

© 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.

## **Nouvelles perspectives dans l'étude des rapports entre l'école et le milieu local**

**Agnès Henriot et Alain Léger**

Chapitre extrait de l'ouvrage : *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Actes du colloque franco-suisse (9-12 janvier 1984). Textes coordonnés par Eric Plaisance. Paris, Editions du CNRS, 1985, pp. 17-24.

## **Nouvelles perspectives dans l'étude des rapports entre l'école et le milieu local**

**Agnès Henriot et Alain Léger**

Chapitre extrait de l'ouvrage : *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Actes du colloque franco-suisse (9-12 janvier 1984). Textes coordonnés par Eric Plaisance. Paris, Editions du CNRS, 1985, pp. 17-24.

L'étude des rapports que l'école entretient avec la société s'est le plus souvent située en France à un niveau macrosociologique. Cela tient en partie à l'existence d'un système éducatif très centralisé dont un des buts principaux est d'assurer l'uniformité dans le fonctionnement des établissements. Les différences régionales et locales, bien que loin d'être négligeables, ont toujours semblé de peu de poids face aux constantes imposées par les normes officielles. La mise en place récente des zones d'éducation prioritaire vise cependant à introduire des changements importants dans cette orientation. Pour la première fois, les enseignants et les acteurs locaux des secteurs les plus "défavorisés" sur le plan éducatif et social sont appelés à travailler ensemble dans l'élaboration et la mise en oeuvre d'un projet éducatif adapté aux besoins de la zone délimitée. Une autre raison, non moins importante, réside dans le peu d'intérêt, voire la méfiance, que suscitent des études de ce genre parmi les chercheurs français en sociologie de l'éducation qui s'intéressent, pour la plupart, au rôle global de l'école, en tant qu'institution au service des classes dominantes, dans la reproduction des inégalités sociales.

A notre avis, toutefois, l'examen des rapports entre l'école et le milieu local peut apporter des éléments très pertinents à l'étude des rapports école-société : l'observation des formes concrètes que prend la relation entre l'école et les classes sociales, la possibilité d'analyser la dynamique de cette relation et de découvrir des variables plus fines pour expliquer, par exemple, "l'échec scolaire" des enfants des couches

populaires. Il est certain, cependant, qu'une étude ainsi conçue représente une rupture par rapport à la plupart des autres travaux réalisés dans ce domaine et que, par conséquent, les outils théoriques utilisés ne sont pas tous appropriés à notre démarche <sup>(1)</sup>. Il nous paraît donc nécessaire de nous situer ici par rapport aux concepts et aux approches précédents avant de citer des exemples concrets tirés d'une étude effectuée par l'un d'entre nous sur l'échec scolaire dans un quartier populaire <sup>(2)</sup>.

Un des concepts qui mérite le plus d'attention dans l'examen des études sur la relation entre l'école et le milieu local est la notion de "communauté" qui remplace dans la plupart des travaux anglo-saxons, l'idée de milieu local. Ce terme ayant été emprunté à l'ethnologie, discipline qui s'est le plus souvent intéressée à l'étude des sociétés isolées et précapitalistes, son utilisation dans l'analyse du comportement des groupes dans les sociétés modernes nous semble extrêmement discutable. Il nous paraît impliquer une représentation du groupe étudié comme un tout social indépendant et possédant une cohésion interne. Son utilisation nous semble aussi conduire dans la plupart des cas à analyser les rapports entre l'école et les acteurs locaux en termes d'intégration ou de manque d'intégration des valeurs transmises par l'institution avec celles du groupe, ce qui entraîne le plus souvent une absence de prise de position du chercheur par rapport aux "valeurs" des uns et des autres.

