

© 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 Tripiier

**ECHEC SCOLAIRE
ET
COHABITATION
MULTI-ETHNIQUE**

Article publié dans la revue *Société Française*, n° 9,
octobre-décembre 1983, pp. 12-18.

Alain Léger
Maryse Tripiér

**ECHEC SCOLAIRE
ET
COHABITATION
MULTI-ETHNIQUE ⁽¹⁾**

Article publié dans la revue *Société Française*, n° 9,
octobre-décembre 1983, pp. 12-18.

A la demande de la municipalité de Gennevilliers, et pour le compte du CRESF (Centre de Recherche et d'Etudes sur la Société Française), nous avons entrepris en novembre 1982 une étude sur les rapports entre école et quartier dans la zone prioritaire d'éducation des Grésillons. L'objectif initial était d'y étudier les facteurs de l'échec scolaire ainsi que les solutions à y apporter. Notre contribution aura permis, à notre avis, une reformulation des questions et la mise en évidence du rôle actif que joue l'école dans la dynamique sociale du quartier.

L'enquête est donc limitée au cadre d'un quartier et ses résultats ne sont pas tous généralisables. Pourtant, 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 cause nombre d'idées reçues. Par exemple, nous sommes loin de partager la thèse généralement admise sur l'existence d'un hypothétique « handicap » socioculturel dont seraient victimes les classes populaires. Pour reprendre les expressions paternalistes qui servent fréquemment à exprimer ce thème, la pauvreté matérielle engendrerait nécessairement une « pauvreté culturelle », un « langage pauvre », bref 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. 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

¹ Les résultats complets de cette étude ont été publiés dans le livre : *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986.

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 du milieu familial. Ainsi, l'hypothèse de déficits, y compris sur le plan linguistique, chez les enfants des classes populaires est très controversée chez les spécialistes². En admettre d'emblée l'existence permet de conclure avant même d'avoir commencé l'analyse du processus de la mise en échec.

L'école aussi produit l'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 : or, dans les écoles primaires du quartier, sur un total de 684 élèves inscrits en 1982, on ne trouve que 3 enfants d'enseignants et 2 enfants de cadres supérieurs.

Une seconde « chance » pour nos hypothèses résidait dans le fait que ces élèves fréquentent deux écoles dont les taux de retard scolaire sont, depuis plusieurs années, différents. Ainsi, en 1981-1982, cette disparité était d'une ampleur surprenante : l'une présentait un taux de 31 %, l'autre de 44 %. Ces faits, que nous n'avons pas découverts, constituaient une source d'interrogation pour les différentes parties prenantes et notamment les élus municipaux. Mais ils pouvaient fort bien être interprétés 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 1981-1982, 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

² Voir les débats de la sociolinguistique américaine qui opposent Bernstein et Labov. Voir également les ouvrages du CRESAS : *Le handicap socioculturel en question* (E.S.F., 1978), *L'échec scolaire n'est pas une fatalité* (E.S.F., 1981).

d'élèves identiques et, par conséquent, tout à fait comparables. Certes, nul ne saurait affirmer que les élèves ne diffèrent pas par quelque caractéristique que nous ignorons. Mais, 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. Pour une part au moins, ces disparités doivent être attribuées aux orientations explicites ou implicites des établissements en matière de redoublement, aux pratiques enseignantes, aux caractéristiques de l'équipe pédagogique, etc. Quelle que soit l'interprétation donnée de ces résultats, il semble de toutes façons que l'on puisse difficilement éluder la question du rôle actif joué par la structure scolaire dans la production des échecs.

