



HAL
open science

Les luttes des classes, pour une approche intersectionnelle du champ scolaire.

Thomas Vaïsse

► **To cite this version:**

Thomas Vaïsse. Les luttes des classes, pour une approche intersectionnelle du champ scolaire.. Raisons d'Agir, Apr 2022, Poitiers, France. halshs-03864588

HAL Id: halshs-03864588

<https://shs.hal.science/halshs-03864588>

Submitted on 21 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les luttes des classes.

Pour une approche intersectionnelle du champ scolaire.

Thomas Vaisse

Depuis près d'une décennie, les écoles marseillaises sont régulièrement sous les feux des projecteurs. Depuis des questions locales et pragmatiques, elles sont devenues des lieux de confrontation sur des sujets plus larges : la lutte de parents d'élèves usager·es d'une école en préfabriquée pour accéder à une école nouvellement construite en dur, active la problématique des inégalités socio-territoriales et des processus de gentrification. La dénonciation des fuites d'eau dans des établissements rejoint le combat contre l'habitat indigne à Marseille. Le manque de « tatas »¹ est dénoncé comme un indicateur de l'abandon du service public. Au travers de ces conflits, les écoles deviennent des espaces qui permettent à des enseignant·es et à des parents d'élèves de se former aux pratiques et aux discours militants, et d'apprendre les normes et les règles qui régissent cet univers. Ils créent des collectifs, spécifiques à un groupe (tels des Associations de parents d'élèves (APE) ou des syndicats de la fonction publique territoriale), hétérogènes, regroupant les différents éléments qui composent le champ scolaire.

Le choix de l'école comme lieu de confrontation n'est pas anodin. C'est un lieu symbolique, qui concerne tous les territoires et les classes sociales, présenté comme une des bases fondamentales de la République car véhiculant des valeurs d'égalité des chances et de méritocratie. Se confronter sur des questions touchant l'école permet donc d'investir un ordre public commun et démocratisé au sein de l'arène publique. Il agrège des groupes sociaux différents dans un même lieu, au sein duquel ils interagissent, entre conflit et coopération. Au sein des écoles, au gré des interactions quotidiennes, des formes de dominations émergent, pleinement relationnelles et fluctuantes selon les forces en présence. Prenant sa source dans les paroles d'agent·es, cet article se veut être un recueil des questionnements qui émanent de manière émique, projetés sur le chemin réflexif de l'enquête et ne pouvant être enjambés sans perdre le contact avec le terrain.

Dans le sillage des recherches de Choukri Ben Ayed sur le terrain montpelliérain voisin, les voix auxquelles je donne un écho dans cet article sont celles d'individus, quasi-

1. Surnom donné à Marseille aux Agents territorial spécialisé des écoles maternelles (Atsem) et au personnel municipal détaché aux écoles qui a pour missions d'assister les enseignants, pendant le temps périscolaire, la restauration, la garderie ou encore dans les activités de ménage.

exclusivement des femmes² qui, loin d'être passives ou « démissionnaires », termes utilisés de manière récurrente au sujet des groupes les moins intégrés à l'institution ou les plus dominés socialement, luttent pour affirmer leurs positions d'actrices dans le champ scolaire, et ainsi améliorer leurs existences au sein et autour de l'école³. Que ce soit des mamans, des *tatas*, ou des enseignantes, elles dénoncent toutes des formes de dominations qui influent sur leurs places et leurs représentations dans l'école et dans la ville. Mais au travers de ces formes de domination, quels sont les rapports sociaux visés ? Et surtout, comment l'analyse de leurs intersections, des liens qui existent entre eux, permet de comprendre et d'étudier la conflictualité, entre domination et résistances, qui traverse le champ scolaire marseillais.

Comme je l'ai déjà noté précédemment, cet article se veut fidèle à une approche émiqque du terrain marseillais. Les parties qui le composent concernent chacune un rapport social différent, perçu comme problématique ou déséquilibré ; loin des considérations simplistes de l'intersectionnalité qui serait une lubie de chercheurs et de chercheuses en mal de polémique, les variables de classe, de race, de territoires et de genre, émanent directement des discours d'agent·es et s'entremêlent constamment, au point de ne plus pouvoir les démêler les unes des autres.

« Si ils sont pauvres, ils l'ont bien cherché parce que c'est des branleurs »

Nora⁴, enseignante, membre d'un collectif d'un quartier dit populaire.

