

— la profession du père selon l'école ; il n'y a guère de différences entre les deux écoles (59 % d'ouvriers et personnel de service en A, 54 % en B, et, pour les employés, respectivement 26 % et 30 %) ;

— la profession de la mère enfin ; en réalité, chez les mères, la catégorie dominante dans les deux écoles est celle des sans profession ou du chômage ; pour les mères qui travaillent, il n'y a pas de différences notables entre les deux écoles.

### ***3. Différences produites par l'école***

Au vu des variables que nous connaissons — et qui sont parmi les plus significatives pour expliquer les différences de performance entre élèves — rien ne permet de distinguer les élèves fréquentant l'école A de ceux qui vont à l'école B. Leur différence de réussite n'est donc apparemment pas imputable à leurs caractéristiques personnelles. On peut donc faire l'hypothèse qu'une part de cette différence est produite par l'école. Cette hypothèse nous a d'ailleurs été suggérée par certains enseignants de l'école B qui estimaient qu'une politique « laxiste » à l'égard du redoublement était suivie dans l'école A (plusieurs autres indices confirment d'ailleurs notre sentiment qu'une sorte de rivalité avait séparé les deux écoles). Le « laxisme », si laxisme il y a, devrait en toute hypothèse bénéficier à l'ensemble des élèves de l'établissement. Or il apparaît précisément le contraire. En effet, le retard n'est pas uniformément moindre dans l'école A : certaines catégories d'élèves semblent plus profiter que d'autres de la politique de l'établissement, tandis que d'autres catégories présentent des résultats absolument identiques dans les 2 écoles. Les différences observées peuvent alors se ramener à deux : le retard selon le sexe et le retard selon la nationalité.

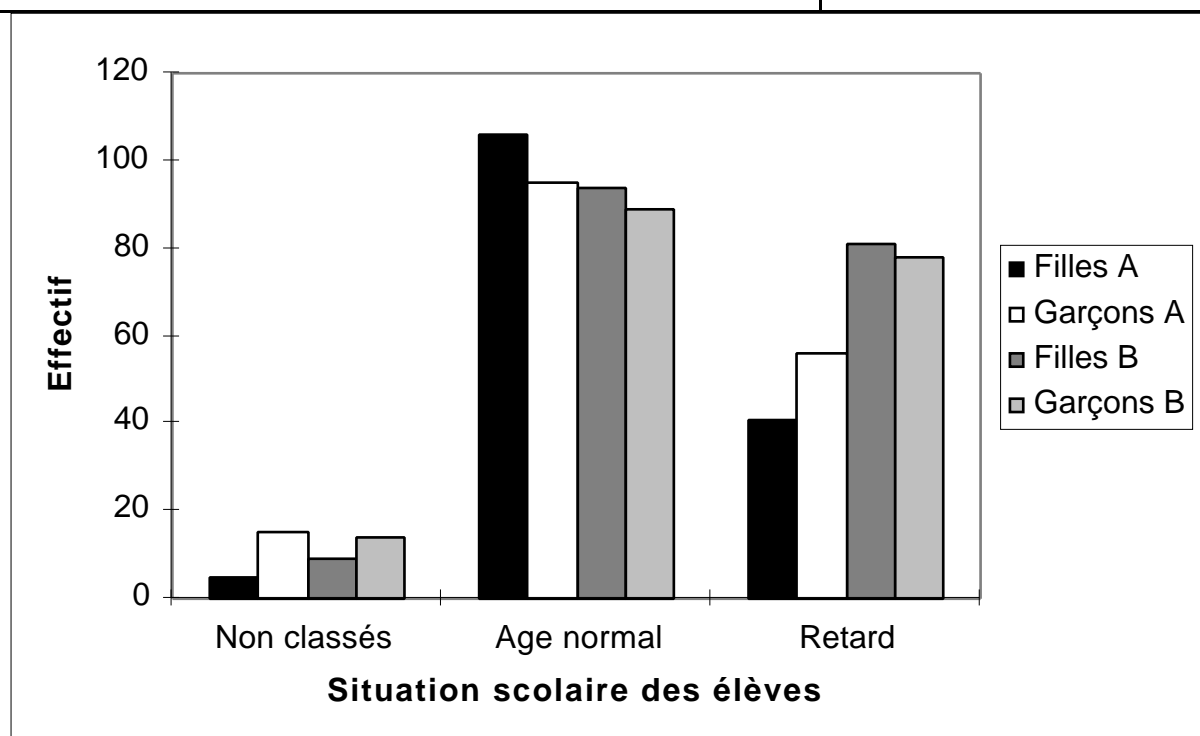
---

<sup>68</sup> Le résumé succinct que nous présentons ici semblera trop rapide au lecteur désireux de connaître l'ensemble des résultats chiffrés. Qu'il veuille bien nous en excuser et se reporter à notre rapport déjà cité.

## Retard selon le sexe et l'école

Si les filles sont plus souvent à l'âge normal ou en avance que les garçons (59 % contre 53 %), c'est essentiellement dû à leur réussite exceptionnelle dans l'école A. Par contre, en B les résultats des filles et des garçons ne diffèrent pratiquement pas :

|                      | Mixte A |         | Mixte B |         |
|----------------------|---------|---------|---------|---------|
|                      | Filles  | Garçons | Filles  | Garçons |
| Non classés          | 3       | 9       | 5       | 8       |
| Age normal ou avance | 70      | 57      | 51      | 49      |
| Retard               | 27      | 34      | 44      | 43      |
|                      | 100     | 100     | 100     | 100     |
|                      | (151)   | (166)   | (184)   | (181)   |



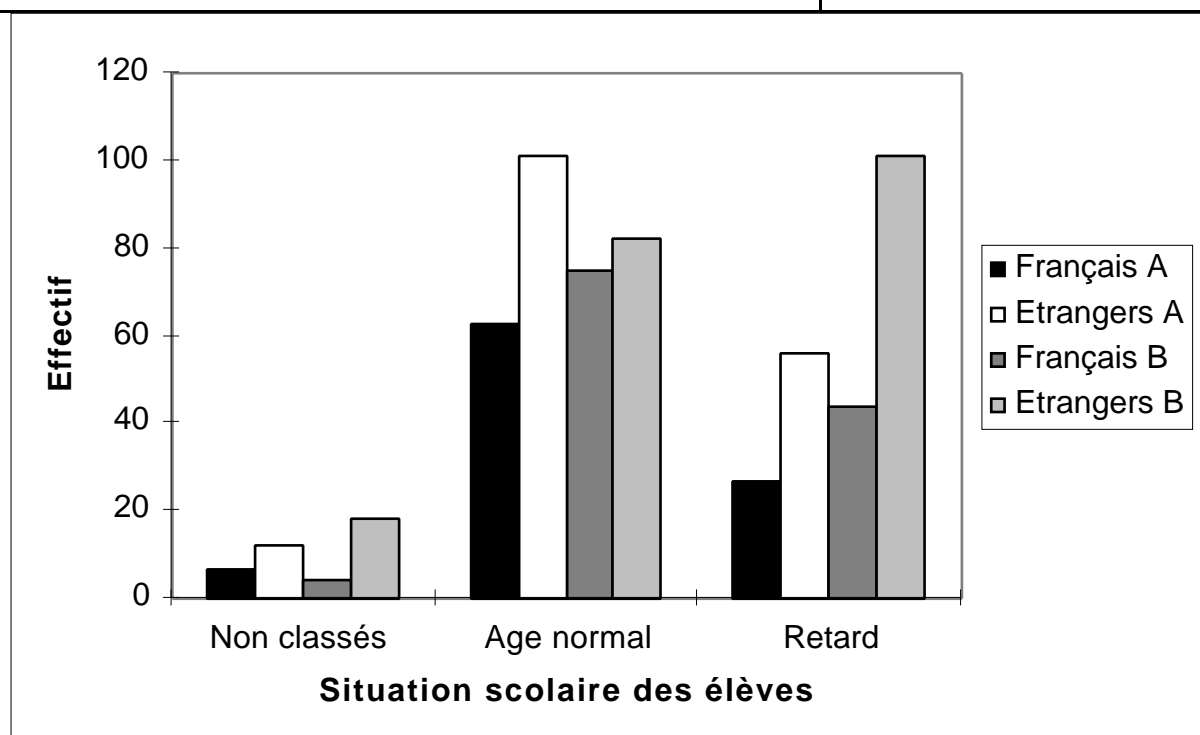
Si l'on applique à ces résultats un test statistique on s'aperçoit qu'il n'y a pas de différence significative entre les garçons de l'école A et ceux de l'école B, ni à l'intérieur de l'école B entre filles et garçons. Par contre, les filles de l'école A réussissent non seulement mieux que les garçons mais mieux que les filles de l'autre école (le  $\chi^2$  est de 11,48. Il est significatif à un seuil .001, c'est-à-dire qu'il y a une chance sur 1000 que cette différence soit due au hasard). On peut en conclure que l'école A est nettement plus favorable aux filles.



## Retard selon la nationalité et l'école

De même que le retard varie selon le sexe, le retard selon la nationalité dépend étroitement de l'école fréquentée

|                      | Mixte A  |           | Mixte B  |           |
|----------------------|----------|-----------|----------|-----------|
|                      | Français | Etrangers | Français | Etrangers |
| Non classés          | 7        | 7         | 3        | 9         |
| Age normal ou avance | 65       | 60        | 61       | 41        |
| Retard               | 28       | 33        | 36       | 50        |
|                      | 100      | 100       | 100      | 100       |
|                      | (97)     | (169)     | (123)    | (201)     |



Si l'on compare les Français et les étrangers <sup>69</sup>, leur situation sur le plan du retard est très proche dans l'école A (pas de différence significative). Par contre, dans l'école B, les étrangers accusent un retard beaucoup plus important que celui des Français ( $\chi^2 = 9,59$  ; significatif à .01). De même, si l'on compare les étrangers fréquentant les deux écoles, on voit que leur taux de retard est bien supérieur lorsqu'ils sont scolarisés dans l'école B ( $\chi^2 = 13,83$  ; significatif à .001). Les

<sup>69</sup> Dans les tableaux précédents, la définition des « Français » est restrictive : il s'agit des enfants de nationalité française et non migrants tandis que, dans le cas des étrangers, il s'agit de la nationalité juridique. Pour la clarté de la comparaison, nous avons éliminé de ces tableaux les Français ayant migré (des DOM-TOM et d'autres pays), soit au total 92 enfants sur 682. La réussite des enfants originaires des DOM-TOM est meilleure que celle des autres (74 % à l'âge normal ou en avance) et quelle que soit l'école qu'ils fréquentent.

Français, quant à eux (de même que les garçons), obtiennent des résultats équivalents quel que soit l'établissement où ils se trouvent : seuls les étrangers voient leur retard augmenter dans l'école B, tout comme il diminue pour les filles dans l'école A.

Il faut toutefois prendre en compte l'existence d'une classe d'initiation recevant des élèves non francophones dans l'école B. Certes, les élèves fréquentant cette classe en 1981-1982 sont rangés dans la rubrique « non classés » et ne sont donc pas inclus dans nos comparaisons statistiques qui portent uniquement sur l'effectif des élèves suivant le cursus « normal ». Mais la situation du retard en 1981-1982 est, de toute évidence, le résultat d'un processus qui trouve son origine dans les années antérieures. Les élèves ayant suivi, dans le passé, la classe d'initiation sont généralement recyclés dans le cursus « normal » en situation de retard, ce qui a pour effet d'augmenter le taux de retard des étrangers fréquentant l'école B, sans que l'école elle-même soit en cause. Il fallait donc vérifier l'existence de ce phénomène et en mesurer l'ampleur.

Or son incidence est très limitée. En suivant le devenir des différentes promotions d'élèves passées par une classe d'initiation depuis l'année 1976-77 (année où la classe d'initiation était encore dans l'école A) on s'aperçoit que le nombre de ces élèves encore scolarisés sur place est réduit. La plupart d'entre eux, sans doute parce qu'ils étaient trop âgés, ont disparu des deux écoles. De fait, si l'on retire ces quelques élèves du décompte, cela *ne modifie en rien le caractère significatif des différences de résultats* entre les deux établissements.<sup>70</sup>

La présence d'une classe d'initiation ne permet donc pas de revenir à une explication des écarts par les différences individuelles ou collectives des élèves. L'existence d'un traitement différent réservé par l'école aux différents groupes d'élèves est, par conséquent, établie. Nous nous trouvons localement face à deux établissements scolaires très typés : l'un plus favorable aux filles, l'autre plus défavorable aux étrangers. Pour les autres catégories d'élèves, en revanche, la fréquentation de l'une ou l'autre école n'entraîne aucune variation significative dans les résultats. Ces deux différences, l'une positive en faveur des filles, l'autre négative à l'égard des étrangers, suffisent alors, en se cumulant, à expliquer l'écart

<sup>70</sup> En 1981-82, année de l'enquête, il ne reste plus que 14 élèves ayant suivi un cheminement de ce type et que l'on retrouve dans le « circuit » normal (dont 1 élève à l'école A et 13 en B). En les soustrayant de la comparaison, on obtient alors 54 étrangers en retard pour l'école A (au lieu de 55) et 88 à l'école B (au lieu de 101). Les  $\chi^2$  sont alors :

| Étrangers selon l'école  |     |    |
|--------------------------|-----|----|
|                          | N   | R  |
| A                        | 102 | 54 |
| B                        | 82  | 88 |
| $\chi^2 = 9,73$ (S. .01) |     |    |

| Français/étrangers en B  |    |    |
|--------------------------|----|----|
|                          | N  | R  |
| F                        | 75 | 44 |
| E                        | 82 | 88 |
| $\chi^2 = 6,17$ (S. .02) |    |    |

global de réussite qui sépare les deux écoles.

### *Pourquoi le retard varie-t-il selon les écoles ?*

Certes, dresser constat ne suffit pas : encore faut-il chercher les raisons permettant d'expliquer ce phénomène. Mais soulignons tout de même l'importance des conclusions qui s'imposent au vu du seul résultat que nous venons d'établir. Ce qui est généralisable dans ce constat c'est le fait que l'école aussi produit l'échec et la réussite. L'école crée des conditions plus favorables à certains groupes d'élèves et plus défavorables à d'autres. Par contre, le fait qu'il s'agisse, dans le cas considéré, des filles et des étrangers n'est pas nécessairement une constante que l'on retrouverait invariablement ailleurs : la discrimination peut s'appliquer à d'autres groupes et renvoyer, dans chaque cas particulier, à des explications mettant en jeu les caractéristiques propres de chaque établissement et de son équipe pédagogique. De multiples études locales seraient donc nécessaires pour recenser les différentes formes que peut revêtir la discrimination opérée par l'école entre ses élèves. Mais l'existence même de cette discrimination ne peut plus être niée : voilà qui repose de façon nouvelle les explications de l'échec, voilà qui dément l'obstination de certains à n'en chercher les causes que du seul côté des élèves et de leur famille.

Parmi les éléments dont nous disposons localement pour expliquer notre constat, il faut noter une différence très nette entre les deux écoles dans la composition du personnel enseignant selon le sexe. L'école A — où les filles sont plus souvent à l'heure — a un directeur et une majorité d'hommes parmi le personnel. L'école B, au contraire, a une directrice et comptait en 1982 une très forte proportion d'enseignantes. Bien que la mixité soit depuis longtemps effective chez les élèves, beaucoup de familles du quartier continuent d'utiliser les anciennes appellations : l'école A c'est « l'école des garçons » tandis que l'école B reste, dans beaucoup de discours, « l'école des filles ».

On peut alors faire l'hypothèse d'une relation entre le sexe de l'enseignant et la réussite de ses élèves selon leur sexe. Mais rien ne permet de préjuger du sens de cette relation : si les filles réussissent mieux là où il y a une majorité d'hommes, est-ce parce que les instituteurs sont plus indulgents ou encourageants avec les filles que les institutrices, ou bien parce que les filles font plus d'efforts pour réussir lorsqu'elles ont un instituteur ? D'ailleurs, les deux explications sont peut-être à prendre en compte tout à la fois. Une telle interprétation, bien que tout à fait hypothétique, est pourtant confirmée par la réaction même d'un enseignant de l'école A après communication de nos résultats d'enquête :

« Je dois dire que, sur le moment, ça nous en a mis un coup. Mais maintenant je me rends compte que c'est la vérité : moi, je me suis toujours fait accuser d'être trop favorable aux filles... ».

Puis il nous a relaté divers exemples illustrant son attitude guidée, selon lui, par le souci d'encourager les filles à lutter contre le sexisme ambiant et les rapports de force instaurés par les garçons à l'école.

De même, si les étrangers (qui sont pour la plupart des Maghrébins) réussissent moins bien là où l'on trouve une majorité de femmes, est-ce parce que les femmes enseignantes sont généralement (toutes les enquêtes le confirment, et la nôtre ne fait pas exception) d'une origine sociale plus élevée que les hommes et donc plus éloignées de la culture et de l'univers social de ces enfants ? Ou bien doit-on chercher une autre explication — qui n'exclut d'ailleurs pas la précédente — dans le fait que les Maghrébins sont supposés avoir une image dévalorisée de la femme et donc plus de réticences vis-à-vis d'une enseignante ? Cette interprétation, largement répandue mais qui n'a jamais été démontrée, peut être illustrée par des propos d'enseignants recueillis par un journaliste, propos d'autant plus pertinents pour notre étude qu'il s'agit d'enseignants de Gennevilliers :

« Par exemple, ce qu'un de nos interlocuteurs appelle « la misogynie de la religion islamique ». Elle a pour conséquence qu'on accepte mal, pour ne pas dire du tout, une réprimande venant d'une enseignante. Celle-ci est le plus souvent l'objet d'un mépris et même dans le primaire des réactions de ce type existent qui « rendent la vie des maîtresses plus difficile ». Il est évident que le pourcentage important d'enfants immigrés amplifie ces données, en même temps qu'on peut imaginer que ceci peut engendrer, en réaction, des comportements de caractère raciste. »<sup>71</sup>

Notre propos n'est pas de discuter le degré de vérité de ce stéréotype concernant les Maghrébins. Par rapport au problème soulevé, on remarquera seulement qu'un tel stéréotype produit inévitablement des effets quel que soit son degré de pertinence. Il suffit en effet que les enseignantes, même à tort, soient persuadées de la misogynie des Maghrébins pour que la relation entretenue avec eux en classe soit qualitativement très différente. Mais nous discernons également que le sexe de l'enseignant n'est sans doute pas la variable explicative première. En l'occurrence, il semblerait plutôt être le catalyseur d'une série d'autres différences (et notamment en matière d'origine sociale, de profession du conjoint et de choix du métier d'enseignant). Nous sommes ainsi renvoyés à des différences que nous ignorons entre les deux écoles et qui se cristallisent, pour l'observateur extérieur, sous la forme d'une forte rivalité séparant les deux établissements. Certains entretiens auprès d'enseignants de l'école A expriment très nettement cette rivalité sur le plan du genre :

« Ici, en A, il y a une bonne ambiance. Moi personnellement je ne me vois pas rester dans l'école d'à côté, chez les *mémés*. C'est étouffant. Et puis, à quatre heures, sitôt la classe finie, elles ne pensent qu'à rentrer chez elles. »

D'autres différences ont également été évoquées au cours de ces entretiens et situées sur le plan d'une opposition d'ordre politique entre les deux écoles. En particulier l'affiliation au P.C.F. d'une personnalité de l'école A ainsi que son appartenance à l'équipe municipale ont été avancées comme l'une des raisons des conflits. Notons d'ailleurs qu'au-delà du personnel enseignant les rivalités se

---

<sup>71</sup> Jean SPANGARO, « Des enfants à Gennevilliers », in *L'école et la Nation*, n° 293, juin-juillet 1979, numéro spécial sur l'école et l'immigration.

développent également entre deux associations concurrentes de parents d'élèves : la F.C.P.E. essentiellement implantée dans l'école B et une association « Les amis de l'école des Grésillons » qui rayonne principalement sur l'école A. Ici également, les options politiques des animateurs de chaque association ne semblent pas absentes en tant que source de rivalité. Enfin certains enseignants de l'école B situent cette opposition sur le plan des politiques d'établissement vis-à-vis du redoublement et trouvent la politique suivie à cet égard dans l'école A « trop laxiste ». L'existence de politiques différentes en matière de redoublement est affirmée également au C.I.O. de Gennevilliers où l'on fait ce constat au niveau des trois collèges de la ville :

« L'échec, à travers les statistiques, permet de voir à la fois les difficultés réelles des élèves mais aussi les politiques d'établissement qui peuvent varier. On le voit en particulier en fin de 5<sup>ème</sup>, hein, où c'est très, très net. Parce que vous voyez, à Pasteur, qui est un établissement où les enfants sont en difficulté — ils ont le plus faible taux d'âge normal à l'entrée — eh bien, il y a très peu d'éviction en fin de 5<sup>ème</sup>, c'est-à-dire que les 3/4 presque, en 81, sont passés en 4<sup>ème</sup>. Rien ne laisse penser au départ que c'est à Guy Moquet qu'on trouvera le moins de passages en 4<sup>ème</sup> et rien ne laisse penser que c'est à Pasteur qu'on trouvera le plus grand passage en 4<sup>ème</sup>. D'ailleurs, ça évolue d'une année sur l'autre, puisque c'est tombé à 59,9 % l'année suivante : la population n'a pas changé, mais la politique de l'établissement a changé. »

Nous avons nous-mêmes pu constater, à travers les réponses à notre questionnaire, que 50 % des enseignants de l'école A estiment que « tout retard dans la scolarité est un échec » contre 20 % seulement des enseignants de l'école B. L'existence de politiques d'établissement est donc certainement l'une des interprétations que l'on peut avancer pour rendre compte des différences observées. Mais ce n'est pas la seule : on peut contester, en effet, qu'il s'agisse à proprement parler d'une politique, entendue au sens d'une finalité délibérément poursuivie et mise en œuvre de façon concertée. On peut, de surcroît, douter que les différences entre établissements se limitent au champ restreint des pratiques en matière de redoublement. Il faudrait, plus globalement, considérer l'orientation générale du personnel enseignant à travers l'ensemble de ses pratiques pédagogiques. Caractériser cette orientation pour établir si elle se manifeste nécessairement de façon hégémonique ou majoritaire. Observer si l'existence d'un noyau de novateurs, de militants pédagogiques ou politiques, a des répercussions décelables sur la réussite des élèves. Étudier leur rôle d'entraînement vis-à-vis de leurs collègues, les effets dynamisants ou pervers de leur action. On voit que de multiples pistes pour des recherches nouvelles permettraient de dépasser le stade actuel du constat. Certaines études, encore trop rares, apportent cependant des éléments de réponse à ces questions en dégagant par exemple des profils d'enseignants « démocratisants » dont les pratiques s'avèrent efficaces en matière de réduction des écarts sociaux de réussite <sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> Cf. par exemple, les typologies proposées par V. Isambert-Jamati (« Types de pédagogie du Français et différenciation sociale des résultats », *Études de Linguistique appliquée*, n° 54 avril-juin 1984) et par G. Langouët (*Suffit-il d'innover ?*, Paris, PUF, 1985).

Il est sans doute vrai que les faits les plus patents ou les plus spectaculaires ne sont pas nécessairement ceux qui ont l'action la plus décisive en matière de réussite scolaire. Tout le travail quotidien effectué dans chaque classe, les relations positives ou négatives qui s'y nouent ainsi que l'ensemble des interactions entre élèves, parents et maîtres, jouent certainement un rôle principal dans la genèse des échecs scolaires. La partie la plus importante de l'iceberg demeure donc toujours cachée. Ceci dit, pour nous en tenir à la partie visible, on ne peut pas ignorer que, l'année de l'enquête, une semaine de la culture algérienne a été organisée dans l'école A. Il faut noter également que l'année précédente, un voyage en Algérie avait eu lieu, toujours dans la même école, alors que rien de semblable n'a été fait, à notre connaissance, dans l'école voisine. Faut-il après cela continuer à s'étonner que les Maghrébins aient des résultats scolaires sensiblement différents d'une école à l'autre ? Même s'il est difficile d'imaginer que ces actions sporadiques d'initiation à la culture maghrébine ou de retour aux sources aient, par elles-mêmes, des effets miraculeux sur la réussite scolaire, on peut néanmoins y voir l'indice d'une orientation globale plus positive à l'égard des immigrés. Dans cette optique, elles ne vaudraient pas tant par elles-mêmes que par la dynamique des situations et des pratiques pédagogiques dans lesquelles elles s'inscrivent. Elles ne sont qu'une goutte d'eau, mais elles révèlent certainement beaucoup.