En analysant de façon plus approfondie ces écarts, nous nous sommes alors aperçus qu'ils ne se répartissaient pas uniformément à l'intérieur des deux populations considérées et que seuls certains groupes d'élèves étaient soumis à des variations systématiques selon l'établissement fréquenté. Pour prendre un seul exemple, les redoublements plus massifs qui caractérisent l'une des deux écoles n'affectent significativement que les seuls élèves de nationalité étrangère (50 % de retard, contre 33 % chez les étrangers qui fréquentent l'autre établissement), alors que les enfants de nationalité française ne voient pas leur résultats scolaires varier d'un établissement à l'autre. Cette inégalité des chances scolaires dont dispose tel ou tel groupe selon l'école qu'il fréquente est très significative sur le plan statistique (une chance sur mille que cette différence soit due au hasard). Elle permet de dégager deux types d'écoles très contrastés : l'une plus favorable aux filles, l'autre plus défavorable aux étrangers. Mais, de toute évidence, nous nous trouvons ici face à des phénomènes dont l'explication reste purement locale. Or, on ne pourrait sans doute parvenir à les élucider complètement qu'à partir d'une étude prolongée des deux établissements et, en particulier, d'une observation des pratiques enseignantes en classe, ce que nos moyens d'enquête ne nous permettaient pas d'entreprendre. Les interprétations permettant d'en rendre compte restent donc à la fois très hypothétiques et, en l'état actuel, non généralisables. Ainsi, le fait qu'une semaine de la culture algérienne et un voyage en Algérie aient été organisés dans l'une des deux écoles a-t-il eu une influence sur la meilleure réussite des Maghrébins qui la fréquentent ? Y a-t-il là un indice qui traduit une orientation globale plus positive à l'égard des immigrants ? On serait tenté de répondre par l'affirmative à ces questions, encore que les faits les plus patents ou les plus spectaculaires ne soient pas

nécessairement ceux qui ont l'action la plus décisive. Tout le travail quotidien effectué dans chaque classe et l'ensemble des relations positives ou négatives qui s'y nouent, jouent peut-être le rôle principal dans la genèse des inégalités de réussite scolaire. Il faudrait alors pouvoir prendre en compte de façon fine les orientations pédagogiques, politiques et sociales du personnel de l'une et l'autre école ainsi que l'ensemble des interactions entre élèves, parents et maîtres pour dépasser le stade du constat et élucider l'enchaînement causal. Mais cela échappe pour l'essentiel à notre investigation.

Un autre résultat mérite lui aussi d'être noté en raison de son caractère paradoxal 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. En tous cas, les meilleurs résultats obtenus par les enfants de cet immeuble montrent qu'il faut dépasser une vision mécaniste du rapport qu'entretiennent les conditions de vie et les performances scolaires.

Si le quartier étudié, comme toutes les banlieues ouvrières, se caractérise par un taux d'échecs plus massif qu'ailleurs, faut-il alors sans autre examen en conclure à l'existence de handicaps dans sa population ? Ne serait-ce pas inévitablement retirer du champ de l'analyse toute critique de la fonction sélective de l'école ou de la légitimité des normes qui définissent son fonctionnement. En bref, parler de handicaps, c'est affirmer qu'on possède un instrument neutre, non biaisé socialement, dont la validité et la fidélité seraient universellement reconnues, pour les mesurer. Or de toute évidence, à supposer même qu'un tel instrument objectif (c'est-à-dire non dépendant des luttes idéologiques ou des valeurs dominantes à un moment historique donné) soit imaginable, force est de reconnaître que personne n'en dispose à ce jour. L'idéologie du handicap est donc dépourvue de tout fondement scientifique, mais elle a cependant des fonctions sociales précises : légitimer la sélection sociale actuellement

pratiquée par l'école, en rejeter la responsabilité sur l'extérieur, sur la famille, sur le « milieu socioculturel », subordonner l'essentiel des transformations à entreprendre à un changement social global, et, par conséquent, se borner à attendre que les enfants d'ouvriers ressemblent en tous points aux enfants de bourgeois, pour que l'école veuille bien sanctionner leur réussite dans les mêmes proportions.

Cette dénégation du rôle actif joué par l'école dans la production différentielle de l'échec ou de la réussite, cette image d'une école se bornant à enregistrer des écarts préexistants, à refléter passivement les conditions de son environnement (selon l'équation implicite : quartier à problèmes = école à problèmes), sont alors des représentations fortement mises en question par nos constats. Mais 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 demeure en suspens la question des fonctions du redoublement. Est-il légitime de le considérer, ainsi que le font d'ailleurs la plupart des chercheurs, comme un indicateur pertinent et prédictif de l'échec scolaire, ou bien faut-il suivre certains enseignants qui soulignent ses effets bénéfiques sur la réussite ultérieure des élèves ? 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.