« Je caricature un peu, mais des instits qui vont se dire que les pauvres, s'ils sont pauvres, ils l'ont bien cherché parce que c'est des branleurs. Ils se retrouvent dans des quartiers populaires et ils voient effectivement des parents d'élèves qui sont au chômage, qui sont dans des situations ultraprécaries, c'est la grosse merde. Et ils vont interpréter les comportements des parents d'élèves non pas en fonction du contexte dans lequel ils vivent, les explications sont vachement individualisées à partir de préjugés, des stéréotypes, du racisme, du classisme, qui sont déjà très construits chez les enseignants. »

L'école est un lieu où se rencontrent des classes sociales différentes, qui occupent des statuts sociaux et possèdent un prestige professionnel selon la configuration sociale du quartier et selon les agent·es présent·es dans l'interaction. Une enseignante me raconte ainsi que dans

² C'est d'ailleurs pourquoi les pronoms se référant aux professionnelles des écoles seront mis au féminin.

³ Choukri, Ben Ayed, « La lutte contre la ségrégation scolaire un objet privilégié des processus de conscientisation politique dans les quartiers populaires : le cas de la mobilisation du Petit Bard », in Choukri, Ben Ayed, et Francis, Marchan, (dir), *Regards croisés sur la socialisation*, 2019, Limoges, PULIM, 2019, p. ?

⁴ Pour assurer l'anonymat de mes enquêtées, tous les noms sont modifiés.

une « école de p'tits bourges », elle a ressenti une défiance de la part des parents d'élèves, lui demandant régulièrement des comptes sur son enseignement et sur le suivi programmatique, qu'elle n'a jamais plus connu depuis qu'elle travaille en quartier dit populaire. Cette défiance pouvait ressurgir dans son rapport aux élèves, au point qu'elle a entendu un jour l'un d'entre eux répondre à un autre qui disait vouloir être maître « Tu ne veux pas être QUE maître ? ». Mais cette interaction enseignante / parent d'élève, dans ce cas négative pour la première, peut s'inverser complètement dans un quartier avec une configuration sociale différente, comme nous l'indique la parole citée en ouverture de cette partie. Dans les quartiers dits populaires, les rapports des parents d'élèves avec l'institution scolaire semblent osciller entre un pôle révolté et un pôle confiant. Selon les paroles du terrain, il apparaît que de nombreuses mères d'élèves croient en l'école comme lieu d'élévation sociale, mais dans le même temps, elles sont conscientes des inégalités qu'elles subissent du fait de leurs origines sociales. En conséquence, elles sont très attentives aux comportements et aux discours du corps enseignant. Elles valorisent les démarches bienveillantes et fustigent celles emplies de mépris ou de dénigrement. Nombreux·ses sont les enseignant·es ayant des bonnes relations avec elles sur ces territoires. Le confinement a d'ailleurs été l'occasion, dans différentes écoles, de coopération entre le corps enseignant et des parents d'élèves pour organiser une aide alimentaire en direction des foyers les plus précaires. Néanmoins, les différences de classes sociales sont visibles, alimentent une distance, et participent sur certains lieux et à certains moments, à alimenter de la tension ou des conflits.

Avec les *tatas*, dans les quartiers dits populaires, les rapports sont plus simples, plus horizontaux, mais ne sont pas dénués de conflits pour autant. Néanmoins, plusieurs d'entre elles m'ont indiqué que c'est au sein de ces territoires qu'elles ressentent le plus de solidarité et de reconnaissance à leur égard. Parallèlement, en observant des collectifs en place dans des arrondissements plus mixtes socialement et habités en partie par les classes moyennes de la ville, tels que les 4^e et 5^e arrondissements, il apparaît que la frontière entre parents d'élèves et enseignant·es s'efface ; elles se retrouvent dans les mêmes collectifs, les mêmes lieux de sociabilité, les mêmes associations et les mêmes commerces.

Dans le sillage des pensées de chercheurs tels que Thompson⁵ ou Narotzky⁶, il semble que c'est au travers de ces interactions différenciées que se construisent les classes sociales. En

⁵ Edward Palmer, Thompson, *The Making of the English Working Class*, London, Vintage, 1966.

⁶ Susana, Narotzky, « The organic intellectual and the production of class in Spain », in James G, Carrier, et Don, Kalb, (dir.), *Anthropologies of Class Power Practice and Inequality*, 2015, (p. 53-71)

reprenant notre exemple des parents d'élèves et des *tatas* évoluant dans des quartiers dits populaires, il y a une ressemblance sociale qui semble jouer en faveur d'une compréhension et d'une coopération entre elles. La plupart n'ont pas fait d'études supérieures et ont des salaires inférieurs à la moyenne locale, du moins pour les mères d'élèves qui travaillent. C'est d'ailleurs une différence essentielle entre elles. Nombreuses sont celles qui ne travaillent pas, à la différence des *tatas*, qui possèdent au moins une certaine stabilité d'emploi.

