



HAL
open science

Belsunce : des élèves musulmans à l'abri de l'école catholique

Sylvie Mazzella

► **To cite this version:**

Sylvie Mazzella. Belsunce : des élèves musulmans à l'abri de l'école catholique. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 1997, L'école dans la ville, 75, pp.79-87. hal-01216692

HAL Id: hal-01216692

<https://amu.hal.science/hal-01216692v1>

Submitted on 16 Oct 2015

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.

BELSUNCE : DES ÉLÈVES MUSUSLMANS À L'ABRI DE L'ÉCOLE CATHOLIQUE

L'ÉCOLE PUBLIQUE EN BUTTE AUX STIGMATES ET AUX PROCÉDURES

Sylvie Mazzella

Depuis le début des années quatre-vingt, le rapport de l'école à son espace s'est considérablement modifié avec l'instauration des Zones d'Éducation Prioritaires. La différenciation financière et pédagogique destinée à compenser l'inégalité scolaire a constitué une reconnaissance de l'hétérogénéité de l'espace éducatif. Comme le souligne Yves Grafmeyer : «L'institution scolaire se situe au carrefour des problématiques de l'intégration culturelle et de la différenciation sociale... ainsi l'école se trouve-t-elle plus que jamais au cœur de débats qui ne sont pas seulement académiques entre, d'une part, les risques de «l'ouverture sur la ville» et d'autre part, la préservation d'un espace institutionnel construit autour d'objectifs, de normes et de procédures spécifiques»¹. Un retour de balancier proclamé pour un renouveau de l'École de la République, pour «une école sanctuaire» (F. Bayrou, ministre de l'Éducation nationale, 1996), ne peut qu'accentuer la nécessité d'une réflexion sur la fonction d'intégration de l'école.

L'école se borne-t-elle à reproduire la ségrégation existante par le recrutement de ses élèves ou fait-elle l'objet de stratégies familiales, voire de politiques d'établissements, qui la rendent encore plus ségrégative que le quartier dont elle fait partie²? Contribue-t-elle au contraire à un relatif brassage social et à l'intégration de populations en difficulté, là où la politique urbaine ségrège ou même exclut?

L'enquête menée dans le quartier Belsunce au centre de Marseille auprès de deux écoles primaires, publique et privée, veut inscrire la position intégratrice de l'École dans la dynamique urbaine³. Le parti pris ici est celui, classique et périlleux, de l'exemplarité. Le quartier Belsunce est, depuis plus de vingt ans, un espace régulièrement étudié dans la sociologie urbaine française, un lieu emblématique des débats sur l'intégration nationale⁴. Il a été désigné comme quartier défavorisé, tant d'un point de vue social qu'éducatif. Il est ainsi rentré en zone de Développement Social de Quartier et en Zone d'Éducation Prioritaire. L'école publique de Belsunce, dès son entrée en ZEP en 1982, a joué pleinement la carte du partenariat et a été très fortement aidée et soutenue par les politiques urbaines. Elle a acquis ainsi dans les années quatre-vingt

une réputation nationale, voire internationale, d'école «de la réussite» en milieu défavorisé, dans la presse en général, et particulièrement dans les revues pédagogiques. Plus encore, en étant un des moteurs de la politique DSQ, elle a défini pendant un temps un rapport singulier avec son espace local, le centre ville marseillais.

Le centre urbain est le lieu de la plus haute dynamique urbaine, lieu de la densité résidentielle et communicationnelle; son influence sur l'environnement est maximale. Il fait converger et il rayonne (S. Ostrowsky). Le centre n'est pas qu'un lieu quantitatif ou fonctionnel, c'est un lieu paradoxal d'identification «où se localise le délocalisé», «un lieu d'intégration», un espace public où se concentre à la fois l'identité de la ville et «l'a-centricité sociale», «la confrontation d'altérités» (J. S. Bordreuil). A Marseille, la centralité populaire déjà atypique pour la France se complexifie par une territorialisation pérenne des familles maghrébines. Cumulant donc les caractéristiques d'un centre et d'un espace stigmatisé, Belsunce est

