

Franck Poupeau

Centre de sociologie européenne. Paris

COLLEGES DE BANLIEUE ET LYCEES PRESTIGIEUX

Notes sur les traitements différentiels de deux mobilisations scolaires

Rares sont les groupes sociaux qui ne se sentent pas négligés, trahis ou maltraités par la représentation que les médias donnent de leurs actions. C'est particulièrement le cas en France depuis les années 80 où les transformations du « champ politique »¹ ont modifié les conditions d'accès à la visibilité publique, incitant les agents contestataires à renouveler les techniques militantes destinées à capter l'attention des journalistes. L'objet de cet article est de montrer qu'en dépit de ces tentatives pour participer à la fabrication de l'opinion publique, les représentations, que les journalistes donnent des mouvements sociaux, restent dépendantes des propriétés sociales des agents considérés. La comparaison entre deux mobilisations scolaires de la région parisienne en constituera le point de départ². La première est menée au printemps par les enseignants des collèges de communes « défavorisées » d'un département de la banlieue parisienne, la Seine-Saint-Denis, communément désignée par son code départemental, le « 93 ». Ce « mouvement du 93 » se déclenche à la suite de l'annonce, par le ministère, d'un plan de rattrapage considéré comme nettement insuffisant par le personnel éducatif. La seconde est principalement menée au cours de l'hiver 1999 par des enseignants de lycées parisiens prestigieux, contre des projets de réforme accusés de faire « baisser le niveau » et dévaloriser l'école. Si ces grèves ont pour point commun de s'adresser à la même « cible militante », le ministre de

l'Education nationale de l'époque, Claude Allègre, elles n'en possèdent pas moins un certain nombre de spécificités qu'il faut détailler avant d'analyser le traitement médiatique dont elles ont été l'objet. La notion d'arène d'un conflit social, définie par Hilgartner et Bosk³ comme « un système organisé d'institutions, de procédures et d'acteurs dans lesquelles des forces sociales peuvent se faire entendre, utiliser des ressources pour obtenir des réponses (décisions, budgets, lois) aux problèmes qu'elles soulèvent »⁴, permet alors de déterminer comment des mouvements de revendication peuvent utiliser des voies plus ou moins institutionnelles pour se faire reconnaître et acquérir plus de force politique. L'« arène non institutionnelle du conflit » désigne alors l'emploi par les agents contestataires de techniques militantes qui, comme les manifestations, occupations, pétitions, manifestes, articles de journaux ou reportages, sont destinées à solliciter les médias pour débloquer les négociations avec l'institution.

LE ROLE DES MEDIAS DANS L'ELARGISSEMENT DE L'ARENE DU CONFLIT

C'est en effet lorsque la demande de moyens supplémentaires des grévistes du « 93 » se heurte à une fin de non recevoir de la part de leur ministre de tutelle que les médias apparaissent comme le dernier recours possible : au-delà des manifestations régulièrement menées de mars à juin 1998, il s'agit de mobiliser « l'opinion » en faveur des grévistes pour faire pression sur le ministre en em-

¹ P.Champagne *faire l'opinion*, Paris, Minuit, 1991.

² La comparaison entre les deux mouvements de contestation a été réalisée grâce à l'observation des réunions, des manifestations et sur le recueil de documents produits tout au long des événements (tracts, articles et communiqués de presse, photos). Elle s'inscrit dans le cadre d'une étude plus globale sur les conditions sociales des mobilisations scolaires, et s'appuie sur une analyse statistique des différenciations entre les établissements. Voir Franck Poupeau, *Enseigner en « banlieue. Sociologie de l'éducation et crise du système d'enseignement*, Thèse de doctorat de l'EHESS, sous la direction de Patrick Champagne, Novembre 2001.

³ IHilgartner & H.Bosk, « The rise and fall of social problems », *American Journal of Sociology*, 1988, 94. Cette notion désigne non seulement l'expression de conflits rendus publics mais l'ensemble des agents sociaux impliqués dans les rapports de force qui donnent aussi lieu à des interactions en dehors de « l'espace public ».