Les stratégies d'évitement de l'école

Nous avons donc travaillé sur le cas des 199 enfants du quartier nés en 1970 et entrés à l'âge normal au CP en 1976. La reconstitution de leurs cursus a alors permis une série de constats. Ainsi, l'arrivée en 5e au collège du quartier n'est le fait que d'un tout petit nombre d'élèves ayant passé leur scolarité entière dans les écoles des Grésillons. Parmi eux, ceux qui y arrivent sans redoublement sont, bien sûr, encore plus rares (12 sur 199 sont en 5e à l'âge prévu par l'institution). Corrélativement, le nombre important d'élèves dont nous perdons la trace dans les dossiers indique un taux de déperdition scolaire élevé (30 % dès l'entrée au CP et 68 % de l'effectif initial au bout de 6 ans). Au vu de ces résultats, nous ne pouvons rien apprendre localement sur les effets du redoublement, ce qui aurait

supposé une prise en charge continue des mêmes élèves par les établissements du quartier. Nous ne pouvons rien dire par conséquent sur les différences à long terme produites par les établissements du quartier : nous avons vu que l'école agit, indiscutablement, sur les taux de retard de tel ou tel groupe mais son action ne s'étend sur la durée complète du cursus que pour un enfant des Grésillons sur trois.

Ces données ont donc amené une réorientation de notre étude car elles témoignaient de l'existence d'un marché scolaire et de stratégies d'évitement de l'école du quartier. 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. La confrontation de ces différentes sources d'information qui sont toutes, à des degrés divers, incomplètes nous permet ainsi de faire deux types de constats : le constat d'un évitement caractérisé de l'école du quartier, lorsque nous savons de façon sûre que l'enfant habite les Grésillons mais n'y fréquente pas les établissements scolaires (42 stratégies d'évitement, soit 21 % de l'effectif initial de la cohorte), ou bien, dans tous les autres cas, un constat d'ignorance qui peut s'expliquer soit par un déménagement hors du quartier soit par le caractère fragmentaire de nos données (ceci concerne 47 % de notre échantillon).

L'étude des demandes de dérogation déposées à la mairie au cours des six dernières années confirme d'ailleurs que le solde est constamment négatif pour le quartier des Grésillons, comme pour d'autres quartiers populaires de Gennevilliers. Ainsi, pour l'année 1981-1982, on enregistre 97 dérogations de départ contre seulement 21 dérogations d'arrivée. De plus, ces stratégies d'évitement s'avèrent toujours très supérieures 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.

D'autre part, nous avons cherché à savoir si les enfants qui évitent l'école des Grésillons pouvaient être distingués de ceux qui la fréquentent. Ces différences peuvent alors se ramener à trois :

— 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 121)
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 de disparition 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'oeuvre 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 », et ce, quelle que soit leur nationalité. Ainsi, 77 enfants entrés au CP 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.

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. En réalité, cette représentation est 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 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 suffit, par sa seule existence, à engendrer automatiquement le résultat attendu et donc se renforce sans cesse puisqu'elle se vérifie constamment elle-même (la « prophétie auto-créatrice » de Merton).

De surcroît, les stratégies d'évitement que l'on rencontre chez les familles renvoient aux stratégies développées par les enseignants eux-mêmes. 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 établi³. 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

³ Cf. A. Léger, Les enseignants : stratégies de carrières, *Société française*, n° 2, 1982, et *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, 1983.

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).

Aux constats que nous venons de faire s'ajoutent nos propres impressions d'enquête. L'une des plus fortes est celle de la dégradation du cadre de vie scolaire, de la maternelle au collège, et en particulier à la Section d'Education Spécialisée.