### *Réussite scolaire et intégration sociale*

Un dernier résultat de cette étude est également capital. Il peut paraître tout d'abord surprenant, mais il n'est paradoxal qu'en première analyse. Ainsi, nous avons pu repérer quel était l'immeuble le plus « réussissant » pour les enfants du quartier : c'est précisément l'un de ceux où les conditions de logement sont les plus mauvaises, qui comprend le plus d'immigrés et qui est promis à reconstruction dans le cadre de la rénovation de l'îlot sensible. Certes, ce constat est moins étonnant lorsque l'on sait qu'une bonne stabilité de ses résidents a permis que se développent de longue date des réseaux de solidarité, d'entraide et une certaine convivialité que l'on retrouve moins fortement ailleurs. De plus, des stratégies collectives y existent (par exemple, pétition pour obtenir un enseignement d'arabe au collège). Par ailleurs, certaines mères incitent les nouveaux arrivants à « se faire voir à l'école » pour déclencher chez les enseignants une image favorable de la famille. Ces mères se révèlent ainsi, à notre sens, comme d'excellentes sociologues qui ont compris le rôle joué par les attentes enseignantes et les effets de l'étiquetage en matière de résultats scolaires. Parmi d'autres exemples de ces stratégies mises en œuvre par les parents pour tenter de retourner à leur profit les effets de marquage négatif dont ils sont l'objet chez les enseignants, citons le cas de cette mère de notre échantillon qui, à la faveur d'un remariage ayant entraîné un changement de nom pour le cadet de la fratrie, ne se présentait plus au collège de crainte d'être reconnue par les enseignants comme la mère des aînés (dont la scolarité avait été très mauvaise). De fait, la scolarité du dernier ne posait plus de problème. Une telle lucidité n'a rien en soi d'exceptionnel, beaucoup de parents se montrant conscients, même dans les classes populaires, de l'importance à accorder à une bonne « image de marque » de la famille auprès des maîtres. Mais, souvent nourrie par un sentiment d'incompétence et par le désir de cacher un manque d'instruction ressenti comme

honteux, cette lucidité engendre alors des pratiques qui se retournent contre l'objectif recherché : ne pas se faire voir à l'école par crainte de nuire à son enfant aux yeux des enseignants amène généralement ces derniers à considérer que la famille se désintéresse de la scolarité, et déclenche donc un jugement négatif, alors que l'effet inverse était recherché.

Bien sûr, il n'est pas possible de mesurer ici l'ampleur de ces effets d'étiquetage ni les résultats réels auxquels aboutissent les stratégies de sens contraire que nous venons de décrire. Une telle mesure empirique ne pourrait être produite que dans le cadre d'une expérimentation contrôlée du type de celle qui a mis en évidence « l'effet Pygmalion » (prophétie autocréatrice), donc avec un protocole d'expérience d'autant plus difficile à réaliser que cet effet commence à être largement connu et qu'il ne peut apparaître si les sujets ont conscience des objectifs réels de l'enquêteur. De plus, pour des raisons déontologiques, on ne peut mesurer que les effets d'un étiquetage positif artificiellement créé, et non ceux de l'étiquetage négatif appliqué dans la réalité aux enfants des classes populaires. Dans le cadre d'une simple observation, nous ne pouvons donc accéder à ce difficile niveau de la preuve, ni même établir, des deux faits observés, celui qui explique le mieux le moindre retard scolaire des 79 enfants vivant dans cet immeuble et qui fréquentent les écoles primaires du quartier : meilleur climat de voisinage ou stratégies scolaires adéquates chez les parents, ou les deux ? Il est utile alors de se rappeler l'un des concepts fondamentaux de Durkheim, celui de l'*intégration* sociale, et d'en conclure que le degré d'intégration et de cohérence d'un groupe, qui est observé ici au niveau des rapports de voisinage et des stratégies collectives, joue également sur les résultats scolaires. Une seconde conclusion à tirer est que les meilleurs résultats obtenus par les enfants de cet immeuble restent un fait incontournable, impossible à interpréter selon l'explication simpliste par les handicaps, puisque précisément ces enfants cumulent tout ce qui pourrait expliquer, selon de tels critères, leur échec et non leur réussite : logements nettement plus dégradés et insalubres que la moyenne du quartier, nombre d'occupants au mètre carré, pourcentage le plus élevé d'immigrés.

De tels résultats montrent alors qu'il faut dépasser une vision mécaniste du rapport qu'entretiennent les conditions de vie et les performances scolaires. On comprend aussi pourquoi les enquêtes extensives, menées sur de grands échantillons laissent finalement échapper, malgré l'abondance des informations qu'elles recueillent, des éléments essentiels quant à l'interprétation des échecs et retards scolaires en milieu populaire. Car ces éléments ne peuvent que rarement se ramener à des variables simples, et cette interprétation ne devrait jamais être effectuée en termes de causalité mécaniste. C'est pourquoi nos propres résultats d'enquête confirment que l'explication de l'échec scolaire des classes populaires reste à l'étroit dans le schéma déterministe traditionnel qui se borne à isoler des facteurs et à étudier leurs corrélations. Rejetant la thèse du handicap des classes populaires qui cherche les facteurs d'échec du seul côté des familles, allons-nous pour notre part conclure cette étude des différences produites par l'école en incriminant l'institution scolaire seule ? Mettre l'école en question signifierait alors mettre l'école *seule* en question, ce qui serait tout aussi mécaniste et schématique. C'est dire qu'il convient d'abandonner l'interprétation en termes de *facteurs* au profit d'une interprétation en

termes de *rappports*. Avant d'en venir à la confrontation des itinéraires familiaux et des itinéraires scolaires, il est sans doute utile de rappeler ce que le terme de « rapport » recouvre à nos yeux : le rapport social entre les classes populaires et une école de classe dans une société de classe.

#### 4. *Itinéraires familiaux et itinéraires scolaires*

Une des limites de l'étude du public scolaire des deux écoles primaires est le petit nombre de variables prises en compte et leur caractère statique : sexe, lieu de résidence, nationalité, profession des parents. Nous pensons que les « histoires familiales » auraient plus de vertu explicative. Les travaux de J.-P. Terrail<sup>73</sup> nous avaient déjà indiqué que le rapport à l'école était vraisemblablement lié à une vision d'ensemble de l'avenir qui se constitue, au sein de la famille, à partir d'un itinéraire social antérieur. Or, nous ne savions rien *a priori* des parents d'élèves, ni ce que fut leur itinéraire résidentiel jusqu'à Gennevilliers, ni ce que fut leur trajectoire scolaire et professionnelle, ni même les épisodes de l'histoire familiale proprement dite : mariages, naissances, divorces...

Ainsi il paraissait naturel de compléter une étude quantitative et représentative sur le plan statistique, par une approche dynamique des facteurs d'échec liés à l'histoire et aux conditions d'existence des familles. Ni les moyens matériels, ni le temps, ni les données recensées administrativement ne permettaient de constituer un échantillon valable des parents d'élèves des Grésillons. Des problèmes de définition se posaient : ne retenir que les parents d'enfants présents dans l'école publique occultait les phénomènes d'évitement, partir du critère juridique de la nationalité pouvait ne pas rendre compte de la francophonie, ni de la transplantation, etc.

Nous avons opté pour une solution qui avait comme objectif essentiel d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherche en s'intéressant exclusivement aux familles d'enfants en réussite ou en échec caractérisé, selon les normes mêmes de l'institution. A partir de ce seul critère, par une sorte de méthode des cas « extrêmes », on pouvait dégager des hypothèses sur les caractéristiques de ces familles et voir en quoi elles différaient. Trente-cinq familles ont donc été sélectionnées.<sup>74</sup>

Avec l'aide des directeurs d'écoles et des enseignants a été retenue, dans un premier temps, une liste d'une quarantaine d'enfants répartis en deux groupes : le premier était constitué des enfants passant en 6<sup>ème</sup>, avec de bonnes notes à l'âge « normal » ou en avance, le deuxième était constitué d'enfants ayant au moins deux ans de retard et amenés à redoubler ou à être orientés dans les sections spécialisées (S.E.S., perfectionnement, E.N.P.). Après les entretiens menés auprès des familles, et au vu des résultats scolaires des frères et des sœurs, nous avons pu constituer

---

<sup>73</sup> J.-P. TERRAIL, « De quelques histoires de transfuges », *op. cit.*

<sup>74</sup> Pour une analyse détaillée des entretiens auprès des familles, voir le rapport de recherche, *op. cit.*, ou M. TRIPIER, « Histoires familiales et itinéraires scolaires dans une banlieue populaire » in *Migrants Formation*, C.N.D.P., octobre 1985.



trois groupes :

Le premier est constitué de 10 familles dont les enfants ont, ou ont eu, une bonne scolarité : scolarité longue, études classiques, université pour les aînés, pas de retard et bonnes notes, pour les plus jeunes.

Le deuxième groupe est composé de 13 familles dont les enfants se retrouvent globalement en échec : scolarité interrompue, chômage sans diplôme, retard cumulé dans des filières dévalorisées pour les aînés, retard précoce, dégoût scolaire, mauvaises notes et difficultés reconnues pour les plus jeunes.

Le troisième groupe est composé de familles dont les enfants ont une scolarité variable, puisqu'au moins l'un des enfants a une scolarité clairement bonne ou mauvaise.<sup>75</sup>

Outre une série d'opinions sur l'école, l'échec, le quartier, ont été recueillis des éléments biographiques concernant l'histoire de la famille, ainsi que des caractéristiques démographiques. L'analyse des entretiens, compte tenu de leur faible nombre, est qualitative. Elle permet, avant tout, de débusquer de fausses évidences, telles que la relation entre nationalité, scolarité des parents et échec, d'explorer quelques directions nouvelles concernant l'accès à la réussite ou le cumul des échecs dans une banlieue à dominante ouvrière et multi-ethnique. Le rôle des aînés, ou celui de l'intégration locale et de la sociabilité de voisinage se sont ainsi avérés jouer un rôle important. Un des principaux enseignements de la comparaison entre familles selon la réussite ou l'échec est la grande proximité sociale des deux groupes opposés.

Ainsi « l'échec systématique » est le fait d'enfants étrangers (7/12) mais également la « réussite systématique » (8/10). Si l'on considère la transplantation des parents comme une caractéristique plus pertinente que le critère juridique de la nationalité (en incluant les ressortissants des DOM-TOM) les chiffres restent identiques. Notre étude corrobore ainsi les chiffres produits par l'Éducation nationale et les travaux de S. Boulot et D. Fradet qui concluent qu'à classe sociale équivalente l'origine étrangère n'induit pas un taux d'échec plus grand. Ces auteurs rappellent qu'une étude sur échantillon (1/60<sup>e</sup>) du M.E.N. <sup>76</sup> montre que 22,81 % des enfants étrangers, fils d'ouvriers, entrent dans le cycle long, pour 27,51 % des Français fils d'ouvriers. Alors qu'à l'entrée en 6<sup>ème</sup> en 1972, 73 et 74, 36,5 % des enfants français sont fils d'ouvriers, cette proportion est de 79,2 % pour les enfants étrangers. Par ailleurs, ils rappellent qu'une comparaison menée à Marseille, sur les CMI de 12 écoles atteste l'absence de corrélation entre le pourcentage d'étrangers et le taux de retard.<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> Cette évaluation est certes en partie subjective surtout quand il s'agit des petites classes, mais nous espérons que cette part d'erreur s'est répartie aléatoirement. Il n'y a que deux familles qui n'ont qu'un enfant, nous les avons classées dans le troisième groupe. Nous n'avons pas tenu compte de la maternelle, sauf retard caractérisé en grande classe de maternelle ou difficultés reconnues.

<sup>76</sup> Ministère de l'Éducation Nationale

<sup>77</sup> S. BOULOT, D. FRADET, *La scolarisation des enfants migrants*, CREDIF, ENS, et « L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés » in *Les Temps Modernes*, avril 1984, n° 452-3-4.

L'absence de relation nette entre origine ethnique et échec scolaire, surprend moins les enseignants que le grand public. Les enseignants insistent plutôt sur la mobilisation parentale et ils ont été nombreux à penser que l'attitude actuelle à l'égard de l'école dépend de la scolarité passée. Or au niveau « objectif » l'ensemble de la population parentale est peu scolarisée <sup>78</sup> et échec et réussite systématique se retrouvent, à peu près dans les mêmes proportions, dans des familles où le père a été peu ou pas scolarisé : 9/12 en « échec », 7/10 en « réussite ». Une fois de plus ces familles « opposées » se ressemblent dans leurs caractéristiques de départ.

De même, si l'on considère la stabilité familiale mesurée par l'absence de ruptures, divorces, placements familiaux, séparations longues, hospitalisations..., on remarque que toutes les familles en « réussite » sont stables mais également 9 sur 12 des familles en « échec ». Enfin, si le seuil de 6 enfants apparaît pertinent en matière d'échec (6 échecs sur 9 familles très nombreuses) on retrouve également 7 familles de plus de 4 enfants dans le groupe des « réussissants » (10 familles au total).

Si l'on se souvient que l'ensemble de ces deux groupes relève de la catégorie socioprofessionnelle ouvrière, l'analyse qualitative confirme l'absence de liaison simple entre échec scolaire et caractéristiques du public scolaire des Grésillons.

Échec et réussite, à l'échelle d'une fratrie, sont donc le fait de familles immigrées, nombreuses, stables et dont les parents ont connu une faible scolarité. Par contre le groupe à « destin variable » se distingue clairement des deux autres.

En effet le troisième groupe est composé majoritairement de familles françaises et originaires des DOM-TOM (5 françaises et 6 DOM-TOM sur 11), de familles moins nombreuses (8 sur 13), notamment en raison d'un nombre élevé de familles monoparentales chez les originaires des DOM, et des divorces dans les familles françaises. Les parents y sont plus scolarisés (scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans ou niveau C.E.P.) et plus souvent en français que dans les deux autres groupes. Les destins contrastés des enfants semblent renvoyer ici directement aux épisodes de l'histoire familiale et sont encore susceptibles de changements, car les enfants y sont souvent plus jeunes que dans les deux autres groupes.

En tout état de cause, la construction même de notre échantillon qui excluait les cas « moyens » ne permet pas de conclure sur les effets des variables évoquées et les investigations à plus grande échelle doivent se poursuivre. Pourtant, l'étude du processus de mise en échec ou d'accès à la réussite implique qu'on complète les constats statistiques sur le rôle de différentes variables liées à la vie des familles, par des approches qui restituent la mise en œuvre des stratégies scolaires, dans une histoire de vie. On verrait alors quelles ressources sont mobilisables, ou font défaut, dans leur environnement.

---

<sup>78</sup> Nous avons dû considérer comme longue toute scolarité jusqu'à 14 ans ou aboutissant au CEP.

Il ressort des entretiens trois pistes intéressantes concernant l'accès à la réussite : l'ancienneté de l'installation de la famille à Gennevilliers, le lieu de résidence, le rôle de la scolarité des aînés.

Pour reconstituer les trajectoires des familles, nous avons posé des questions concernant l'ancienneté de l'immigration en France et dans la localité. L'ancienneté de migration en France n'est pas en soi discriminante.<sup>79</sup> Elle recouvre, semble-t-il, des appartenances nationales, puisqu'on trouve en « réussite » des familles immigrées moins souvent algériennes, venues plus récemment en France, et ayant connu un itinéraire de logement qui les a conduites au « 74 » et non pas au « 115 », où l'on trouve concentrée une population plus ancienne, plus fréquemment algérienne et ayant connu les filières du relogement spécifique des immigrés : bidonvilles de Nanterre, cités de transit...

Par contre, l'ancienneté dans la commune, qui recoupe pratiquement l'ancienneté dans l'habitat actuel, se distribue différemment selon les deux groupes opposés : 9/10 des familles de « réussissants » sont présentes dans le quartier depuis plus de 10 ans dont 5 depuis plus de 15 ans, pour 7/12 en « échec », dont une seulement depuis plus de 15 ans. Ainsi, les aînés ont réussi dans les écoles du quartier, et nous verrons qu'ils transmettent leur expérience aux plus jeunes. Nous pensons donc que les itinéraires scolaires renvoient à l'histoire du peuplement des Grésillons, car les enfants portent en eux l'expérience des itinéraires migratoires. Par ailleurs, du point de vue municipal, on peut réfléchir sur les conditions et les effets de la stabilisation locale, si l'on considère que la durée est un élément important de la constitution d'une identité communale.

Le rôle des trajectoires antérieures nous a semblé d'autant plus pertinent que les résultats divergents obtenus par les enfants selon leur cité d'habitation étaient, de prime abord, difficiles à interpréter. Les meilleurs résultats étaient obtenus au « 74 », les moins bons au « 115 », corroborant ainsi l'étude statistique.

Devant des liaisons de ce type, on ne sait si les résultats par cité renvoient à la population qui y loge, au type de sociabilité qui s'y développe ou à une micro-histoire qui articule l'ensemble de ces variables pour spécifier les modes de vie dans chacune de ces cités. A la suite de notre étude, A. Liauville a entrepris une étude sociologique du « 74 »<sup>80</sup> (sur 10 familles en réussite, 6 habitent cette cité, et sur les 8 familles qui y résident on ne trouve qu'un échec). Elle a trouvé, elle aussi que l'état catastrophique du cadre bâti est compensé par une forte sociabilité de voisinage. Celle-ci s'est construite dans le temps, l'immeuble datant de 1926. Si la cohabitation interethnique y est sans histoire et que les habitants refusent de partir, c'est, selon l'auteur, parce que s'y est transmis un mode de vie instauré avant-guerre

---

<sup>79</sup> Cf. rapport cité, pp. 134-136.

<sup>80</sup> A. LIAUVILLE, *Histoire d'une HBM de la banlieue parisienne*, DEA de sociologie, université de Paris 7, septembre 1985.

par des ouvriers français déracinés, mais vivant dans l'espace du quartier et notamment travaillant chez Chausson, en face. Mode de vie reproduit par les immigrés, avec les mêmes caractéristiques démographiques qu'autrefois : familles nombreuses, mères au foyer. Les traditions de solidarité et d'entraide convergent avec un refus de l'assistance. Il semble que les immigrés présents, souvent qualifiés, ont réussi à échapper aux filières spécifiques du logement immigré. Seuls le prix des loyers et le racisme expliquent leur présence dans une cité trop dégradée pour convenir à des ménages de jeunes ouvriers français. *A contrario*, le F.F.F. construit en 1973 et plus confortable, connaît un turn-over élevé et une faible sociabilité (sur 13 familles dont les enfants ont une scolarité variable, 7 habitent le F.F.F., sur les 10 familles qui y résident 7 sont classées en destin variable et 3 en échec). Quant au « 115 », les premiers occupants y ont emménagé en 1965, son éloignement aux lisières de la commune, la concentration d'une HLM, d'une cité de transit et d'un foyer Sonacotra tendent à le stigmatiser et à produire une sociabilité contrainte (sur 12 familles en échec, 6 habitent le 115, sur les 9 familles de cette cité un seul cas de réussite systématique).<sup>81</sup>

Dans cette sociabilité de voisinage, les mères jouent un rôle important. Au « 74 », ce sont les mères maghrébines qui se battent pour un enseignement d'arabe 1<sup>ère</sup> langue au collège, qui socialisent les nouvelles arrivantes, qui participent aux activités interculturelles en primaire.<sup>82</sup> Ces quelques indications montrent l'impact, souvent méconnu de l'environnement social sur la vie scolaire, qui ne se réduit ni aux caractéristiques sociales des familles, ni à une vision parfois simplificatrice des conditions de logement. Le degré d'intégration locale peut donc orienter différemment le destin de familles au départ comparables, qui trouvent, ou non, dans leur environnement immédiat des ressources mobilisables pour leurs stratégies scolaires.

Une de ces ressources est l'expérience de réussite des aînés. En effet, l'accès à la réussite d'une fratrie est souvent racontée comme une épopée, une course d'obstacles dans laquelle les aînés transmettent aux cadets de leurs familles, mais aussi du voisinage, des clés comportementales, voire une aide directe.

« Dans notre famille on s'est bien battus hein : sur 5, 5 délégués de classe. »

« Ils (les aînés) nous aident à faire les devoirs, dans toute la cage d'escalier. »

Leur exemple est symboliquement très important, ils sont la preuve que l'on peut échapper aux filières de relégation, qu'on peut trouver des alliés dans l'école ou dans son environnement. L'aventure du jeune élève qui est resté assis trois mois devant la porte de la S.E.S. en refusant d'y entrer, puis a réintégré le cycle long grâce à un professeur de mathématiques, et se trouve aujourd'hui étudiant dans une U.E.R. d'Éducation physique est connue de tous. Parfois les aînés suppléent aux difficultés de communication des parents, et le souvenir qu'on a d'eux dans l'école

---

<sup>81</sup> Le reste du quartier connaît une distribution aléatoire.

<sup>82</sup> A cet égard, cf. le n° spécial de *Migrants-Formation* : « Les jeunes de l'immigration et la réussite », CNDP, octobre 1985.

crée pour les cadets un préjugé favorable. Cette forme d'accès à la réussite est racontée comme une lutte contre le fonctionnement quotidien de l'école, contre la dévalorisation de soi, de sa famille, de son quartier, de sa classe, de son origine ethnique. Cette dévalorisation se donne à voir derrière les propos les plus amènes, mais stéréotypés ou teintés de paternalisme, accompagnant les procédures d'orientation qui, elles, scellent le destin des enfants.

La lutte pour réussir est racontée comme une bataille de la dignité qui n'est pas sans rappeler la signification de ce terme dans les luttes des O.S. immigrés dans les entreprises ou les foyers de travailleurs.<sup>83</sup> Certes, ce modèle n'est pas unique. Dans une proportion moindre, certains succès sont obtenus par une mobilisation parentale importante, cette fois-ci contre le voisinage et le quartier, à travers un mécanisme d'isolement et de repli familial et dans une hyperadaptation aux normes scolaires.

« Chez nous, c'est les enfants avant tout, leur avenir avant tout. On ne dépense pas l'argent en l'air, d'abord ce qu'ils ont besoin pour l'école... La télé seulement si les devoirs sont finis... d'ailleurs ils ne traînent pas la rue, mon mari et moi on s'occupe de leurs sorties... »

### *L'échec : la marginalisation sociale*

Si l'on considère que les familles de « réussissants » ont trouvé en leur sein et dans leur environnement des ressources mobilisables, la logique de l'échec semble s'enclencher quand ces ressources internes ou externes font défaut. Nous avons vu que les familles dont les enfants connaissent successivement l'échec sont assez semblables à celles où l'on réussit. On admettra que les équilibres y sont précaires et qu'il suffit parfois de peu de choses pour que naisse un cercle vicieux, qui est souvent décrit à propos de la « nouvelle » pauvreté.

Non seulement les familles en échec habitent plutôt des cités où la sociabilité est moins positive, mais elles sont moins anciennement implantées dans la commune et plus fréquemment assistées. Surtout leur « capital » interne est moins grand. Si l'on considère comme une perte de capital l'absence du père, le déclassement professionnel des parents, le chômage ou l'invalidité du chef de famille, l'inactivité de la mère,<sup>84</sup> on remarque que la moitié des familles en échec cumulent des pertes chez les deux parents, pour une seule famille en « réussite ». Dans notre échantillon les familles en « échec » sont plus âgées, les pères y sont plus vieux et les aînés déjà confrontés au marché du travail. Ces aînés ont également été moins scolarisés aux Grésillons et ont, plus que d'autres, vécu des ruptures résidentielles et culturelles. La précarité de ces situations facilite l'anticipation que fait l'institution au moment des orientations, sur l'incapacité des familles à assumer des études longues.

---

<sup>83</sup> Cf. F. BENOÎT, *Le printemps de la dignité*, Paris, Ed. Sociales, 1982.

<sup>84</sup> Notre étude avait observé une corrélation positive et très significative entre le travail de la mère et l'absence de retard scolaire. Cf., à ce sujet, le rapport cité, p. 138 et les annexes.

Surtout, l'échec des aînés induit un processus négatif chez les cadets. Ces derniers portent le poids de ces échecs de multiples manières : les difficultés rencontrées sur le marché du travail donnent une vision négative de l'avenir. Le jeune chômeur ou délinquant est une charge psychologique et financière pour la famille, et représente pour certains parents la préoccupation la plus angoissante. Certains entretiens n'ont pu tourner qu'autour des soucis causés par la drogue, les démêlés avec la justice, reléguant au second plan la scolarité des plus jeunes. Enfin l'échec répété dans une famille révèle souvent, et permet que se perpétue une procédure inconsciente d'étiquetage anticipant l'échec des cadets.

Dans ces situations, on peut parler de marginalisation sociale quand l'environnement, au lieu d'atténuer les stigmatisations de classe ou d'ethnie, les renforce par des effets de marquage liés au lieu d'habitation. Non seulement les enfants du « 115 » réussissent moins bien, mais ils ne fréquentent pratiquement pas les équipements sportifs et culturels et leurs rapports à la commune sont médiatisés par les travailleurs sociaux. Enfin ces échecs répétitifs, compte tenu des espoirs qui ont présidé à l'émigration, sont parfois perçus comme l'aveu d'échec de l'ensemble du projet de vie et entretiennent l'auto-dévalorisation. En effet, ceux qui sont venus de loin, s'ils n'ont pas tous fait des rêves de fortune, n'ont jamais imaginé l'univers de la misère et de la honte que certains d'entre eux sont amenés à connaître.

Dans les entretiens avec les familles qui vivent l'échec scolaire grave de leurs enfants, reviennent le plus souvent les références au destin, à la malchance, les regrets et les bilans amers.

Si tous les grands enfants déclarent ne pas vouloir connaître les épreuves subies par les parents, ils sont plus ou moins fiers ou honteux de leurs parents et de leurs origines. Or ces attitudes ne peuvent pas ne pas intervenir dans une biographie scolaire où il s'agit surtout de compter sur soi-même. C'est également ce qu'affirme J.-P. Zirotti, au terme d'une étude sur la scolarisation des enfants d'immigrés :

« Si la spécificité de la position scolaire des enfants de travailleurs immigrés face à celle des enfants de travailleurs français se laisse décrire par l'exacerbation des formes de domination, elle n'en demeure pas moins constituée aussi de potentialités de résistance qui leur sont propres. Rappelons que cette résistance peut revêtir des formes diverses selon le groupe auquel on appartient, selon la dynamique communautaire dans laquelle on est impliqué, selon le degré de mobilisation de son identité culturelle, nationale, religieuse. Elle peut donc, selon ses diverses modalités, produire tout autant un acteur social bien inséré professionnellement qui luttera pour défendre ses intérêts et ses droits, qu'un marginal (« délinquant, déviant ») qui refusera les formes « normales » de l'insertion sociale... »<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> J.-P. ZIROTTI, « La reproduction compromise ou la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés », Colloque *La sociologie de l'éducation face aux transformations des systèmes scolaires et aux nouveaux enjeux sociaux de la scolarisation*, Toulouse, mai 1983.