Est-il préférable d'utiliser la notion de "milieu local" ? Au moins on évite ainsi l'idée d'une harmonie interne du groupe étudié qu'évoque le terme "communauté". Néanmoins, la polysémie du concept de milieu local ne va pas sans poser d'autres problèmes. En utilisant ce terme on peut faire allusion tout à la fois à l'espace matériel, aux conditions

---

<sup>1</sup> Dans un autre texte (A. Henriot, "Eléments de réflexion sur l'étude des relations entre l'école et le milieu local et des politiques visant à modifier ces relations") nous avons essayé de présenter de façon plus systématique les problématiques et les approches d'un certain nombre d'études sur les rapports école-milieu local. Pour une description de notre cadre théorique voir A. Henriot, L'école et la communauté. Un projet d'analyse des effets de la politique d'ouverture vers le milieu local dans les zones d'éducation prioritaires, D.E.A., université René Descartes, octobre 1983.

<sup>2</sup> A. Léger et M. Tripié, *Echec scolaire et cohabitation multi-ethnique dans un quartier populaire : Les Grésillons*, rapport de recherche, CRESF, novembre 1983.

extérieures dans lesquelles vit et se développe l'individu, à son entourage moral, à son groupe social, qu'il s'agisse de la classe sociale, de la famille ou de l'environnement professionnel. Le risque est grand par conséquent de l'utiliser comme un concept commode qui permettrait de faire l'économie de l'effort intellectuel nécessaire à l'établissement de distinctions analytiques, sinon toujours réelles, entre les différents facteurs qui influencent le comportement des individus. On est souvent contraint, cependant, d'utiliser ce concept, faute de mieux, mais il est important dans ce cas de faire le possible pour éviter que l'ambiguïté du terme ne conduise à des conclusions elles-mêmes imprécises.

L'utilisation de ces termes renvoie par ailleurs à un problème concret qui se pose aux chercheurs intéressés par l'étude des rapports entre l'école, les institutions et les acteurs locaux, à savoir l'unité de travail qu'il faut choisir. Les "unités" géographiques ou administratives que constituent les régions, les départements, les communes, les secteurs scolaires sont les choix les plus fréquents dans la plupart des études. Cela s'explique par des raisons pratiques comme par exemple l'existence d'institutions propres à chaque entité administrative. Toutefois, un nombre important de chercheurs, et cela est souvent lié à l'utilisation de la notion de "communauté", ne semblent pas tenir compte du fait qu'il s'agit en premier lieu d'une unité arbitraire bien qu'elle ait pu donner lieu à des institutions et à des liens spécifiques. Le choix d'une unité sociale, comme par exemple les parents des élèves scolarisés dans un établissement, présente des problèmes similaires. Dans les deux cas, ce qui nous semble important, c'est de ne pas négliger les relations qu'entretiennent ces "unités" locales avec le reste de la société.

Cette dernière question se rattache à un autre point dont il faut tenir compte dans l'étude des rapports sociaux au niveau local. Il s'agit des critères utilisés pour établir des regroupements parmi les acteurs en présence. La plupart des études que nous avons examinées distinguent des groupes selon leur rôle par rapport à l'action éducative : les parents, les enseignants, les élèves, les travailleurs sociaux. Certes, ces catégories peuvent être perçues comme des entités dont les intérêts et les attitudes par rapport à l'action de l'école sont différents, voire opposés, de par leur formation, leur mode de relation aux enfants, la fonction qui leur est dévolue dans la société. A notre avis, toutefois, ce type de découpage ne présente d'intérêt que si l'on analyse par la suite les clivages, les oppositions, les conflits intra et inter-groupes qui

résultent de la division de la société en classes. Cette dimension est le plus souvent peu mise en valeur dans les études portant sur les rapports entre l'institution scolaire le milieu local.

Une autre question par rapport à laquelle il nous paraît important de nous situer dans ce type d'étude, bien qu'elle ne soit pas spécifique à des travaux portant sur les relations école-milieu local, concerne la représentation des facteurs qui influencent le comportement des acteurs. Dans la plupart des études précédentes, les groupes ou les individus analysés sont présentés comme des acteurs "libres", soumis seulement à des contraintes de type institutionnel ou "organisationnel" et dont les actions sont interprétées à la lumière de caractéristiques individuelles et situationnelles. Bien que nous soyons d'accord avec l'importance des contraintes institutionnelles et avec l'existence de stratégies individuelles ou collectives destinées à atteindre des buts comme le maintien des privilèges ou une meilleure éducation des enfants des couches populaires, il nous paraît nécessaire que l'interprétation de ces comportements fasse intervenir le poids très important des intérêts de classe.