— « Extérieurement, mon établissement ressemble à un stalag sur lequel on a mis un peu de peinture pour faire moins triste. L'ambiance pour les collègues est déprimante, pour les enfants elle est inhumaine. Pas d'accueil pas de chaleur humaine à de très rares exceptions près. Les enfants ne me semblent pouvoir y être heureux qu'en fraude ». (Enseignante Collège).

— « A Chandon ⁴, c'est zéro. Un enfant entre avec ses yeux, il ressort aveugle ». (Famille n° 31).

Cette détérioration du cadre bâti et les difficultés de la vie sociale dans les établissements font figure de symbole de l'abandon dont se sentent victimes les enseignants et certaines familles.

— « On ne peut pas construire de belles écoles et de belles mairies ». (Famille n° 33).

— « Personne ne veut venir ici, même pour les remplacements, ils ne veulent pas venir, alors l'enfant, il est dans la rue ». (Famille n° 24).

⁴ « Chandon » est la dénomination usuelle du collège E. Vaillant.

Cependant l'ensemble de ces constats n'a rien de spécifique au quartier étudié, ni même de très nouveau. On peut y reconnaître la situation scolaire de nombreuses banlieue ouvrières — surtout si elles sont multi-ethniques.

La volonté de lutter contre l'échec scolaire, de résoudre les problèmes du cadre de vie dans ces quartiers, nécessite qu'on y voie clair dans les rapports entre l'école et son environnement.

Nos résultats d'enquête démentent l'explication terme à terme entre « pauvreté » et « retard ». Comme nous l'avons vu, la cité la plus réussissante cumule la vétusté, l'inconfort, les familles nombreuses, les immigrés, les O.S. De même, dans notre échantillon de familles, celles dont les enfants ont tous connu une réussite scolaire ressemblent, sur de nombreux points, à celles qui connaissent l'échec : familles immigrées, scolarité nulle ou courte des parents, stabilité familiale...

L'explication par les difficultés matérielles et la série des « déficits » qu'elles accompagnent, renvoie donc à une vision négative des potentialités scolaires de la classe ouvrière, affublée d'un signe "-". Mais qui construit l'échelle ? Et pourquoi cette vision persiste-t-elle ? Outre qu'elle élude le rôle de l'école, notre travail nous a montré qu'une certaine logique d'obtention des moyens entraîne à des descriptions, apocalyptiques. C'est la logique des zones d'éducation prioritaires et des quartiers « à développement social ». Ces logiques ont des effets pervers, car si les moyens ne suivent pas, on aboutit en fait à un marquage social accru du quartier. Les « images de marque », comme on dit, ont donc leur importance et celle de l'école dans un quartier est loin d'être négligeable.

Dynamique scolaire, dynamique sociale

Le rôle moteur de l'école n'est plus à démontrer, quand il s'agit des réseaux sociaux propres aux couches aisées et intellectuelles. Le choix de l'établissement scolaire, de la section, de la langue, font l'objet de choix longuement mûris. Ils entraînent déménagements, domiciliations-bidons, mise en oeuvre du réseau des relations. C'est que l'assurance sur la réussite des enfants s'accompagne de la construction d'un réseau de sociabilité qui pourra soutenir ultérieurement des stratégies professionnelles et matrimoniales. La petite bourgeoisie, et en son sein, celle qui ne possède pas d'outil de travail transmissible, emboîte le pas car son sort est encore plus lié à la réussite scolaire que pour les

« vraiment riches ». Force est de constater qu'une partie de la classe ouvrière la plus militante et/ou la plus qualifiée, participe aujourd'hui de telles stratégies individuelles, à son échelle. Nous assistons ainsi, à l'effondrement du mythe de l'école égale pour tous et à l'extension d'un « marché scolaire » qui tend à se structurer malgré les obstacles administratifs. Soit en jouant sur ses interstices (choix des langues, pratiques informelles de la dérogation), soit en se tournant vers le secteur privé, qui joue ici un rôle inverse de celui qu'il joue pour les classes aisées. De recours en cas d'échec, il devient garantie (supposée) de réussite dès le départ.