## *Conclusion*

Nous avons donc vu, à cette première étape de la recherche, que comprendre le retard scolaire impliquait de démonter la pseudo-cohérence des explications de l'échec scolaire par le handicap socioculturel. S'en tenir aux grandes corrélations, maintes fois constatées entre l'origine sociale des élèves et leurs performances scolaires, interdit de mettre à jour les multiples déterminants qui transforment des différences sociales en inégalités scolaires. Dans cette dialectique l'école joue un rôle central, dans la mesure où la norme scolaire est en fait norme sociale, et la mise à la norme, un processus à la fois d'intégration et d'exclusion. De plus, les premiers résultats montrent que, loin de se résumer à d'heureuses exceptions, les cas de réussite en milieu populaire s'expliquent aussi sociologiquement. Certes les grandes variables classiques sont d'un faible secours, et il faut s'emparer d'indicateurs plus fins, qualifiant les trajectoires familiales et les possibilités d'intégration locale. Un immense champ d'investigation est donc ouvert. Loin d'inciter au fatalisme, la mise à jour du rapport entre une école et son environnement, indique la part de jeu et de négociation que peuvent développer enseignants, familles et forces sociales. De ce point de vue, un élément important est apparu en cours d'enquête. Certaines familles avaient recours à des stratégies plus brutales : elles évitaient les écoles du quartier. S'agissait-il d'un simple choix idéologique ? Y avait-il aussi fuite des enseignants ? Ces faits étaient-ils de nature à remettre en cause les premiers constats, en les limitant aux parents d'élèves scolarisés aux Grésillons ? Il semble au contraire que l'évitement, dont il sera question maintenant, vienne s'agréger aux difficultés locales des familles et des établissements pour marquer encore plus ces derniers comme « école des pauvres » et le quartier comme peuplé « de cas sociaux et d'Arabes ».





*Deuxième partie :*

# **Fuir l'école des pauvres**



## 4. L'évitement de l'école

Les premiers résultats de notre enquête, s'ils mettent en cause nombre d'idées reçues, soulèvent aussi de nombreuses questions non résolues. Parmi celles-ci demeurerait en suspens la question des fonctions du redoublement. Les différents acteurs locaux se posaient la question avec d'autant plus d'insistance que nos propres résultats venaient raviver le débat à ce sujet. Or, visiblement, les statistiques élaborées au niveau national n'avaient que peu de poids dans ces débats. Une réponse locale était attendue : d'où notre idée d'effectuer une étude de cohorte pour suivre le devenir scolaire des enfants d'une même classe d'âge étant passés par l'une ou l'autre école.

« C'est vrai que le différend, qu'il y a toujours eu d'ailleurs, entre (écoles) A et B, c'est que en B ils font plus redoubler qu'en A, parce que en A il y a une volonté de faire beaucoup moins redoubler les élèves. Mais ce qui serait intéressant de voir c'est si, après, ça se répercute au niveau du secondaire. » (*Enseignant responsable syndical.*)

### *Le débat sur le redoublement*

Le débat sur les effets du redoublement est d'ailleurs très vif localement. Pour notre part, nous savions le caractère prédictif du retard scolaire quant à l'orientation ultérieure des élèves et les effets cumulatifs du redoublement. On peut même se demander si ce n'est pas le redoublement en lui-même qui aurait un effet négatif sur les conditions d'un apprentissage ultérieur, alors que le passage dans la classe supérieure aurait un effet facilitateur. Une étude récente suscite des interrogations à ce sujet.<sup>86</sup> Ainsi, des tests de connaissance en français et en mathématiques ont été administrés à des élèves en fin de CP (en juin 1979) puis aux mêmes élèves six mois après (en décembre 1979). Entre-temps, les uns avaient redoublé le CP, les autres se trouvaient en CE1. Or, si l'on isole ceux qui avaient au mois de juin des performances *identiquement* faibles, on s'aperçoit alors que les redoublants n'ont globalement pas progressé six mois après, alors que les résultats des non redoublants se sont améliorés de façon spectaculaire. Doit-on alors, dans une optique fataliste, interpréter ces résultats comme le signe que les décisions de redoublement avaient « vu juste » et que l'intuition des enseignants par rapport aux chances ultérieures de progrès de leurs élèves est infaillible ? Certains enseignants

---

<sup>86</sup> J. LEVASSEUR et C. SEIBEL, « Les apprentissages instrumentaux et le passage du CP au CE1 », in *Éducatons et Formations*, n° 83-2.

le pensent :

« C'est délicat de faire un pronostic, mais on sait quels enfants auront des difficultés. » (*Enseignant de maternelle*)

Par contre, au C.I.O. de Gennevilliers, on semble moins porté à croire à l'infaillibilité des pronostics :

« Alors moi, je m'amuse bien parce que, avec les petites fiches suiveuses, j'ai toujours l'avis de l'année précédente (...) Alors je vois : « le redoublement sera très profitable »... Année suivante : « le redoublement n'a servi à rien ». Alors vraiment les pronostics sont... Quelquefois, je me mets à rire en conseil de classe. Les enseignants disent : « qu'est-ce qui se passe ? » ; alors je leur relis leurs appréciations de l'année précédente. » (*Conseiller d'orientation*)

On peut également interpréter ces résultats de recherche comme un effet négatif produit par la situation de redoublement elle-même. On peut se souvenir notamment des expériences américaines de Rosenthal et Jacobson <sup>87</sup> qui montrent que toute prédiction portée au hasard sur la carrière scolaire d'un élève engendre sa vérification automatique et crée elle-même son propre résultat dans la mesure où elle est intériorisée à la fois par l'élève et par les enseignants. Certes, cette interprétation, elle aussi, reste contestable : nul ne saurait affirmer pour l'instant que le redoublement engendre, par sa seule existence, une stagnation des performances chez les élèves. En revanche, on doit constater que — même dans l'hypothèse la plus favorable — il ne permet en aucune façon à lui tout seul aux élèves de se « remettre à niveau ». Certains enseignants rejoignent tout à fait ce constat, mais ils sont, dans le quartier, minoritaires (13 % de ceux qui ont répondu à notre questionnaire) :

« Je suis systématiquement contre. En douze ans de carrière dans le même établissement, je n'ai vu que trois ou quatre redoublements utiles. »

Allant dans le même sens, la municipalité semble souhaiter que les enseignants prennent en compte, dans leur réflexion en ce domaine, les résultats des recherches :

« Quand j'ai essayé de mettre le débat avec les enseignants sur le plan des redoublements, immédiatement, en boomerang, on s'est fait accuser de vouloir alléger les effectifs des écoles pour ne pas avoir à construire de groupes scolaires. C'est aussi caricatural que ça. Alors que, bon, est-ce que ça sert à quelque chose de faire redoubler un enfant ou pas ? Toutes les études démontrent que cela ne sert à rien. Alors, pourquoi ne pas le dire, pourquoi ne pas le regarder ensemble en face ? » (*Élu municipal.*)

Le débat est donc vif, localement, sur ce point. Pour notre part, nous avons cherché à répondre à ces interrogations en étudiant les effets à long terme du redoublement à l'école élémentaire. Permettait-il, comme certains enseignants le

---

<sup>87</sup> ROSENTHAL (R. A.), JACOBSON (L.), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1975.

prétendaient, une meilleure scolarité ultérieure ? Pour qu'une telle hypothèse soit vérifiée, il faudrait alors non seulement que le redoublement ne soit pas cumulatif (c'est-à-dire que les primo-redoublants s'arrêtent de redoubler), mais encore que les non redoublants du primaire perdent une partie de leur avance (en redoublant plus massivement que les autres élèves au collège). C'est seulement au prix de cette double hypothèse, si peu vraisemblable soit-elle, que certains enseignants du quartier parvenaient à éliminer les conséquences, ressenties par eux comme traumatisantes, de notre démonstration des différences produites par l'école. En effet, si ces différences ne subsistaient pas à long terme, si même on pouvait trouver des conséquences heureuses à un échec momentané, les enseignants de l'école B se seraient alors sentis moins mis en cause par nos constats, et même, d'une certaine façon, fiers d'être finalement moins « laxistes » que leurs collègues de l'école A.

Sans partager ces hypothèses optimistes — et surtout autojustificatrices — nous estimions néanmoins que l'étude du devenir scolaire d'une cohorte d'enfants offrait le plus grand intérêt. Elle permettait notamment, comme l'analyse des trajectoires familiales, de dépasser le caractère statique de certains constats, d'introduire l'histoire, le devenir, le mouvement, et donc de découvrir des éléments explicatifs nouveaux sur la dynamique de l'échec dans un quartier populaire.

### *1. Une étude de cohorte*

Nous avons donc travaillé sur les 140 enfants nés en 1970 et entrés à l'âge normal de 6 ans dans l'un des CP des Grésillons, donc en 1976. Cette étude a nécessité d'aller se procurer, dans les archives municipales, les listes de toutes les classes des deux écoles primaires et du collège de 1975 à 1983, et de retrouver nominalement chacun des enfants afin de reconstituer son cursus. Le graphique reproduit à la page suivante représente les différents itinéraires et les flux constatés (symbolisés par des flèches). L'itinéraire doublement fléché est l'itinéraire dit « normal » : un an passé à chaque niveau. Mais tout de suite trois constats sautent aux yeux :

1 — L'arrivée en 5<sup>ème</sup> au collège n'est le fait que d'un tout petit nombre d'élèves ayant passé leur scolarité entière dans les écoles des Grésillons (12 sur 140 y arrivent à l'âge normal prévu par l'institution).

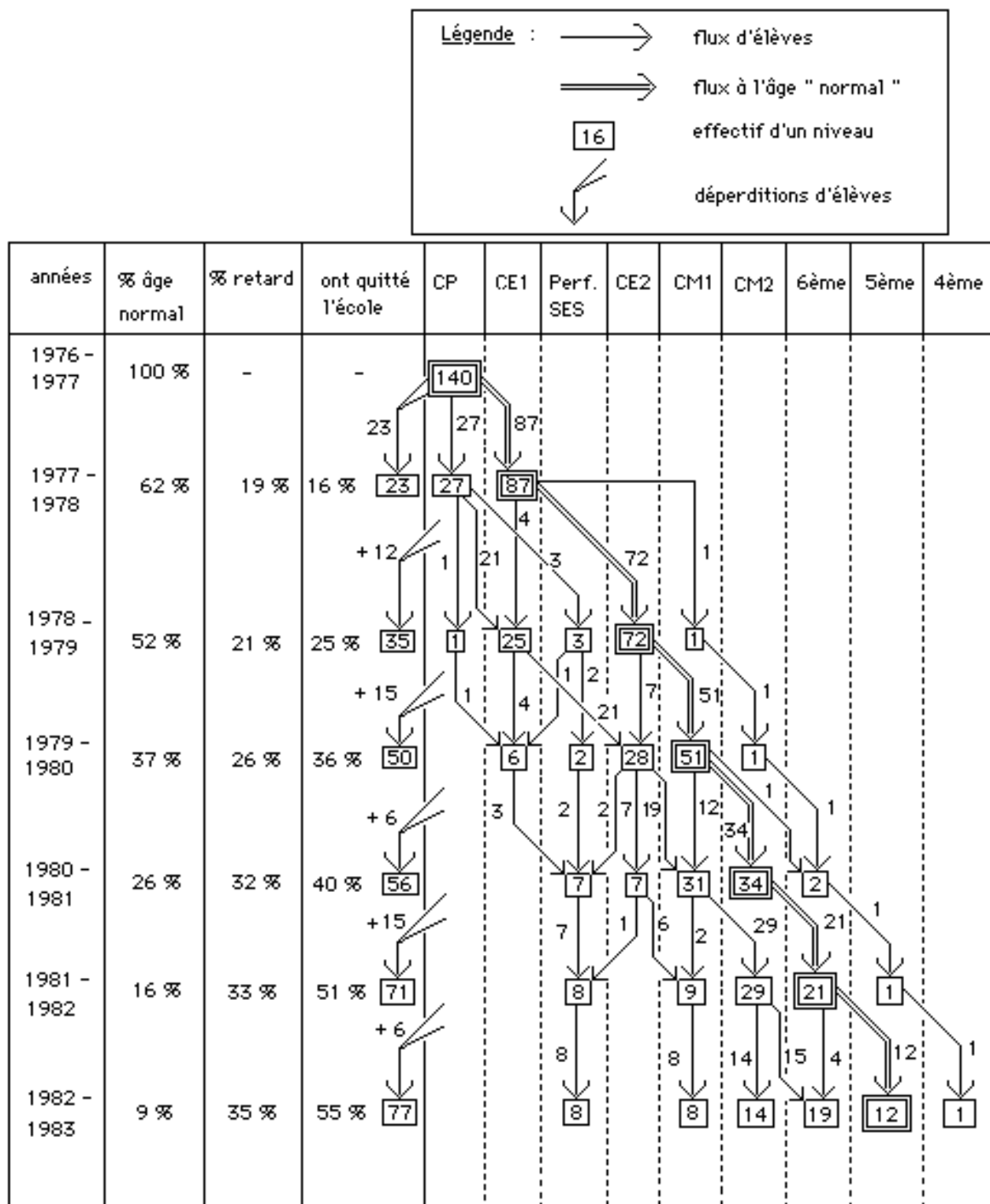
2 — Aux Grésillons comme ailleurs, le redoublement présente un caractère cumulatif. Le cheminement des 140 enfants de la cohorte indique très nettement que la seule classe où il n'y a pas de redoublement est le CM2 pour ceux qui y parviennent à l'heure (1980-81) ou en avance (1979-80). Ainsi en 1981-82 :

— A l'âge normal au CM2 = 36 (0 redoublement). Taux de redoublement de la 6<sup>ème</sup> = 18 % (4 sur 22).

— 1 an de retard au CM2 = 29 (14 redoublements). Taux de redoublement du CM2 = 48 %

— 2 ans de retard au CMI = 9 (8 redoublements). Taux de

redoublement du CMI = 89 %



**Figure 1 .- Scolarité de la cohorte des enfants nés en 1970 et entrés au cours préparatoire en 1976 aux Grésillons.**

— 3 ans de retard, filière perfectionnement/SES = 8 (8 redoublements). Taux de redoublement en perfectionnement = 100 %

3 — Le nombre important d'élèves dont nous perdons la trace dans les dossiers indique un taux de déperdition scolaire élevé (77 sorties sur 140, au bout de six ans).

Au vu de ce dernier résultat, une idée que nous avons implicitement s'effondre alors : celle d'une prise en charge continue des mêmes élèves par les établissements du quartier. Mais ce sentiment de permanence des effectifs était également partagé par les enseignants : ce sont eux-mêmes qui nous avaient suggéré l'idée de suivre le devenir scolaire ultérieur des enfants du primaire. Or il apparaît que si les effectifs sont numériquement stables c'est grâce à une rotation continue qui amène de nouveaux arrivants à venir combler le creux laissé par la vague des départs.

L'amenuisement des effectifs rendait par conséquent vaine (car non significative d'un point de vue statistique) toute comparaison portant sur les différences à long terme produites par les établissements du quartier. Mais ce mouvement de rotation pouvait également remettre en cause la pertinence de certaines de nos analyses, s'il s'avérait que les départs tout comme les arrivées ne se répartissaient pas au hasard entre les deux écoles. Or le taux de déperdition scolaire constaté n'infirmes pas les principales interprétations que nous avons données pour expliquer les différences de retard scolaire entre les deux écoles élémentaires. En effet, nous avons pris le soin de vérifier que, quantitativement et qualitativement, l'évitement des deux écoles était comparable et que les nouveaux arrivants présentaient les mêmes caractéristiques de part et d'autre. Nous reviendrons plus loin sur l'étude des caractéristiques des nouveaux arrivants : celle-ci, loin d'infirmes nos analyses, permettra au contraire de confirmer que l'école agit, indiscutablement, sur les taux de retard de tel ou tel groupe même si, en raison de la rotation des élèves, son action ne s'étend sur la durée complète du cursus que pour un enfant des Grésillons sur deux.

Ces données ont donc amené une réorientation de notre étude, car elles témoignaient de stratégies d'évitement de l'école du quartier et peut-être alors d'une sorte de marché scolaire.

## ***2. L'évitement de l'école par les familles***

Le taux massif de déperdition scolaire dans les écoles des Grésillons invitait à entreprendre des recherches dans deux directions :

— connaître le devenir des 77 enfants disparus sur les 140 ayant fréquenté l'école primaire du quartier,

— savoir si d'autres disparitions n'avaient pas eu lieu avant même l'entrée en primaire.

Nous avons alors cherché à connaître le devenir de chacun des enfants disparus

par différentes recherches : registres de la taxe d'habitation, demandes de dérogation enregistrées en mairie, listes d'inscription de deux écoles privées d'une commune voisine, listes d'inscription dans les maternelles du quartier en 1975-76. La confrontation de ces différentes sources d'information qui sont toutes, à des degrés divers, incomplètes nous permet ainsi de recenser un minimum de 199 enfants nés en 1970 et présents dans le quartier en 1975. Sur ce nombre, 59 enfants ne fréquentent pas les C.P. des écoles du quartier l'année suivante, soit un déficit, avant même l'accès au primaire, correspondant à 30 % de l'effectif initial.

Deux types de constats peuvent alors être effectués :

— le constat d'un *évitement caractérisé* de l'école du quartier lorsque nous savons de façon sûre que l'enfant continue d'habiter les Grésillons mais ne fréquente pas les établissements scolaires du quartier, et, dans tous les autres cas, le constat de notre ignorance (qui peut s'expliquer soit par un déménagement hors du quartier, soit par le caractère fragmentaire de nos données et l'impossibilité de retrouver nominalement toutes les personnes même lorsqu'elles sont restées sur place).

— la comparaison des *caractéristiques sociales et scolaires* de ceux qui partent et de ceux qui restent.

### *Caractère massif de l'évitement*

De la sorte, nous avons la certitude d'une stratégie d'évitement de l'école au sujet de 42 enfants sur 199, soit 21 % de l'effectif de départ. 65 autres enfants sont toujours scolarisés dans le quartier en 1982-83 (soit 33 %). Enfin 92 enfants sont partis entre-temps (46 %) mais nous ne savons rien sur la raison de leur départ (déménagement ou évitement).

Soulignons ce que ces chiffres ont de surprenant, surtout dans un quartier populaire. D'ores et déjà, le caractère massif des stratégies d'évitement de l'école est établi. Loin d'être un phénomène marginal, il concerne *plus du cinquième* des enfants d'une même classe d'âge.

L'étude des dérogations enregistrées par les services municipaux depuis 1976 confirme d'ailleurs que le solde est constamment négatif pour le quartier des Grésillons (comme pour d'autres quartiers populaires de Gennevilliers). De plus, ces stratégies d'évitement s'avèrent toujours plus nombreuses au niveau de l'école primaire et beaucoup plus faibles en maternelle, ce qui confirme que les enjeux les plus importants ne se situent pas en maternelle pour les parents.

Chaque année en effet, des enfants habitant les Grésillons fréquentent des établissements scolaires situés hors de leur secteur géographique, tandis que des enfants résidant dans d'autres quartiers ou d'autres communes viennent à l'école aux Grésillons. La synthèse de ces mouvements de départ et d'arrivée entre 1976 et 1982 fait apparaître que les arrivées annuelles varient entre 14 et 34 tandis que l'effectif des départs par dérogation oscille entre 54 et 138. Encore ne s'agit-il ici que des dérogations officiellement enregistrées par les services municipaux. Or,



sans même parler des départs vers l'enseignement privé qui ne font l'objet d'aucune demande d'autorisation officielle, les dérogations officieuses à l'intérieur du secteur public sont une pratique courante : il suffit d'un accord de gré à gré avec le chef de l'établissement d'accueil pour « court-circuiter » le contrôle des instances officielles. C'est ainsi que nous avons nous-mêmes retrouvé certains enfants habitant le quartier des Grésillons sur les listes d'inscription de divers établissements de la commune, qu'ils n'auraient pas dû normalement fréquenter sans autorisation, et ces élèves ne figuraient pourtant pas dans les registres de dérogation tenus par la municipalité.

On voit donc que l'ampleur du mouvement d'évitement observé dépasse, très vraisemblablement, les chiffres minima que nous avons élaborés, compte tenu du manque d'exhaustivité de toutes nos sources. Ainsi, nos recherches dans le secteur privé se sont limitées aux deux écoles privées les plus proches du quartier, mais on compte plusieurs dizaines de ces établissements dans les communes avoisinantes. De même, le contrôle du lieu d'habitation grâce aux registres de la taxe d'habitation n'a pu aboutir à un recensement complet de tous les enfants habitant le quartier : deux années nous ont fait défaut, et, de surcroît les enfants qui ne portent pas le même nom que le chef de famille ne peuvent pas être retrouvés par ce moyen. Enfin rappelons la définition restrictive que nous avons donnée de l'évitement et l'absence de prise en compte par cette définition des cas de déménagement. Or l'on peut faire l'hypothèse que le déménagement peut procéder, dans certains cas, de stratégies d'évitement scolaire délibéré, mais nous n'avons aucun moyen de l'établir ni de le mesurer.

Ces restrictions renforcent encore la signification du flux minimum d'évitement que nous avons pu mesurer de façon certaine. On ne peut alors que s'étonner du sentiment de permanence des effectifs qui semblait partagé aussi bien par les enseignants du quartier que par les responsables municipaux. Ne nous avait-on pas parlé dans les services scolaires municipaux d'une « vingtaine de dérogations, tout au plus, sur l'ensemble de la commune », exprimant ainsi un doute quant à l'intérêt de notre travail sur les archives scolaires et quant à l'importance des résultats escomptés ?

Il est vrai que de telles pratiques d'évitement peuvent être considérées comme mettant en cause, à des degrés divers, tous ceux qui ont une parcelle de responsabilité dans les questions scolaires et qui, à ce titre, en incitant ou même en laissant faire, s'y trouvent impliqués : élus municipaux, hiérarchie scolaire, enseignants. En outre ces pratiques, contradictoires avec l'image d'un service public égal pour tous que l'école tend constamment à donner d'elle-même semblaient d'autant plus gênantes localement que le débat national sur l'école publique et privée entrainait dans sa phase la plus vive. Pour une part, l'absence d'attention prêtée dans la ville à ces phénomènes pourrait donc relever d'un processus d'occultation, même si celui-ci n'est pas nécessairement délibéré. On peut de même s'interroger sur la cécité des enseignants face à ces phénomènes. Certes, l'illusion d'optique est facilitée par le fait qu'il existe dans les écoles primaires du quartier autant de cours préparatoires que de CM2, tandis qu'une structure pyramidale (du type : 4 C.P. mais un seul CM2) rendrait évidente la déperdition scolaire. Les enseignants qui ne

séjournent guère dans le quartier ne peuvent donc guère se rendre compte du mouvement de rotation chez les enfants. Mais que dire du noyau d'enseignants en poste depuis longtemps ? Faut-il en conclure qu'en dépit de la bonne connaissance qu'ils ont de leur établissement, ils ignorent tout du devenir immédiat de la plupart de leurs élèves ? Et si tel est le cas, n'est-on pas autorisé à penser que leur implantation dans le quartier, pour ancienne qu'elle soit, présente sur certains points un caractère superficiel ? Que leur connaissance relative aux élèves et aux familles, indiscutablement meilleure que celle de leurs collègues de passage, a néanmoins des lacunes importantes et se limite à des cas individuels ?

On est finalement amené à constater qu'un certain nombre de certitudes rencontrées en milieu enseignant, et qui nous ont été données sur le ton de l'évidence, se révèlent, à l'examen, construites sur une base très fragile. Mais cette méconnaissance trouve-t-elle son unique raison d'être dans l'absence de données statistiques utilisables par les intéressés ? Toutefois, cette absence de données elle-même fait problème : l'évitement de l'école ne fait-il pas l'objet d'un tabou ?

En réalité, si pour les familles et pour les enseignants de passage le phénomène pouvait tout simplement ne pas être perçu, nous avons senti que pour les responsables enseignants, parents, élus nous avons mis le doigt sur une réalité en fait connue de façon diffuse, quasi « honteuse » et qu'il valait peut-être mieux ne pas trop divulguer.

Et il est vrai que, avant tout constat réel, poser publiquement le problème de l'évitement n'est pas évident. Il est difficile, *a priori*, d'imputer le départ des familles ou des enseignants à un évitement. Cet évitement, quand il est perceptible, ne distingue pas toujours ce qui est rejet du quartier ou des conditions de scolarisation. La prudence semble donc de rigueur, mais elle ne s'explique pas seulement par un manque d'information réel.

D'abord, et pour ceux qui pratiquent la dérogation dans le secteur public (notamment les employés communaux, les militants, les familles les plus informées...), la discrétion assure l'efficacité de la pratique et masque ses conséquences sociales derrière le jeu des cas particuliers, tout en préservant une bonne conscience devant des contradictions insurmontables.

Pour ceux qui ne peuvent recourir à une telle pratique ou s'y opposent, divulguer l'ampleur du rejet enseignant et familial peut aboutir à stigmatiser encore plus les établissements ou filières délaissés et à nourrir une dynamique que l'on souhaite inverser. En ce sens, ce silence est une forme élémentaire de résistance contre le marquage social. Son principal défaut est de laisser fonctionner la rumeur, qui s'avère d'une efficacité redoutable puisqu'en s'appuyant sur des réalités erronées elle réalise ce qui n'était que fantasme.