Il apparaît également que c'est au sein de ces deux groupes que se retrouvent, majoritairement, les agentes racisées présentes dans le champ scolaire. Cette variable est omniprésente dans les discours critiques envers l'école, tout particulièrement chez les parents d'élèves.

« Avant d'avoir un musulman, un arabe, un comorien en face, c'est un élève. »

Amina, mère d'élève engagée dans une association de parents d'élèves du 3^e arrondissement.

Oui c'est un public d'étranger à 98%, y'a que des noirs et des arabes, c'est la réalité. En attendant c'est vous qu'avez fait tout ce qui fait qui y'a pas de mélange. Si la mixité sociale elle se fait pas c'est une volonté d'enfermement des gens. Tu les mets qu'entre eux et après tu leur reproches d'être qu'entre eux. Je sais pas si ils veulent être qu'entre eux. Ce qui m'agace, c'est pour le professionnel, en fait, avant d'avoir un musulman, un arabe, un comorien en face, c'est un élève.

Dans cet échange, cette mère d'élève engagée dans une association de parents d'élèves des quartiers nord pointe le stigmat qui colle aux enfants issus de migrations postcoloniales. Les dernières vagues d'immigration ont particulièrement concerné des pays anciennement colonisés tels que les Comores ou l'Algérie. Elles se sont concentrées dans les anciens quartiers dits ouvriers, renommés populaires, au centre et au nord de la ville. Les établissements scolaires présents sur place vont tout naturellement être fréquentés par leurs populations. Dans une étude sur les collèges marseillais, les géographes Virginie Baby-Collin et Gwenaëlle Audren notent « l'adéquation entre les espaces de résidence principaux des collégiens d'origine étrangère (quartiers centraux et nord), les zones de plus faibles revenus et les établissements de l'éducation prioritaire [...] : c'est dans les zones les plus populaires que les collégiens d'origine étrangère sont les plus nombreux à résider et à être scolarisés. »⁷.

⁷ Virginie, Baby-Collin, et Gwenaëlle, Audren, « Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille », *Belgeo : Revue Belge de Géographie*, 2-3, 2017, (p. 8)

Cette analyse est confirmée par de nombreuses agentes du champ scolaire, comme cette mère d'élève qui présente ces écoles comme composées « exclusivement de noirs et d'arabes » ; comme cette enseignante qui m'explique que « les seuls blancs qu'on trouve dans les écoles du 3^e arrondissement sont les enfants des profs car c'est plus pratique pour eux de les amener ».

Cette distribution des populations et la représentation des établissements fréquentés produisent des formes de domination et de violence symbolique à plusieurs niveaux. Pour de nombreuses mères d'élèves, leurs origines (postcoloniales) et leur religion (en particulier l'islam) sont perçues comme des stigmates négatifs et sont objets de discriminations et de criminalisation. C'est cette mère qui me raconte qu'un professeur lui a expliqué que « leurs enfants étaient des sauvages », le « leurs » englobant la totalité des enfants du quartier ; c'est cette mère qui dépeint la venue d'inspecteurs nationaux dans son collège en vue de créer un laboratoire contre l'intégrisme, qui expriment leur « déception de ne pas trouver l'établissement en état de guerre » ; mais c'est aussi une ATSEM sénégalaise qui travaille dans les quartiers sud, qui décrit les formes d'évitement scolaire des populations blanches de quartiers résidentiels, refusant de mettre leur enfants dans l'école du secteur car elle est fréquentée par les enfants de la cité environnante. Elle ajoute que sa présence dans une école d'un quartier bourgeois ne passe pas inaperçue, aussi bien chez les élèves, que dans le personnel, et m'explique : « le gouvernement peut dire qu'il s'occupe des quartiers populaires mais tant qu'il y a pas ce mélange, il y aura un écart psychologique différent, car ils se mélangent pas ».

Les rapports sociaux de race pensés « comme produit d'un rapport de pouvoir »⁸, émergent du terrain, et ne peuvent pas être effacés si on veut analyser sa configuration sociale. En effet l'adéquation statistique et observable entre présence de populations issues d'immigration postcoloniale, territoires pauvres et établissements en zone REP, combinée aux récits de vie traitant de la violence symbolique qui accompagnent cette distribution, montrent comment cette variable raciale agit comme forme de domination.

Cependant, elle semble agir surtout sur les individus et les groupes évoluant autour de territoires précis, où se concentrent la pauvreté et les stigmates défavorables.