⁴ Erik Neveu, *Sociologie des mouvements sociaux*, Paris, La découverte, 1996, p. 17

ployant des techniques généralement peu utilisées par les enseignants : actions coup de poing sur des embranchements d'auto-route, occupation d'une radio, menace de grève de la faim. Au bout de trois mois de mobilisation, les grévistes du « 93 » finissent par obtenir un plan de rattrapage plus important. De nombreux enseignants jugent cependant la victoire insuffisante et tentent de relancer le mouvement à la rentrée suivante. Une quarantaine d'établissements se réunissent alors en septembre pour faire un « état des lieux », et plusieurs autres réunions se tiennent à intervalles réguliers pour garder le contact entre les gens mobilisés. Alors que les effectifs vont en déclinant, une autre coordination apparaît au début du mois de novembre dans ces réunions : la Coordination du Nord Parisien, sous l'impulsion d'établissements d'un autre département, le Val d'Oise et de quelques lycées parisiens (Voltaire, Dorian). Très vite, de fortes oppositions se font jour sur les stratégies à adopter : l'objectif de la Coordination, qui est de lancer une pétition nationale pour demander la démission du ministre, est jugé très réducteur par les représentants de la Seine-Saint-Denis qui veulent situer le débat au niveau de la politique scolaire, du manque de moyens et de la précarisation croissante des personnels. La réunion, très agitée, s'achève sans qu'un compromis soit trouvé, et les réunions suivantes se dérouleront de la même manière. Les animateurs de la Coordination du Nord Parisien trouvent les enseignants du « 93 » trop radicaux, tandis que ceux-ci leur reprochent de ne pas voir les vrais problèmes, et de se focaliser sur la personne du ministre au lieu de remettre en cause une politique d'ensemble. Ce n'est qu'au début janvier que la situation évolue, avec la médiatisation de la contestation.

C'est en janvier 1999 qu'une réunion publique à la Bourse du Travail de Paris-République marque un pas important dans le rapprochement des mouvements. Cette réunion est initiée par la Coordination du Nord Parisien et le Collectif pour la Démission d'Allègre, constitué en majorité de professeurs parisiens. Parmi tous les intervenants à la tribune face aux 300 ou 400 personnes

présentes, il y a notamment une ancienne membre des commissions de jurys, et un représentant des professeurs des classes préparatoires aux grandes écoles, qui s'étaient mobilisés en décembre 1998 contre la baisse de la rémunération des heures supplémentaires. De nombreux journalistes sont présents et quelques lignes sont consacrées le lendemain à cette réunion dans deux journaux : Le Monde et Libération. Le 21 janvier, les différentes coordinations et collectifs tiennent une assemblée générale au même endroit, et appellent à une action commune le mardi 26 sur la place de la Sorbonne. Même si les thèmes des grévistes du « 93 » sont progressivement repris dans les motions, c'est malgré tout le mot d'ordre de la démission du ministre qui ressort le plus nettement dans les médias : il est accusé de détruire l'école publique en abaissant les objectifs pédagogiques et en favorisant sa privatisation. L'organisation syndicale majoritaire, le SNES, soutient cette action, par l'intermédiaire de sa secrétaire Monique Vuillat, au cours d'une réunion publique où des militants qui lui reprochent une attitude trop conciliante envers le ministre. Peu d'établissements sont en grève reconductible au mois de janvier, mais quelques lycées parisiens (Dorian, Voltaire, Fénelon et Henri IV) commencent à impulser des actions et la manifestation du 26 janvier, si elle ne regroupe que 2000 personnes environ, est pourtant bien relayée par les médias, qui soulignent tout autant le caractère « prestigieux » des établissements que l'hétérogénéité des manifestants. Un titre du journal Libération le souligne le lendemain : « seul point commun entre les manifestants : leur opposition à Claude Allègre ».