Un dernier point qu'il peut être intéressant de discuter par rapport aux études locales du fonctionnement des établissements scolaires concerne la position du chercheur vis-à-vis des sujets-objets de son étude. Un premier aspect de cette question a trait au niveau d'interprétation du discours des acteurs. Nous avons pu constater que 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. Les chercheurs du courant organisationnel vont en général un peu plus loin car, en rapprochant le discours des différents sujets enquêtés, ils essayent de faire ressortir les points communs et les oppositions. Nous pensons, toutefois, que dans la grande majorité de ces études le chercheur reste trop près du discours immédiat pour offrir une véritable interprétation critique des prises de position des acteurs.

Un autre aspect porte sur l'attitude du chercheur quant aux actions des sujets de son étude. Un choix possible est la participation directe du chercheur à l'action. Les études des relations entre l'école et le

milieu local que nous avons pu analyser jusqu'à présent ne sont pas des recherches-action bien que leur objet se prête aisément à ce type de démarche. Néanmoins, dans quelques-unes, une relation privilégiée a pu s'établir entre le chercheur et les acteurs locaux car, suivant la tradition ethnologique, le chercheur est resté dans le secteur pendant une longue période et a participé aux activités du groupe. Ces deux démarches permettent sans doute de recueillir un matériel très riche mais présentent l'inconvénient de rendre plus difficile le recul nécessaire pour maintenir une attitude critique. Cela n'implique pas, cependant, à notre avis, que le chercheur doive prendre une attitude "neutre" par rapport à l'objet de son étude et aux prises de position des sujets interrogés ou observés. Ce qui nous semble important, c'est qu'il puisse garder une distance lui permettant de dépasser le plan de l'immédiat et des liens affectifs.

Il y aurait sans doute beaucoup d'autres questions à soulever concernant les divers éléments constitutifs des cadres théoriques utilisés dans les études sur les relations entre l'école et le milieu local. Il nous semble, cependant, que la prise en compte des facteurs que nous avons essayé d'analyser, d'une façon certes trop sommaire, dans cette première partie peut constituer un premier pas vers l'élaboration d'une approche différente des rapports qu'entretient l'institution scolaire avec les acteurs locaux. Dans les pages qui suivent, nous avons tenté de donner des exemples plus concrets des concepts et des démarches qui pourraient, à notre avis, guider les nouvelles recherches dans ce domaine. Toutefois, nous n'avons pas voulu faire une présentation exhaustive des outils théoriques et des conclusions du travail d'A. Léger et M. Tripier mais plutôt mettre en valeur les aspects qui nous semblent mieux illustrer les éléments nouveaux de notre démarche par rapport aux travaux antérieurs.

L'étude menée sur la ZEP des Grésillons à Gennevilliers au cours de l'année scolaire 1982-1983 s'est orientée principalement dans trois directions : analyser les contradictions entre les divers acteurs locaux, observer les processus de la mise en échec des enfants et saisir les relations entre la dynamique scolaire et la dynamique sociale d'un quartier. Nous nous limiterons ici à illustrer la première de ces trois orientations.

L'étude des contradictions entre acteurs locaux s'est placée d'emblée sur des positions théoriques qui sont en rupture avec les représentations dominantes à propos de l'école. Dans la lignée d'un travail antérieur <sup>(3)</sup> portant sur la situation et la position sociale des enseignants du secondaire nous ne pouvons *a priori* considérer les enseignants comme des experts neutres se mettant de façon indifférenciée "au service" de toutes les classes sociales, ni comme les porte-parole naturels des intérêts des classes populaires. Les conclusions mêmes de ces travaux antérieurs interdisaient par conséquent d'aborder les relations entre groupes sociaux sur les questions scolaires en termes de "communauté" locale ou éducative. Comme il a été montré plus haut, ces notions impliquent par trop l'idée d'une convergence, voire d'une identité des intérêts et des actions des différents groupes.

