

L'école en Seine-Saint-Denis : une pauvre école pour des enfants de pauvres¹ ?

Gatien Elie²

Fin mai 2013, Leïla, Agnès et Fatima, trois lycéennes du lycée Suger de Saint-Denis, viennent présenter leurs travaux issus du projet « Carto » dans un séminaire de l'Institut français de géopolitique. Ce projet mené tout au long de l'année dans la seconde 1 sur les heures d'accompagnement personnalisé avait pour but de construire avec les élèves un autre rapport au territoire, à leur territoire, notamment en menant des enquêtes photographiques à Saint-Denis et à la Défense et en traçant des projets de réaménagement de Saint-Denis à partir de cartes topographiques. Pendant deux heures, au milieu d'étudiants de master et de professeurs d'université, dans un échange d'une grande richesse dont elles gardent un souvenir marquant, les trois élèves ont exposé leur analyse du territoire dionysien. Béatrice Giblin et Philippe Subra, présents ce jour-là, ont alors souligné la pertinence des projets d'aménagement et se sont dits impressionnés par la complexité des tâches réalisées. Plus encore, ils ont réinscrit la démarche des élèves dans l'aventure scientifique et politique de la revue *Hérodote* elle-même³. Leïla, Agnès et Fatima ont eu leur baccalauréat S. Elles suivent désormais des cours à l'université. Elles ont grandi dans la cité des Francs-Moisins, l'une des plus grandes cités de Saint-Denis, emblématique sur le plan de la ségrégation, de la paupérisation, de la violence, de la montée de

Hérodote, n° 162, La Découverte, 3^e trimestre 2016.

1. Ce titre fait référence à la déclaration de Jacques Ralite, maire PCF d'Aubervilliers de 1984 à 2003, lors d'une réunion du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) : « Les enfants de pauvres ne sont pas de pauvres enfants. »

2. Enseignant d'histoire-géographie au lycée Suger, militant Sud éducation 93, membre du bureau national du Groupe français d'éducation nouvelle GFEN.

3. Ce projet a fait l'objet d'un article dans la revue *Dialogue* du GFEN : « Entre savoir et création, interroger le rapport au territoire des élèves » [Diard et Elie, 2015].

HÉRODOTE

l'intégrisme religieux et des politiques discutables de rénovation urbaine. Elles ont été scolarisées dans le collège Garcia-Lorca puis au lycée Suger. Ces deux établissements, évités par beaucoup de parents, sont situés dans un quartier qui n'a pas bonne réputation, composé de grands ensembles, de pavillons modestes et de petits immeubles souvent dégradés entre le canal Saint-Denis, le fort militaire de l'Est et l'autoroute A1. Avec leurs copains de la cité, elles se sont retrouvées par le jeu des options dans la même seconde. Une classe que les collègues étaient rassurés de ne pas avoir. Certains de ces élèves, exclus définitivement par des conseils de discipline, font encore parfois irruption en cours. Ils saluent des élèves et insultent des enseignants. Ils nourrissent la peur de l'« intrusion » qui justifie que le lycée de Fatima, Agnès et Leïla ressemble de l'extérieur à une prison.

Des histoires comme celles-ci, tous les enseignants de Seine-Saint-Denis en connaissent. Elle rappelle la tension permanente entre, d'une part, la trop longue liste des obstacles objectifs à la réussite de tous les élèves dans ce territoire et, d'autre part, la singularité des trajectoires scolaires, qui peuvent être des trajectoires de réussite, y compris dans ce département stigmatisé. Elles rappellent qu'enseigner et apprendre est aussi un acte politique qui renvoie à la question des pratiques pédagogiques, au rapport école-famille-quartier et à la question de l'égalité des droits de tous les enfants de la République. Et que ce qui se déroule dans cette marge de la République en dit long sur l'école en général.

Enseigner et apprendre dans les classes de Seine-Saint-Denis

Selon l'enquête PISA réalisée en 2012, la France est le pays où le facteur social joue le plus dans la réussite ou l'échec scolaire. Ce que confirme le rapport publié en 2015 sur « Grande pauvreté et réussite scolaire » réalisé par l'association ATD Quart Monde à la demande du CESE (Conseil économique, social et environnemental). En Seine-Saint-Denis où tous les indicateurs se conjuguent pour souligner la pauvreté des habitants et de leurs enfants⁴, la question de l'échec scolaire se pose avec acuité. Bien que certains établissements fassent de temps à autre la une de la presse pour leurs bons résultats, les chiffres sont clairs⁵. L'échec scolaire est en moyenne plus important dans les établissements de ce département qu'ailleurs en France métropolitaine.

4. En 2013, le taux de pauvreté infantile était de 42 % dans le département contre 24,3 % en Île-de-France.

5. En 2015, le taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB) était de 79,86 % dans le département contre 83,6 % dans l'académie de Créteil et 85,9 % au niveau national. 43 % des élèves du département ont obtenu une mention contre 57,8 % au niveau national.