### *Caractéristiques sociales et scolaires des disparus*

Le deuxième volet de notre étude de cohorte portant sur les 199 enfants de la classe d'âge 1970 consistait à rechercher si les enfants qui évitent l'école des

Grésillons pouvaient être distingués de ceux qui la fréquentent. Comme nous en faisons l'hypothèse, le mouvement de départ s'accroît au fur et à mesure que l'on s'éloigne des couches les plus populaires. Il est nettement plus fort chez les Français que chez les étrangers. Enfin il est lié aux résultats scolaires de l'enfant puisqu'il concerne principalement les élèves à l'âge normal. Examinons de façon plus détaillée ces trois variables :

— Ce sont d'abord les couches les plus qualifiées dont les enfants quittent l'école du quartier le plus massivement et, semble-t-il aussi, le plus précocement. Ainsi, parmi les enfants nés en 1970, ont disparu :

- 33 % des enfants d'artisans et commerçants (sur 12)
- 49 % des ouvriers (sur 67)
- 67 % des employés (sur 49)
- 88 % des cadres moyens, police, techniciens et maîtrise (sur 16)
- 100 % des cadres supérieurs et enseignants (sur 3).

Le taux d'évitement va donc croissant au fur et à mesure que l'on s'éloigne des classes populaires. Et si nous envisageons ce processus dans sa durée nous constatons alors que seules les deux premières catégories (ouvriers et commerçants) voient leur représentation s'accroître dans l'école du quartier tandis que le poids des trois dernières diminue. La dynamique scolaire à l'œuvre produit donc une *sur-représentation de la classe ouvrière au sein de l'école*. D'une certaine manière même, ce mouvement suit une évolution inverse à celle du quartier qui, entre les recensements de 1975 et de 1982, a vu au contraire sa population ouvrière diminuer (de 60 % à 47 %) au profit des employés (de 21 % à 37 %).

— Ce sont également les enfants de nationalité française (DOM inclus) qui disparaissent le plus massivement de l'école des Grésillons. Ainsi, par rapport aux effectifs initiaux de la cohorte, 82 % des Français sont partis contre seulement 43 % des enfants de nationalité étrangère. Ici, le mouvement constaté aboutit à inverser totalement la situation de départ : les Français, initialement, sont en nette majorité (65 %) tandis qu'ils ne constituent plus qu'une petite minorité des enfants restant scolarisés dans le quartier (36 % contre 64 % d'étrangers)

— Enfin, ceux qui partent sont principalement des élèves « à l'heure » (c'est-à-dire à l'âge scolaire normal), et ce, quelle que soit leur nationalité. Ainsi, 77 enfants entrés au C.P. en 1976 aux Grésillons n'ont pas poursuivi une scolarité complète dans le quartier : sur ce nombre, seulement 8 élèves étaient en situation de retard lorsqu'ils sont partis (mais il est vrai que le départ est parfois lié, précisément, au refus d'une décision de redoublement et nous ne savons rien de leur devenir ultérieur). 90 % des enfants qui disparaissent étaient donc à l'âge « normal » contre 21 % de la minorité demeurant sur place jusqu'en 1983.

### 3. La fausse équation « immigrés » = « retard »

Un tiers seulement des enfants, nous l'avons dit, reste scolarisé dans le quartier au bout de sept ans. Chez eux se trouvent par conséquent concentrées les caractéristiques opposées : couches les plus populaires et les moins qualifiées, étrangers, retards scolaires. Ceci semble confirmer, à première vue, la représentation commune qui tend à expliquer le taux élevé du retard scolaire par la proportion des immigrés.

Nous avons fréquemment entendu reprendre comme une évidence l'équation « immigrés = retard ». Les enseignants eux-mêmes paraissent très partagés sur ce point. A la question « les enfants d'immigrés ont-ils des problèmes particuliers à l'école par rapport aux autres enfants ? », le tiers d'entre eux s'abstient de répondre, tandis qu'un tiers répond par l'affirmative et le dernier tiers par la négative. Ceux qui répondent par l'affirmative relèvent unanimement chez les immigrés des problèmes de langue, mais les enfants de migrants ne sont certainement pas les seuls dans ce cas.

Il est vrai qu'un certain nombre d'enfants de migrants ont la nationalité française : notre enquête ne permet rien d'affirmer à leur sujet. Mais si l'on s'en tient à la nationalité juridique, aucune différence de réussite ne peut être constatée, tant sur le plan national<sup>88</sup> que localement. Cette représentation est donc fautive : par rapport aux effectifs initiaux de chaque groupe, il reste dans le quartier 8 Français à l'âge « normal » sur 129 (6 %) de même que 5 étrangers à l'âge « normal » sur 70 (7 %). La situation aux Grésillons est donc le résultat d'un processus. C'est à la fois parce que ceux qui partent — quelle que soit leur nationalité — sont presque tous des élèves « à l'heure » et, d'autre part, parce que les Français — quels que soient leurs résultats scolaires — partent plus massivement que les étrangers, que l'on peut croire, en fin de processus, être autorisé à identifier performances scolaires et nationalité.

Et cette croyance, alors, a toutes les chances de devenir elle-même une force agissante. En effet, imputer l'échec scolaire aux immigrés ne peut qu'inciter tous ceux dont l'enfant est à l'heure et, bien sûr, les Français à partir encore plus massivement. Au bout de quelques années, le taux d'échec ainsi que celui des étrangers auront augmenté parallèlement, apportant ainsi un semblant de confirmation à la prévision initiale. Nous entrons là dans une sorte de cercle vicieux où la prédiction fataliste (la « prophétie auto-créatrice » de Merton) suffit, par sa seule existence, à engendrer automatiquement le résultat attendu et donc se renforce sans cesse puisqu'elle se vérifie constamment elle-même.

---

<sup>88</sup> Les résultats nationaux en classe de 5<sup>ème</sup> montrent qu'à C.S.P. égale les proportions d'enfants à l'âge normal sont voisines chez les Français et chez les étrangers. Dans chaque catégorie socioprofessionnelle les écarts sont peu importants et quelquefois à l'avantage des étrangers (*Note d'information*, SIGES n° 83-25).

## *La rotation des élèves : caractéristiques des nouveaux arrivants*

L'ampleur de la dynamique sociale et scolaire à l'œuvre dans le quartier ayant été dégagée et les caractéristiques de ceux qui partent ayant été étudiées, il était alors nécessaire d'analyser celles des nouveaux arrivants pour avoir une vue complète sur l'ensemble du processus. Les 77 enfants de la cohorte partis en cours de scolarité seront remplacés, entre 1977 et 1982, par 60 nouveaux arrivants également nés en 1970 (dont 50 entrent au primaire et 10 au collège). Il ne s'agit ici, comme précédemment, que d'enfants domiciliés dans le quartier des Grésillons.<sup>89</sup>

|               | <b>Age normal</b> | <b>Retard</b> | <b>Français</b> | <b>Étrangers</b> |
|---------------|-------------------|---------------|-----------------|------------------|
| 16 en 1977-78 | 9 (56 %)          | 7             | 6               | 10               |
| 10 en 1978-79 | 5 (50 %)          | 5             | 5               | 5                |
| 13 en 1979-80 | 5 (42 %)          | 8             | 8               | 5                |
| 4 en 1980-81  | — —               | 4             | 2               | 2                |
| 10 en 1981-82 | 3 (30 %)          | 7             | 4               | 6                |
| 7 en 1982-83  | 2 (29 %)          | 5             | 5               | 1                |
| 60 au total   | 24 (40 %)         | 36 (60 %)     | 30 (50 %)       | 29 (48 %)        |

Mais une partie de ces nouveaux arrivants va disparaître à son tour (18 enfants, soit 30 %) :

- 12 partent à l'âge normal (67 %)
- 6 en situation de retard (33 %)

Le départ selon la nationalité observe également un mouvement identique à celui enregistré dans la cohorte :

- 12 Français sur 30 s'en vont (40 %)
- 6 étrangers sur 29 s'en vont (21 %)

Si l'on compare le cheminement des enfants de la cohorte et celui des nouveaux arrivants, on constate que la situation finale pour ceux qui restent est absolument identique dans les deux groupes : 79 % d'élèves en retard, 21 % « à l'heure ».

Cette homogénéité de la situation finale est obtenue grâce à un taux de

---

<sup>89</sup> Il est à noter que parmi les 60 nouveaux arrivants nous retrouvons 10 enfants considérés comme disparus : 2 enfants qui ont effectué une entrée tardive au CP après un an supplémentaire en maternelle, et 8 enfants qui s'inscrivent en 6<sup>ème</sup> au collège du quartier après un évitement de la scolarité primaire aux Grésillons (6 sur 8 reviennent en situation de retard).

redoublement très inférieur chez les nouveaux arrivants. Ainsi :

— sur 24 nouveaux arrivants « à l'heure » :

12 s'en iront (50 %)

3 redoubleront (13 %)

9 resteront à l'heure (38 %)

— sur 140 enfants « à l'heure » (cohorte) :

77 s'en iront (55 %)

50 redoubleront (36 %)

13 resteront à l'heure ou en avance (9 %)

On pourrait penser que le moindre taux de redoublement constaté chez les nouveaux arrivants tient au fait qu'arrivant plus tard ils sont sur-sélectionnés par rapport à ceux de la cohorte (moins d'obstacles à franchir). En réalité, il n'en est rien. Si l'on compare les enfants « à l'heure » niveau par niveau :

| Niveau | Cohorte          |   | Nouveaux arrivants |   |
|--------|------------------|---|--------------------|---|
|        | Entrée à l'heure | Redoublement ultérieur (jusqu'à la 5 <sup>e</sup> ) | Entrée à l'heure   | Redoublement ultérieur (jusqu'à la 5 <sup>e</sup> ) |
| CE1    | 87               | 28 (32 %)   | 9                  | 2 (22 %)  |
| CE2    | 73               | 26 (36 %)   | 12                 | 2 (17 %)  |
| CM1    | 52               | 18 (35 %)   | 14                 | 1 (7 %)   |
| CM2    | 36               | 4 (11 %)  | 9                  | 0 —   |

L'homogénéité de la situation d'arrivée dissimule donc un traitement différent réservé aux enfants selon qu'ils ont suivi ou non toute leur scolarité aux Grésillons. En réalité, le rendement final identique des deux groupes tient au fait que les nouveaux arrivants sont, en grande majorité, déjà en retard. Par contre, ceux qui arrivent à l'heure en cours de scolarité ont toujours plus de chances de le rester que ceux qui ont fréquenté l'école des Grésillons depuis le C.P., et ce quel que soit le niveau considéré.

Cette différence, en tous cas, ne semble pas devoir être imputée à la C.S.P. des élèves puisque la composante ouvrière est encore plus forte chez les nouveaux arrivants que dans la cohorte (55 % contre 46 %). Elle n'est pas imputable non plus à la nationalité des élèves puisque les Français sont en proportion identique chez les nouveaux arrivants (50 %) et dans l'effectif de la cohorte restant scolarisé

dans le quartier jusqu'au CEI (53 %).

Faut-il alors penser que les nouveaux arrivants se distinguent par quelque autre caractéristique extra-scolaire que nous ignorons ? Cela ne peut, bien sûr, pas être exclu. Si l'on examine néanmoins les interprétations relevant des facteurs endogènes d'échec (c'est-à-dire internes à l'institution scolaire), on sera alors amené à formuler au moins deux hypothèses :

— les nouveaux arrivants sont-ils « meilleurs » par les performances, ce qui expliquerait que leur redoublement ultérieur soit moindre ? Mais répondre par l'affirmative risquerait d'induire l'idée que l'enseignement dispensé aux Grésillons est de « moins bonne qualité » qu'ailleurs, ce qu'aucun élément sérieux ne permet d'affirmer (et sait-on d'ailleurs ce que signifie au juste « qualité » de l'enseignement ?).

— les nouveaux arrivants bénéficient-ils d'une « image de marque » plus favorable dans l'esprit des enseignants, car ils seraient crédités d'un enseignement antérieur supposé meilleur que celui dispensé aux Grésillons ? Dans cette hypothèse, c'est le rôle des attentes qui créerait la différence.

S'il nous est impossible de répondre à ces questions, relevons néanmoins que, dans tous les cas, ces nouveaux arrivants sont plus massivement d'origine ouvrière, ce qui est pour le moins paradoxal au regard de la thèse du « handicap » socioculturel. Enfin, si l'on effectue à présent la synthèse des données relatives à l'origine sociale des élèves qui partent, de ceux qui restent et des nouveaux arrivants, on peut alors observer les conséquences du mouvement de rotation sur la composition sociale du public scolaire né en 1970. On gardera à l'esprit que pendant la même période, la composition sociale du quartier a observé un mouvement symétriquement inverse :

| Situation initiale (1976)           | départs           | arrivées | départs chez les nouveaux arrivants | Situation finale (1982) |                   |
|-------------------------------------|-------------------|----------|-------------------------------------|-------------------------|-------------------|
| ouvriers                            | 69 (46 %)         | -33      | +29                                 | -8                      | 57 (57 %)         |
| employés                            | 49 (33 %)         | -33      | +16                                 | -4                      | 28 (28 %)         |
| artisans<br>commerçants             | 12 (8 %)          | -4       | +5                                  | -1                      | 12 (12 %)         |
| cad. moy. tech.<br>police, maîtrise | 16 (11 %)         | -14      | +2                                  | -1                      | 3 (3 %)           |
| cad. sup. et<br>enseignants         | 3 (2 %)           | -3       | +2                                  | -2                      | 0                 |
|                                     | <hr/> 149 (100 %) |          |                                     |                         | <hr/> 100 (100 %) |

Tableau. — *Conséquences du mouvement de rotation sur la composition sociale du public scolaire*

| Recensement de 1975          | Recensement de 1982 |
|------------------------------|---------------------|
| ouvriers = 60,1 %            | 47,5 %              |
| employés = 20,6 %            | 37,3 %              |
| (% des salariés en activité) |                     |

Tableau.— *Comparaison avec les actifs masculins du quartier*

La dynamique scolaire à l'œuvre a donc sa propre logique : tandis que le quartier voit sensiblement diminuer sa population ouvrière, l'école voit augmenter la sienne. Tandis que les immigrés sont une composante importante mais minoritaire du quartier, leurs enfants deviennent de très loin majoritaires à l'école, en raison de l'évitement exercé par les Français. Cette logique, qui est celle du ghetto, ne s'exerce bien sûr pas seulement à l'école mais dans l'ensemble de la vie sociale. Remarquons simplement qu'elle est accentuée à l'école parce que les enjeux y sont cruciaux : il y va de l'avenir des enfants dans l'esprit de beaucoup de parents. Si l'on peut se permettre ou si l'on est obligé, étant cadre moyen, d'habiter temporairement un quartier ouvrier et fortement immigré (ce qui peut présenter accessoirement des avantages, le prix des loyers y étant plus modique qu'ailleurs), il est cependant exclu que la cohabitation aille jusqu'à la promiscuité dans les fréquentations scolaires et extrascolaires des enfants. L'argument du taux d'échec scolaire permet ici de justifier, d'une façon apparemment irréfutable, ces comportements qui tendent à instaurer un apartheid à l'école. Or, nos propres résultats d'enquête apportent un démenti flagrant à cet argument en forme d'alibi : le taux d'échec scolaire n'est pas tant la cause que la conséquence du départ des plus réussissants. L'école n'est pas de plus en plus mauvaise parce qu'elle est de plus en plus immigrée ou ouvrière. Elle est simplement jugée mauvaise parce que les « bons » élèves s'en vont. Et elle est simplement plus immigrée parce que les Français la désertent, tout comme elle est plus ouvrière parce que les cadres la jugent indigne de leurs enfants.

On voit alors que ces processus d'étiquetage n'ont rien d'une fatalité irréversible : il suffirait que l'école du quartier soit créditée d'une meilleure réussite pour que la réussite y soit effectivement meilleure par le simple effet de stabilisation des réussissants que produirait une diminution du taux d'évitement. Ainsi, ni le fatalisme, ni le mécanisme des explications habituelles de l'échec ne peuvent se justifier. L'école n'est pas un simple produit passif de son environnement, se bornant à refléter des inégalités extérieures sur lesquelles elle n'aurait aucune prise. Non seulement elle crée des inégalités en réservant un traitement différent à certains groupes d'élèves mais, de surcroît, elle modifie de façon efficiente son environnement par son action propre à l'intérieur de la dynamique sociale d'un quartier. C'est dire aussi que le rôle de l'école dans la vie sociale d'un quartier est encore plus grand qu'on ne le pense généralement.



#### 4. L'évitement de l'école par les enseignants

Les stratégies mises en œuvre par les familles renvoient également à des stratégies enseignantes d'évitement des quartiers populaires. Nous ne reviendrons pas ici sur l'ampleur des mouvements de fuite observés, au niveau national, chez les enseignants exerçant dans un établissement populaire : la recherche de publics scolaires bourgeois est désormais un fait établi.<sup>90</sup> Pour sa part, le quartier des Grésillons n'échappe pas à cette règle : il a connu en effet en 1982 un taux de départ supérieur de 8 points à celui observé dans les autres quartiers de Gennevilliers (30 mutations sur 106 contre 60 sur 302). De plus si l'on tient compte non seulement des départs effectifs mais également des souhaits de départ ayant entraîné le dépôt d'une demande de mutation (par rapport à la population des ayants droit, c'est-à-dire principalement les titulaires), on constate alors qu'un enseignant sur deux cherche à quitter les Grésillons contre un sur trois dans le reste de la ville.

Ces taux moyens de mobilité enseignante recouvrent en réalité des disparités selon le cycle d'enseignement considéré. Ainsi, le quartier des Grésillons ne se distingue guère du reste de la ville par la proportion des départs enregistrés en maternelle ou à l'école primaire. Par contre, l'essentiel des écarts observés provient du collège du quartier qui a vu se renouveler la même année 36 % de son personnel contre 18 % en moyenne dans les autres collèges de la commune.

Les enseignants les plus jeunes, on le sait, ne sont pas prioritaires pour obtenir le poste de leur choix. Comme il fallait s'y attendre, les moins de 30 ans sont donc les plus nombreux aux Grésillons alors que, dans le reste de la ville, les enseignants dont l'âge est compris entre 30 et 39 ans constituent la plus importante fraction du personnel. Pourtant, la moyenne des anciennetés dans le poste ne varie guère d'un quartier à l'autre. Mais cette apparente identité recouvre des distributions différentes et dissimule le fait que le quartier des Grésillons est le quartier le plus contrasté de la ville : les nouvelles arrivées y sont certes plus nombreuses, mais également les longs séjours dans le même poste. En quelque sorte, ou bien l'enseignant quitte très rapidement le quartier (moins de 4 ans de séjour) ou bien il y reste pour longtemps (de 8 à 16 ans et plus). Au contraire, la durée des séjours dans le reste de la ville offre moins d'oppositions tranchées et tend plutôt à s'établir autour d'une durée moyenne (comprise ici entre 5 et 7 ans).

#### *Conclusion*

Les stratégies d'évitement mises en œuvre par les enseignants renvoient alors à celles développées par les familles. Tout se conjugue donc localement pour faire apparaître l'école du quartier comme une école à fuir, en la désignant comme l'école de l'échec. Nous avons vu comment cette dynamique des représentations sociales crée elle-même les résultats négatifs qu'elle présuppose et alimente le cercle vicieux de l'échec en augmentant le flux de départ des élèves réussissants. La crainte

---

<sup>90</sup> Cf. Alain LÉGER, *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, 1983, et notamment le chapitre intitulé : « le charme discret des élèves bourgeois ».

de l'échec qui incite les plus réussissants à fuir engendre donc l'élévation du taux d'échec chez ceux qui restent, ce qui légitime du même coup les stratégies d'évitement, d'ailleurs légitimées également par la fuite des enseignants. Si les enseignants eux-mêmes s'en vont, manifestant ainsi aux yeux des parents que l'école est mauvaise, on comprend que ces derniers, lorsqu'ils en ont les moyens, cherchent également le salut de leurs enfants dans la fuite. Ainsi, l'importance de ces constats nous renvoie nécessairement à l'analyse des images du quartier et de l'école, et aux stratégies qu'elles induisent chez les différents acteurs.

## 5. *Partir, rester pour quoi faire?*

### 1. *L'attraction du privé*

«— Est-ce que vous déménageriez pour la réussite de J. ?

— Oui, parce qu'il y a une dernière qui suit et comme je n'ai pas envie de la laisser ici... je tiens même à partir dans pas longtemps... ou alors la mettre à Asnières, alors je préfère carrément déménager.

— Ce serait à cause du quartier ou de l'école ?

— Tout... parce que ma fille elle a déjà des problèmes, bien qu'elle soit encore à la maternelle, elle peut se rattraper. » (*Père P2, Français.*)

Ce dialogue résume assez bien le sentiment de certaines familles qui espèrent du déménagement ou du recours au privé une meilleure scolarité de leurs enfants. A Gennevilliers, il n'existe plus d'école privée depuis longtemps, mais en bordure du quartier des Grésillons, la commune d'Asnières, plus « bourgeoise », abrite un assez grand nombre de ces établissements, confessionnels ou non, qui rayonnent sur les municipalités ouvrières du nord des Hauts-de-Seine. Même les familles qui n'envisagent pas le recours au privé ou la demande de dérogation vers d'autres établissements publics, savent que de telles stratégies existent.

«— Autour de vous y a-t-il des gens qui ont enlevé leurs enfants des écoles de Gennevilliers pour les mettre ailleurs ?

— J'en connais deux ou trois qui ont réussi à le faire. C'est un problème très grand à Gennevilliers, c'est général... sauf quelques privilégiés : le pharmacien, la dame qui s'occupe des prospectus de parents d'élèves, les personnalités... » (*Famille en échec, immigrée.*)

Parfois, c'est le collège qui est fortement critiqué et entraîne le désir de partir :

« On a choisi le russe, sur le conseil de X, de toute façon on avait déjà eu l'expérience d'Édouard Vaillant... »

Bien entendu toutes les familles ne songent pas à faire partir leurs enfants. Mais l'histoire maintes fois répétée du refus du collège du quartier, en particulier de sa Section d'Enseignement Spécialisé (S.E.S.) au profit d'un autre ne s'explique

pas seulement par l'existence d'un enseignement d'arabe dans le second établissement. Malgré son éloignement, certaines familles pensent que leur enfant y sera mieux. Il y a bien là évitement d'un établissement.

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'ensemble de ces stratégies relève d'un désir d'efficacité. Il est donc normal que l'évitement soit toujours rapporté au niveau jugé faible de l'école, ce niveau lui-même ayant de multiples causes. De ce point de vue, un certain nombre de familles ne diffèrent pas sensiblement de celle dont nous publions l'extrait d'interview suivant (*mère ayant mis son enfant dans une école privée d'Asnières*) :

« Alors j'avais quand même fait ma pré-inscription, j'étais même allée à l'école maternelle, ce qui était formidable parce qu'elle est à 50 m, j'avais même vu la directrice et en voyant effectivement tous ces enfants évoluer... Déjà à la mairie, il y avait plein d'inscriptions en arabe, et puis une dame qui m'a reçue là elle m'a dit gentiment, timidement, si vous pouvez faire autrement... En les voyant là, ça m'a pas inspiré confiance.

— Qu'est-ce qui ne vous a pas inspiré confiance ?

— Ben, parce que nous sommes en minorité, alors je n'ai rien contre, personne ne m'a obligée à venir habiter ici. Nous sommes Français, je veux que mon fils ait une éducation française. S'il veut apprendre l'arabe, plus tard, s'il veut faire Langues O', très bien, mais pour l'instant je veux qu'il ait une scolarité normale.

— Et que pensez-vous du quartier ?

— Le quartier, moi, je viens de Neuilly, alors c'est dur, très dur, c'est mon mari qui vient de Clichy, il a trouvé cette maison-là, qui n'était pas chère. » (*Mère secrétaire de direction, père V.R.P.*)

Deux autres entretiens téléphoniques, avec des personnes résidant aux Grésillons dont les enfants ont été scolarisés dans le privé, à Asnières, ont permis de saisir la permanence du « problème des immigrés » mais également pour l'un d'entre eux, une dimension de classe.

Mme X est née dans le quartier, de parents commerçants dans le quartier également. Elle y est bien, veut y rester, bien que ne fréquentant que sa famille. Elle a été scolarisée aux Grésillons. Elle est commerçante.

« Je ne ferai rien pour Gennevilliers, je n'en attends rien... J'ai trop souffert à l'école parce que mon père était de droite. Je ne veux pas que mes enfants subissent la même chose. A l'école ils font de la politique, alors que les enfants n'en font pas. On ne m'envoyait pas aux sports d'hiver, soi-disant que mes parents avaient de l'argent, et je ne parlais ni avec l'école, ni avec mes parents. De toute façon à Gennevilliers, il y a 90 % d'immigrés et un an de retard par rapport aux autres écoles. »

On retrouve ici une certaine cohérence idéologique autour de l'opposition à la gauche et de la défense de l'enseignement « libre ». Cependant, le fait le plus

nouveau est moins l'existence d'un tel noyau dur, que l'extension de stratégies d'évitement à des acteurs que l'on imaginait peu recourant à de telles pratiques : ouvriers qualifiés, maîtrise, petits artisans, commerçants, employés qui recherchent moins un refuge en cas d'échec, qu'une assurance présumée de réussite par un évitement social délibéré.