La structure scolaire elle-même et les représentations dominantes à son propos mettent en oeuvre constamment ces catégories du consensus (à travers des termes tels que "service public", "équipe" pédagogique, etc.) qui ont pour fonction d'occulter toute la dimension de classe des phénomènes scolaires ou de la remplacer par des oppositions abstraites (le particulier et le général, les familles et les enseignants, etc).

Refusant ces outils conceptuels qui, à notre sens, ne sont trop souvent que la théorisation savante de l'idéologie dominante, nous étions par là-même conduits à adopter une démarche heurtant de front le monopole enseignant sur l'institution et l'ensemble des discours qui légitiment ce monopole par une convergence supposée des intérêts de tous. Evitant de considérer *a priori* les enseignants du quartier comme des informateurs privilégiés, les prenant comme objets de recherches et cherchant à dévoiler systématiquement la 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. Cette

---

<sup>3</sup> A. Léger, *Enseignants du secondaire*, Paris, P.U.F., 1983.

démarche était d'autant plus intéressante à mener qu'elle se situait en une période marquée à cet égard par au moins deux caractéristiques :

— tout d'abord, la politique des ZEP elle-même. La zone prioritaire est en effet une entité nouvelle qui non seulement ne correspond à aucun des découpages institutionnels antérieurs, mais introduit de surcroît un élément contradictoire avec l'idéologie du service "public" et avec les pratiques enseignantes traditionnellement données pour indifférentes aux différences sociales. En outre, en préconisant ouvertement l'entrée de forces sociales habituellement exclues de l'école (même si cette visée n'est en aucune façon présentée en termes de conflits ou d'oppositions d'intérêts par les textes officiels), la politique des ZEP met également en cause le monopole enseignant sur l'institution.

— d'autre part, la crise profonde qui frappe l'institution scolaire française. Si certains aspects de cette crise sont directement déterminés par la crise globale de la société française, nous pensons qu'existe également une crise scolaire spécifique qui présente de nombreux aspects autonomes. Si ce n'est pas le lieu de développer ici une analyse approfondie de cette crise, notons seulement qu'il y a crise et non simple contradiction ou simple processus de transformation lorsque l'accumulation des contradictions engendre, au niveau des représentations collectives, un consensus négatif (beaucoup se rendent compte que rien ne peut continuer comme avant) tandis que l'ampleur même des contradictions interdit à un moment donné l'émergence de toute solution globale (par exemple, la gauche arrive au gouvernement en France sans véritable projet d'école cohérent avec un projet de société). Notre questionnement centré d'une part sur la ZEP et l'implication de chacun dans les transformations en cours, et d'autre part sur l'échec scolaire et ses causes ainsi que sur les relations entre les différents acteurs, ne pouvait éviter d'aborder frontalement les manifestations les plus vivement ressenties de cette crise.

L'étude des contradictions entre groupes sociaux et à l'intérieur des groupes a donc 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. Ainsi, les enseignants, en tant que corps, développent certaines stratégies (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 interne à la petite-bourgeoisie. Par ailleurs, en tant que fraction de cette classe sociale, ils véhiculent des représentations profondément négatives sur les élèves et les familles habitant un quartier populaire. Ces attitudes négatives conduisent alors à des stratégies individuelles diverses qui vont de la fuite du quartier à une stabilité assortie de compensation (leur situation de domination dans un quartier populaire constituant en elle-même une compensation). L'analyse de ces diverses stratégies individuelles révèle alors toute leur dépendance envers l'origine sociale des enseignants ou envers la position qu'ils ont acquise par le mariage. Mais apparaissent aussi certains effets pervers : ainsi, la dévalorisation des familles et des enfants induit également une dévalorisation de l'école du quartier et, par contrecoup, une dévalorisation des enseignants qui y exercent —résultat qui semble contradictoire avec la stratégie syndicale mise en oeuvre par ailleurs pour revaloriser la fonction enseignante.