Des enfants discriminés dans l'école de la langue écrite

Les élèves du département réussissent moins bien qu'ailleurs, car ils sont souvent mis en échec par une école qui prend comme principal critère d'évaluation, de classement et de sélection la maîtrise de la langue. Et *a fortiori* de la langue écrite. Or le rapport à la langue des enfants du département ne va pas de soi. D'une part, la Seine-Saint-Denis est le département qui accueille le plus grand nombre de primo-arrivants, lesquels ne parlent pas toujours le français. Si la vitesse d'acquisition de la langue française par ces enfants est souvent spectaculaire, cela nécessite des équipes enseignantes formées, ce qui est rarement le cas. D'autre part, les enfants des classes populaires, nombreux dans le département, ont un rapport à la langue qui est discriminant dans le système scolaire. En effet, on sait, notamment depuis les travaux de Basil Bernstein dans les années 1970, que, dans les familles populaires, le langage est surtout un moyen de communication « accompagnant l'ici et le maintenant » [Bernardin, 2013a] alors que dans les familles bourgeoises le langage est aussi un outil de réflexion, de mise en ordre du monde. Or c'est précisément cette dernière fonction que l'école mobilise et évalue. De même, les élèves des milieux populaires ont souvent plus de difficulté à maîtriser différents registres de langue et à s'adapter au destinataire de la communication. C'est l'une des choses qui frappent le plus les jeunes enseignants qui commencent leur carrière dans l'académie de Créteil, dont dépendent les établissements de Seine-Saint-Denis. Et le corps enseignant, en raison de son origine sociale, de la nature de ses études, de ses diplômes et de ses valeurs, est particulièrement sensible à la « mauvaise langue ». Cet écart sociologique ne peut que se renforcer avec la masterisation des diplômes de l'enseignement qui contraint les futurs enseignants à s'engager pour au moins cinq ans d'études non rémunérées après le baccalauréat.

Des enseignants qui s'ingénient à... reproduire les inégalités

Devant les difficultés des élèves, devant leur inattention, leur agitation et leur manque d'intérêt fréquent pour le contenu du cours, deux risques apparaissent souvent pour les enseignants de Seine-Saint-Denis. D'une part, celui de multiplier les activités qui « accrochent » les élèves mais qui ont peu d'intérêt sur le plan cognitif, qui confondent par exemple recherche d'information et construction d'un savoir. Les élèves de Seine-Saint-Denis sont très à l'aise pour trouver des informations et beaucoup moins pour les mettre en relation. D'autre part, celui de confondre l'hétérogénéité d'une classe avec l'inégalité des intelligences et de différencier les tâches selon le niveau des uns et des autres, donnant les tâches simples à ceux qui sont en difficulté et les tâches plus complexes à ceux

HÉRODOTE

qui maîtrisent les apprentissages. Ces pratiques, qu'il s'agisse d'une pédagogie d'« évitement » des difficultés [Bernardin, 2013b] ou de pédagogie différenciée, menées par des enseignants de bonne volonté et soucieux de faire réussir leurs élèves, préparent à la division sociale du travail et aux hiérarchies économiques. Elles confortent chaque élève dans son niveau supposé en ménageant de fausses réussites. Ce phénomène n'est pas propre au 9-3, loin de là. Mais dans ce département où les difficultés des élèves sont nombreuses, où l'assignation à résidence sociale est forte et où les enseignants s'épuisent à faire réussir les élèves, il rend plus criante la manière dont l'école reproduit activement les inégalités.

Et, pourtant, des jeunes de Seine-Saint-Denis réussissent

L'image du jeune en échec qui tient le mur de la cité cache la majorité de ceux qui sortent des quartiers et même du département où ils ont grandi. Certains d'entre eux réussissent même brillamment selon les critères dominants de la réussite scolaire et sociale. Le parcours de ces jeunes que tout prédestinait à l'échec interroge les professionnels de l'éducation. Ce thème faisait encore l'objet d'un atelier aux rencontres nationales de l'Éducation nouvelle à Saint-Denis début avril 2016. Et, récemment, deux ouvrages universitaires, l'un en sociologie [Truong, 2015], l'autre en philosophie [Jaquet, 2014], ont été consacrés à cette question. La figure du jeune de banlieue qui réussit a aussi été construite médiatiquement ces dernières années avec la mise en place des dispositifs de discrimination positive des établissements d'enseignement supérieur parisiens. C'est le cas notamment de l'université Paris-Dauphine et de Sciences Po Paris qui proposent des concours d'intégration spécifiques pour les établissements relevant de l'éducation prioritaire en banlieue parisienne. Ceux de Seine-Saint-Denis occupent une place centrale dans ces dispositifs [Oberti, 2013]. Tout au long de l'année, des élèves volontaires préparent un dossier de presse, un exposé oral et une note de réflexion personnelle qu'ils présentent à un jury *ad hoc*. Pour les élèves, c'est une chance inespérée d'accéder à une grande école. Pour les enseignants, il s'agit plutôt d'un outil permettant de combler le manque de culture et de méthode des bons élèves. Pour les grandes écoles c'est le moyen de recruter des talents injustement coincés dans des ghettos et, ce faisant, d'attirer les investisseurs, au même titre que leurs homologues anglo-saxons. Il ne s'agit pas, bien sûr, de faire réussir tous les élèves.