1. Y. Grafmeyer, *Sociologie urbaine*, Paris, Nathan, 1994, p.91.

2. Nous empruntons ce questionnement aux auteurs de l'ouvrage *L'école dans la ville* qui soulignent : «Il est certain que la concentration de familles de milieu populaire et d'origine étrangère dans certains quartiers et dans certains établissements scolaires exerce une influence importante sur les représentations et les pratiques des autres familles, des enseignants et des autorités éducatives et politiques locales. Le rôle de l'école dans ce processus est souvent mis en avant dans le discours de sens commun à travers des équations telles que banlieues-ghetto = écoles-ghetto. On le connaît encore très mal en réalité». A. Henriot-van Zanten, J.-P. Payet, L. Rouleau-Berger, *op. cit.*

3. Elle a été effectuée dans le cadre d'une thèse «L'enracinement urbain : intégration sociale et dynamiques urbaines» sous la dir. de J.-C. Chamboredon, Marseille, EHESS, avril 1996.

4. Les chiffres INSEE soulignent entre les deux derniers recensements une baisse de l'effectif de la population du quartier et en particulier de sa population étrangère. Sa population totale passe ainsi de 13 800 habitants en 1982 à 8 550 en 1990. En 1982, Belsunce détenait, avec 60 %, le plus fort pourcentage de populations étrangères des quartiers de Marseille. En 1990, le taux est redevenu comparable à celui de 1975 avec 45,5 %. L'effectif de la population algérienne dans Belsunce passe de 5 600 habitants en 1982 (soit 40 % de la population du quartier) à 2 800 en 1990 (soit 33 %). La structure des ménages maghrébins dans le quartier est composée au dernier recensement de 38,4 % de familles, 44,4 % de ménages d'une personne et de 17,2 % autres ménages sans famille.

doublément l'objet de l'attention des urbanistes et des politiques.

Dans ce contexte, les modifications, voire l'échec, du projet pédagogique de l'école publique de Belsunce, initié avec la ZEP en 1982, permet d'avancer quelques hypothèses sur deux thèmes spécifiques :



Des familles musulmanes fréquentent l'école Notre-Dame.

- le caractère central du quartier Belsunce : dans quelle mesure la politique ZEP, dans sa définition et son évolution, est-elle adaptée à un contexte de centralité urbaine, zone politiquement très sensible et fortement médiatisée ? Comment éviter dans ce contexte le piège marginalisant de l'école expérimentale ?

- la situation de concurrence privé/public : l'école privée catholique attire à elle une quantité non négligeable d'enfants de commerçants maghrébins. Cette stratégie éducative familiale s'apparente-t-elle à celle des classes moyennes⁵ ? L'inscription à l'école Notre-Dame Saint-Théodore, à cinq cents mètres de l'école publique, n'a pas en effet pour unique but la distinction des enfants de familles immigrées déjà socialement intégrées. Elle relève plus souvent d'une stratégie locale des familles, en réponse à la stigmatisation du quartier. Dans quelle mesure le choix de l'école catholique est-il une contre-réponse locale des familles maghrébines à la désignation sociale ZEP ?

L'école publique des Convalescents

Les procédures de « Zone d'Éducation Prioritaire » partent du constat que l'échec scolaire se trouve majoritairement concentré dans des zones géographiques qu'il s'agit de doter de moyens spécifiques. Elles accordent « plus de pouvoirs aux échelons locaux », en « territorialisant le traitement des problèmes sociaux », comme l'écrit justement

A. Henriot-van Zanten. En fait, deux conceptions du local s'affrontent dans les textes les régissant, suivant le point de vue de l'Éducation nationale ou des politiques urbaines :

- le local dont l'école est le centre, une zone d'éducation, une communauté éducative.

- le local dont l'école est un élément, un quartier, une communauté urbaine.

Alors qu'il existe bien évidemment une carte des zones DSU, il n'existe pas, aujourd'hui encore, de carte officielle des « zones » d'éducation prioritaires, mais seulement une liste répertoriant les écoles sensibles par circonscription administrative. Il a même été établi, en 1996, un classement confidentiel des écoles marseillaises « particulièrement difficiles » où l'école de Belsunce est placée en 19e position...