D'autre part, les différentes attitudes sont également structurées par les 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 ZEP 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 d'une dimension critique et les conduisent, pour la plupart, à subordonner l'essentiel des transformations souhaitées à la satisfaction des revendications syndicales (dont nous venons d'énoncer quelques-unes des contradictions).

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 esquissant leurs propres intérêts de classe. En réalité, l'ensemble de nos constats démentent un tel point de vue. Si l'évitement de l'école du quartier est toujours plus sensible lorsque s'élève la qualification ou la C.S.P. des parents, la classe ouvrière pour sa part participe sans conteste — et massivement — d'une telle stratégie d'évitement. Certes, ces stratégies rencontrées chez les familles du quartier se nourrissent pour une part de stratégies d'évitement développées par les enseignants. Mais, plus fondamentalement, la logique de l'efficacité, la tendance à adopter un point de vue 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 à Gennevilliers) 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. Leurs responsables semblent d'ailleurs traduire, tous les deux, à travers leurs caractéristiques personnelles cette absence d'un point de vue autonome sur l'école : s'exprimant en tant que responsables syndicaux avertis des problèmes des entreprises, ils répondent aux questions sur l'école en tant qu'individus ayant, tous les deux, épousé une institutrice. De même, sur cinq élus municipaux représentant le quartier, on compte quatre enseignants.

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, sans être pour autant en mesure d'élaborer des stratégies réellement autonomes à l'étape actuelle. Ainsi, les familles d'enfants en réussite systématique sont, certes, les moins critiques vis-à-vis des fonctions de l'institution

scolaire : certaines d'entre elles sont même entièrement satisfaites de l'école dans son mode de fonctionnement actuel. Mais d'autres 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 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 vécu 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 du manque d'autonomie voire de la dépendance des APE vis-à-vis des actions collectives et des revendications enseignantes. Enfin, la municipalité, qui tente d'affirmer son rôle propre, se heurte aux mêmes résistances, comme en témoigne une pétition du Syndicat national des Instituteurs (SNI) signée par la moitié des enseignants de Gennevilliers et protestant contre le bulletin municipal qui rendait compte de certains résultats de notre enquête. Si personne localement 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 trouver un terrain d'entente et de passer des compromis, beaucoup comprennent à présent que l'élaboration d'un nouveau consensus sur l'école n'aura rien de spontané et nécessitera au préalable de multiples luttes.

Dans les pages précédentes nous avons essayé de présenter non pas un nouveau modèle pour l'étude des rapports entre l'école et le milieu local, ce qui nous semble prématuré à l'étape actuelle, mais quelques idées directrices qui pourraient être à la base d'un renouvellement des problématiques et des approches. Notre intention principale était de montrer que les réserves suscitées par la plupart des études antérieures en ce domaine ne tiennent pas essentiellement aux

caractéristiques de l'objet lui-même mais plutôt, nous semble-t-il, aux cadres théoriques mis en oeuvre dans ces recherches. Si une telle réflexion critique était poursuivie, nous pensons que les études sur les relations entre l'institution scolaire et les acteurs locaux pourraient, en se multipliant, permettre de faire ressortir un certain nombre de facteurs jusqu'à présent négligés par les études globales. A priori, il semblerait qu'une démarche voulant resituer les particularités locales dans une théorie générale du fonctionnement social tende à réduire les études locales à des micro-observations des phénomènes déjà analysés à un niveau général. Toutefois, nous avons pu constater qu'elle donne aussi la possibilité d'observer des processus dans le temps et de les analyser de façon plus dynamique que ne le permettent les études globales. Notamment, elle peut contribuer à corriger les interprétations en termes mécanistes, voire fatalistes, auxquelles ont pu donner lieu certaines études statistiques au niveau national. D'autre part, du fait des effectifs réduits et de la possibilité de contrôler l'influence de multiples éléments, il est plus facile de repérer des variables plus fines rendant compte des phénomènes complexes, comme par exemple le rôle des facteurs endogènes à l'institution scolaire dans la production de l'échec. Encore sommes-nous conscients de nous être limités ici à énoncer quelques-unes seulement des possibilités offertes par les études locales.