L'écho rencontré par ce mouvement de contestation auprès des journalistes tient sans doute à la mise en cause de l'action du ministre, sur un mode personnel beaucoup plus adapté aux exigences médiatiques que l'exposé de conditions d'enseignements difficiles. Mais les « collectifs anti-Allègre » ont aussi su faire passer leur message aux journalistes : production de communiqués de presse, demandes de soutien, mise en place de sites Internet permettent ainsi de diffuser des textes, de faire l'historique du mouve-

ment et de constituer des forum de discussion, envoi de messages e-mail aux journalistes. Mais, plus qu'un rapport différent aux médias, les « collectifs anti-Allègre » bénéficient surtout d'une crédibilité et d'un prestige que n'avaient pas les enseignants de Seine-Saint-Denis, du fait de leur appartenance aux « grands lycées parisiens ». Ils ont ainsi droit à une couverture plus personnalisée, comme le montre une comparaison entre deux dossiers qui leur sont consacrés dans le même journal. Sous le titre « Réforme : la parole aux enseignants », le journal Libération (18/2/99) met en fait en scène neuf enseignants quelque peu « sélectionnés », parmi lesquels un formateur à l'IUFM de Paris, fondateur de l'association pédagogique « Déclat », un professeur de philosophie, fondateur de l'association « Reconstruire l'école », un proviseur, secrétaire de l'association « Education et Devenir », proche de Philippe Meirieu (conseiller de Claude Allègre), un professeur du Val d'Oise qui a animé la coordination du Nord-Parisien, un professeur en classes préparatoires au lycée Henri IV, membre du « Collectif pour la démission d'Allègre », un secrétaire général adjoint du SNES, et un professeur ancien responsable du SGEN-CFDT, qui a « suivi les questions de programmes au Conseil Supérieur de l'Education ». Ce sont tous des hommes censés représenter les diverses tendances du monde enseignant - aucune femme ne figure dans cette liste. Par comparaison, les enseignants du mouvement de grève en Seine-Saint-Denis connaissent un traitement beaucoup plus anonyme et collectif. Ainsi dans l'article « Grévistes au long cours en Seine-Saint-Denis » (Libération 21-22.3.99), où est montrée la disparité des revendications dans les collèges en lutte, seule une porte-parole d'un collège d'Aulnay est nommée : des expressions du type « les établissements en grève », « les grévistes », « plusieurs profs », « la mobilisation est tout aussi massive au collège... » ne font que renforcer l'image globale et indistincte des « enseignants de banlieue », tout en prétendant souligner le caractère hétéroclite de la mobilisation.

Une image caricaturale de l'école en « banlieue »

Deux articles parus dans l'hebdomadaire « de gauche » Marianne permettent de cerner les contradictions d'une vision journalistique qui adopte les représentations les plus caricaturales du corps enseignant et de « l'école en banlieue ». En reprenant les thèmes et catégories du discours pédagogique officiel, ces articles, l'un bienveillant et l'autre critique envers les grévistes de la Seine-Saint-Denis, ne font qu'instaurer un sens commun sur l'école qui, sans avoir besoin de faire référence aux déclarations gouvernementales, constitue le meilleur relais de l'idéologie officielle.

Le premier article, « Un collège de haute insécurité » (23.3.98) traite de la violence à l'école, à partir de témoignages recueillis dans le collège République de Bobigny (93). Un constat accablant des manques est dressé : un médecin pour tout le secteur, une assistante sociale à quart temps pour 1000 élèves. S'il est précisé que les enseignants ont dû « changer leurs méthodes » pour « s'adapter », c'est la crise de l'autorité permet de comprendre les mutations du métier d'enseignant : « le policier n'incarne plus l'autorité. Alors le prof... ». Ce dernier se trouve donc obligé de « jongler » entre plusieurs rôles : transmetteur de savoirs mais surtout éducateur, négociateur, etc. : « Gare à l'enseignant qui adopte encore les vieilles méthodes ». Dans cet univers de la « règle négociée » toujours au bord de la « rébellion », les incidents et l'acheminement vers la « ghettoïsation » retiennent l'attention des journalistes. L'impossible exercice du métier traditionnel devient alors un « état de fait » quasiment inéluctable. Mais le paradoxe de cette vision se révèle lorsque sont évoqués les élèves « enfermés par le regard des autres, dans une logique d'échec » : la critique d'un reportage de TF1 il y a quelques années, où le travail des collégiens n'a pas été valorisé, mène à une critique, par les auteurs de l'article, de l'aveuglement dont font preuve les journalistes en général sur les schèmes de perception qui organisent leur propre travail. Tout en rapportant la réaction des élèves, ils produisent le même effet d'enfermement et de stigmatisation, dans la mise en scène d'élèves résignés à leur manque de réussite et d'avenir : « et les élèves de faire remarquer à leur prof qu'ils auraient mieux fait de mimer une bagarre. Ainsi ils seraient passés à la télé ». Le thème pédagogique de l'ouverture de l'établissement se retourne alors en « symbiose fatale » avec la banlieue : « le collège est devenu une annexe de la cité ».