L'ensemble de ces analyses nous montre que la crise scolaire attestée dans ce quartier n'a rien de naturel, de spontané, de fatal. Elle est le résultat d'une dynamique qui trouve son origine dans et hors de l'école, cette dernière devenant, à travers l'image qu'elle donne d'elle-même, un régulateur important de la vie du quartier.

Le cercle vicieux

Ainsi en va-t-il des images négatives du quartier que véhiculent une majorité d'enseignants, couche qui, aux côtés des travailleurs sociaux, des animateurs, constituent une « élite » sociale et politique dans une commune ouvrière (sur cinq élus du quartier on trouve quatre enseignants et une employée).

- « Quartier triste, sinistre ».
- « Milieu défavorisé, beaucoup d'immigrés ».
- « Cas sociaux ».
- « Désert culturel »

Ces images ont une forte dimension sociale et la représentation du quartier s'appuie essentiellement sur les caractéristiques sociales des familles. De ce point de vue, le quartier perd de sa spécificité. Si l'image du quartier est négative, c'est que les familles sont ouvrières, souvent maghrébines, ont des moyens financiers faibles, des conditions de vie difficiles, donc que l'écart à la norme idéale de la population scolaire y est aussi grand que dans d'autres quartiers de Gennevilliers, de Nanterre ou de Vénissieux. A la limite, ces familles sont jugées néfastes pour leurs enfants. En témoignent les solutions envisagées pour soutenir les enfants en échec, qui passent par le renforcement de la présence des enfants dans des lieux d'encadrement scolaire ou

culturel, et préconisent une séparation accrue de l'enfant par rapport à son milieu familial.

« 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 projets-là ? » (Enseignante Collège).

On voit ici un exemple de légitimation de la mobilité enseignante vers des secteurs où les conditions de travail sont jugées meilleures. Cette mobilité apparaît comme la seule promotion possible, puisque le système des carrières ne reconnaît pas la diversité des situations scolaires et la nécessité de valoriser, de différentes manières, un travail vécu comme plus pénible par les enseignants. Cette tendance à la fuite, en créant une offre constante de postes amène aux Grésillons, chaque année, des enseignants débutants. Dans le même temps, elle fait obstacle à la mise en oeuvre de projets d'établissements supposant une certaine continuité, eux-mêmes susceptibles de retenir de jeunes enseignants désireux d'innover. Dans ces conditions, la stabilité elle-même peut devenir ambivalente. Elle recouvre parfois une forme de résignation qui trouve sa compensation dans le monopole de la compétence éducative et dans des rapports paternalistes avec les familles.

— « Ici, vous comprenez, si je fais une bourde, je suis tranquille, — tandis qu'à Neuilly, j'aurais tous les pères médecins ou ingénieurs qui viendraient faire un scandale ». (Enseignant collègue).

Les enseignants qui s'impliquent, les « militants », en viennent à tenir un double langage. Si l'un d'entre eux a pu dire :

— « 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... »,

les enseignants, comme corps, développent un discours négatif sur le quartier et le public scolaire. C'est ainsi que, dans le cadre des projets de création d'une zone d'éducation prioritaire aux Grésillons, on pouvait lire dans les projets :

— « La pauvreté de l'apport culturel et l'insuffisance de stimulation sont encore accentuées chez les parents étrangers (...). On note que les enfants ont des difficultés au niveau de l'expression orale, gestuelle,

sensorielle, graphique. Les constructions syntaxiques sont pauvres, le vocabulaire limité, utilitaire, approximatif ».

Le sociologue, qui ne saurait dénier l'inégalité sociale devant la santé et la culture, reconnaît cependant ici les tonalités d'un discours sur *les Pauvres*.

Ces images négatives ont des conséquences logiques sur les relations entre corps enseignant et familles. Comment souhaiter sincèrement l'entrée en scène de ces dernières dans l'école ? C'est ainsi qu'un document municipal précédant la demande de recherche, reprend les propositions enseignantes pour rapprocher l'école des familles. On y trouve :

— « la création d'un poste d'assistante sociale ».