Mais cette dialectique public/privé peut masquer l'ampleur de la question du choix des établissements au sein même de l'école publique. Ceux qui y pratiquent la dérogation sont généralement les plus conscients des réalités, militants syndicaux ou politiques, employés communaux... Si le choix du meilleur établissement (public ou privé, peu importe) et des moyens d'y inscrire ses enfants est un sujet de prédilection dans les conversations de la bourgeoisie du 5<sup>e</sup> arrondissement, nul ne s'étonnera qu'on y accueille avec soulagement les projets gouvernementaux de mise à bas de la sectorisation. Mais qu'on tente d'imaginer ce qui risque de se passer quand les parents des banlieues ou des petites villes de province pourront choisir entre quelques établissements. Déjà une recherche menée sur une commune de Dordogne a montré le renouvellement incessant de stratégies discrètes pour différencier deux collèges. Les familles désirant éviter les immigrés ont également tenté d'investir deux classes primaires, transplantées au centre aéré car les enfants étrangers déjeunant en proportion moindre à la cantine restaient au centre-ville. On a pu voir, aussi, certains maîtres en position de notables trier leurs élèves.<sup>91</sup>

Par métaphore, nous avons utilisé la notion de marché scolaire, pour donner à voir ce que peut produire le libre choix de l'école sur fond de crise économique, de crise du système scolaire, d'accroissement du racisme. Ce ne serait pas le marché idéal des libéraux puisque, par exemple, les moyens matériels et humains de l'école restent définis et répartis par une logique qui échappe à l'usager. Il reste toujours impossible, par exemple, aux parents de faire déplacer un enseignant qu'ils jugent « catastrophique » ou d'avoir les moyens de mettre en place une étude surveillée dans le secondaire (sauf appel aux fonds des parents, aux municipalités). Ni marché total qui signifierait la fin du service public d'éducation et de son image de « réparateur » des inégalités sociales, ni égalité formelle, ce qui est le cas aujourd'hui, la légalisation des libres choix instaurerait avant tout une école à « deux, trois vitesses » où les stratégies sociales d'évitement l'emporteraient bien vite, à notre avis, sur la « saine émulation » des projets pédagogiques.

## ***2. Le sens de la mobilité enseignante***

D'ores et déjà, à l'intérieur d'un système public d'enseignement supposé unique et égalitaire, les stratégies d'évitement des enseignants renvoient à celles des familles. Dans une certaine mesure même, on peut penser que le taux de mobilité enseignante donne aux familles des raisons supplémentaires pour changer leur enfant d'école : certains propos de parents l'attestent. De même, certains discours

---

<sup>91</sup> J.-P. BOYER, *Processus d'installation d'une communauté turque en Périgord*, Mémoire de maîtrise sous la direction de M. Tripier, Villanneuse, MST, Sciences et Techniques de la communication, juin 1982.

d'enseignants — parlant en tant que parents virtuels — témoignent que les positions sont parfaitement interchangeable et que les images négatives de l'école véhiculées par les uns et par les autres se renforcent mutuellement.

« Moi, j'aurais des enfants en âge de rentrer au collège et j'habiterais le quartier, je les mettrais pas ici, hein, je les mettrais pas ici... Et puis les gens avisés mettent pas leurs enfants là, c'est tout. » (*Enseignant.*)

De tels propos, préconisant ouvertement aux parents l'évitement des écoles du quartier, ont été rarement tenus aux enquêteurs. Tout porte à croire cependant qu'ils apparaissent plus fréquemment en privé, surtout lorsqu'ils s'adressent aux parents dont l'enfant réussit. Plusieurs familles nous ont rapporté, par exemple, les conseils reçus çà et là des enseignants quant au choix des langues permettant d'accéder à des établissements plus prestigieux. On mesure alors l'importance que de tels propos peuvent prendre localement, même s'ils ne sont le fait que d'une minorité, en raison du statut et de l'autorité de ceux qui les tiennent. Si les experts que sont les enseignants aux yeux de la plupart des parents en viennent eux-mêmes à reconnaître — au risque de compromettre leur propre prestige — que l'école du quartier n'est pas bonne, tout laisse alors supposer que le mal doit être encore plus grand qu'ils ne le disent.

Ainsi s'autoalimente et s'enfle la réputation des établissements des Grésillons, au point de dépasser les limites de la commune et de précéder, pour les enseignants nouvellement nommés, leurs propres impressions et leur première prise de contact :

« Moi, quand j'ai été nommée, j'ai eu des coups de téléphone d'amis qui m'ont adressé leurs condoléances. Bon, c'est la réputation, quoi. » (*Enseignante.*)

De fait, le premier contact avec l'école du quartier est fréquemment décrit en termes extrêmement négatifs :

« Dès le premier jour, dès la pré-rentrée, il y a des gens qui m'ont dit déjà : « Je demande ma mutation. » Et ils n'avaient jamais vu les élèves. » (*Enseignant.*)

« Quand on arrive ici, c'est vraiment le grand choc. » (*Enseignant.*)

Nous reviendrons ultérieurement sur cette vision de l'école et du quartier qui semble surdéterminée, chez nombre d'enseignants, par l'image négative qu'ils ont des familles et donc des classes populaires. Nous laisserons de côté, par contre, les motifs les plus fréquemment avancés par les enseignants pour rendre compte de leurs désirs de mutation : raisons de convenance personnelle ou motifs particuliers tels que la mésentente avec un chef d'établissement. Même si ces raisons ont une grande importance aux yeux des intéressés, elles n'ont guère de chances — d'un point de vue statistique — de se manifester plus fortement aux Grésillons que dans le reste de la ville, ni de peser plus lourd dans les quartiers populaires que partout ailleurs : or c'est bien cette différence-là que nous cherchons à élucider.

Si nous en venons à présent aux motifs de stabilité, il faut noter une série

d'attitudes diverses chez les enseignants qui restent. Un certain nombre d'entre eux soulignent les difficultés de leur tâche et lient leur stabilité propre à l'existence d'une équipe soudée :

« Il y a un noyau qui reste, hein. Ah oui, on est un certain nombre à rester. Mais c'est vrai aussi qu'on se sonde, hein : « Tu demandes ta mutation ? Non ? Non, alors je reste » (...) Parce que c'est quand même difficile de travailler ici. Alors quand on est plusieurs, bon, ça va déjà un peu mieux. » (*Enseignant.*)

Certains soulignent, sur un mode encore plus positif, qu'ils font le choix de rester parce qu'ils sont à l'aise dans un quartier populaire et veulent y demeurer pour combattre l'échec scolaire :

« Ici, on n'est pas plus mal qu'ailleurs. » (*Enseignant*),

« Quand même, certains enseignants restent ici parce qu'ils s'intéressent aux gosses du quartier. » (*Enseignant.*)

Tandis que d'autres laissent apparaître, au cours des entretiens, des raisons fort différentes :

« Ici, vous comprenez, si je fais une bourde, je suis tranquille. Tandis qu'à Neuilly j'aurais aussitôt tous les pères médecins ou ingénieurs qui viendraient faire un scandale. »

D'autres entretiens font apparaître des raisons du même type (« Si je fais une faute d'orthographe sur un stencil, ici personne ne viendra rien me dire »). Il semble alors que pour certains enseignants la seule consolation de leur séjour dans ce purgatoire réside dans le fait qu'ils constituent, localement, une élite ou qu'ils se sentent, à tort ou à raison, des « notables » dans le quartier. Ainsi, la compensation consistant en un prestige accru et l'impression de dominer sans effort constitue-t-elle également une raison de rester.

Le problème qui se trouve fondamentalement posé, à travers ces différentes réactions, c'est ce que certains appellent la « motivation » des enseignants à rester dans un quartier populaire :

« Au niveau du recrutement des enseignants, nous on part du principe — là c'est au niveau national que ça a été émis — que les enseignants soient volontaires pour aller travailler en Z.E.P., qu'ils aient une motivation, qu'ils ne soient pas parachutés là (...) Alors là, personnellement, je pense que dans ce quartier, si on n'est pas motivé, si on vient juste pour faire ses 8 heures, enfin, là je crois qu'en tant qu'enseignant on n'a rien à faire sur le quartier. » (*Représentant de la F.C.P.E. des Grésillons.*)

Certains enseignants rejoignent également ce point de vue. La municipalité, pour sa part, évoque même toute une série de mesures susceptibles d'encourager les enseignants volontaires à demeurer sur place :

« Nous, nous émettons l'idée que c'est avec des enseignants volontaires. Et que

sans doute faudrait-il prendre des mesures pour les fixer dans des écoles aussi difficiles, des mesures de salaire, d'indemnités, d'avancement de carrière, je ne sais pas : ce n'est pas à nous de régler ces problèmes. Nous, le seul apport que nous pouvons avoir dans la corbeille de mariés c'est de reloger immédiatement les enseignants volontaires sur la Z.E.P. » (*Élu municipal.*)

Les conséquences de la mobilité enseignante sont en effet telles que certains doutent même qu'on puisse envisager une Z.E.P. véritable, mettant en œuvre un projet, si au niveau de chaque établissement l'application de ce projet est compromise par le *turn-over* incessant du personnel :

« Ça nécessite de toutes façons un personnel stable pour faire un projet. Parce que les nouveaux qui arriveront, est-ce qu'ils voudront bien s'y mettre ? Est-ce qu'ils accepteront de travailler comme ça ? » (*Enseignant.*)

Plus fondamentalement encore, d'autres soulignent les effets négatifs de la rotation du personnel sur la motivation des élèves et sur les possibilités mêmes d'une action efficace contre l'échec scolaire :

« Le changement perpétuel des enseignants a certainement un effet très négatif. Pour aider les enfants à aimer l'école, il faut une certaine stabilité des choses et des enseignants. » (*Enseignant.*)

« En S.E.S., on pourrait récupérer certains enfants en fin de 5<sup>ème</sup>, et en fin de 3<sup>ème</sup>, vers le L.E.P. On pourrait en récupérer 10 % peut-être. Mais avec les absences des maîtres et les rotations du personnel, ce n'est pas possible. (*Enseignant*)

On voit alors quels problèmes de fond soulève la réflexion sur la « motivation » des enseignants à rester dans un quartier populaire : implication dans le quartier, image des familles, acceptation de l'intervention des parents à l'école, proximité avec le milieu social des élèves, attitudes vis-à-vis du changement pédagogique et social, modalités d'une participation à la lutte contre les échecs, etc. Plusieurs de ces dimensions étaient étudiées par notre questionnaire adressé aux enseignants. Il était par conséquent intéressant de les mettre en relation avec les caractéristiques définissant la mobilité ou la stabilité : demande ou non de nomination dans le poste actuel, dépôt ou non d'une demande de mutation dans les années antérieures ou pour l'année en cours. Nous avons ainsi construit une typologie ternaire :

— *type 1* : tous les enseignants qui ont demandé leur nomination dans un établissement des Grésillons,

- qui n'ont pas déposé de demande de mutation depuis qu'ils y exercent,
- qui n'ont pas l'intention d'en déposer une cette année,
- qui ne souhaitent pas déménager hors de Gennevilliers lorsqu'ils y habitent.



— *type 2* : tous les enseignants

- qui n'ont pas demandé leur nomination dans un établissement des Grésillons,
- et qui, cependant, n'ont pas demandé leur mutation et n'ont pas l'intention de le faire.

— *type 3* : tous les enseignants qui ont l'intention de demander leur mutation cette année.

La dénomination que nous proposons pour ces 3 types est la suivante :

— *type 1* : la stabilité militante (N = 7)

— *type 2* : la stabilité résignée (N = 8)

— *type 3* : la fuite (N = 13)

Nous pouvons à présent tenter de résumer les traits essentiels de nos trois types d'enseignants exerçant aux Grésillons :

### *Type 1 - Des enseignants engagés sur place*

Construite selon l'unique critère de la mobilité, notre typologie rassemble dans un premier groupe tous les enseignants stables qui ont choisi d'exercer aux Grésillons en demandant eux-mêmes leur nomination dans un établissement du quartier. Mais il se trouve que ce premier groupe rassemble également une proportion importante de militants.

Un peu plus syndiqués que les enseignants des deux autres groupes, ceux appartenant au premier type sont surtout majoritairement des sympathisants de la tendance « Unité et Action » de la F.E.N. et, en proportion de 3 sur 7, des adhérents du P.C.F. (seul parti politique représenté dans notre échantillon), ainsi que, pour 2 sur 7, des militants du G.F.E.N. Ils ont, beaucoup plus souvent que les autres, participé à des réunions ayant pour objet les réformes scolaires actuelles, se montrent plus désireux d'exprimer leur point de vue lors d'entretiens avec les enquêteurs et sont également plus nombreux à déclarer qu'ils viendraient débattre de l'échec scolaire avec les parents d'élèves et les élus municipaux si on le leur demandait. Bref, leur implication dans les débats scolaires actuels et leur intérêt par rapport aux objectifs de notre enquête semblent profonds. Pour certains d'entre eux même, il semble y avoir une totale continuité entre leur vie de militant et l'exercice de leur profession :

« Mon métier occupe une grande part dans ma vie : je conçois mon travail en militant (pédagogique, associatif, etc.). Mon travail ne s'arrête pas à 16 heures ! »

Le plus souvent, l'enseignant de ce type est un homme d'origine sociale populaire. Le sexe et l'origine sociale sont en effet liés chez les enseignants : les hommes, toutes les enquêtes le confirment et celle-ci ne fait pas exception, sont

d'une origine sociale moins élevée que les femmes. Dans notre enquête, 54 % des enseignants sont fils d'ouvrier ou d'employé contre 35 % seulement des enseignantes. Le premier groupe rassemble donc à la fois plus d'hommes et plus d'enseignants issus des classes populaires que les deux autres. On peut également supposer que la prédominance des hommes dans ce groupe de militants est, pour une part, liée au rapport plus général que les deux sexes entretiennent avec le militantisme et au temps personnel dont ils disposent pour s'investir dans les rapports sociaux hors travail et hors famille. Cette idée se voit d'ailleurs confirmée par le fait que ce premier groupe comprend une forte proportion d'enseignants vivant sans conjoint, proportion diamétralement inversée dans les deux autres groupes. La plus grande disponibilité qu'implique souvent le militantisme semble donc à relier ici conjointement au sexe et à la situation matrimoniale, tandis que la motivation ou la prédisposition au militantisme serait fonction de l'origine sociale.

Composé en majorité d'enseignants âgés de plus de 30 ans (ce qui est accentué par la constitution même de l'échantillon : une stabilité dans le poste suppose plusieurs années d'exercice), ce groupe réside majoritairement à Gennevilliers et, en proportion d'un sur 7, habite le quartier des Grésillons. La stabilité est en effet liée au lieu de résidence : les enseignants des deux premiers groupes ont, pour la plupart, élu domicile dans la commune où ils exercent.

Cependant, la stabilité dans le poste et la résidence à Gennevilliers n'impliquent pas obligatoirement une vision positive du quartier des Grésillons et de ses habitants. Ici encore, les enseignants du premier type se distinguent de tous les autres parce qu'ils sont les seuls à souligner, en majorité, à côté des problèmes et des difficultés du quartier, un certain nombre de traits positifs :

« j'aime bien ce quartier. J'aime son marché, son théâtre, ses vieux pavillons, les habitants du 74 et du 115, ses bistrotts, ses usines... »

« Quartier longtemps oublié parce que loin du centre, plus ancien. Population attachante mais difficile. »

« Je m'y sens très à l'aise et j'ai envie de lutter pour améliorer les conditions de vie des habitants. J'y ai trouvé beaucoup de chaleur humaine dans des moments bien difficiles. Il me semble que trop de mes collègues ne voient pas le quartier tel qu'il est. »

Cette vision plus équilibrée du quartier et de ses habitants amène donc les enseignants de ce groupe à entretenir des relations plus étroites et plus positives avec les parents de leurs élèves. Ils se distinguent alors de leurs collègues lorsqu'ils évaluent la fréquence et la qualité de ces relations à l'aide d'échelles subjectives. Mais ils s'en distinguent tout autant lorsqu'ils évoquent les raisons mêmes de ces contacts : apparaissent ainsi, avec une fréquence accrue, des motifs que nous qualifierons de *non négatifs* dans la mesure où il s'agit d'autre chose que des mauvais résultats scolaires de l'enfant ou de son inconduite en classe. Il peut être question alors d'organiser une fête scolaire ou un voyage, de discuter de la vie de l'enfant à la maison ou plus banalement de problèmes quotidiens, mais du moins la relation ainsi engagée a-t-elle sans doute toutes les chances être mieux vécue par les

parents que lorsqu'il s'agit de contacts étroitement limités aux aspects négatifs et purement scolaires du comportement de l'enfant.

Plus positives, ces relations avec les parents semblent également plus confiantes car les enseignants militants sont le seul groupe de l'échantillon à estimer majoritairement que « les parents n'ont pas assez de pouvoir de décision dans l'école ». On voit ici que, pour une part d'entre eux du moins, les bonnes relations affichées avec les parents d'élèves ne procèdent pas d'une simple attitude démagogique. Il ne s'agit pas pour les enseignants de ce groupe de se borner à feindre les relations les plus détendues avec les parents tout en conservant l'ensemble de leurs prérogatives institutionnelles, mais, pour nombre d'entre eux, de permettre aux classes populaires d'intervenir à l'école : or l'on en est très loin.

Certes, l'unanimité est loin de régner sur ce point même chez les militants, et l'on sent poindre des clivages que nous ne pourrions approfondir en raison de l'effectif trop limité de notre échantillon. Il semble que, chez certains, l'attitude militante (qui est nécessairement une attitude critique) ait des difficultés à sortir du cadre strictement corporatiste où la maintient souvent l'activité syndicale (préservation des acquis des enseignants, demande de moyens pour alléger les conditions de travail, esprit de corps et défense inconditionnelle des collègues, etc.). D'autres, au contraire, semblent moins hésitants à mettre en cause les pratiques et à assumer les responsabilités enseignantes.

De ce point de vue, l'attitude des enseignants vis-à-vis de la mise en place de la Z.E.P. est révélatrice. Les trois quarts des enseignants interrogés estiment que la Z.E.P. est une simple étiquette qui n'a apporté aucune amélioration et, chez les militants, on retrouve ce thème avec la même fréquence :

« La Z.E.P. ne consiste en pas grand-chose, sinon une étiquette différente sur un même contenant. Je n'en suis pas satisfaite, car l'école ne peut à elle seule résoudre les difficultés inhérentes à la crise de la société, encore moins sans moyens supplémentaires. Les changements ? Pour le personnel enseignant, c'est un marathon. Pour le reste, rien. »

« L'intendance n'ayant pas suivi, les résultats risquent d'être les mêmes avec le danger supplémentaire : qu'on fasse porter le chapeau de l'échec aux instituteurs. Se donne-t-on bonne conscience avec les Z.E.P. ou est-on décidé à changer le cours des choses ? (P.S. : cherchez le « on »). »

Mais le groupe des militants est aussi *le seul* groupe où certains ne limitent pas le changement à une question de moyens :

« Ce qu'il faudrait changer ce sont les mentalités de certaines personnes vis-à-vis de leurs responsabilités et de leur investissement dans leur boulot. »

« Aucun changement n'est possible sans une modification radicale de l'état d'esprit des enseignants à l'égard de leur travail, sans une remise en cause personnelle de chacun. L'échec est imputé aux enfants, il est imputable à nos méthodes inadaptées. Mes collègues ne voient pas l'intérêt d'une zone prioritaire

dans leur grande majorité sauf si c'est pour alléger leur travail qu'ils trouvent très ingrat. Ils ne croient pas à la réussite scolaire des enfants de notre population. »

Ces thèmes restent, il est vrai, minoritaires même dans le groupe des militants, mais ils sont totalement absents dans les autres groupes. Le groupe des militants semble donc partagé sur un certain nombre de questions mettant en jeu la fonction enseignante et les rapports de l'enseignant avec un public populaire : au-delà des revendications sur lesquelles s'opère le consensus, certains militants sentent des résistances chez leurs collègues, entrevoient des luttes d'envergure pour faire évoluer mentalités et pratiques, pour accroître le rôle et le pouvoir de décision des classes populaires dans l'école. Pour les autres, il semble que la satisfaction des revendications enseignantes demeure la panacée.

A la différence des deux autres groupes, celui des militants affirme également avec beaucoup de netteté sa bonne connaissance des conditions de vie des enfants du quartier ainsi que sa conviction que cette connaissance est utile pour l'enseignant et très avantageuse pour les élèves eux-mêmes.

Il est vrai que l'attitude réservée ou déçue des militants à l'égard de la Z.E.P. ne permet guère de les distinguer des autres : en forte proportion les trois groupes estiment que la mise en place de la Z.E.P. ne constitue pas une étape nouvelle dans leur enseignement. En revanche, les enseignants des deux premiers groupes sont très nombreux à déclarer qu'ils n'ont pas attendu cette mise en place pour introduire des changements dans leur pédagogie, leurs objectifs ou l'organisation de leur enseignement. Cette propension à l'innovation pédagogique doit, certes, être reliée à une proportion supérieure d'enseignants plus âgés : il faut un certain temps d'exercice pour expérimenter plusieurs méthodes pédagogiques et aussi pour éprouver le besoin de se renouveler. Mais on peut également y voir le signe d'une plus grande implication manifestée par ces enseignants dans la lutte contre les échecs scolaires et un effort de remise en cause permanente.

En tout cas, lorsqu'il s'agit d'envisager un surcroît de travail ou de temps de présence dans l'établissement pour lutter contre les échecs, seuls les militants s'y déclarent prêts dans leur majorité. Si une question permet de mesurer la force de leur détermination, sans doute est-ce bien celle-ci.

Certains traits que nous avons soulignés chez les militants (célibat, temps consacré à la profession et au militantisme, acceptation d'un éventuel surcroît de travail, etc.) pourraient laisser penser que ces enseignants ont une conception sacerdotale de leur métier. Et pourtant rien ne serait sans doute plus faux : ce sont précisément les militants qui, à la différence des autres groupes, font très peu intervenir « la vocation » ou l'amour des enfants parmi les raisons du choix de leur profession. Ce sont les seuls également qui envisagent en majorité d'exercer une autre profession par la suite et ne considèrent pas leur activité actuelle comme définitive. Leur métier n'apparaît alors que comme l'un des champs multiples où s'accomplit leur activité. Ceci aide sans doute à comprendre pourquoi l'esprit de corps est moins sensible chez les militants et pourquoi ils semblent moins repliés sur le monde clos de l'enseignement, plus ouverts aux problèmes sociaux.

## *Type 2 - Des notables résignés*

Comme les enseignants du premier groupe, ceux du second ne souhaitent pas quitter les établissements du quartier. Une seule caractéristique permet alors de les distinguer : ils n'ont pas demandé leur nomination dans un établissement des Grésillons. Leur situation objective peut donc paraître quelque peu ambivalente : parachutés dans un poste qu'ils n'ont pas choisi, ils ne désirent cependant pas en changer. Mais cette absence de choix initial peut aussi sembler secondaire dans la mesure où la décision de rester vient, d'année en année, en amenuisant la portée.

Pourtant, il apparaît tout de suite que cette caractéristique est liée à bien d'autres. Ainsi, une profonde différence d'origine sociale sépare les deux premiers groupes. Les enseignants du second type ont, en proportion de 5 sur 8, un père artisan, commerçant ou cadre moyen, alors que ces C.S.P. n'étaient pas représentées dans le premier groupe. Cette origine sociale « intermédiaire » va sans doute jouer un rôle important parmi les déterminants de leurs attitudes pédagogiques et sociales. Par leur origine, on sait qu'ils sont à la fois proches des classes populaires en matière de modes de vie et de choix culturels, et socialement très distants par leur volonté d'ascension individuelle et leur souci d'éviter à tout prix la prolétarisation.

L'enseignant appartenant à ce type est, le plus souvent, une femme mariée de plus de 30 ans. La profession du conjoint est variable : 2 sur 6 sont ouvriers ou employés, 2 sont enseignants ou cadres supérieurs, 1 est cadre moyen. A l'inverse des enseignants du troisième groupe, il n'y a donc pas de nette prédominance des mariages en milieu aisé. Comme tous les enseignants stables, les membres du deuxième groupe résident majoritairement à Gennevilliers, mais aucun cependant n'habite le quartier des Grésillons. L'image du quartier des Grésillons est résolument négative et les traits positifs n'apparaissent qu'en proportion infime :

« Quartier triste, sinistre », « triste, dépourvu d'aires de jeu et de verdure, deux cités surpeuplées ».

Si les enseignants du premier groupe étaient les seuls à souligner la présence d'usines dans le quartier, ceux du deuxième et troisième groupe sont les seuls à noter la présence de plusieurs ethnies :

« Concentration trop forte d'immigrés : même ces derniers ne s'y trouvent pas à l'aise », « Milieu défavorisé, beaucoup d'immigrés ».

Il semble que les enseignants du second groupe souhaiteraient plus que les autres un brassage de population, aussi bien sur le plan ethnique que sur le plan social :

« Trop de concentration de gens économiquement faibles, pas de mélange de population (entre les castes économiques) ».

En bref, pour les enseignants de ce groupe, le quartier serait plus « vivable » s'il était plus équilibré, plus « moyen », c'est-à-dire à la fois moins populaire et moins immigré. Ils sont également les seuls à souligner la densité de la population

par des termes souvent très forts (« concentration », « surpeuplement »). On peut lire en filigrane dans ces images le souhait d'un habitat plus dispersé, plus isolé, où les relations humaines sont plus distantes, en quelque sorte un habitat « petit-bourgeois ».