Qu'il s'agisse des diplômés de l'IEP ou de toute autre forme de réussite scolaire, ce qui se joue en Seine-Saint-Denis particulièrement et qui différencie les parcours, c'est le drame de la loyauté. Bien souvent, par exemple, « les jeunes sont en tension entre jouer le jeu de l'école et continuer à faire les 400 coups avec leurs copains. Rares sont ceux qui parviennent à faire les deux et, lorsque l'école les somme de choisir, la rupture est violente. Car jamais l'école ne propose de

faire réussir tous ces jeunes collectivement. L'école ne propose que des réussites individuelles⁶». Ce conflit de loyauté existe avec toutes les institutions qui socialisent les jeunes : la bande de copains, le quartier, la famille. D'après Jean-Yves Rochex, la réussite épanouissante d'un enfant dépend d'une triple autorisation. Il doit s'autoriser à être différent de ses parents. Ceux-ci doivent l'autoriser à être différent d'eux. Et l'enfant, enfin, doit s'autoriser à reconnaître ce qu'il doit à ses parents. Cette triple autorisation résonne particulièrement dans le 9-3 où les trajectoires scolaires sont vécues par les élèves et leurs enseignants comme des fatalités.

École-famille-quartier, une relation problématique en Seine-Saint-Denis

Tous les parents se soucient de la réussite de leurs enfants. Ceux de Seine-Saint-Denis ont la réputation triste et injustifiée d'échapper à cette règle. En effet, ils sont plus qu'ailleurs absents lors des réunions parents-professeurs ou lors de la remise des bulletins de fin de trimestre. Bien que les représentants de parents d'élèves soient très investis, ils sont peu nombreux et donc peu présents lors des conseils de classe. Lorsqu'un professeur est absent pour une longue durée et qu'il n'est pas remplacé, y compris l'année du brevet ou du baccalauréat, il est rare que les parents interviennent pour exiger de l'institution que leur enfant ait cours comme partout ailleurs sur le territoire. Ce relatif éloignement des parents complique le travail des enseignants et entretient leur sentiment d'isolement dans leur mission d'éducation. Il alimente l'image d'enfants auxquels tout manquerait, l'argent, la culture... et des parents présents.

Les parents pauvres seraient-ils de pauvres parents ?

Le rapport des familles à l'école est autrement plus complexe et le peu d'implication apparent des familles signifie autant leur non-maîtrise des codes de l'école que le refus de l'école de les prendre en compte sérieusement. À quel moment par exemple prend-on le temps d'expliquer aux parents ce que leur enfant fait en classe, ce qu'il apprend et la manière dont il l'apprend ? À quel moment propose-t-on aux parents de vivre un exemple d'activité, de démarche, que leur enfant va vivre au cours de l'année ? Autrement dit, à quel moment tente-t-on de rendre explicites les attentes de l'école et de réduire l'écart entre la culture scolaire et les savoirs des parents, dont une partie n'a pas été scolarisée en France, ou bien

6. Intervention de Jean Bernardin aux rencontres nationales de l'Éducation nouvelle (avril 2016).

HÉRODOTE

de façon courte et sans connaître de succès scolaire ? Ces temps n'existent que très rarement et sont menés par des équipes enseignantes militantes, souvent dans l'élémentaire, rarement dans le secondaire. Mais les enseignants de l'école de la République se méfient des parents surtout lorsqu'ils appartiennent aux classes populaires.

De même, comment se fait-il que l'Éducation nationale ne dispose pas d'interprètes pour assurer la relation entre l'école et les parents non francophones, nombreux dans le département ? Ce sont les élèves eux-mêmes qui traduisent à leurs parents le contenu des bulletins, du carnet de liaison, du dossier d'inscription ou de demande de bourse. Plus généralement, l'ethnocentrisme de l'institution scolaire et de beaucoup d'enseignants est entretenu par l'absence quasi complète de formation⁷ sur les questions migratoires, d'identité, de religion de nos élèves et de leur famille. Rappelons si l'en était besoin que, dans la plupart des classes du département, les enfants blancs sont minoritaires. À moins d'être passionné de géopolitique, nous ne connaissons souvent rien de la situation des pays d'origine de nos élèves, dans lesquels vivent encore leurs proches et où ils passent une partie de leurs vacances. Pour certains enseignants, cette distance est un gage d'objectivité et d'égalité de traitement de tous les élèves dans une école laïque. Mais, dans les écoles de Seine-Saint-Denis, tout se passe comme si les élèves que la République nous confie n'avaient ni passé ni famille. Au mieux, nous décidons de considérer que ces facteurs sont négligeables dans la construction de l'adulte et du citoyen. Au pire, n'y connaissant à peu près rien, nous les transformons en handicap culturel, opération commode pour expliquer l'échec scolaire : ils ne parleraient pas le français à la maison, leurs croyances contrediraient la rationalité scientifique, leur religion serait incompatible avec les valeurs de la République...