Si la première définition correspond à la ligne défendue initialement dans les textes de 1981/82, c'est-à-dire à la lutte contre l'échec scolaire, la

seconde s'en écarte en prônant l'éducation comme moyen de socialisation « des publics », en concordance avec une politique globale de la ville (texte de 1991). Le lieu de l'école, est-ce un espace dont elle est le centre et dont elle détermine le champ, la frontière et la qualité ? une zone d'éducation ? ou est-ce un espace qualifié de l'extérieur, dont elle n'est qu'un élément se mouvant relativement aux autres, une aire urbaine ? En fait, c'est un compromis qui est suggéré, un équilibre, reposant sur la concertation, entre une école « centre » et une école « partenaire »⁶. Le constat d'A. Henriot-van Zanten semble pessimiste : les acteurs locaux disposent « d'une marge étroite », contrôlée par « la hiérarchie institutionnelle et les groupes extérieurs », réduisant ainsi « l'impact à long terme de leur action »⁷. Un rapport de synthèse (1992) commandé par l'Éducation nationale prévient du danger d'enfermement pédagogique des ZEP, et réaffirme la double nécessité d'un engagement local réel comme celle d'un pilotage national.

Pour G. et E. Chauveau, les écoles ZEP forment un ensemble hétérogène dont la réussite dépend de variables

5. On se référera aux recherches de J.-P. Terrail, de J.-M. De Queiroz, de Z. Zeroulou, de M. Tripier et I. Taboada-Leonetti.

6. « Zones d'éducation prioritaires » vient du terme anglais « *Educational priority areas* ».

7. A. Henriot-van Zanten, p. 237, *L'école et l'espace local, les enjeux des ZEP*, 1990.

circulairement liées : stabilité du personnel enseignant, efficacité des choix pédagogiques, relations entre l'école et son quartier, entre l'école et « l'ordre urbain » en général. Ces principales causes peuvent, dans le meilleur des cas engendrer un « cercle bénéfique » ou au contraire une « spirale infernale »⁸. A Belsunce, la stigmatisation qui frappe toujours le quartier continue d'être portée par l'école publique comme une croix. Le schéma catastrophe décrit par G. et E. Chauveau est strictement observé dans l'école publique des Convalescents : « faible présence d'activités pédagogiques dites nobles, nombre élevé de filières dévalorisées, fuite des parents, augmentation du taux d'élèves à problèmes, fuite des enseignants »⁹.

Malgré des changements survenus dans le contexte politique et économique (baisse de l'immigration, et sédentarisation des Maghrébins) comme dans sa réalité sociologique (entre les recensements 1982 et 1990, féminisation et baisse de 48 % de la population du quartier, baisse de la taille des ménages), il reste que, dans l'imaginaire collectif de la ville, Belsunce est le lieu symbolique d'accueil des immigrés pauvres où s'accumulent tous les handicaps. L'effort consenti envers l'école publique a dépassé la simple lutte contre l'échec scolaire pour devenir un enjeu « symbolique » de la municipalité, une reconquête du centre ville.

Dès 1982 s'est pourtant mise en place, au sein du groupe des Convalescents, une équipe pédagogique avec l'actuel directeur, qui incarne cette volonté de changement, cette priorité éducative de l'action sociale. L'entrée en ZEP de l'école s'est donc située à un moment de grande espérance. Les orientations prises par le directeur, dès 1978, ont rencontré une concordance d'intérêts : nationaux avec les options politiques de la gauche, locaux avec la volonté de la Mairie de réhabilitation du centre ancien, enfin sociaux avec le DSQ qui a besoin d'un moteur pour amorcer son action sur le quartier. « *En 1982, quand la politique ZEP a démarré, on était prêt avec tous nos rapports. On a été les premiers sur Marseille à répondre à cette nouvelle politique* ». Le projet pédagogique du groupe primaire des Convalescents a cumulé tous les types d'opérations que l'on retrouve dans les différentes écoles classées ZEP :