Cette vision négative du quartier s'étend, presque nécessairement, à ceux qui y habitent, c'est-à-dire aux parents d'élèves. Par rapport aux enseignants du premier groupe, les relations sont données à la fois comme moins fréquentes et moins bonnes. Les motifs non négatifs de rencontre, bien qu'étant toujours majoritaires, sont moins fréquemment cités. La connaissance des conditions de vie des enfants du quartier semble moins bonne et plus difficile pour l'enseignant. Elle est jugée moins indiscutablement avantageuse. On sent que les enseignants de ce groupe sont plus ambivalents (et sans doute plus distants) vis-à-vis des parents d'origine populaire et immigrée :

« Certains parents (pas tous !) souhaitent :

- qu'on garde leur enfant le plus de temps possible,
- qu'on le nourrisse à la cantine (sans tickets),
- éventuellement qu'on lui apprenne l'arabe,
- qu'on le note bien »

Mais surtout, le second groupe se distingue par son refus le plus massif de voir étendu le pouvoir de décision dont disposent les parents à l'école. On comprend ici à quel point la stabilité dans un quartier aussi décrié a besoin, pour les enseignants de ce groupe, de compensations multiples. L'une des principales compensations semble être un thème plusieurs fois rencontré au cours des entretiens : la satisfaction pour l'enseignant d'être une notabilité, d'appartenir à une élite locale qui domine sans effort. Aussi toute proposition tendant à remettre en cause ce rapport social et les avantages qui en découlent aux yeux des enseignants est-elle rejetée de façon particulièrement sensible dans le second groupe.

L'attitude militante étant plus rare parmi les enseignants du second groupe que parmi ceux du premier, la stabilité n'est acceptée que moyennant une contrepartie (qui peut être également constituée par la proximité du domicile ou du lieu de travail du conjoint). Ni militants ni désireux de s'en aller, les enseignants du second groupe se caractérisent plutôt par une attitude ambivalente.

S'ils rejoignent les membres du premier groupe par leur effort (antérieur à la Z.E.P.) pour introduire des innovations pédagogiques, ils semblent par contre beaucoup plus résignés pour le présent et pour l'avenir. Ils ne sont guère prêts à accepter un surcroît de travail dans la lutte contre les échecs scolaires, sont plus pessimistes quant à l'évolution du « niveau » des élèves, adhèrent entièrement à la vision négative du quartier et de ses habitants véhiculée par le troisième groupe. S'ils ont choisi leur métier en majorité par vocation, si aucun d'entre eux n'envisage d'exercer une autre activité par la suite, ils semblent à présent prendre leur mal en

patience et se veulent totalement désillusionnés. Ainsi, les seules attentes exprimées à propos de la Z.E.P. sont celles des moyens permettant d'alléger le travail des enseignants :

« Actuellement, cela paraît être un sigle qui n'a rien changé dans l'école. Aucun moyen nouveau donc aucun changement possible, car je fais depuis longtemps tout mon possible pour la réussite de mes élèves. »

« Cela consiste à avoir droit à l'appellation Z.E.P. et s'entendre dire qu'il faut faire ci et ça mais sans autres moyens. »

« Absolument d'accord sur le principe. Ecœurée de la réalité (rien de changé). Aucun nouveau moyen, aucune amélioration des conditions de travail. Beaucoup de déploiement d'activité et de remue-ménage chez les enseignants. Une agitation accrue chez les enfants : la mise en place de la Z.E.P. constitue une certaine régression. »

La note dominante, chez les enseignants du second groupe, est donc bien celle du pessimisme résigné. Les seuls changements attendus sont d'ordre purement quantitatif et technique, et ils ne peuvent venir que « d'en haut ». Corrélativement la vision critique et autocritique semble avoir totalement disparu, l'investissement dans l'école et le quartier est plus faible, et même, chez certains, la part prise par le métier dans la vie personnelle semble se réduire :

« La moitié laissée libre par mes loisirs, un peu moins même depuis que ma famille (femme, enfant) a pris beaucoup. »

### *Type 3 - Des ambitieux pour ailleurs*

Le troisième groupe est constitué de tous les enseignants qui ont l'intention de demander leur mutation cette année.

Composé en majorité d'enseignants de moins de 30 ans (ce qui confirme le constat de l'enquête sur la mobilité enseignante à Gennevilliers : les Grésillons sont un quartier contrasté. Soit on le quitte très vite, soit on y reste plus longtemps qu'ailleurs), ce dernier groupe est également un groupe à forte prédominance féminine.

Les enseignants du troisième type sont d'une origine sociale très variable où la composante populaire tient une place importante. Mais, le plus souvent mariées ou vivant maritalement, les enseignantes mobiles diffèrent de leurs collègues stables par la profession du conjoint : ici, dans 7 cas sur 9, le conjoint est enseignant ou cadre supérieur. La distance aux classes populaires, marquée par l'origine sociale dans le second groupe, est ici acquise dans le milieu du conjoint.

Pour le reste, le troisième groupe est l'antithèse du premier : 10 enseignants sur 13 habitent une autre commune que Gennevilliers. Mais l'un de ceux qui résident à Gennevilliers souhaite déménager pour aller « n'importe où ailleurs que

Gennevilliers ».

Bien sûr, la vision du quartier des Grésillons est presque unilatéralement négative :

« Triste ! Eloigné du centre de Gennevilliers ; proche de la Z.I. d'Asnières. Rassemble une très grosse partie de la population la plus défavorisée de Gennevilliers, en particulier immigrée. »

« Je n'aimerais pas y habiter », ou sous une autre forme se voulant ironique à l'adresse des enquêteurs : « Aimeriez-vous habiter ce quartier ? »

La vision du quartier semble alors se résumer à cette formule lapidaire donnée, en guise de réponse, par un enseignant du troisième groupe : « C'est pas la joie ! »

De même, la description de la vie des élèves hors de l'établissement prend une tonalité particulière : le troisième groupe insiste beaucoup plus que les deux autres sur les carences culturelles des enfants et incrimine particulièrement la télévision rendue responsable de ces carences :

« Une vie avec peu d'apport intellectuel (les journées devant la télévision ne sont pas considérées comme un apport intellectuel) »,

« le désert culturel », « les enfants de cette zone n'ont d'autre activité que regarder la télé »,

« Une vie pauvre. Leurs loisirs : la télé. »

« A la maison, devant la télévision. Dehors, à traîner dans la rue. »

La distance des enseignants de ce groupe aux classes populaires est ici marquée plus nettement comme étant une distance culturelle et la télévision, symbole de la culture de masse, se voit particulièrement dépréciée.

Rien d'étonnant par conséquent à ce que les enseignants de ce groupe aient les relations les moins fréquentes et les moins bonnes avec les parents élèves. Si certains d'entre eux — une minorité — souhaitent que les parents aient un pouvoir de décision accru dans l'école, n'est-ce pas parce que, pour leur part, cela ne les engage à rien puisqu'ils ont fait vœu de s'en aller au plus vite ?

Ce groupe le moins syndiqué, où le militantisme est le plus faible, a fait le choix d'une stratégie de fuite : le moins désireux de consacrer du temps à discuter de l'école ou de l'échec scolaire, il est aussi le plus hostile à un surcroît de travail. Son investissement dans l'école des Grésillons est faible puisqu'il est en attente d'un « ailleurs » (cet « ailleurs » étant parfois désigné précisément comme étant les banlieues bourgeoises) :

« Pas question d'un surcroît de travail, car nous n'avons pas de cornettes et avons déjà un surcroît de travail (réunions, etc.) par rapport aux instits de Neuilly



qui touchent le même salaire et sont moins fatigués et *surveillés*. »

Reconnaissant qu'il est difficile pour eux de connaître la vie extra-scolaire de leurs élèves, ces enseignants sont aussi les plus pessimistes quant à l'évolution du niveau des élèves. Mais leur pessimisme s'étend souvent à l'exercice même de leur profession, qu'ils ont pourtant choisie en majorité par vocation et dont ils n'envisagent guère de changer :

« mon métier occupe une part importante par le temps mais pas la meilleure »,

« mon métier et ma vie personnelle n'ont pas de lien »,

« enfermement du métier. Poids du contrat décennal ».

### *Un rapport social : enseignants/classes populaires*

Les analyses qui précèdent montrent que la mobilité ou la stabilité enseignante dans un quartier populaire procède bien d'un *rapport* social entre enseignants et classes populaires. Loin d'être un simple acte de convenance personnelle, le choix du poste met en jeu les différentes composantes de ce rapport social : origine sociale de l'enseignant, profession du conjoint, attitude militante au sens large (orientations pédagogiques et sociales, et degré d'implication dans les changements) ou au sens restreint (syndicalisation ou adhésion à tel parti ou groupement), proximité ou distance aux classes populaires, vision plus ou moins positive du quartier, des familles et du rôle que ces dernières pourraient éventuellement jouer à l'école.

Ainsi se trouve également mieux défini ce que certains de nos interlocuteurs ont exprimé sous le terme un peu vague de « motivation » des enseignants. Si nous reprenons à notre compte cette expression, les enseignants les plus « motivés » à rester dans un quartier populaire seraient alors très précisément :

— ceux qui sont les plus proches des classes populaires, entretiennent les relations les plus positives et les plus fréquentes avec les parents de leurs élèves,

— ceux qui ont la vision la plus équilibrée du quartier et ne se limitent pas à une attitude systématiquement dépréciante,

— ceux qui se sentent les plus concernés par l'échec scolaire, qui investissent le plus dans l'école et le quartier, et sont même prêts à consacrer un surcroît de travail en ce sens.

Ces enseignants ont alors, du point de vue des variables de mobilité, trois caractéristiques précises :

— ils ont demandé leur nomination dans le poste,

— ils n'ont jamais déposé depuis une demande de mutation,

— ils habitent pour la plupart Gennevilliers.

Le renforcement de leur présence dans le quartier des Grésillons se heurte alors à la difficulté d'agir sur ces trois caractéristiques : si une politique de logement facilitant leur fixation semble relativement facile à mettre en œuvre du point de vue municipal, il reste que le système actuel de gestion des carrières enseignantes (élaboré au niveau ministériel et géré, de façon paritaire, avec les syndicats d'enseignants) hésite à donner une priorité, dans les mouvements du personnel enseignant, aux demandes en direction des zones prioritaires et à définir le cadre réglementaire dans lequel cette priorité pourrait s'exercer.

### ***3. Images des classes populaires chez les enseignants***

Rien ne serait plus faux que de considérer les enseignants comme un bloc homogène, comme un « corps » dont les attitudes et les comportements seraient en tous points uniformes. De ce point de vue, la typologie qui vient être dégagée permet de mieux apprécier les diversités et les clivages de ce corps. Et cela, sur une base d'autant plus objective que le critère de ce classement est constitué par le comportement de carrière et non par des opinions ou des affiliations politiques dont la classification est toujours subjective. De surcroît, s'agissant d'opinions, on ne sait jamais, même dans les cas les plus évidents où tout le monde s'accorde pour les étiqueter (par exemple comme « progressistes » ou comme « conservatrices »), si elles engagent réellement à des pratiques et à des comportements différents. Ici, on a procédé à l'inverse, regroupant les enseignants en fonction de ce qu'ils *font* pour s'occuper seulement ensuite de ce qu'ils *disent*. Leur diversité est donc établie sur des bases plus sûres. Néanmoins, cette diversité ne doit pas dissimuler la tonalité d'ensemble extrêmement négative de leurs images du quartier et — ce qui est constamment lié dans les discours — de leurs images des familles. Ceux qui donnent des éléments positifs de jugement sont, on l'a vu, peu nombreux. La question se pose alors de savoir si ces derniers ont une chance de se faire entendre publiquement ou si leur point de vue, donné en privé aux enquêteurs, ne donne lieu à aucune expression publique. On admettra qu'une telle question a des conséquences décisives localement, tant est important le rôle des images du quartier, de l'école et des familles sur les processus d'évitement.

« On ne sait pas quelle vie ont les enfants... C'est sans arrêt la télé en marche, les chiens. Ils manquent de place à la maison, sortent peu de la cité. Certains enfants ne dorment pas avant minuit. Il y a une ambiance très dure à la maison, souvent on vient chercher l'enfant le plus tard possible... Dans l'ensemble les familles sont contentes, elles nous font confiance, il y a une grande passivité. »

Si la référence directe au pourcentage d'immigrés est rarement évoquée, la référence aux « cas sociaux », est constante. La famille aurait le plus souvent une influence néfaste sur l'enfant. Un certain nombre de stéréotypes sur la pauvreté du langage et des relations affectives, sur l'incapacité à gérer sa vie familiale, sur la violence supposée des relations familiales affleurent. Le sociologue y retrouve, de manière atténuée, le langage médico-social qui présidait autrefois à la politique

systématique du placement des enfants de la classe ouvrière la plus démunie, il y retrouve le discours sur « les pauvres ».

Dans ce cadre, les solutions envisagées pour soutenir les enfants en échec, celles qui font le consensus, passent à la fois par l'amélioration du cadre de vie scolaire, et le renforcement de la présence des enfants dans ces mêmes lieux, ou des lieux d'encadrement culturel des loisirs. Elles passent par une séparation plus grande de l'enfant de son milieu familial et social. Cette école que l'enseignant ne peut plus supporter après la classe, paraît un cadre quand même plus épanouissant que la maison. Maison où il paraît incongru de se rendre. Ainsi l'appel à des travailleurs sociaux, spécialistes des « cas » apparaît-il également comme une solution pour permettre à l'institution scolaire de se rapprocher des familles les plus lointaines.

« Je suis pour une scolarisation plus grande, je pense que certaines familles sont absolument nuisibles pour le gamin et que, bon ben, on peut pas le dire, on peut pas le faire, mais en fait il faudrait vraiment que le gamin soit *hors-circuit* pendant un moment » (*Enseignant collègue.*)

Ainsi que de nombreux éléments épars dans les chapitres précédents l'ont déjà souligné, la vision du quartier est résolument négative pour la plupart des enseignants interrogés. Tout l'environnement des élèves des Grésillons est donc perçu sur un mode catastrophique et comme générateur d'échec scolaire : la vie familiale, qu'on suppose agitée, bruyante, perturbée par les aboiements des chiens et la T.V. en marche du matin au soir, marquée par les soucis matériels et les disputes entre parents ; le logement décrit comme exigü, surpeuplé, ne correspondant pas aux normes de l'habitat des classes moyennes, ne permettant pas à chacun, et notamment aux enfants, de « s'isoler » pour travailler, obligeant les divers occupants à une interaction constante, source possible de frictions supplémentaires ; la vie familiale — encore — qu'on suppose en même temps privée totalement de communications et d'échanges (ce qui peut paraître tout à fait contradictoire avec les caractéristiques précédentes, mais en réalité les « échanges » visés ici ne sont pas les discussions prosaïques à caractère quotidien, mais ceux jugés plus « élevés », culturels, intellectuels) ; la vie dans les grands ensembles, jugée « folle » et se caractérisant par des tensions entre voisins ; le quartier et les cités fréquemment dépeints comme sinistres, dépourvus d'aires de jeux et de verdure, incitant les jeunes à « traîner les rues en bandes », premier pas vers la prédélinquance, la violence et la drogue (l'absence de perspective offerte par la situation du marché du travail venant encore renforcer ces phénomènes) ; les parents des élèves, fréquemment décrits comme débordés, laxistes, ne s'occupant pas du sommeil ou de la santé de leurs enfants, cherchant à se débarrasser d'eux le plus possible, « démissionnant » devant leurs responsabilités éducatives, ne s'intéressant pas (ou trop peu) à la scolarité de leurs enfants et d'ailleurs incapables d'en assurer un suivi efficace par manque de disponibilité ou incompétence ; les familles elles-mêmes, enfin, dont la perception reste dominée par la description des « cas sociaux » : insistance sur les violences envers les enfants ou entre parents, sur la criminalité, l'alcoolisme, enfin sur toutes les formes de destruction de la cellule familiale (divorces, etc.).

On pourrait s'interroger sur le degré de réalité de ces différentes descriptions du quartier et des familles, car il apparaît souvent au cours des entretiens que ceux qui ont exprimé les visions les plus apocalyptiques n'ont en règle générale jamais rendu visite à la famille d'un de leurs élèves, ni parfois même pénétré dans une cité du quartier. Mais, de toute évidence, les descriptions en ce domaine renvoient aussi à un certain nombre d'éléments vérifiables (nombre d'habitants par logement, enquêtes des services sociaux, état des espaces verts, des équipements culturels et sportifs, etc.), même si ces éléments sont souvent majorés par les discours lorsqu'ils sont négatifs et minorés lorsqu'ils sont positifs (par exemple, deux enseignants seulement sur 39 font état de l'existence dans le quartier d'équipements culturels ou sportifs). La connaissance des conditions matérielles proprement dites de la vie du quartier semble donc fragmentaire chez la plupart des enseignants, ce qui s'explique aisément par le fait qu'ils sont très peu nombreux à y habiter eux-mêmes.

Mais surtout, cette connaissance semble massivement surdéterminée par des représentations sociales très fortes. Il serait sans doute superflu de rappeler tout ce que ces représentations sociales doivent aux normes et aux modèles idéologiques propres à ceux qui les véhiculent. Ainsi, le surpeuplement ou la concentration de population sont fréquemment jugés excessifs et générateurs d'échec scolaire dans les projets de Z.E.P. des banlieues urbaines. Par contre, dans les Z.E.P. situées dans les régions agricoles, ce sont précisément les caractéristiques inverses qui sont parfois incriminées : isolement jugé excessif, manque d'échanges et de communications avec d'autres groupes. La confrontation de ces deux critiques diamétralement opposées permet alors de mettre en relief les normes idéal-typiques de l'habitat tel que le conçoivent les enseignants : un type d'habitat suffisamment isolé et individualiste pour permettre l'émergence d'une « personnalité » autonome amenant l'individu à se distinguer (qualité très prisée par l'école), mais point trop isolé quand même pour permettre, à des moments choisis, l'échange et la communication. En bref, un modèle d'habitat « moyen », l'habitat des classes moyennes.

Le discours des enseignants ne peut donc jamais être un pur discours technique d'experts évaluant telle ou telle insuffisance, mais se caractérise constamment comme un *discours moral* sur ce que devrait être le quartier, et surtout sur ce que devraient être ses habitants. Certes, il ne faut pas oublier la minorité de ceux qui soulignent l'existence de traits positifs et développent en ce domaine une vision plus équilibrée (15% des enseignants interrogés). Mais une vision plus équilibrée ne signifie pas pour autant, aux yeux du sociologue, une vision plus « objective » (dont l'existence supposerait que puisse se manifester un point de vue non situé socialement et totalement dégagé de toute référence aux valeurs de telle ou telle classe sociale). Au contraire, l'opinion de cette minorité se révèle, tout autant que l'opinion contraire, largement dépendante des origines sociales et des affiliations idéologiques : ainsi, les aspects positifs sont soulignés par 31 % des enseignants dont le père est ouvrier ou employé contre 9 % seulement des autres enseignants et par 57 % des enseignants du type I (stabilité militante) contre 9 % également des autres enseignants.

Cette minorité enseignante est ainsi amenée à rejoindre une vision du quartier

développée également par les représentants des parents d'élèves :

« Dans les quartiers où on est, on ne s'en sort pas tout seul, on s'en sort tous ensemble. Bien sûr, il y a aussi des choses qui sont absolument à balayer, hein. Là, je suis bien d'accord là-dessus. Mais enfin, sur notre quartier on a entendu tellement d'horreurs que, moi, ça me fâche toujours. Bon, on voit toujours les mauvais côtés et on ne voit pas tout ce qu'il y a d'intéressant sur le quartier. Moi, j'aime bien ce quartier. » (*Représentant de la F.C.P.E. des Grésillons.*)

L'affrontement entre ces deux types de représentations ne se situe donc pas sur le terrain de la dénégation des aspects négatifs, qui se voient reconnus par tous, mais sur quatre plans conjoints :

— l'existence du « positif » : les modes de vie et de socialisation propres aux classes populaires, l'existence de réseaux de sociabilité et d'entraide, la dimension collective des rapports sociaux du quartier, les contacts humains et les luttes collectives, la multiplicité des cultures et des origines ethniques, source potentielle d'apports réciproques, l'expérience ouvrière et le rapport au travail, etc.

— le fait que le « négatif » lui-même puisse engendrer le « positif » : ainsi, les difficultés d'existence, qui peuvent déboucher sur différentes situations dramatiques mais rendent également nécessaires la solidarité et la lutte ; ou la crise appréhendée à la fois avec ses risques de régression et ses potentialités de transformation,

— le degré d'insistance sur le « négatif »,

— enfin, la liaison effectuée entre les caractéristiques matérielles du quartier et l'image des familles.

De ce dernier point de vue, il est frappant de constater que ceux qui développent un discours purement négatif sur le quartier, assimilent constamment le quartier et ses habitants. La vision apocalyptique du quartier est alors surdéterminée par une vision apocalyptique des familles, allant parfois jusqu'à son terme logique, c'est-à-dire le souhait de voir l'enfant retiré le plus possible hors de l'emprise de ses parents :

« Moi, ce qui m'a toujours intéressée c'est ce qui se passait dans les kibboutz, où les enfants étaient toujours ensemble... Alors (pour la Z.E.P.), pourquoi pas ce genre de projet-là : c'est-à-dire de dire que *les familles sont néfastes*. Ce qu'il faudrait voir, c'est les familles où ça a achoppé complètement et savoir si ça n'est pas justement *des familles horribles*. Ce que j'appelle « horrible » c'est les couteaux qu'on tire... parce que, ça, il y en a plus d'un !... Enfin quand les parents se fichent sur la gueule devant les gosses, c'est pas étonnant qu'après les gosses soient malades : regardez le nombre ici, c'est fou ! Il y a eu 7 attentats de maris contre leur femme, enfin, et dont un réussi ! » (*Enseignant.*)

Par un mouvement similaire, la minorité enseignante valorisant les aspects positifs du quartier se voit également amenée à valoriser ses habitants :

« Certains se plaignent du quartier : pourtant on n'est pas plus mal qu'ailleurs. Moi je rencontre les habitants, les enfants du quartier, au marché, dans l'autobus. C'est important pour eux que l'enseignant soit plus proche, plus accessible. On me conseille, on m'apprend à marchander... Ils sont amusants. » (*Enseignant.*)

Si ce dernier propos semble relever d'une attitude quelque peu paternaliste, d'autres discours déjà cités sont exempts de cette ambiguïté. Par contre, l'attitude des militants, qui sont les plus nombreux à discerner des traits positifs dans le quartier, semble parfois se contredire elle-même : leur discours privé et leur discours public paraissent par moment très divergents. Ainsi, la logique de revendication des moyens a parfois comme effet pervers de les amener à brosser des descriptions catastrophiques du quartier et des familles, à reprendre ainsi publiquement la vision dominante, et à démentir eux-mêmes les efforts de valorisation qu'ils mettent en œuvre par ailleurs. Certains en sont d'ailleurs tout à fait conscients :

« Pour la bonne cause, pour obtenir des avantages, on a — moi aussi d'ailleurs à l'occasion — on a crié que c'était un quartier épouvantable, infâme, infect, horrible. Ca m'est arrivé à moi aussi, je plaide coupable aussi. C'est quand même ambigu, ce genre de langage, et il faudrait maintenant essayer de retourner un peu les affaires, alors ça j'en suis absolument convaincu. (*Enseignant.*)

Certains militants perçoivent en effet à présent le rôle moteur des images du quartier, des familles et de l'école dans la dynamique sociale qui est à l'œuvre. Les représentations sociales en effet ne sont pas de purs reflets passifs, elles sont également une force agissante dont le rôle propre est parfois sous-estimé.

## **Conclusion**

Ainsi, la vision strictement négative du quartier partagée par de nombreux enseignants a-t-elle nécessairement des conséquences profondes sur les rapports pédagogiques au sein de l'école et, plus largement, sur les rapports entre groupes sociaux. Cette question peut être formulée sur quelques plans : le dégoût scolaire relevé chez les enfants n'a-t-il pas toutes les chances d'être sensiblement accru par le dégoût des enseignants envers leur quartier, par les attitudes et les discours dénigrants à l'encontre de leurs familles et de tout leur univers social ? La participation accrue des parents à la vie scolaire, que beaucoup disent souhaiter, est-elle possible dans de telles conditions ? Si les familles sont aussi néfastes que d'aucuns l'affirment, comment concevoir l'utilité de leur action ? Si elles sont de surcroît incompetentes, quel pouvoir accru pourraient-elles légitimement revendiquer ? Si le niveau des élèves est si bas et les handicaps socioculturels si pesants, n'est-il pas alors logique de chercher, pour ceux qui le peuvent, une issue dans la fuite vers le privé ou vers des établissements plus prestigieux ?

Les représentations négatives du quartier et des familles qui dominent chez les enseignants ont, certes, des fonctions sociales précises : protéger le statut de l'enseignant contre toute intrusion des parents à l'école, tenter de revaloriser par là-même la fonction enseignante en la parant d'une distinction sociale et d'une

compétence qui sont déniées aux classes populaires. Mais ces représentations ont également des effets pervers : légitimant la fuite des familles et des enseignants eux-mêmes, entérinant et accentuant l'image négative de l'école des Grésillons, elles font finalement obstacle à la mise en œuvre d'une école de la réussite qui devrait s'appuyer sur une logique inverse. Par là-même, elles risquent fort de ne même pas atteindre leur but premier : en effet, la dévalorisation du quartier, de ses habitants, des familles et du public scolaire ne peut qu'entraîner une dévalorisation de l'école du quartier, et, par contrecoup, une dévalorisation des enseignants eux-mêmes.