Cette disposition, dont nous ne critiquons pas le bien fondé, est à rapprocher cependant de nombreux propos tenus par les enseignants sur l'illégitimité des contacts extra-éducatifs, le plus souvent résumés sous la formule lapidaire « nous ne sommes pas des assistantes sociales ». Les parents sont appelés à jouer, individuellement, un rôle d'auxiliaire éducatif. Quant aux A.P.E., si leur rôle de soutien aux revendications est admis, l'émergence d'un point de vue autonome, particulièrement en matière de pédagogie est contesté. Selon l'APE du collège, les enseignants :

— « pensent fortement que les parents ont un quotient intellectuel tel qu'ils ne peuvent pas aborder un certain nombre de choses. Ils ne sont pas prêts à comprendre qu'on peut avoir des échanges sans agressivité, qu'on peut leur poser des questions qui puissent nous permettre, nous, d'intervenir auprès des enfants, pour aider. Ils ont l'impression qu'on rentre dans un cadre qui leur est réservé... ».

Quant à la municipalité, elle est moins perçue comme représentante légitime des familles, que comme un rouage dans le dispositif de financement et un soutien naturel des revendications des syndicats enseignants (décharges, allègement des effectifs, maintien des classes ...).

Pour conclure, nous pouvons dire que de nombreux enseignants ne peuvent s'empêcher de ressentir leur présence dans des lieux dévalorisés comme une dévalorisation d'eux-mêmes.

— « La ZEP, ça consiste à avoir droit à l'appellation ZEP et s'entendre dire qu'il faut faire ci et ça, mais sans moyens ». (Enseignant).

Cependant, l'attitude des enseignants et leur mobilité n'est pas neutre. Le départ des enseignants est ainsi considéré par les familles comme un indicateur de la plus ou moins bonne qualité de l'établissement. A cet égard c'est moins le principe de la mobilité qui est en cause que ce que signifie son taux élevé dans un quartier populaire. Ainsi des parents rencontrés lors de l'inscription de leur enfant dans une école privée d'Asnières nous ont déclaré :

— « même la maîtresse s'en va... ».

Se trouvent ainsi légitimées les stratégies d'évitement de certaines familles, et exacerbé le sentiment de marginalisation de ceux qui restent. Le départ des familles, les dérogations, le recours au privé, ont des effets convergents. Comme nous l'avons vu, ils permettent que la question du pourcentage d'émigrés prenne une charge idéologique nouvelle. En ramenant la question de l'échec scolaire à un conflit inter-culturel, on élude une fois encore le rôle de l'école, mais également sa dimension de classe, et l'on habille de problèmes linguistiques une réalité d'abord ouvrière. Or chacun sait qu'un des meilleurs lycées de la région parisienne est le lycée international de Saint-Germain-en-Laye, où la cohabitation interculturelle est hautement valorisée. Enfin, ces stratégies d'évitement, en renforçant l'équation « immigrés = retard scolaire », s'accroissent et se réactualisent sans cesse. Elles engendrent une série de contradictions : conseiller individuellement le départ à un enfant qui « marche bien », alors même qu'on renforce les mauvais résultats de l'établissement. Certaines familles sont conscientes de la situation scolaire du quartier, mais elles sont soit emprisonnées dans les filières spécifiques du logement immigré, soit dans l'incapacité matérielle de changer leur enfant d'école. Sans compter qu'un certain nombre d'entre elles sont réellement attachées au quartier. Elles se rabattent alors sur des « sous-stratégies » : demander une section d'éducation spécialisée qui a meilleure réputation, demander une classe particulière, un enseignant... Et ce en fonction de l'expérience vécue, notamment par les aînés.

En effet, plus même que la mobilité enseignante, la principale sanction de la qualité de l'enseignement réside dans la réussite de ses propres enfants. Les familles sont donc un vecteur très efficace de l'image des écoles dans le quartier. Celles qui ont pu faire une

échappée vers la réussite diffusent une image positive de l'école, et même du collège, pourtant très critiqué.