« Pourquoi ils auraient pas le droit à cette école et les nouveaux habitants oui ? »

⁸ Lila, Belkacem, Lucia, Direnberger, Karim, Hammou, et Zacharias, Zoubir, « Prendre au sérieux les recherches sur les rapports sociaux de race », *Mouvements, des idées et des luttes*, 2019.

Sabrina et Karima, mères d'élèves engagées dans une association de parents d'élèves du 3^e arrondissement.

« [Karima] *En fait ils ont viré tout le monde autour du centre, et nous on est encore trop proche du centre, le quartier y'a trop de "popularité". Donc ils veulent détruire. On n'a jamais été engagé ailleurs, mais on veut défendre nos enfants. [Sabrina] Pourquoi ils auraient pas le droit à cette école et les nouveaux habitants oui ?* »

Ces deux mères d'élèves étaient actives dans une Association de parents d'élèves (APE) qui a lutté victorieusement pour que leurs enfants accèdent à une école nouvellement construite en dur après avoir passé de longues années dans une école en préfabriqué vétuste et non isolée. Elle se situe dans un quartier en voie de rénovation urbaine, qui se traduit par le remplacement des habitats anciens par d'imposants immeubles modernes, et par l'expulsion des habitant·es n'ayant pas les moyens de se reloger. L'école se trouve ici au cœur des conflits de droit à la ville⁹ et de centralité¹⁰ qui secouent Marseille. Les accusations de gentrification du centre-ville encore populaire, les inégalités socio-spatiales sur tous les domaines entre le nord (dominé) et le sud (dominant), les difficultés d'accès aux services publics provoquent parfois des résistances. Le discours de ces deux mamans est révélateur de l'importance du territoire dans la construction de classes antagonistes : l'habitat ancien et le nouveau s'opposent, représentant deux mondes sociaux opposés et en conflit.

Le territoire est très pertinent aussi quand on discute des inégalités entre écoles. Un enseignant me présente le contraste entre son école du 3^e « où il pleut à l'intérieur vu que le toit est plein de trous » ; une autre me parle de son expérience dans une école du 7^e arrondissement (territoire bourgeois du sud de la ville), ultra moderne, avec un parking privatif pour le personnel dans l'école, où travaille un membre d'une famille de l'ancienne majorité de droite. La différence de traitement entre écoles est analysée par différent·es enquêt·es à l'aune du rapport au champ politique local. Au sud et à l'est, des parents d'élèves qui votent, intégr·es au champ, voire lié·es, pour certain·es, à des personnalités politiques. Au nord, des populations qui, selon les termes d'un père croisé dans une école « votent pas ou mal ».

La variable socio-spatiale permet aussi de concevoir la diversité qui existe au sein des groupes qui composent le champ. Lors d'une réunion publique sur l'école organisée par la CGT,

⁹ Christophe, Demazière, Gülçin, Erdi, Jacques, Galhardo, et Olivier, Gaudin, « 50 ans après : actualités du droit à la ville d'Henri Lefebvre », *Métropolitiques*, 2018.

¹⁰ Camille, François, Kevin, Vacher, et François, Valegeas, « Marseille : les batailles du centre-ville », *Métropolitiques*, 2021.

une mère d'élève du 4^e arrondissement se plaignait de la récurrence des grèves des *tatas*, avant qu'une mère du 15^e, le second plus pauvre de la ville, la coupe en lui reprochant de concentrer ses critiques sur les grèves, alors que chez eux, « les problèmes sont bien plus nombreux et plus graves ».

Le territoire à Marseille n'est pas neutre. Il permet de penser les conflits et les dominations dans différentes interactions, que ce soit avec l'institution ou entre parents d'élèves issus de groupes sociaux différents. Plus largement, il pose la question du droit à la ville et à ses services¹¹, dont l'école, inégalement partagé par les populations qui y habitent.

Dans cette ultime partie je reviendrais sur un élément que j'ai esquissé en introduction. L'ultra-majorité des agent-es que je rencontre sur mon terrain sont des femmes. Elles traversent l'ensemble des parties précédentes. Pourtant le genre masculin se renforce au gré de l'ascension du pouvoir.

« Ce sont, entre guillemets, des métiers de femmes. »

Raphaël et Martine, responsables d'un syndicat de la fonction publique.