À l'inverse, le rapport des familles à l'école est, dans ce département plus qu'ailleurs, un rapport de confiance. Chaque rencontre avec les parents en témoigne. Car, plus qu'ailleurs, les familles n'ont pas le choix du chemin vers la réussite. Tout d'abord en raison de l'offre scolaire, elle-même limitée. Il y a bien sûr des lycées plus prisés ou plus redoutés que d'autres. Les écarts en termes de mixité et de réussite aux examens d'un établissement à l'autre varient sensiblement⁸. Mais, dans le 9-3, les parents évitent peu l'école publique car les établissements privés, peu

7. Le PAF (plan académique de formation) propose aux volontaires quelques stages sur ces questions mais la période d'inscription est brève et l'interface de GAIA (le site Internet pour les inscriptions) semble conçue pour décourager les volontaires.

8. Les écarts sont importants y compris, parfois, dans la même commune : à Aulnay-sous-Bois, les collèges du Parc et Gérard-Philippe ont des taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB) de 88,9% et 92,2% contre 63,5% au collège Christine-de-Pisan.

nombreux⁹, ne représentent ni une alternative ni une échappatoire. C'est l'une des explications au fait qu'ils sont sensibles à la dégradation du service public d'éducation [Popelard, 2014].

Si les familles n'ont pas le choix du chemin vers la réussite, c'est aussi qu'en l'absence de tout capital l'école en général apparaît comme une chance. Les enfants, en effet, hériteront au mieux d'un petit commerce, rarement d'une petite entreprise. Ils ne bénéficieront pas ou peu du réseau professionnel et amical des parents, celui-ci n'étant pas d'une grande utilité pour gravir l'échelle sociale. La difficulté à trouver un employeur pour les stages en 3^e puis dans les filières professionnelles en témoigne. Et la culture populaire, *a fortiori* la culture de banlieue, se monnaie mal lors d'un entretien d'embauche. Les parents croient plus qu'ailleurs que la culture scolaire et les diplômes permettent de « sortir du ghetto ». Les parents de Seine-Saint-Denis sont de farouches défenseurs de la méritocratie scolaire et de la valeur travail qui la sous-tend. Il faudrait compter le nombre de fois où le mot « travail » est prononcé, lors de la remise de ces bulletins, par les parents qui s'y accrochent et par les enseignants qui ne savent plus très bien ce que cela veut dire¹⁰ mais qui le répètent comme un mot magique. Ce qui ne signifie pas pour autant que, entre les professeurs, les élèves et leurs parents, les formes de réussite scolaires et professionnelles fassent consensus.

Des sanctuaires dans les territoires perdus de la République ?

Les violences en milieu scolaire sont une autre forme, non pas de l'incivilité, terme bien trop faible, mais de la délinquance, du crime, voire de la barbarie. Le 10 mars [2009], une vingtaine d'individus encagoulés, porteurs de bâtons et de barres de fer ont fait intrusion dans le lycée Jean-Baptiste-Clément de Gagny. Au cours de cette agression, ils ont saccagé les lieux, blessé quatre personnes, une assistante d'éducation et trois lycéens. Quelques jours plus tard, c'est le proviseur de Garges-lès-Gonesse qui est blessé en portant courageusement secours à un lycéen frappé à coups de marteau¹¹.

9. Sur les 146 collèges du département, 25 sont privés et 121 sont publics. Le peu d'offre privée s'explique probablement par le nombre trop réduit de clients solvables.

10. L'analyse des causes pédagogiques de l'échec scolaire étant rarement menée en formation initiale et continue, les enseignants sont souvent démunis pour conseiller les élèves et leurs parents. Les remèdes se limitent trop souvent à « apprendre ses leçons », « refaire les exercices », « passer tant d'heures sur les devoirs ».