Le second article, intitulé « Les profs, ces héros » (18.5.98), entend s'opposer à la vision positive des grévistes de la Seine-Saint-Denis répandue dans les autres journaux. Les « enseignants efficaces » du collège du Nord de la France où se déroule l'enquête auraient ainsi construit un « lieu de droit » avec une « vraie équipe » capable de « saisir » la « liberté » d'innover des pédagogues grâce aux classes « à projet » et au « projet d'établissement ». La critique des grévistes qui s'opposent au ministre se fait alors virulente : « dans la presse, les plus déterminés des grévistes de la Seine-Saint-Denis, les maximalistes acharnés à faire aboutir 100% de leurs revendications, ont parfois été traités de héros. Soit. Il y en a d'autres qui, certes, exigent aussi d'être aidés et soutenus, mais qui s'évertuent à sauver les meubles avec les armes assez chiches dont ils disposent. Nous avons choisi d'en faire pour une fois nos héros ». Ce parti-pris journalistique va de pair avec une ca-

ricature des revendications du « 93 » : « entendre, dans une manif, un gosse de 3^e demander la peau du ministre parce que les robinets de sa classe de physique sont bouchés, c'est cocasse et lamentable ». L'éloge du collègue comme « repère civique » retrouve les thèmes les plus valorisés dans les mesures ministérielles, et notamment la valorisation de l'éducation à la citoyenneté, qui, dans l'article, s'accompagne d'une qualification ethnique des élèves (« les élèves africains/ une sombre histoire de VTT volé par un ado malien »). Les « profs-héros » de l'article ne répondent pas au cliché libéral sur les « fonctionnaires » : « chez les héros, aucun enseignant ne marchande ses heures... ». Le « contrat de ville » entre une mairie et un établissement sur la base de projets pédagogiques est valorisée sans que les problèmes posés par le niveau local, soulignés par un grand nombre de chercheurs en éducation, soient même évoqués. Et, pour compléter cette ignorance des débats éducatifs actuels, les catégories à travers lesquelles les enseignants sont perçus produisent une image dévalorisante de la profession, redoublée par l'évocation « extraordinaire » du « professeur hors du commun » seul capable de laisser une « empreinte indélébile » sur une « destinée d'homme », ainsi que par la caractérisation sommaire des revendications enseignantes : « les revendications de la majorité des profs sont matérielles, c'est normal, c'est justifié, mais souvent, elles ne sont que cela. Sur la nécessité d'une meilleure formation pédagogique [...] on n'a pas entendu grand-chose ». Le journaliste est là pour rappeler aux enseignants qu'il faut savoir enseigner, et si possible, de façon « polyvalente », ce qui rejoint les préoccupations ministérielles d'interdisciplinarité et d'économies budgétaires : « à quand une grève pour exiger, enfin, la formation polyvalente des profs ? ». Cette stigmatisation de la profession s'appuie ainsi sur la division entre « bons » et « mauvais » profs - les mauvais étant ceux qui ne font pas grève pour « de bonnes raisons » et qui, « en obtenant des moyens parce qu'ils crient plus fort, obtiennent une prime à l'échec ». Les bons sont au contraire ceux qui « n'oublient pas la pédagogie » au service de l'efficacité : « le dynamisme des chefs d'établissements et des professeurs les plus performants explique que leurs collègues fonctionnent... » Finalement, ce sont les mauvais profs, rétrogrades pédagogiquement, qui feraient grève, et qui seraient responsables des blocages contre lesquels ils protestent. L'opposition entre bons et mauvais recouvre ainsi celle entre pédagogues et syndicalistes. Elle implique ainsi une critique des « scléroses corporatistes » à la tonalité anti-syndicale : « le mot de pédagogie fait voir rouge aux militants ; [...] le taux de syndicalisation nous est apparu inversement proportionnel à l'efficacité pédagogique de tel ou tel collègue ».