- animation pédagogique qui anticipe le projet d'aménagement du rythme scolaire lancé sur Marseille en 1995 : quatre jours par semaine, ateliers à partir de 15h30 (cuisine, EPS, informatique, théâtre, vidéo, musique, photo, menuiserie, journal, gravure, psychomotricité) où l'enseignant est secondé par un animateur ; cours d'arabe comme matière optionnelle jusqu'en 1988, animation cantine ; classes à effectifs réduits (20 à 25) ; un maître supplémentaire « ZEP » à temps plein ;

- rattrapage et soutien : nombre élevé de cours spécialisés. Trois classes d'initiation au français, une classe d'adaptation, deux classes de perfectionnement, une classe de rattrapage intégrée (dix-sept classes en tout) ;

- un développement de l'action sociale et du médico-social dans l'école : une orthophoniste, un psychologue à

mi-temps, une secrétaire de direction chargée des questions d'absentéisme, de vaccination, de suivi médical et de conseils administratifs aux parents ;

- une ouverture de l'école au quartier : ateliers et cours d'alphabétisation pour les familles.

Conjointement au projet pédagogique, est mené dès 1983 un projet éducatif nommé « Animation à partir de l'école » intégrant tout le périscolaire, le mercredi, le week-end, les vacances. Ce qui va impliquer une liaison très étroite avec le fonctionnement du centre social du quartier. La responsabilité du projet revient à l'école, tandis que le centre social en est le gestionnaire. Ainsi l'école,

«... par la multiplicité des actions qu'elle propose aux enfants, prend en compte la globalité de leurs problèmes pour les motiver, les valoriser, leur apporter « savoir faire » et « savoir être », les initier à la vie de groupe et, par une approche de divers apprentissages technologiques, lutter contre l'échec scolaire et permettre leur insertion dans notre société moderne.» (Projet pédagogique 1994.)

L'axe social de la politique ZEP – ouverture et partenariat – a été si bien développé que le directeur de l'école est devenu un des interlocuteurs principaux de la politique du quartier. L'école s'est intégrée à l'opération DSQ Belsunce qui a démarré en 1983 et qui a pour objectif de compléter et soutenir l'opération de réhabilitation du quartier. Le directeur de l'école fait partie de la « Commission locale » créée en 1983 (composée d'élus, de représentants d'administrations et organismes sociaux, associations) qui s'est réunie jusqu'en 1988 deux fois par an pour examiner les projets et donner son avis sur le programme de l'année et le plan de financement. Cela lui a permis de rendre compte directement auprès d'élus de l'évaluation du projet éducatif de l'école. L'école s'occupe plus particulièrement du volet *accompagnement social* (animation, éducation, formation, action sociale, culturelle) parmi les quatre volets que comportait le programme DSQ (*Études, Équipement, Communication, Accompagnement*). A l'initiative du directeur de l'école,

8. Les auteurs insistent sur « l'hétérogénéité de la catégorie « élèves d'origine immigrée » et l'hétérogénéité des situations éducatives » ainsi que sur les conséquences stigmatisantes de la politique ZEP. « Depuis une quinzaine d'années, l'institution scolaire a privilégié deux modèles éducatifs dans les établissements recevant un nombre important d'enfants de travailleurs immigrés. L'optique déféctologique... et l'optique culturaliste... ont en commun de croire en une spécificité – une étrangeté – du public scolaire d'origine immigrée. Elles pourraient contribuer sans le savoir à produire des écoles spéciales réservées aux immigrés. Ces deux conceptions risquent d'accroître les phénomènes de dualisation de l'école et de la ville. » *Migrants-formation*, n° 81 juin 1990, p. 31. Nuançons : la « création » d'écoles pour immigrés n'est pas le fait de méthodes pédagogiques, mais bien le fait d'une ségrégation spatiale de l'espace urbain. Il est à remarquer que la (sur) stigmatisation par l'étiquette Z.E.P s'observe moins dans les quartiers urbains que dans les zones ruralisées qui vivent mal l'étiquette ZEP qui les assimile « à des gens dont ils cherchent à se démarquer » (cf. A. Henriot-van Zanten, *op. cit.* p. 194), ou dans les quartiers centraux comme Belsunce.