11. Discours de M. le Président de la République, Nicolas Sarkozy, Réunion avec les principaux acteurs de la sécurité, de la chaîne pénale et de l'Éducation nationale au palais de l'Élysée,

HÉRODOTE

Ainsi s'ouvrait la partie du discours de Nicolas Sarkozy qui concernait l'école, lors de la réunion avec les principaux acteurs de la sécurité, de la chaîne pénale et de l'Éducation nationale en 2009 à l'Élysée. Si les villes de Tourcoing, Limoges et Fenouillet étaient ensuite évoquées, ce sont bien deux événements en Seine-Saint-Denis qui avaient à l'époque été utilisés pour mettre en place des mesures dites de « sanctuarisation » des écoles¹². Parmi celles-ci, on prévoyait l'habilitation du personnel éducatif à contrôler les sacs et cartables, l'installation, au cas par cas, de portiques de détection, la création d'une équipe mobile auprès de chaque recteur, susceptible d'intervenir en renfort auprès des chefs d'établissement, la généralisation des policiers référents auprès des établissements et la mise en place des dispositifs permettant une intervention quasi instantanée de la police dans les établissements scolaires. Au-delà d'une annonce suivie de peu d'effets, ces mesures sont significatives de la manière dont les pouvoirs publics entendent résoudre les problèmes de relation entre les écoles et les quartiers jugés sensibles où elles se trouvent. De ces mesures, il ne reste pas grand-chose : les équipes mobiles de sécurité interviennent surtout pour dissuader les élèves de bloquer leur lycée lors des mouvements sociaux, et les liens avec la police n'ont pas réduit les agressions aux abords des établissements. Rares sont les enseignants qui connaissent les référents locaux de la PJJ (protection judiciaire de la jeunesse) et travaillent en cas de besoin avec eux.

En dépit des discours et pratiques sécuritaires, la relation au quartier reste impensée. De la même manière que l'accueil des parents est rarement soigné, les établissements ne sont pas tournés vers leur quartier. La coupure entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement est même flagrante sur le plan architectural : parvis sous vidéosurveillance, grilles, interphones et sas accueillent tous les matins les élèves et les personnels des établissements du 9-3. Le paysage des collèges et lycées de la République est souvent austère et accroît le sentiment que ces derniers constituent des enclaves, des territoires autres qu'il faut protéger de certains habitants. Depuis la mise en place de l'état d'urgence suite aux attentats du 13 novembre 2015, et dans les jours qui ont suivi l'assaut du RAID à Saint-Denis, il est arrivé que les militaires eux-mêmes se chargent de la vérification des sacs des élèves à l'entrée du lycée Suger, achevant ainsi de donner un caractère martial à la situation. Dans ces scènes de guerre, où figuraient des soldats en armes et des jeunes issus de l'immigration, la confusion entre protection et suspicion était alors à son comble.

le 28 mai 2009. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/05_mai/00/8/28.05_Reunion_securite\[1\]_60008.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/05_mai/00/8/28.05_Reunion_securite[1]_60008.pdf)

12. « Sanctuariser les établissements scolaires », brève, 28 mai 2009, <www.education.gouv.fr>.

L'école en Seine-Saint-Denis, une école libérale en situation postcoloniale

Austérité, autonomie, inégalités

Les établissements de Seine-Saint-Denis ont été, ces dernières années plus qu'ailleurs, des lieux d'expérimentation des politiques néolibérales dans un cadre d'austérité budgétaire. En effet, au nom de la lutte contre l'échec scolaire, sous la présidence de Nicolas Sarkozy, les pouvoirs publics semblent avoir adopté les mêmes recettes que pour les autres services publics jugés inefficaces et coûteux comme l'hôpital et le transport ferroviaire. Ils ont privilégié une logique de pôles en réseau voire en concurrence, censés mener des projets innovants et nouer des partenariats avec d'autres acteurs, souvent privés. Les réunions de ces dernières années à propos de l'éducation prioritaire étaient truffées de cette novlangue managériale. Le Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant (ou rapport Pochard) de 2008 préconisait l'autonomie des établissements et, en 2010, le programme ECLAIR (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) en fut l'une des traductions. Ce dispositif expérimental ne concernait que quelques établissements par département¹³ mais jetait les bases des nouveaux principes de l'éducation prioritaire : le pouvoir renforcé de la direction sur le recrutement des équipes afin de les stabiliser et sur la répartition des moyens alloués par l'État afin d'expérimenter des solutions à l'échec scolaire. S'il est trop tôt pour mesurer les effets de cette politique sur la réussite des élèves, il est d'ores et déjà possible d'affirmer, d'une part, que la constitution de collectifs de travail soudés n'a pas toujours été la priorité des chefs d'établissement et, d'autre part, que cette politique a accru la différenciation des établissements. Lorsque des collègues de différentes écoles discutent entre eux, ils sont frappés de la diversité des situations. Ici, on expérimente des classes de secondes générales à vingt élèves seulement quand ailleurs les anciens seuils ZEP ne sont plus respectés depuis longtemps. Là, on noue des partenariats avec des établissements culturels prestigieux et rien ailleurs. Ici des intervenants extérieurs animent des ateliers pour une petite partie des élèves d'un établissement. Les partenaires potentiels sont d'ailleurs nombreux à vouloir travailler auprès des publics réputés difficiles et les équipes qui enseignent dans le 9-3 sont véritablement inondées de propositions, qu'elles viennent d'institutions publiques, d'associations ou d'entreprises : atelier théâtre, atelier radio, atelier arts plastiques, atelier architecture, aide aux devoirs ou tutorat. Les chefs d'établissement sont souvent preneurs de tout ce qui peut améliorer l'image de marque de