— « J'ai un super souvenir d'Edouard Vaillant (*alias* Chandon) »
Fille, famille n° 2.

Pour les familles enquêtées, la bonne école, c'est celle qui est efficace, où les enfants réussissent. Tout le discours des familles s'ordonne autour de cette notion d'efficacité. Elle rend compte des appréciations sur les maîtres, les méthodes, l'intérêt de participer à la vie scolaire. Ainsi les APE sont-elles jugées souvent trop inefficaces, parce qu'intervenant à un niveau de généralité sans rapport avec les effets attendus sur le devenir de ses propres enfants. Les familles qui n'ont pu « éviter » l'école sont dans le même temps celles dont les opinions et les attitudes se forment quasi exclusivement à partir de l'expérience vécue. La scolarité très courte des parents, l'opacité du système scolaire, l'absence de référence à des débats généraux, contribue à localiser des jugements, sur une situation pourtant non spécifique.

On voit donc le facteur de stabilisation qu'entraînerait l'existence d'une école de la réussite aux Grésillons. Mais il faut se garder, à cet égard d'une vision « spontanéiste », qui ferait de la présence active des familles ouvrières dans l'école, une condition nécessaire et suffisante à l'émergence d'un point de vue de classe dans la lutte contre l'échec scolaire. Outre le fossé existant entre les familles et les enseignants, une majorité de parents exprime sa nostalgie du passé et appelle de ses vœux une école mythique, qui d'ailleurs saurait se passer d'eux. Puisque tout leur redit leur incompétence, les discours témoignent d'une ambivalence profonde : l'aspiration à se voir « revalorisés » et la tentation de s'en remettre à des professionnels coexistent le plus souvent.

La présence des organisations ouvrières est alors nécessaire pour confronter cette expérience aux besoins et aux connaissances nouveaux dans l'intérêt des travailleurs du pays. Aux Grésillons, hormis la municipalité et les militants enseignants, on constate le vide laissé par les syndicats ouvriers, et un investissement relativement faible des militants d'entreprise dans les A.P.E. Ces derniers se distinguent fort peu du reste de notre échantillon concernant les causes de l'échec et ses solutions. Ce vide renforce encore l'isolement des enseignants militants.

En présentant la situation scolaire aux Grésillons comme un cercle vicieux, nous avons pu donner l'impression d'une situation figée. Or il n'en est rien. Nous avons simplement mis en évidence une série d'interactions entre groupes sociaux, et leurs effets conjoints.

Certes l'école n'est pas le seul élément structurant de la vie sociale d'un quartier, qui dépend de la situation de l'emploi, du logement, de l'usage des équipements divers. Mais son rôle est encore sous-estimé. Enfin nous avons voulu ramener à sa vraie dimension l'impact des difficultés de cohabitation inter-ethnique, souvent avancé comme facteur principal de déstabilisation sociale.

On pourrait faire remarquer que la cohabitation inter-ethnique conserve, dans certains quartiers de Paris son attrait exotique, tant qu'elle n'enferme pas la population aisée ou intellectuelle. La voiture, le métro, la résidence secondaire, l'accès à la culture et surtout à certaines écoles, limite ainsi la cohabitation inter-culturelle et inter-classes à ses aspects valorisés. Loyers plus bas, restaurants et commerces, parfois même accaparement des expériences pédagogiques publiques (Vitruve, Saint Merri), permettent un mode de vie apparemment distancié des normes bourgeoises, sans que l'essentiel, l'avenir des enfants, soit compromis.

Quoique le discours sur la vanité des études longues et leur impasse continue à être dispensé spécialement aux familles ouvrières, nos entretiens ont révélé que le maintien à l'école et l'acquisition d'un métier pour les enfants sont un souci constant des familles, qui voient autour d'elles les effets traumatisants de l'échec scolaire. Alors la question reste posée : puisqu'on ne peut transformer les enfants d'ouvriers en enfants de cadres, comme lutter contre l'échec scolaire, **avec** la population telle qu'elle est ?