9. *Op. cit.* p. 30.

du directeur du centre social et des agents de développement est créée en 1986 la « Commission développement » qui est le deuxième échelon du circuit d'instruction DSQ. Elle regroupe 44 associations en 1988. Des partenaires institutionnels nous ont confié qu'à l'époque le directeur de l'école jouait véritablement le rôle d'un chef de projet, et lui-même définit sa fonction comme celle d'un négociateur.

Au total, ce sont d'exceptionnels moyens financiers qui ont été mis à la disposition du projet de l'école ; ils ont été évalués à 2,5 millions de francs, versés entre 1984-1988 principalement par la Ville, la Région et le Fonds d'Action Sociale. L'inspecteur départemental qui soutient la politique du directeur de l'école a envoyé à l'adjoint au maire la requête suivante :

« Le soutien financier d'un tel projet est très élevé. Mais je suis persuadé qu'il s'agit d'un investissement d'une grande efficacité, autant pour l'école et pour l'avenir des enfants, que pour un quartier très décrié. Je souhaite vous aider à réaliser là une opération exemplaire d'intégration. »

Avec la fin de la procédure DSQ en 1989, c'est une nouvelle période qui commence pour l'école. Que ce soit du côté du nouvel inspecteur d'éducation de la ZEP centre ville, du chef de projet DSU, de la mairie, ou du FAS, les institutions estiment que suffisamment d'argent a été versé pour des attentes insatisfaites. On reproche au directeur d'avoir recruté des élèves en difficulté en dehors du quartier, d'en faire ainsi une école spécialisée.

Le fonctionnement interne de l'école est victime d'une certaine usure, l'équipe pédagogique y croit moins qu'au début. Une division se fait entre les instituteurs partisans de poursuivre et les autres qui parlent d'échec. Le nouvel inspecteur de la circonscription, arrivé en 1993, doute de l'adéquation entre les sommes énormes versées dans les ZEP et la réussite scolaire de ces établissements. Il demande à l'école « *de ne pas être animatrice mais formatrice* ». Il exige dès la rentrée 1994 que l'acceptation de tout projet DSU, de la zone ZEP centre ville Marseille, ressortisse de son autorité et non plus d'une commission de l'Académie. De son côté la procédure DSU ne se situe pas dans l'exacte continuité de celle du DSQ. En élargissant sa zone d'action au centre ville, elle gère plus globalement avec un unique chef de projet la demande de chaque quartier. Voilà ce qu'écrivait le chef de projet DSU en 1994 :

« L'état et le positionnement du groupe scolaire Korsec [maternelle]/Convalescents [primaire] ne sont pas favorables à la venue de nouveaux ménages et à la scolarisation de leurs enfants. C'est le seul équipement qui « manque » [sic] dans le quartier Belsunce pour favoriser la diversification de la population résidente. »

Le constat est d'autant plus surprenant qu'il émane d'acteurs sociaux qui ont soutenu la politique de l'école depuis 1982. Ce retournement d'analyse est à replacer

dans l'évolution de la politique municipale dont les préoccupations sont plus urbanistiques que sociales depuis 1985 : constructions très visibles d'équipements centraux (Hôtel de Région, Faculté, Centre de la musique...). Ce commentaire ignore de plus la présence de l'école privée qui, bien que n'étant pas un « équipement » public, accueille plus d'un tiers des enfants des familles du quartier. Paradoxalement, c'est au moment où les orientations officielles (1992) visent à confondre zone DSU et ZEP, et tendent à faire de l'école un partenaire local, que l'école des Convalescents se voit désengagée de son rôle social territorialisé¹⁰.