13. En Seine-Saint-Denis, dix-huit collèges et un lycée, formant un réseau avec leur école de secteur (<http://www.dsden93.ac-creteil.fr/annu1d/eclair.php>).

leur établissement, le rendre plus compétitif sur le marché scolaire. Qu'importe que le partenariat ne bénéficie qu'à une minorité des élèves ou que l'extraordinaire du projet n'améliore en rien l'ordinaire de la classe. Le fait est qu'aujourd'hui ces initiatives très hétérogènes tiennent lieu de politique de la réussite pour tous.

Le manque de moyens humains et financiers au quotidien en rapport aux besoins est une réalité, mais il est difficile à prouver. Les données statistiques sont ainsi construites qu'il est par exemple impossible d'avoir une vue globale sur l'évolution du taux d'encadrement des élèves¹⁴. Alors que, de l'avis de tous les collègues, il manque des adultes dans les établissements, et que cette situation s'aggrave : classes surchargées, manque de remplaçants, d'agents d'entretien, de surveillants, de RASED¹⁵, de conseillers principaux d'éducation, et même de personnels de direction. L'annonce très médiatisée du président François Hollande de création de 60 000 postes en France d'ici 2017¹⁶ n'a pour l'instant eu aucun effet perceptible dans les écoles du département, le quotidien des élèves et du personnel est resté le même. Par ailleurs, de plus en plus de postes dans les établissements relèvent de contrats privés de courte durée, y compris chez les enseignants. L'instabilité des équipes de travail et leur précarité croissante ont inévitablement des effets sur la qualité du service d'éducation rendu aux enfants. Pour analyser et mesurer ces effets, il faudrait que des cabinets d'audit spécialisés observent les établissements du 9-3, mais, à la différence du secteur privé, les enseignants n'ont pas le droit d'en faire la demande¹⁷. Il faut donc se contenter de témoignages épars et d'un sentiment de malaise général lié à l'incapacité de faire correctement son travail.

Où va donc l'argent de l'éducation prioritaire ? Difficile à dire, surtout quand on y travaille. Ce qui est sûr, c'est que les élèves de Seine-Saint-Denis ne coûtent pas cher à l'Éducation nationale. C'est ce que montrait un rapport de la Cour des comptes en 2010, notamment parce que les enseignants y sont plus jeunes et moins expérimentés donc moins rémunérés et parce que la palette des formations

14. Il faut regrouper soi-même des informations disparates comme l'évolution des effectifs d'élèves par niveau et celui des enseignants, sachant que les périodes retenues dans les annuaires statistiques et différentes études ne correspondent pas forcément entre elles.

15. Personnel relevant d'un réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

16. Ce qui équivaut à moins d'un poste par établissement, la République comptant 63 600 écoles et établissements du second degré.

17. Depuis 2009, les établissements scolaires publics peuvent mettre en place des CHSCT (commission d'hygiène, de sécurité et de conditions de travail) ainsi qu'ouvrir un registre dit de Santé et sécurité au travail (RSST), document juridique dans lequel tous les usagers d'un établissement peuvent consigner les atteintes à leur santé, à leur sécurité ou à leurs conditions de travail. Lorsque ces derniers auront pris l'habitude de remplir ces documents, ils constitueront un matériau précieux pour une analyse globale de la souffrance au travail dans les établissements scolaires.

proposées est plus réduite. Un article du *Monde* résumait les analyses de la Cour des comptes :

La différence de traitement commence dès qu'un enfant met un pied dans l'école. Pour un élève de primaire de l'académie la plus défavorisée de France métropolitaine [l'académie de Créteil, qui comprend la Seine-Saint-Denis], le pays dépense 2 861 euros par an. Pour un Parisien, il en dépense 3 134. De la maternelle au CM2, cela fait un différentiel d'une année d'enseignement... Et la scolarité des enfants de 2 ans, qui doit être un accélérateur de réussite pour ceux qui sont les plus éloignés des apprentissages ? Les « pauvres » sont les premiers à en être écartés. Le rapport révèle qu'en Seine-Saint-Denis seuls 0,9 % des moins de 3 ans ont une place à l'école contre un peu plus de 4 % dans l'académie de Créteil tout entière et 13,4 % en moyenne nationale¹⁸.