Ces « constats » journalistiques expriment, au-delà de la méconnaissance de la réalité sociologique des établissements, la prégnance d'un sens commun sur l'école qui s'incarne aussi bien dans le soutien officiel aux projets gouvernementaux contre les grévistes que dans la sympathie misérabiliste pour les élèves défavorisés. Cette vision commune est d'autant plus facilement acceptée qu'elle s'appuie sur des oppositions évidentes : le quantitatif et le qualitatif, les revendications matérielles et la rénovation pédagogique, les syndicalistes sclérosés et les pédagogues innovateurs.

UNE IMPOSSIBLE INVERSION DE STIGMATE

Si les deux mobilisations ont pour point commun d'avoir produit chacun un manifeste, le « Manifeste pour le Droit à l'Éducation en Seine-Saint-Denis » en avril 1998 ne connaît pas la même destinée que le « Manifeste pour un lycée démocratique » rédigé par des professeurs du lycée Henri IV en janvier 1999. Celui-ci donne lieu à une déclaration nationale unitaire signée notamment par plusieurs syndicats enseignants et des associations de professeurs de classes préparatoires. Ce texte dénonce non seulement le « despotisme haineux et calomnieux » du ministre, mais aussi les « prétendues réformes » qui s'alignent sur un « modèle anglo-saxon » pour produire un « lycée allégé ». Des mesures d'urgences sont proposées : la restauration de l'honneur des enseignants et du prix des heures supplémentaires, l'abandon des mesures récentes et la mise en place d'une véritable concertation. Cette déclaration, qui fait « la une » du Monde, donne au mouvement des « anti-Allègre » une importance sans commune mesure avec la mobilisation réelle - les manifestations parisiennes ne dépassent pas 2000 personnes. Au contraire, le « Manifeste pour le Droit à l'Éducation en Seine-Saint-Denis », paru dans *Le Monde* et *L'Humanité* au plus fort de la mobilisation au début avril 1998 se trouve beaucoup moins mis en valeur, relégué dans les pages intérieures, malgré les signatures d'intellectuels prestigieux qui l'accompagnent. L'attention des journalistes se porte à ce moment-là sur les difficiles conditions d'enseignement et sur la venue à Paris d'élèves susceptible de « faire l'événement » avec d'éventuels incidents lors du défilé. Le traitement médiatique du « mouvement du 93 » n'échappe donc pas à la stigmatisation de la « banlieue » devenue, au même titre que « l'insécurité », « les immigrés », « les jeunes », un « problème de société »⁵ - surtout lorsque l'opposition entre « l'élite » prestigieuse et la « masse défavorisée » est

⁵ P.Champagne, « La vision médiatique », p. 109, in *La misère du monde*, (sous la direction de P.Bourdieu), Paris, Points Seuil, 1998 (1^o édition 1993).











redoublée par l'opposition entre les « appareils » - le soutien syndical - et la « base ».