De la citadelle à la tour de contrôle

L'école républicaine, citadelle du savoir universel et foyer d'apprentissage des valeurs nationales, semble donc mise en échec. Avant même que les directives ZEP ne paraissent au *Journal Officiel*, l'école de Belsunce s'est engagée sur la route à deux voies de l'accompagnement social et de l'ouverture à l'environnement. L'assistante sociale dans l'école, l'alphabétisation des parents, cinq classes spécialisées et un cours d'arabe optionnel montrent le souci d'ouverture de l'école au public local.

Longtemps considérée comme une école de pointe dans la lutte contre l'échec scolaire frappant les immigrés (« Une école où les immigrés réussissent »¹¹), les Convalescents sont aujourd'hui jugés inappropriés aux nouvelles orientations municipales, du fait même des changements survenus dans la politique DSU et dans la volonté locale de l'Éducation nationale.

En tant qu'école du centre ville, les Convalescents ont été au cœur des préoccupations « symboliques » de la mairie. En faisant de l'école un exemple, celui de la dynamique école/milieu, la mairie combat une stigmatisation qui ne tient pas seulement à la situation défavorisée du quartier, mais à sa visibilité.

L'étiquetage ZEP, connu par les pratiques éducatives d'animation, et vanté jusque dans les panégyriques médiatiques, est mal reçu par un certain nombre de parents qui ne s'y reconnaissent pas. Le centre, pour ces familles, souvent là depuis plus de dix ans, ne peut ressembler aux quartiers nord. L'école « ZEP » est exemplaire... de ce qu'ils ne veulent pas être. Elle est un lieu de « sur-stigmatisation ». Avec le retrait des enfants de ces familles, l'école voit effectivement augmenter son pourcentage de primo-arrivants et d'enfants à problèmes qui justifient la politique expérimentale de l'école... L'expression est celle de l'inspecteur de la circonscription durant les

10. Le paradoxe n'est cependant que théorique : l'application des textes depuis 1992 s'est accompagnée, à Marseille comme un peu partout, d'une résistance quasi concertée, d'une réflexion menée sur la notion même de lieu éducatif. Ainsi de manière réfléchie et pragmatique, la carte ZEP pour le centre-ville ne coïncide pas exactement avec la carte DSU : certaines écoles ZEP ne sont pas en contrat DSU et réciproquement.

11. Titre du journal *le Provençal* du 22/10/89.

années DSQ et jusqu'en 1992. Elle est, principalement, à usage interne. Elle tend à démontrer qu'il est possible de faire quelque chose avec des moyens exceptionnels. Elle est moins un exemple à suivre (peu d'écoles peuvent hériter d'un tel financement) qu'une raison d'espérer et d'entreprendre¹². Les «deux cents heures de bonheur» par an, devise de l'école, font passer au second plan le combat contre l'échec scolaire. Cette pédagogie est accueillie dans un premier temps par les félicitations des spécialistes de l'éducation. Le revers de la médaille, d'après ce qu'en disent les professeurs des collèges interrogés, c'est l'inadaptation des enfants, dès leur entrée au collège, au système scolaire lui-même.

Le chef de projet DSU et l'inspecteur de l'Éducation Nationale reprochent à l'école de s'être spécialisée. Elle recrute en effet des enfants immigrés étrangers au quartier. En pratique, il s'agit de maintenir un taux important de primo-arrivants afin de pouvoir bénéficier de subventions spécifiques. D'une école exemplaire et expérimentale, exceptionnellement adaptée à un lieu défavorisé, on passe à une école spécialiste du handicap culturel et de la «primo-arrivance». Le détournement est d'autant plus paradoxal que le quartier suit une évolution inverse: la population immigrée tend à s'enraciner, son ancienneté est croissante. En s'ouvrant au partenariat, tout en gardant une position centrale dans l'action sociale, l'école publique a endossé l'image stigmatisante du quartier, puis acquis un rôle moteur dans la politique locale de contrôle social. Ni «citadelle» du savoir, comme elle se prévalait naguère, ni «équipement» comme le désire à présent le DSU, elle est devenue une «tour de contrôle». D'où la défiance de certaines familles:

«Dès que ton enfant a un bleu, il faut vite dire ce qui s'est passé à la maîtresse sinon tout le monde te tombe dessus, l'assistante sociale, le médecin, la psychologue, le juge et tout, parce qu'ils croient que tu le bats. C'est arrivé à une copine et y a pas plus gentille qu'elle!»
(Mère de famille maghrébine de l'école publique.)