Et le rapport se concluait ainsi : « Si le ministère souhaite réellement lutter contre les inégalités géographiques de résultats des élèves, une profonde inflexion de ses politiques et une réforme de son mode d'allocation des moyens apparaissent indispensables. » Tous ces éléments concourent à donner l'impression que la République n'offre qu'une pauvre école aux enfants de pauvres.

Et, pourtant, la relation des élèves du 9-3 à la République et à ses principes est souvent très forte. Cette relation particulière se manifeste de deux manières. D'une part, l'enseignement des événements, des acteurs et des textes qui font l'histoire des Républiques successives rencontre un intérêt toujours surprenant. Peut-être parce que ce sont les rares chapitres d'histoire qui comportent une dimension épique, où le peuple gagne des droits et dans lesquels sont en jeu l'égalité et la justice. D'autre part, les élèves du département sont, plus tôt qu'ailleurs, confrontés aux services de l'État, sociaux (CAF, PMI...) ou sécuritaires (police, préfecture), et aux décalages qui existent entre les valeurs de la République, répétées en classe, et le fonctionnement réel de ces services. C'est quasi quotidiennement que les mêmes élèves sont contrôlés par les mêmes policiers de la brigade anticriminalité, lesquels, d'après les témoignages des élèves, se montrent volontiers humiliants, violents et racistes.

Une école en situation postcoloniale

Depuis les attentats du 7 janvier 2015 les établissements de Seine-Saint-Denis ont fait l'objet d'une attention renouvelée de la part des médias d'une part, et des pouvoirs publics d'autre part. Les premiers se sont majoritairement offusqués

18. Marilynne Baumard, « École : les moyens attribués renforcent les inégalités », *Le Monde*, 12 avril 2012.

du peu de solidarité que les jeunes de banlieue manifestaient à l'égard de leurs confrères de *Charlie Hebdo* et de leur conception souvent relative de la liberté de la presse. Pire, beaucoup avaient explicitement refusé de manifester avec le reste de la France le 11 janvier, quand les autres se désintéressaient complètement de l'événement. Dans le monde médiatique, la surprise et l'incompréhension furent telles que, quelques semaines après, une douzaine de journalistes et d'animateurs de Radio France débarquaient sans prévenir au lycée Suger pour débattre avec les élèves. Bien que ces derniers n'aient rien à voir avec les attentats du 7 janvier, ils se retrouvaient pris à partie et sommés de s'exprimer. Le tout filmé par les caméras du rectorat présentes pour l'événement. Ce fut pour certains d'entre eux l'occasion de poser des questions sur la fabrique de l'information. Mais la rencontre n'ayant pas été préparée, elle a dans l'ensemble laissé aux élèves et à leurs enseignants un goût amer.

Tous les enseignants du département qui ont mené des débats dans leur classe sur la liberté de la presse et les attentats ont été confrontés à des réactions qui les ont heurtés dans ce qu'ils tenaient pour des évidences et qui ont fait rejaillir des questions anciennes et non résolues : les élèves de banlieue sont-ils antisémites ? Pourquoi s'accrochent-ils tant à la religion ? Au-delà du texte de loi, comment pratiquer la laïcité pour pouvoir continuer à faire société ? Toutes ces questions ont divisé les enseignants entre eux. Certains se sont arc-boutés sur les « principes de la République, héritière des Lumières », et ont vu dans la réaction de leurs élèves le retour de l'« obscurantisme ». D'autres, issus de l'immigration ou non, se sont dits solidaires des réactions de leurs élèves et ont dénoncé une « islamophobie d'État ». Et le corps enseignant, loin d'être unanime, se répartissait entre ces deux pôles. Il faut rappeler que les déclarations du personnel politique étaient alors sidérantes : on appelait tous les musulmans à se désolidariser des terroristes, on évaluait la compatibilité de l'islam – et partant des musulmans – avec la République. Chaque déclaration dans les médias nationaux¹⁹ était relayée par les réseaux sociaux et débattue dans les cours de récréation et les classes. Lorsqu'en septembre 2015 l'ancienne ministre et députée européenne Nadine Morano déclara que la France était « un pays judéo-chrétien de race blanche », elle a semblé clarifier les positions d'une partie de l'élite politique et confirmer que les critiques à l'encontre de l'islam pouvaient parfois être considérées comme une forme de racisme. Il fut bien difficile alors d'expliquer aux élèves, majoritairement français et issus de l'immigration non blanche, pourquoi l'auteure de cette déclaration ne fut pas

19. « Toutes les violences aujourd'hui sont commises par des jeunes musulmans » déclarait par exemple sur Europe 1 le 23 février 2015 le président du CRIF, Roger Cukierman. Le chef de l'État et le Premier ministre n'annulèrent pas pour autant leur venue au dîner annuel de cette organisation, qui eut lieu quelques heures plus tard.

condamnée par la justice de la République. Nous venions d'étudier le préambule de la Constitution qui affirme ne pas reconnaître de distinction de race.