## 6. *Rapports de classe et luttes scolaires à l'échelle locale*

### 1. *Une recherche au cœur des contradictions*

Avant même que le rapport de recherche ne soit entièrement rédigé, nous savions qu'il n'aurait pas le triste sort de beaucoup d'études : finir dans un tiroir. Comme nous rendions compte périodiquement, oralement et par écrit, de l'état de l'enquête auprès d'un groupe *ad hoc*<sup>92</sup> certains résultats partiels ont circulé, dont le numéro de rentrée du bulletin municipal<sup>93</sup> s'est fait l'écho, et finalement une polémique importante à l'échelle locale a mis aux prises la municipalité et le syndicat majoritaire chez les instituteurs, le S.N.I.-P.E.G.C. Pour en comprendre la signification sociologique il faut faire état des réactions que notre enquête a suscitées dès le départ.

L'accueil réservé aux enquêteurs a généralement été excellent. Les familles que nous avons interrogées ont manifesté le plus grand intérêt pour les objectifs de l'enquête et y ont vu le témoignage d'une attention nouvelle qui leur était portée. D'autre part, les associations, syndicats et l'ensemble des intervenants sociaux extérieurs à l'Education Nationale ont accueilli très favorablement notre démarche. De même, le personnel non enseignant des écoles des Grésillons a été heureusement surpris :

« Nous, on n'a jamais été consultées. D'ailleurs, c'est pour cette raison qu'on a été très agréablement surprises lorsque vous nous avez proposé cette petite réunion » (*Agents de service d'une école maternelle.*)

Par contre les réactions du personnel enseignant ont été plus diverses. Ainsi, l'absence de réponse à notre questionnaire a été parfois présentée comme un refus opposé à titre individuel ou collectif à notre investigation : par exemple, la section syndicale S.G.E.N. du collège nous a informé, à l'issue d'une réunion interne consacrée à l'enquête, de son refus collectif de répondre.

La connaissance des premiers résultats, qui portaient sur la comparaison entre les deux écoles, a donc cristallisé un climat d'inquiétude qui s'est mué en hostilité des enseignants à l'égard de cette enquête : échange de lettres, exercice du droit de réponse par le S.N.I.-P.E.G.C. dans le bulletin municipal suivant, rédaction par un

---

<sup>92</sup> Elus municipaux, responsables communaux, en particulier du quartier, et travailleurs sociaux.

<sup>93</sup> *Gennevillers-Magazine*, n° 2, septembre 1983.

groupe d'enseignants militants d'un texte critique de 11 pages sous forme de contre-enquête <sup>94</sup>, enfin pétition signée par deux cents enseignants stigmatisant l'attitude jugée anormalement anti-enseignante de la municipalité. Nous-mêmes avons été tenus, alors que la rédaction du rapport était encore inachevée, de nous expliquer oralement et par écrit, sur notre méthode, nos hypothèses, notre déontologie.

Au-delà des rebondissements événementiels, il est utile de rappeler sur quoi ont porté les critiques de certains enseignants. Utile parce que l'ensemble de ces faits a une signification sociologique en rapport avec nos hypothèses sur les rapports sociaux qui se nouent autour de l'école. Utile aussi par la dimension méthodologique, voire déontologique, concernant les effets sociaux de la recherche sociologique au niveau local.

Pour dire les choses directement, à l'époque, notre étude est apparue à certains inopportune, illégitime, non scientifique et dangereuse :

« L'argent dépensé pour ce type d'enquête serait bien mieux employé par les écoles qui savent très bien d'où viennent les difficultés des enfants du quartier. »  
(*Enseignant*)

Le caractère « inopportun » peut s'expliquer par la pression multiforme qui s'est exercée cette année-là sur les enseignants et obligeait à révéler leur degré d'implication personnelle dans des projets de réformes plus centrés sur la pédagogie et le fonctionnement des établissements que sur la revalorisation du statut enseignant. Ceci n'explique pourtant ni le rejet de l'origine municipale de l'enquête, ni les réticences profondes à l'égard de ses hypothèses.

Notre contestation des explications en termes de handicap socioculturel a choqué, de même que l'usage du retard comme indicateur prédictif d'échec, et donc nos résultats sur la comparaison entre les deux écoles.

Surtout, la réaction négative à la sociologisation des pratiques enseignantes, l'exigence de concertation avant diffusion des résultats, ont montré l'inquiétude que suscite toute recherche menée de l'extérieur, et ne considérant pas les enseignants comme des informateurs privilégiés. Crainte également quant à l'usage de la recherche, son effet possible de stigmatisation d'un groupe social ou d'étiquetage des établissements voire des individus.

A notre avis, outre les questions méthodologiques posées par la maîtrise de ce type d'études <sup>95</sup>, l'ensemble de ces réactions s'explique par la mise à jour, et la mise

---

<sup>94</sup> Cf. *Gennevilliers-Magazine*, n° 3, octobre 1983 et « Analyse et critique de l'enquête du CRESF », ronéoté.

<sup>95</sup> Si nous avons pu rendre compte de la recherche, en débattre avec les élus municipaux d'une manière constructive, nous n'avons pu obtenir la restitution des résultats aux familles sous une forme adéquate et le débat public sur les ondes de la Radio locale, très écoutée des Gennevillois, n'a pas eu lieu. La municipalité a décidé, en éditant le rapport de recherche à 200 exemplaires au lieu des 10 prévus, de lui donner une large diffusion, mais sa forme écrite reproduit les inégalités dans l'appropriation d'une recherche qui était devenue l'enjeu de conflits locaux la dépassant. Cf. L. MAZALAIGUE, « A propos d'une enquête sociologique sur échec scolaire et cohabitation multi-  
aleger@mrsh.unicaen.fr

en question, du monopole enseignant sur la question scolaire.

L'exemple de l'ouverture de l'école au quartier et de l'élargissement de la communauté éducative impliquée, en théorie, par l'existence d'une Z.E.P., en est un bon révélateur.

### *La communauté éducative*

De façon générale, l'intrusion des catégories extérieures à l'institution scolaire est plus ou moins tolérée : les familles, surtout ouvrières et immigrées, posent selon les enseignants des problèmes de compétence, quant aux élus municipaux, ils introduisent une dimension politique que certains jugent, *a priori*, néfaste, au nom de la neutralité de l'école.

« Personnellement, je me méfie horriblement de tout ce qui est mairie. Et par conséquent, à partir du moment où j'ai pensé une seconde que vous aviez des liens avec la mairie, moi c'était absolument terminé... Moi je n'ai pas rendu le questionnaire, je n'ai pas envie que la mairie s'occupe de mes affaires. C'est tout hein, j'ai pas envie qu'en tant que militant politique on puisse me dire : bon, je sais pas moi, il fait telle chose, il vit avec quelqu'un, ça non. » (*Enseignant*)

Ainsi le problème de « l'ouverture » de l'école sur le quartier est loin être une question purement technique, surtout dans un contexte de réforme, et sa dimension politique, au sens littéral du terme, c'est-à-dire comme relevant des problèmes de la Cité, a finalement été perçue de tous.

La défiance d'ordre politique exprimée ici à l'encontre de la municipalité d'union de la gauche (le maire est communiste) — et corrélativement à l'encontre des chercheurs qui ont signé un contrat avec elle — s'accompagne, en effet, d'une opposition parfois résolue à l'ensemble des projets gouvernementaux de l'époque. En ce sens le questionnaire qui consacrait une large place à la Z.E.P. s'est vu rejeté précisément parce que cette réforme elle-même était refusée :

« Et puis il n'y a pas que l'inquiétude, hein, c'est une colère, c'est un refus... Nous ne sommes pas d'accord avec les Z.E.P., et nous disons qu'on nous empêche de lutter pour des moyens et que, moi, j'en reviens toujours à ça, si on n'a pas de moyens, c'est pas la peine de faire de grandes histoires, c'est tout. » (*Enseignant*)

Si l'extérieur est perçu comme perturbateur, avons-nous affaire seulement au patriotisme d'institution ? Pourtant les conflits de légitimité apparaissent dans l'institution elle-même. Nous avons noté que le personnel de service trouve qu'en dépit de sa connaissance des enfants et des familles, il n'est pas consulté. Un médecin scolaire, une psychologue, une assistante sociale scolaire nous ont fait part de leur difficulté à être véritablement insérés dans la communauté scolaire. L'ensemble des enseignants de la Section d'Enseignement Spécialisé se sentent relégués, comme son

public... On imagine combien les perspectives de changement (aujourd'hui tombées en sommeil) ont eu de quoi inquiéter un corps de professionnels qui espère voir l'école mise à l'abri des conflits de classe, comme une sorte d'oasis dans un monde en perpétuel affrontement.<sup>96</sup>

En réalité, nous découvrons le poids social et culturel de la petite bourgeoisie intellectuelle (qui va au-delà des enseignants) dans une commune ouvrière, qui la porte à se définir comme porte-parole des classes populaires.

## ***2. Compétence culturelle et hégémonie sociale***

Le plus enrichissant a été, à cet égard, le débat avec les enseignants « militants ». Ceux-ci, qui sont les plus engagés effectivement à défendre le sort des habitants du quartier, voyaient dans nos travaux une sorte de résignation concernant les difficultés des familles et les conditions de vie des enfants. A nier le handicap socioculturel, ne faisons-nous pas une poussée de fièvre idéaliste en accordant à l'école des pouvoirs qu'elle n'a pas ? Dialogue de sourds en quelque sorte, tant qu'il s'agit de déterminer à qui la faute <sup>97</sup> ? La reconnaissance de sa propre place sociale, la capacité à reconnaître la dimension des appartenances de classe dans le positionnement et les discours des différents interlocuteurs, et dans l'expression de leurs intérêts institutionnels ou statutaires sont évidemment difficiles. Pourtant, loin d'affaiblir les prises de position en faveur des couches populaires, cette démarche peut les rendre plus opérationnelles. En fait, cette enquête appelle les militants syndicaux, politiques, associatifs, élus, à questionner la position relative de « notabilité » dont jouissent les couches sociales qui « travaillent » pour/sur les classes populaires (enseignants, travailleurs sociaux, animateurs socioculturels...) dans les communes ouvrières.

On les retrouve, à Gennevilliers, dans toutes les dimensions de la vie sociale, culturelle et politique locale, en position d'hégémonie, situation qu'elles ont moins dans d'autres types de quartier. Ces couches constituent ainsi fréquemment un écran, un filtre par rapport à l'intervention directe des familles populaires. L'incapacité à relativiser socialement leur propre point de vue, le sentiment d'être porteuses des vraies valeurs, à mi-chemin entre les prolétaires et les bourgeois, la confusion entre compétences professionnelles et compétences sociales, caractérisent ces couches intermédiaires.

---

<sup>96</sup> Le sentiment que l'école est, aujourd'hui politiquement neutre relève, selon nous, d'une conception politicienne de la politique et méconnaît l'imposition des valeurs sociales dominantes, leur caractère de classe. Sur ce sujet, cf. A. LEGER « Etre social et positions socio-politiques des professeurs », in *Classes et Catégories Sociales*, ouvrage collectif, EDIRES, Roubaix, septembre 1985.

<sup>97</sup> « Les enseignants sont complètement partie intégrante de cette institution et ils prennent sur les épaules tout le poids de cette institution. C'est-à-dire que effectivement, quand tu t'amènes avec un questionnaire qui leur pose des questions personnellement, en sachant que toi tu t'intéresses à l'échec scolaire, que tu t'intéresses à la faille de l'institution, tu les mets effectivement en difficulté... Il y a un problème moral derrière, posé en termes de responsabilité. On est dans un mode de fonctionnement qui est toujours de type moral et de type répressif : c'est bien, c'est mal, c'est la faute à qui » (*Elu des Grésillons, enseignant*).

En effet, la concentration de la classe ouvrière n'implique pas d'emblée la fin de son exclusion sociale ni l'expression de ses aspirations et de ses valeurs. Le sentiment de son infériorité la conduit ainsi à déléguer souvent sa « compétence » à ceux qu'elle pense plus compétents, couches moyennes qui, plus ou moins consciemment, façonnent et transmettent une vision normative du mode de vie ouvrier.

De plus, en explicitant le contenu de classe des représentations enseignantes du quartier, nous mettons en évidence les contradictions des enseignants militants : reconnaître le caractère de classe de ces images conduit à briser le consensus corporatif, au nom de leur engagement en faveur de la classe ouvrière. Mettre en évidence les clivages sociaux et idéologiques entre enseignants représente alors une menace à l'encontre du consensus qui fonde la convivialité : la conviction qu'avec des moyens et de la formation « le corps » enseignant est en mesure de remplir sa mission. D'un autre côté, le réalisme politique implique que la lutte contre l'échec soit menée avec les enseignants tels qu'ils sont. En effet, la question se pose réellement de ne pas laisser la classe ouvrière isolée, et, en insistant sur les thèmes des moyens accordés à l'école et de la démocratisation de l'accès aux études, les militants espèrent entraîner les enseignants à nouer avec les familles populaires des alliances sur des terrains d'intérêt commun.

Ces contradictions aboutissent souvent à des conduites de dénégation face à des travaux mettant en relief le rôle des enseignants dans la reproduction des mécanismes de sélection. Une des formes de compromis entre ces contradictions est alors un décalage important entre le discours public et le discours privé, la tentation de régler ces problèmes « en famille ».

Pourtant nous sommes convaincus qu'il est intéressant et possible de transmettre une part du savoir et du savoir-faire de recherche. Peuvent être pris en charge par les intéressés un observatoire statistique, le suivi des cursus scolaires, de la mobilité enseignante.<sup>98</sup>

### ***3. L'échelle locale***

Comme on peut le voir, le problème est posé de la nature des interventions locales susceptibles de combattre l'échec scolaire. Plus que jamais, l'inscription spatiale des inégalités sociales semble devenir un élément prédictif du destin social, notamment par la médiation du destin scolaire. Si la concentration de l'habitat ouvrier n'est pas nouvelle, la scolarisation de l'ensemble de la population enfantine jusqu'à 16 ans impose la cohabitation, dans les collèges, d'enfants autrefois séparés dès la fin du primaire (les plus démunis quittant l'école ou étant orientés vers les cours complémentaires).

---

<sup>98</sup> Par contre le refoulé des pratiques, et ce qui relève de la « psychanalyse sociale » (Bourdieu) impliquent la présence de sociologues extérieurs sans implication locale. Ce qui, au passage, nous a instruit sur les difficultés rencontrées par les sociologues municipaux dont l'extériorité est sans cesse mise en question et la déontologie suspecte, puisqu'une simple position de contrat temporaire a suffi à jeter le doute sur notre impartialité.

Or, selon R. Lion et P. Maclouf le « mal-habiter » et ses conséquences sociales ne sont pas encore mesurés, tant l'appareil statistique reste prisonnier du problème des « mal-logés ». « Ne repérer que l'inconfort et le surpeuplement paraît aujourd'hui insuffisant : c'est traiter du seul logement sans rien dire de l'habitat au sens large, par exemple dans les conditions défavorables liées à certains environnements urbains. Si l'on décrit les « mal logés » rien ne permet d'appréhender les « mal-habitants » : que l'on songe à ceux qui, dans un logement « confortable » et sans surpeuplement vivent dans un grand ensemble mal conçu d'une banlieue lointaine, souffrent de la médiocrité du cadre bâti et de l'environnement, de l'éloignement du centre-ville et des mauvaises communications, de l'insuffisance d'équipements sociaux et commerciaux, de l'éventuelle dégradation des appartements et des parties communes des immeubles ou encore des espaces extérieurs, enfin peut-être de la mauvaise image de l'ensemble dans les représentations collectives. Décrire et quantifier cela est aussi important que d'observer dans les zones rurales ou les vieux centres des villes le recul du taux de logements sans confort. On n'a pourtant pas entrepris de le faire. »<sup>99</sup> Notre analyse d'un « marché » scolaire, hiérarchisant des établissements dans une combinaison complexe des rapports entre le secteur public et le secteur privé, montre que toute tentative de combattre l'échec scolaire au niveau local se heurte à de nombreux obstacles.

On peut regrouper toute une série d'entre eux dans la rubrique des obstacles institutionnels. Ainsi, les municipalités ne maîtrisent pas la gestion du système scolaire, alors qu'elles sont tenues de financer de nombreux équipements. Néanmoins leur attitude à l'égard des demandes de dérogation à la sectorisation intervient directement sur les processus d'évitement.

Mais cette intervention « régulatrice », qui suppose concertation avec le personnel de l'Education Nationale, ne touche pas aux causes profondes du phénomène. Seule leur politique de logement et la qualité de leurs rapports avec les établissements peut contribuer à modifier la rotation des enseignants et plus indirectement la composition du public scolaire d'un quartier.

Cependant la maîtrise des décisions concernant l'urbanisme, le cadre de vie et les attributions de logement est aussi problématique que celle de la vie scolaire locale.

Bien qu'elles soient parties prenantes dans ces domaines, les communes doivent compter avec les préfectures, et dans la Région parisienne, avec de puissants gestionnaires du logement social. Ainsi, aucune des trois cités étudiées sur le quartier des Grésillons ne relève d'offices municipaux. Enfin, la maîtrise du développement économique apparaît difficile dans ce type de communes, car il s'agit ici d'enrayer une désindustrialisation qui s'accompagne d'un déclin numérique de la classe ouvrière active.

---

<sup>99</sup> In A. LION et P. MACLOUF (sous la direction de), *L'insécurité sociale*, Editions Ouvrières, Paris, 1982, introduction.

De façon générale, il semble que les politiques urbaines de ces dernières décennies n'ont pas renversé les tendances ségrégatives des lois du marché, quand elles ne les ont pas renforcées. Pourtant il faut se garder d'un point de vue trop réducteur à cet égard. Selon M. Burgel : « Dans les exemples de rénovation ou de réhabilitation plus ou moins spontanés ou volontaristes... on a souligné à juste titre le projet politique d'élus de droite de vider les centres-villes des couches populaires traditionnelles. Mais il ne faut pas oublier que dans le même temps, et le plus souvent sans connivence autre qu'objective, ce projet n'a été rendu possible que parce qu'il rencontrait des tendances profondes de l'évolution sociale : couches sociales aisées cherchant à se loger dans les espaces péri-centraux, et couches sociales défavorisées (femmes âgées, travailleurs migrants, petits commerçants et artisans) en situation de fragilisation. De la même façon, la municipalisation des sols ne peut être une panacée si ne sont pas pris en même temps en compte les mécanismes sociaux profonds dans certains pays de l'Est où la maîtrise totale du sol urbain n'empêche pas le développement de formes de ségrégations sociales et culturelles. »<sup>100</sup> Ainsi, ces obstacles institutionnels ne doivent pas conduire à imaginer que la décentralisation et l'autonomie communale contiennent en elles-mêmes la solution d'un problème plus vaste, celui du « zoning » résidentiel sur des bases sociales et ethniques.

On peut penser plutôt que les intérêts de classe, les représentations sociales et les stratégies statutaires, occultées par l'opacité des différents niveaux de responsabilité de l'Etat, s'exprimeraient plus clairement. Déjà, aux moments critiques que sont, à cet égard, les campagnes électorales municipales dans ce type de communes, les débats portent, plus ou moins ouvertement, sur les modifications de l'équilibre social et ethnique, la nature et la destination des choix budgétaires, révélant des situations de concurrence et des conflits de légitimité sur l'appartenance à la communauté locale et la recherche de son image. D'un côté, la centralisation du système français prive les communes d'une certaine marge de manœuvre et permet la mise en œuvre de politiques d'aménagement du territoire qui n'échappent pas aux règles de domination capitaliste. Mais cette centralisation a, dans le même temps, été porteuse d'une conception de l'intérêt général, du service public, contre le jeu des intérêts locaux. Les contradictions présentes ici, comme dans les banlieues ouvrières et immigrées des métropoles des pays capitalistes, sous-tendent les mêmes enjeux de classe, mais la question urbaine, comme la question scolaire se présente en France sous des formes spécifiques. C'est ce qu'affirme J.C. Boual, secrétaire de la Fédération Equipement CGT, après le vote de la loi de décentralisation :

« La classe ouvrière, les travailleurs, les couches populaires peuvent se réappropriier la ville de laquelle ils ont été chassés. Mais rien n'est inéluctable... Dans ce cadre, l'intervention des travailleurs, leur participation seront déterminantes, or ils sont les grands absents de la décentralisation. La participation des organisations syndicales n'est prévue dans presque aucun des organismes prévus par la loi. La planification urbaine où se détermine ce qui sera construit, notamment

---

<sup>100</sup> G. BURGEL, « Phénomènes urbains et tendances profondes de l'évolution sociale », in *Rencontres pour la Ville organisées par le Parti Communiste Français*, novembre 1982, n° spécial de *Société Française*, p. 110.

les usines, les logements des travailleurs, les circuits de transport, est élaborée sans la moindre consultation des organisations syndicales. Les commissions locales « Dubedout » où doivent être résolus des problèmes intéressant au premier chef la classe ouvrière, excluent dans des villes comme Marseille, Dreux, Mantes et bien d'autres, l'UL-CGT... par contre le patronat est largement représenté... »<sup>101</sup>

S'agissant des débats sur la ségrégation urbaine, l'amélioration du cadre de vie des banlieues populaires et la cohabitation inter-ethnique, le rôle de l'école reste encore sous-estimé. Élément de fixation ou de fuite, selon l'image que s'en font les habitants et les enseignants, elle apporte une contribution importante à la dynamique sociale d'un quartier. Le reconnaître incite alors imaginer des interventions locales, mais peut-on le faire en occultant, dans l'approche de l'échec scolaire, la place que fait l'école à la classe ouvrière, ou que cette dernière s'y fait ?

#### *4. L'occultation des enjeux de classe*

Au-delà des aspects techniques et institutionnels, la lutte contre l'échec scolaire à l'échelle locale se heurte à des représentations sociales et à des intérêts divergents. Déjà, nous l'avons vu, la définition même de l'échec scolaire et les solutions pour le combattre font problème. En particulier, les deux thèmes de la présence immigrée et de la liberté individuelle des choix scolaires viennent, en quelque sorte, brouiller les véritables enjeux de classe : l'appropriation, par les diverses fractions de classe, des accès à la réussite. Ces deux thèmes sont particulièrement puissants et aptes à légitimer l'évitement parce que s'appuyant sur des pseudo-évidences : les effets intrinsèquement négatifs de la « distance culturelle » et le caractère naturel de la sanction de l'usager/consommateur d'école.

##### *Distance culturelle et normes de classe*

Rendant compte de la cohabitation inter-ethnique dans une cité HLM, M. Pinçon met en évidence, après d'autres, le rôle de bouc émissaire que l'on fait jouer aux immigrés. Constatant également des stratégies d'évitement, il conclut ainsi :

« La désignation des enfants étrangers comme responsables des difficultés scolaires présentes et probables de son propre enfant permet de rejeter sur autrui les responsabilités que l'idéologie du système scolaire tend autrement à faire peser sur les dons individuels. Les jeunes immigrés sont des responsables parfaits : comme chez les adultes, ils ne peuvent être confondus avec les enfants français et, en conséquence, on ne risque pas, en les désignant comme auteurs de trouble, de voir son enfant, et en définitive soi-même placé en position d'accusé... »<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> In *Rencontres pour la Ville organisées par le Parti Communiste Français*, novembre 1982, n° spécial de *Société Française*, p. 110.

<sup>102</sup> M. PINÇON, *Cohabiter : Groupes sociaux et modes de vie dans une cité HLM*, Ministère de l'Urbanisme et du Logement, Plan Construction, Paris, 1982.



Ce qui nous importe ici est moins le mécanisme du bouc émissaire que la structuration idéologique qui l'accompagne. La différence de culture n'est *a priori* ni positive, ni négative. De même la perception d'une plus ou moins grande distance culturelle entre certains peuples est finalement très subjective, et questionne autant la flexibilité de la société d'accueil que « l'exotisme » des émigrés. Pourtant, à travers une série d'avatars comme le « seuil de tolérance », la représentation spontanée de la distance culturelle s'est organisée en fonction d'une vision fixiste de la culture, amenée à jouer le rôle d'une seconde nature.

Dans les années cinquante, le discours sur les grands ensembles et les images des couches inférieures de la classe ouvrière renvoyaient aussi à la nature, mais à la nature biologique : alcooliques, paresseuses, assistées, polluantes, ces populations devaient être évitées pour cause de contagion. Ici, la biologisation du social apparaissait évidente.

Dans le cas du racisme, et du racisme tel qu'il se pratique en France dans les années quatre-vingt, la référence à la race est moins fréquente que la référence à la culture, mais à une culture « naturalisée » qui a les mêmes conséquences sociales : empêcher les progrès de l'intégration.<sup>103</sup> En effet, si les enfants étrangers posent, par nature, un problème scolaire, comment lutter contre des lois naturelles ? Le sens commun est si fort, en ce domaine, que les thématiques dérivées du seuil de tolérance n'épargnent pas la communauté scientifique.

Ainsi, en 1974, l'INED engageait une étude importante, avec un questionnaire destiné à un échantillon représentatif de la population française, comprenant les libellés suivants :

« — Dans une classe, pensez-vous qu'il y a un nombre d'élèves étrangers au-dessus duquel la classe est gênée ou retardée ? Si oui, à partir de quel nombre pour une classe de trente élèves ?

— Si vous aviez un enfant dans une classe où il y a beaucoup d'élèves étrangers, cherchiez-vous à placer votre enfant dans une autre école ? Si oui, à partir de combien... ? »<sup>104</sup>

Le racisme, dont on sait déjà qu'il sert à légitimer la ségrégation dans le travail et dans l'habitat, se présente souvent, s'agissant de l'école, de façon euphémisée derrière la question purement technique de la francophonie mais renvoie en réalité à l'ensemble des relations réelles et symboliques qu'entretient la classe ouvrière à

---

<sup>103</sup> « L'obstacle culturel à l'intégration fait l'objet d'un discours protéiforme et omniprésent où la notion de différence tient une place stratégique... Mais surtout, la différence de nature culturelle se mue parfois en différence naturelle de culture, donc en caractère définitif et essentiel qui tend à naturaliser la culture, à en faire une quasi-nature, une nouvelle « race », qui selon les cas, s'accroche à la première et la définit intrinsèquement (la doctrine raciste classique) ou s'y substitue (la « nature culturelle » et la « différence » selon la nouvelle droite.) ». V. DE RUDDER, Contribution au colloque *Problèmes de culture posés en France par le phénomène des migrations récentes*, Centre Thomas More, mai 1984.