« [Raphaël] Il faudrait que ce soient des hommes aussi qui prennent ces postes là de chef de section, sauf qu'on sait très bien que y'aura très peu d'hommes qui vont se proposer sur ces postes-là. Ce sont, entre guillemets, des métiers de femmes, très peu d'hommes sont intéressés pour diriger des femmes [Martine] et puis par rapport aux salaires on le sait, même si on veut l'égalité homme/femme, les hommes ne veulent pas toucher le même salaire d'une femme. »

L'école est un lieu féminin. C'est visible et largement répété sur le terrain par les agent-es. Je n'ai pour l'instant pas encore croisé d'ATSEM ou d'agents techniques masculins, seulement quelques responsables de restauration, ce qui est loin d'être anodin et sur quoi je reviendrai plus loin. Comme l'ont montré de nombreux écrits et enquêtes sur le sujet, les femmes sont largement majoritaires dans l'enseignement, plus de 82% en 2015¹². Dans les associations de parents d'élèves il y a très peu de pères également.

Je ne m'étendrais pas sur la corrélation souvent faite entre les qualités supposées féminines et celles attendues lorsque vous travaillez dans les écoles, de nombreuses études en

¹¹ David, Harvey, Frédéric, Dufaux, Philippe, Gervais-Lambony, Chloé, Buire, et Henri Desbois, « Justice territoriale, épanouissement humain et stratégies géographiques de libération : un entretien avec David Harvey », *Justice spatiale – Spatial justice*, 4, 2011.

¹² Julie, Krazowsky, « Trop de femmes à l'éducation nationale ? », *Emploipublic.fr*, 23 novembre 2016.

ont déjà traité¹³. Sur mon terrain, je m'intéresse particulièrement à la répartition du pouvoir dans le champ scolaire. De fait, si le champ scolaire est majoritairement féminin, il se masculinise quand vous montez en grade et en responsabilité. L'exemple des responsables de restauration est révélateur. Ce statut correspond à une personne chargée de gérer la cantine, les stocks, l'organisation des services, qui est aussi la supérieure directe des agents sur l'école. Et les trois hommes que j'ai rencontrés et qui travaillent dans les écoles sont tous responsables de réfectoire. De plus, ils ont aussi des responsabilités dans leurs syndicats. Il m'est d'ailleurs arrivé d'organiser un entretien collectif avec l'un d'entre eux, il y avait cinq femmes et un homme, celui-ci étant le supérieur des autres aussi bien professionnellement que syndicalement.

Chez les enseignants également, les écrits de Margaret Maruani ont montré comment les hommes devenaient majoritaires dans l'Éducation nationale à mesure que l'on évolue de la maternelle vers l'enseignement supérieur¹⁴. De fait, au sein des écoles, il apparaît une surreprésentation de directeurs au regard de la part d'hommes qui travaillent comme enseignants. Et lorsque l'on grimpe encore dans la hiérarchie scolaire locale, (le directeur ne fait pas office de supérieur direct des enseignants ou du personnel municipal), nous constatons que les postes de direction au niveau local comme national sont occupés majoritairement par des hommes. Sur les trois élus municipaux en charge de l'éducation, deux sont des hommes. Ils occupent les charges les plus en lien avec les écoles, les plus publicisées. A savoir « l'éducation, les cantines scolaires, le soutien scolaire et les cités éducatives » pour l'un ; le « plan école, le bâti, la construction la rénovation et le patrimoine scolaire » pour l'autre. La troisième est en charge de « l'éducation populaire et du périscolaire ». Au niveau national, il faut tourner son regard vers le rectorat. Il apparaît que le recteur, le secrétaire d'académie, le directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN) et deux de ses trois adjoints sont des hommes. L'image d'un secteur qui se masculinise progressivement tout au long de l'échelle du pouvoir et des responsabilités se dévoile nettement.

J'ai essayé de montrer dans cet article les formes de domination qui existent au sein du champ scolaire, et qui sont conscientisées puisque formulées par les individus sur le terrain. Ces données émiques dessinent une école comme lieu politique qui participe à la production de

¹³ Hélène, Buisson-Fenet, *École des filles, école des femmes. L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2017.

¹⁴ Margaret, Maruani, *Travail et emploi des femmes*, Paris, La Découverte, 2017.

classes sociales qui débattent, s'allient ou s'affrontent autour de questions tels que le droit à la ville et à des services publics de qualité, l'inégale distribution des capitaux, le monopole de la légitimité acquis par les groupes sociaux dominants dans le champ scolaire, la persistance de stigmates de race ou de genre dans l'organisation du champ. Alors que nombreux·ses sont celles et ceux, dans les mouvements sociaux, qui s'interrogent sur les possibilités d'alliances entre classes et entre groupes, condition indispensable pour imaginer des luttes sociales victorieuses, il serait pertinent d'axer la focale sur des lieux où ils se rencontrent. L'école en fait partie, et pourrait être un espace propice à des mobilisations transclasse, sources de nouvelles socialisations politiques au sein desquelles les classes et les groupes dominés retrouveraient toute leur légitimité et leur expertise.