Les enfants scolarisés dans le 9-3 sont majoritairement issus de l'immigration postcoloniale. Il n'y a pas besoin de statistiques ethniques pour le prouver. Ce qui est frappant, c'est de constater à quel point l'orientation scolaire reproduit les hiérarchies qui existaient dans les sociétés coloniales. Tous ceux qui travaillent dans les lycées polyvalents du département l'auront remarqué : les enfants originaires d'Afrique de l'Ouest francophone sont surreprésentés dans les filières professionnelles et quasiment absents des filières scientifiques, où les enfants d'origine maghrébine sont surreprésentés. Quand on sait que l'orientation prépare la division sociale du travail, on mesure la dimension raciale des hiérarchies économiques. Si l'histoire joue un rôle, ce n'est pas tant celle des hiérarchisations racistes que celle des courants migratoires successifs, l'immigration maghrébine étant plus ancienne. Ces hiérarchies postcoloniales se retrouvent également chez les enseignants : alors que ceux de section générale et technologique sont très majoritairement blancs, ceux du professionnel sont très majoritairement issus de l'immigration.

Contrairement à une idée reçue, ce passé colonial ne complique pas l'enseignement de chapitres d'histoire présentés comme sensibles, au contraire. Qu'il s'agisse du Proche et du Moyen-Orient et notamment du conflit israélo-arabe, ou des mémoires de la guerre d'Algérie et de la question des harkis, ou encore qu'il s'agisse du génocide des Juifs et des Tsiganes durant la Seconde Guerre mondiale, les attentes des élèves en termes de contenu de savoir sont très fortes. Il y a, bien sûr, des réactions provocatrices. Mais elles restent marginales, semblent motivées par des sentiments d'injustice plus que de haine, et n'empêchent pas de déconstruire les représentations. Ces questions font sens pour les élèves de Seine-Saint-Denis, à condition de les enseigner dans la complexité et de pointer toutes les contradictions, avec un haut niveau d'exigence scientifique. Comme le disait Pierre Joxe dans un entretien récent²⁰, il faut par exemple enseigner que la « fraternité » n'a été ajoutée à la liberté et à l'égalité qu'en 1848 car la I^{re} République, elle, avait maintenu l'esclavage. À condition, aussi, d'être explicite sur les débats historiographiques et les conflits qui opposent les historiens. Il faut donc s'atteler à l'étude de textes juridiques controversés, comme le Code Noir [Diard, 2015]. À condition, donc, de leur donner les moyens de s'appropriier ces savoirs. De même, il paraît urgent de réintégrer les descendants de colonisés dans des histoires de résistance et de luttes victorieuses afin qu'ils rompent avec l'image des

20. Louis Gohin, « Pierre Joxe : “Quand l'histoire coloniale pèse tellement sur le présent, il vaut mieux la connaître” », *Bondy Blog* en partenariat avec *Libération*, 21 mars 2016.

HÉRODOTE

peuples dominés, dans l'esclavage, dans la colonisation, dans les bidonvilles et les usines des Trente Glorieuses et maintenant dans la mondialisation. Ce qui est en jeu n'est rien de moins que leur place dans la nation.

Bibliographie

- ARDITTY J. et BLANCHET P. (2008), «La “mauvaise langue” des “ghettos linguistiques” : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore», « Institutionnalisation de la xénophobie en France », *Revue Asylon*, n° 4, mai.
- BERNARDIN J. (2013a), *Le Rapport à l'école des élèves des milieux populaires*, De Boeck Université, Bruxelles.
- BERNARDIN J. (2013b), « Priorité à la pédagogie », intervention aux rencontres nationales OZP des acteurs de l'éducation prioritaire.
- BERNSTEIN B. (1975), *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Éditions de Minuit, Paris, 347 p.
- DIARD P. (2015), « Comment impliquer les élèves dans la construction de savoir en histoire », *Dialogue*, n° 155.
- DIARD P. et ELIE G. (2015), « Entre savoir et création, interroger le rapport au territoire des élèves », *Dialogue*, n° 156.
- JAQUET C. (2014), *Les Transclasses ou la non-reproduction*, PUF, Paris, 248 p.
- OBERTI M. (2013), « Politique d'ouverture sociale, ségrégation et inégalités urbaines, le cas de Sciences Po en Île-de-France », *Sociologie*, n° 3, vol. 4, PUF, Paris.
- PEPELARD A. (2014) « À l'écart des circuits officiels, des parents d'élèves défendent l'école pour tous », *Le Monde diplomatique*, mars.
- ROCHEX J.-Y. et BUBET F. (1998), « Faut-il relancer les ZEP? », *L'Humanité*, 21 janvier.
- TRUONG F. (2015), *Jeunesse française. Bac +5 made in banlieue*, La Découverte, Paris, 288 p.