<sup>104</sup> « L'attitude des Français à l'égard des étrangers », in *Population*, n° 6, 1974, pp. 1064-1068.

l'immigration, si l'on veut bien admettre avec M. Verret que la précarité est une dimension-clé de son univers.

« Même aux plus stables, le futur n'est jamais assuré : cette migration, dont elle mesure chaque jour les risques sur une partie des siens, la classe toute entière doit à tout moment s'en défendre. »<sup>105</sup>

Un degré d'instruction plus élevé semble prémunir contre un racisme primaire, et l'on sait combien certaines sections internationales de lycées sont prestigieuses et recherchées. En réalité, le relativisme culturel s'étiole lorsque la dimension de classe intervient, et qu'il s'agit non pas d'un étranger idéal, mais des enfants de travailleurs immigrés.

Ainsi, c'est plus aux normes de classe que véhicule l'école qu'à un manque de bonne volonté qu'il faut imputer l'échec relatif des tentatives pour intégrer les jeunes étrangers par des pratiques pédagogiques « interculturelles ». Selon F. Henry-Lorcerie ces tentatives témoignent simultanément des bonnes volontés en présence et du refus d'aller à l'essentiel, les conditions intrinsèques à l'école qui transforment les différences culturelles en inégalités scolaires :

« Puisque cette conversion des différences en inégalités se fait à l'occasion de la programmation, de la commande et de l'évaluation des performances scolaires, c'est à leur occasion aussi que s'opère et s'intériorise, selon notre hypothèse, le déni d'existence adressé aux enfants dont la distance à la norme scolaire est la plus grande, qu'il s'agisse d'enfants d'immigrés, ou bien selon le constat des pédiatres, de ces enfants français fragiles. »<sup>106</sup>

Face à ce déni les expériences de pédagogie interculturelle ont trouvé leurs limites. « (Elles) n'ont pu éviter que le thème de la culture d'origine des immigrés fonctionne comme un alibi : alibi pour une imposition d'altérité ou d'étrangeté sur les enfants, avec un effet de retour sur leur statut scolaire, alibi « pour une réhabilitation abstraite des dépouillés culturels » concordant avec une méconnaissance maintenue de la vie des immigrés en France, de leur culture française-immigrée. » Différences culturelles, « ethniques » ou de « classe » ? Pour une grande partie des enfants des Grésillons ces deux réalités sont confondues.

### *Liberté, école, marché*

La situation française est, au sein des pays capitalistes avancés, particulière. D'abord, et c'est l'essentiel, parce que c'est par la même école et dans l'illusion de son unité que se reproduit la division sociale du travail.<sup>107</sup> Du même coup cette institution est supposée échapper aux lois qui gouvernent l'essentiel de l'accès aux

---

<sup>105</sup> M. VERRET, *L'espace ouvrier*, Colin, Paris, 1979, p. 168.

<sup>106</sup> F. HENRY-LORCERIE, « Enfants d'immigrés et école française : à propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle », in *Maghrébins en France. Emigrés ou Immigrés*, Ed. du CNRS, 1983.

<sup>107</sup> C. BAUDELLOT, R. ESTABLET, *L'école capitaliste en France*, Maspero, 1971.

moyens de reproduction de la force de travail : les lois du marché et de la consommation. Pourtant tout indique qu'une pression très forte existe pour aboutir à un marché de l'éducation, sanctionné par l'usager-consommateur. Ces références « libérales » sous-tendent déjà l'argumentation en faveur de l'école privée considérée comme relevant de la liberté de choix des familles. Mais au-delà, cette pression s'enracine dans une vision de la vie sociale, qui, selon A. Bertho s'appuie sur la forte distinction des lois de l'univers du travail et de celles du « hors-travail » :

« La séparation vécue travail/hors-travail fortifie la séparation idéologique producteur/consommateur, voire producteur/citoyen/usager lorsqu'il s'agit d'une consommation socialisée par l'Etat. »<sup>108</sup>

Dans la mesure où la réussite sociale apparaît de plus en plus liée à la réussite scolaire, où les familles ouvrières développent des stratégies de mobilité sociale, on comprend que ces dernières mettent en œuvre les ressources dont elles disposent pour la réussite scolaire de leurs enfants.<sup>109</sup> En effet, à qui peut-on demander de ne pas faire tout ce qui est en son pouvoir pour assurer l'avenir de ses enfants ? Au nom de quelle idéologie peut-on expliquer que l'évitement des enfants des couches les plus défavorisées est moralement inacceptable, qu'il accroît les effets sociaux que l'on cherche à combattre ? Si la stratégie individuelle semble plus efficace que l'action collective, on ne peut opposer aux conduites de fuite d'autres arguments que ceux du sacrifice nécessaire, ou la conviction de l'intérêt pédagogique du brassage social et culturel. La lutte collective pour réformer l'école engage d'ailleurs un temps plus long que celui des quelques années cruciales où se scelle le destin de l'enfant. Les parents vivant les rapports de leur enfant à l'école sur un mode privé et affectif ont tendance à chercher des solutions qui se situent dans le même registre conduisant à un renforcement des comportements individualistes.

Il est probable que seuls des arguments d'ordre scientifique fondés sur des expériences de réussite scolaire dans des quartiers où elle n'est pas attendue (et dans des proportions comparables à celle des établissements situés dans d'autres quartiers plus aisés), pourraient affaiblir ces représentations. Cependant, selon nous, un tel renversement suppose un bouleversement interne concernant les contenus, les moyens, les méthodes, le recrutement des enseignants et leur formation qui permette de remettre en question les normes de classe qui se donnent comme normes scolaires universalisantes.

---

<sup>108</sup> Alain BERTHO, « Quelques problèmes théoriques et politiques », intervention aux *Rencontres pour la Ville*, *op. cit.*, p. 115.

<sup>109</sup> J.-P. TERRAIL, « Familles ouvrières, école, destin social 1880-1980 », in *Revue française de Sociologie*, n° XXVIII, 1984, pp. 421-436.



## *Conclusion*

Cette recherche a été, à l'évidence, à la fois fortement liée aux hypothèses des chercheurs et enrichie de résultats et de réflexions surgis en cours de route.

L'étude menée sur le public des deux écoles primaires mitoyennes est une confirmation de l'incapacité des thèses sur le handicap socioculturel à rendre compte des inégalités de réussite scolaire dans un quartier socialement homogène. Elle ouvre un champ d'investigation nouveau sur les facteurs d'échec endogènes à l'institution scolaire elle-même : mobilité enseignante, pratiques pédagogiques, procédures de sélection et d'orientation, toutes variables dont nous n'avons pas pu mesurer l'effet sur la réussite scolaire, faute de temps et de moyens. Pourtant le propos de ce travail n'était pas d'opérer un déplacement des familles vers l'école, à la recherche du « coupable », mais de mettre à jour le rapport social qui transforme les différences sociales en inégalités scolaires.

De ce point de vue, nous espérons également avoir montré le caractère normatif de la vision dominante des familles ouvrières et immigrées et de la dépréciation de leur mode de vie. Certes les possibilités pour ces dernières de déployer des stratégies scolaires sont réduites, mais elles montrent, par la fuite ou la mobilisation sur place, qu'elles ont des capacités d'initiative, des ressources intrinsèques qu'augmente une bonne intégration locale.

Il reste que les images négatives de l'école et du quartier, fondées sur une fausse équation « immigrés = retard scolaire », amplifient les stratégies de fuite des familles et des enseignants. S'instaure alors un cercle vicieux qui agit sur l'ensemble de la dynamique sociale du quartier. Alors même que la proximité de Paris, l'arrivée du métro, les efforts d'équipement de la ville font de ce quartier une zone potentielle de « reconquête » urbaine par des couches sociales plus aisées, l'école freine ce processus.

Le rôle de l'école dans la ségrégation urbaine doit être encore souligné, alors qu'on considère habituellement qu'elle enregistre de façon seulement passive les caractéristiques de son environnement. S'agissant de la lutte contre l'échec scolaire, pour qui n'attend pas que d'un coup de baguette magique les enfants d'ouvriers aient les mêmes capacités d'adaptation à la norme scolaire que les enfants de la petite bourgeoisie, se pose immédiatement le problème de la signification politique et sociale des interventions locales. Accroissement de l'égalité des chances, et/ou reconquête par les classes populaires des finalités éducatives, des contenus, et des moyens d'accès à la réussite, tels nous semblent être les termes d'un débat largement occulté, parce que technicisé à outrance, limité par les catégories imposées par

l'institution, et accaparé par les enseignants plus que par les intéressés.

Notre enquête ne portait pas sur les contenus d'enseignement, mais nous savons par de nombreux travaux que des dimensions importantes de la culture ouvrière n'ont pas droit de cité à l'école, en particulier sa culture technique, politique, sa vision du monde.<sup>110</sup> On est en droit de penser que cette absence renforce l'extériorité des enfants d'ouvriers par rapport à la norme scolaire, qui comme norme de « savoir » véhicule dans le même temps une norme d'acculturation.

Des travaux récents<sup>111</sup> ont mis en évidence, dans le cas de la France, les effets sociaux d'une hiérarchie culturelle qui organise la prééminence de la culture générale abstraite sur la culture des métiers. Cette hiérarchie fait coïncider la suprématie des savoirs généraux (philosophiques, mathématiques) sur les savoirs plus difficilement généralisables avec une vision méritocratique de l'ordre social. Cet ordre des savoirs trouve sa traduction dans la hiérarchie implicite qui a longtemps dévalorisé l'enseignement technique.

Elle implique, en dernière analyse, une légitimation de la hiérarchie sociale où les ouvriers sont pensés d'abord comme situés au bas de l'échelle sociale, affectés du signe moins sur un axe statutaire et voués à le garder, même si l'ensemble de l'échelle se déplaçait vers le haut. Ce fatalisme est lié à une vision instrumentale de l'école qui, pour certains, est de toute éternité fonction des *desiderata* patronaux en matière de main-d'œuvre.

L'intériorisation par les enseignants et les familles de cette dévalorisation intrinsèque de l'appartenance ouvrière explique qu'on ne puisse déboucher sur des problématiques renouvelées. Pourtant est-il hors de propos de considérer que les ouvriers peuvent jouer un rôle économique et social moteur dans le cadre d'une division et de contenus du travail transformés, et qu'ils puissent aussi produire une culture scientifique, technique et sociale légitimée socialement et scolairement ?

Pour la plupart de nos interlocuteurs cette question ne se posait pas, puisque, nous l'avons vu, la norme scolaire était fort peu remise en cause. Du coup, la formulation des enjeux d'une lutte contre l'échec, l'alternative à la situation présente tendent à se résumer au maintien dans les études longues d'une proportion d'enfants que leurs conditions de départ vouent à la sortie prématurée ou aux filières de relégation. En termes de reproduction sociale, il s'agit d'accroître l'égalité des chances et, dans ce quartier, de favoriser un processus de mobilité sociale hors de la classe ouvrière, à tout le moins de former plus d'ouvriers qualifiés.

Si la hiérarchie des places sociales n'est pas remise en cause, s'il s'agit seulement d'égaliser les chances dans la compétition, on comprend que l'ouverture de l'école aux familles populaires, aux syndicats ouvriers ne semble pas nécessaire. Si la question des finalités éducatives est soit totalement absente, soit posée sans être

---

<sup>110</sup> V. ISAMBERT-JAMATI, *Culture technique... op. cit.*

<sup>111</sup> L. TANGUY, A. KIEFFER, *L'école et l'entreprise, l'expérience des deux Allemagne*, Paris, La Documentation française, 1982.

rapportée à d'autres modèles de développement économique et de vie sociale, on voit mal comment le processus de dévalorisation qui accompagne le fait d'enseigner aux enfants d'ouvriers ou aux futurs ouvriers pourrait s'inverser. Autrement dit, la revalorisation de l'enseignant et de l'enseignement dans les quartiers populaires est loin être une simple affaire de modalités de carrière et relève d'un projet de société.

Ce n'est donc pas spontanément que les enseignants, même militants, et les parents ouvriers peuvent adopter un point de vue en rupture avec ces schémas dominants. C'est du côté du mouvement ouvrier organisé qu'on est amené à rechercher les énoncés et les pratiques exprimant une position autonome et susceptible de poser la question de l'échec scolaire dans une vision moins contrainte de l'ordre social et s'appuyant sur d'autres valeurs.

Certes, l'idéologie libérale assimile l'ensemble de la vie sociale à un marché sur lequel des individus atomisés, libres et informés maximisent leurs intérêts économiques. Transposé en sociologie, ce modèle, partiellement utilisé par P. Bourdieu, renvoie à une course sans fin des classes populaires pour l'accès à des places dont la hiérarchie est définie par les classes dominantes. Course au statut, aux symboles et aux revenus dans laquelle la classe ouvrière, par sa situation d'aliénation ne parvient pas à imposer un autre système de valeurs. Ce modèle rend compte de la course à la réussite scolaire telle que nous l'avons étudiée, mais cette « infériorité » culturelle de la classe ouvrière est-elle réelle et surtout fatale ?

Les formes collectives de lutte, les revendications sur le travail, sa division, son contenu et ses finalités se sont liées en France à l'existence d'un mouvement ouvrier porteur d'un projet révolutionnaire, visant à organiser autour de la classe ouvrière un rassemblement plus large et s'appuyant sur des valeurs en rupture avec celles qui dominent dans le monde capitaliste. D'une certaine manière ce mouvement ouvrier a été et continue d'être une autre « école ». Nous ne débattons pas ici de l'ampleur de sa crise, qui prolonge la crise de l'identité ouvrière elle-même,<sup>112</sup> mais la nature des énoncés et la faiblesse des actions autonomes du mouvement ouvrier sur la question scolaire ne font-elles pas problème depuis longtemps en France ?

Cette affirmation polémique mériterait une étude historique complète, nous l'avançons ici à titre hypothèse, et parce que cette question est liée à tout débat sur l'issue de la crise scolaire.

Ces interrogations viennent d'un constat : l'absence de relation entre la syndicalisation des pères et le militantisme dans les Associations de parents d'élèves, la faible implication des unions syndicales locales dans la Zone d'Education Prioritaire, le poids de la thèse du handicap socioculturel sur un grand nombre de militants locaux se réclamant d'un point de vue de classe.

Tout se passe comme si le monopole enseignant de la parole autorisée sur

---

<sup>112</sup> J.-P. TERRAIL, « Identité ouvrière, mouvement ouvrier d'hier à aujourd'hui », in *Société Française*, n° 13, 1984.

l'école se prolongeait au niveau syndical et politique. D'une part, une sorte de division des rôles, assure à la F.E.N. une place prépondérante sur le terrain revendicatif, mais également dans l'élaboration des réformes scolaires.<sup>113</sup> Le débat d'idées se déroule donc à travers les courants qui composent ce syndicat, et c'est par délégation que le point de vue de classe doit s'exprimer. La situation est un peu différente à la C.F.D.T., où le S.G.E.N. est appelé à tenir compte officiellement du point de vue confédéral, mais tout laisse à penser que la même délégation existe. Car les formes d'organisation ne sont pas le point essentiel, puisque, au niveau associatif, ou au niveau politique (y compris dans les partis agissant au nom de la classe ouvrière), ce sont presque toujours des enseignants qui ont en charge les luttes scolaires : à Gennevilliers, ce sont ainsi des enseignants qui nous ont reçu au nom du P.C.F. et du P.S. Dans les associations de parents d'élèves les classes moyennes ont souvent un poids prépondérant et l'histoire de la F.C.P.E., créée à l'initiative du Syndicat National des Instituteurs, montre qu'elle a été d'abord conçue comme un relais des revendications enseignantes.

Ainsi, la petite bourgeoisie intellectuelle occupe souvent une position de porte-parole des couches populaires, et tend, en parlant en leur nom, à parler à leur place. Concernant les finalités de l'école et son fonctionnement, il nous a semblé assister à une sorte de retrait idéologique du mouvement ouvrier qui a accepté pour des raisons qu'il faudrait élucider, et sur la base d'une confiance dans l'éthique progressiste des syndicats enseignants (éthique à laquelle il a fortement contribué), une délégation de pouvoir qu'on ne retrouve pas, par exemple, à l'égard des médecins concernant la santé publique, ou des cadres, concernant l'entreprise.

Pourtant les organisations ouvrières ont développé leur point de vue sur les questions de formation, y compris de formation initiale. Mais on s'aperçoit que les pratiques d'élaboration et d'action concrète sont d'autant plus fortes qu'il s'agit de l'enseignement professionnel et des cycles de formation où le rapport à l'entreprise et au marché du travail est le plus direct. Ainsi à Gennevilliers les syndicats ouvriers et la municipalité se sont fortement impliqués dans la mise en place des stages d'insertion professionnelle pour les 16/18 ans. La longue séparation entre l'école et la production, qui a été légitimée par la protection des jeunes contre une exploitation patronale précoce, n'a-t-elle pas entraîné du même coup une coupure dans la transmission de la culture de classe ?

A ceci s'ajoutent, de notre point de vue, des formes de vie locale typiquement françaises. Les syndicats se sont battus avec acharnement pour leur reconnaissance syndicale dans l'entreprise, obtenue finalement en 1968. L'essentiel de leur action s'enracine dans les lieux de production, voire les branches d'industrie, au détriment des organisations territoriales. Celles-ci sont en fait constituées par l'addition des syndicats d'entreprise de la localité et interviennent peu sur les questions locales, dès lors qu'elles n'impliquent pas les entreprises.

Or, dans des banlieues comme Gennevilliers, les salariés ne résident pas tou-

---

<sup>113</sup> La CGT n'est présente que dans l'enseignement technique ou dans des catégories de personnel non enseignant.



jours là où ils travaillent. Cette rupture entre l'espace de production et l'espace de reproduction de la force de travail est une des dimensions d'affaiblissement de la sociabilité ouvrière, sociabilité qui fondait en partie l'émergence d'une identité de classe.

A cette rupture s'en ajoute une autre, celle de la division des rôles familiaux. En effet, aux Grésillons, beaucoup de pères travaillent dans les usines proches, et de toutes les manières, l'expérience ouvrière pourrait se capitaliser au niveau individuel, mais il s'avère que l'école, surtout dans les premiers cycles, est une affaire de femmes. L'école primaire et « maternelle » sont perçues comme des prolongements de la socialisation familiale, à l'abri des enjeux de classe et engageant prioritairement la mère. Si celle-ci ne travaille pas ou ne bénéficie pas de l'expérience syndicale de son époux, le ménage fera confiance à l'institution, dans les années mêmes, où, selon certains spécialistes, l'avenir des enfants d'ouvriers se scelle.<sup>114</sup> La traduction locale des engagements syndicaux et des positions idéologiques se fait donc essentiellement à travers le militantisme politique et les choix électoraux. Quand ce militantisme est de type globalisant et la participation électorale une sorte de délégation de pouvoir, alors la possibilité d'une intervention plus directe reste soumise au fait que la mobilisation des familles dépend du sentiment d'efficacité des actions collectives.<sup>115</sup>

En réalité l'étude que nous avons menée montre une certaine disposition des forces sociales à l'œuvre dans un quartier populaire et multi-ethnique. Approfondir les recherches pour comprendre les enjeux et les obstacles d'un combat local contre l'échec scolaire semble nécessaire, et, en y apportant cette contribution, nous espérons avoir montré l'intérêt de la recherche sociologique telle que la définit Alain Touraine :

« La sociologie étudie les rapports sociaux. Sa méthode principale doit donc permettre l'observation et l'analyse directe de ceux-ci. Mais ces rapports sociaux ne sont pas donnés à voir : ils sont au contraire plus ou moins masqués par un ordre et par une domination. Le problème principal de la sociologie est de les faire apparaître, de ne plus être dupe des catégories de la pratique sociale. Ce qui suppose une intervention active du sociologue. Il faut faire apparaître les rapports sociaux cachés par le réseau des pratiques organisées, sanctionnées. Comment y parvenir ? Si on admet qu'ils sont recouverts par l'ordre et la domination, il faut faire appel d'abord à ce qui est dominé et soumis à l'ordre, à ce qui proteste et qui est exclu. Non pas pour privilégier ces conduites ou les idéologies qui les soutiennent, mais pour faire apparaître la moitié enterrée, cachée des rapports sociaux et donc découvrir ceux-ci tout entiers... Il faut aussi trouver derrière l'ordre et ses catégories techniques, administratives ou morales, l'acteur dominant, ses intérêts sociaux, et ses orientations culturelles. Ainsi se définit l'intervention sociologique :

---

<sup>114</sup> *A contrario*, l'engagement des mères pour la réussite des enfants, leur participation aux activités scolaires leur permet plus souvent de percevoir la dimension de classe de la logique de l'échec scolaire.

<sup>115</sup> De plus, les immigrés qui représentent entre le tiers et la moitié de la population dans certaines cités, sont encore dépourvus de droits politiques.

action pour faire apparaître les rapports sociaux et en faire l'objet principal de l'analyse. »<sup>116</sup>

---

<sup>116</sup> A. TOURAINE, *La Voix et le Regard*, Le Seuil, Paris, 1978, pp. 181-182.

# Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| INTRODUCTION .....   | 5         |
| <b>PREMIERE PARTIE : L'ECOLE AUSSI PRODUIT L'ECHEC.....</b>        | <b>19</b> |
| 1. ANALYSES SOCIOLOGIQUES DE L'ECHEC SCOLAIRE .....                | 21        |
| 1. <i>L'approche culturaliste</i> .....                            | 24        |
| 2. <i>L'approche conflictualiste</i> .....                         | 28        |
| 2. L'ECHEC C'EST LES AUTRES !.....                                 | 37        |
| 1. <i>Les enseignants face à l'échec scolaire</i> .....            | 37        |
| 2. <i>Les familles populaires face à leur école</i> .....          | 54        |
| 3. L'ECOLE EN QUESTION .....                                       | 67        |
| 1. <i>Retard et échec</i> .....                                    | 67        |
| 2. <i>Le retard varie selon l'école</i> .....                      | 69        |
| 3. <i>Différences produites par l'école</i> .....                  | 71        |
| 4. <i>Itinéraires familiaux et itinéraires scolaires</i> .....     | 80        |
| <i>Conclusion</i> .....  | 87        |
| <b>DEUXIEME PARTIE : FUIR L'ECOLE DES PAUVRES .....</b>            | <b>89</b> |
| 4. L'EVITEMENT DE L'ECOLE.....                                     | 91        |
| 1. <i>Une étude de cohorte</i> .....                               | 93        |
| 2. <i>L'évitement de l'école par les familles</i> .....            | 95        |
| 3. <i>La fausse équation « immigrés » = « retard »</i> .....       | 100       |
| 4. <i>L'évitement de l'école par les enseignants</i> .....         | 105       |
| <i>Conclusion</i> .....  | 105       |
| 5. PARTIR, RESTER POUR QUOI FAIRE?.....                            | 107       |
| 1. <i>L'attraction du privé</i> .....                              | 107       |
| 2. <i>Le sens de la mobilité enseignante</i> .....                 | 109       |
| 3. <i>Images des classes populaires chez les enseignants</i> ..... | 122       |
| <i>Conclusion</i> .....  | 126       |
| 6. RAPPORTS DE CLASSE ET LUTTES SCOLAIRES A L'ECHELLE LOCALE.....  | 129       |
| 1. <i>Une recherche au cœur des contradictions</i> .....           | 129       |
| 2. <i>Compétence culturelle et hégémonie sociale</i> .....         | 132       |
| 3. <i>L'échelle locale</i> .....                                   | 133       |
| 4. <i>L'occultation des enjeux de classe</i> .....                 | 136       |
| CONCLUSION.....  | 141       |

## 4<sup>ème</sup> de couverture

L'échec scolaire, le nombre d'enfants immigrés dans l'école, la concurrence public/privé, autant de questions qui sont d'actualité pour tous ceux qui s'interrogent sur les transformations du secteur public d'éducation. Est-il possible de faire reculer l'échec dans une banlieue ouvrière et multi-ethnique ? Est-il possible de le faire sans mettre en question la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires à travers le fonctionnement le plus quotidien de l'école ? A ces questions, les auteurs répondent en mettant en évidence les rapports de classe qui se nouent autour de l'école mais passent souvent inaperçus.

S'appuyant sur une monographie de quartier, ils décrivent les différentes stratégies des acteurs locaux : enseignants, familles... en particulier la fuite qui contribue à instaurer une école à plusieurs vitesses, en hiérarchisant, de fait, filières et établissements, qu'ils soient publics ou privés. Certains pourtant cherchent à construire une école populaire où l'on réussit. Cet ouvrage est fait pour que la compréhension des rapports sociaux serve leur action.

Alain Léger, Maître assistant à l'Université René-Descartes (Paris V - Sorbonne), est membre de l'équipe de recherche « Sociologie de l'éducation » associée au C.N.R.S. (E.R.A. 281 — U.A. 887). Il a particulièrement travaillé à l'étude sociologique des enseignants français et s'intéresse également au choix des familles concernant l'école publique ou privée.

Maryse Tripier, Maître de conférences à l'Université de Paris VII, sociologue de l'unité de Recherche « Migrations et Société » du C.N.R.S. Ses travaux portent sur la place des immigrés dans la classe ouvrière en France.