Cette opposition se manifeste dans les formes de mobilisation : si la spécificité du mouvement de la Seine-Saint-Denis est d'avoir mobilisé de façon durable plus des deux tiers des établissements du département à l'aide d'assemblées générales régulières où les représentants mandatés de chaque établissement prenaient des décisions collectives sur la poursuite du mouvement, les collectifs « anti-Allègre » se montrent beaucoup moins soucieux de représentativité et privilégient la prise de parole de personnalités reconnues dans les milieux syndical ou intellectuel. Cette différence entre la composition des mouvements de contestation est également visible dans les manifestations : les cortèges des comités pour la démission d'Allègre sont regroupés par établissements, et avancent lentement, sans musique et avec très peu de moyens « sono ». Les banderoles n'ont pas le caractère élaboré et inventif d'un bon nombre d'établissements de Seine-Saint-Denis, comme le montre celle du lycée Henri IV (photo n°1). Ce manque de techniques militantes collectives est visible dans la prolifération des petites pancartes individuelles au lieu des banderoles collectives (photo n°2). En outre, il n'y a pas, ou très peu, d'élèves, aux côtés des enseignants des collectifs pour la démission d'Allègre, alors qu'ils étaient présents dans la majeure partie des manifestations du « 93 » (photo n°3). Les manifestations contre Allègre n'ont donc pas le caractère animé des manifestations de la Seine-Saint-Denis, où les slogans et les visages d'élèves peints de sigles « 93 », constituent les traits les plus médiatisés de la mobilisation, au point parfois de faire disparaître les enseignants.

Le traitement du mouvement de grève des « anti-Allègre » lors de l'hiver 1999 est donc très marqué par le caractère « parisien » des protagonistes : le prestige des établissements mobilisés donne à leur mobilisation un caractère inhabituel qui suscite une certaine curiosité. Les enseignants de Seine-Saint-Denis ont, quant à eux, affaire au problème

inverse : l'image de l'enseignement dans le « 93 », symbole de « la banlieue » et de ses difficultés, souffre d'une réelle stigmatisation. Se sentant contraints par ces représentations habituelles de la banlieue « en difficulté », les grévistes sont conduits à développer collectivement des stratégies de « présentation de soi » (Goffinan) visant à inverser le stigmate justifiant les revendications comme l'illustre un des slogans : « on veut des moyens, on n'est pas des moins que rien ». A côté de cette volonté d'affirmer l'égalité des capacités des élèves du département à apprendre, le refus de l'image de la violence communément véhiculée dans les médias constitue une des priorités des grévistes. Les mouvements de grève du printemps 98 en Seine-Saint-Denis et de l'hiver 1999 en région parisienne présentent donc des différences dues essentiellement aux inégales ressources⁶ liées aux propriétés sociales des agents mobilisés pour accéder à une visibilité publique : enseignants des grands lycées parisiens et enseignants des établissements de Seine-Saint-Denis se différencient par cet accès inégal à la parole publique qui redouble l'écart entre leurs conditions de travail et l'image qui en est donnée. La comparaison entre les deux mobilisations laisse également voir des divergences exprimées quant à l'organisation du mouvement. Le refus des enseignants des « Collectifs contre Allègre » d'adopter le dispositif de mandatement de l'Assemblée Générale des Etablissements de Seine-Saint-Denis, engage beaucoup plus qu'une conception de la mobilisation politique : une idée de la façon d'exercer le métier d'enseignant dans les établissements scolaires. A l'image traditionnelle du professeur magistral, les enseignants du « 9-3 » substituent l'idée d'un engagement collectif dans les collèges et lycées, et dont les assemblées générales constituent une des caractéristiques. Ainsi nombre d'enseignants mobilisés au printemps 98 en Seine-Saint-Denis n'ont pas voulu suivre les collectifs parisiens dans la mesure où ils jugeaient leur action trop proche d'une défense du corps enseignant - l'accusation de « corpora-

6 Ce qui ne veut pas dire qu'il y en ait eu un usage toujours très rationnel, comme le voudraient les théoriciens de la mobilisation des ressources.

tisme » revenant le plus fréquemment, comme si l'écart entre les professeurs des quartiers « privilégiés » et les enseignants des zones dites « sinistrées » exprimait une différence entre la défense de ses propres privilèges, et la défense de soi à travers celle

des jeunes. Les propriétés sociales différentielles des agents contestataires révèlent ainsi, au-delà des divergences sur les formes de mobilisation, des rapports distincts au métier d'enseignant.