Les Maghrébins à l'école catholique de Belsunce

La structure sociale de l'école privée catholique varie suivant les établissements et leur implantation géographique, rurale ou urbaine, ou suivant les régions¹³. Cer-

tains établissements privés catholiques sont implantés dans des lieux défavorisés, centraux et périphériques, et fréquentés par des familles populaires immigrées, majoritairement maghrébines. Les établissements sont parfois composés d'un public d'enfants à 80 % d'origine maghrébine. Ce public se distingue des publics immigrés accueillis jusque là, non seulement par sa présence majoritaire dans certains établissements, mais aussi par son appartenance à la religion musulmane. Les familles de



L'intégration des mères à l'école.

ces enfants ne rentrent ni dans la catégorie des pauvres ni dans celle des cas sociaux. L'enseignement catholique n'a pas anticipé la venue du public maghrébin, progressive depuis les années soixante-dix. Depuis le milieu des années quatre-vingt, enquêtes, rapports et colloques se succèdent pour analyser l'état de la question. Il aura fallu cependant presque dix ans pour que l'enseignement catholique ne considère plus le phénomène comme marginal et s'interroge sur une méthode d'éducation à adopter. Quatre propositions sous-tendent le discours actuel de l'enseignement catholique: développer la volonté d'accueil, informer pour éviter les peurs et méfiances du public catholique, favoriser la solidarité entre établissements, multiplier les formations nécessaires¹⁴. Le «res-

12. «Sur ce terrain désertique sont apparues quelques plantes vivaces porteuses d'avenir qui démentent tous les désespérés d'avance, ceux qui baissent les bras... le groupe scolaire des Convalescents porte bien son nom» La revue nationale *Animation et éducation*, n° 66, 1985.

13. Voir l'élaboration de la typologie des différents établissements confessionnels parisiens par R. Ballion, *Revue française de sociologie*, «L'enseignement privé, "une école sur mesure" ?», XXI, 1980, 203-231.

14. Voir la revue *Enseignement Catholique Document*, «La scolarisation des enfants d'immigrés», n° 1603, déc.90-janv.1991.



L'attente devant la porte de l'école Notre-Dame.

pect de l'autre» devient le fondement essentiel du projet éducatif, comme valeur d'une morale religieuse partagée, et comme condition de cet enseignement et de son existence. Mais aucune véritable politique d'ensemble n'est appliquée dans les établissements catholiques, et il n'y a pas encore de pédagogie interculturelle à proprement parler.

A Marseille, il y a seulement quinze ans, aucun établissement catholique ne dépassait 30 % d'enfants d'origine maghrébine. Aujourd'hui neuf établissements en accueillent plus de 50 %. La majorité de ces établissements se situe dans le secteur nord de la ville. L'implantation de ces établissements catholiques est ancienne dans ces noyaux urbains anciens, avant qu'y soient créés les zones DSU ou ZEP¹⁵. Ces écoles ont une longue tradition d'accueil de populations immigrées.

L'école catholique de Belsunce existe depuis 1946. Sa particularité est d'accueillir dès la maternelle un pourcentage élevé d'enfants d'origine étrangère. Ce pourcentage est passé de 20 % à 80 % du milieu des années soixante-dix à aujourd'hui. Elle a accueilli des Italiens, des Arméniens, et comptait dans ses effectifs en 1975 autant d'enfants d'origine espagnole qu'algérienne. Depuis les années quatre-vingt, les élèves d'origine étrangère sont majoritaires dans l'établissement. Ce sont les enfants d'origine algérienne qui sont les plus représentés. La présence d'enfants de parents algériens a progressivement augmenté jusqu'en 1987 pour régresser ensuite. Il en va de même de la présence de la population maghrébine dans le quartier qui a baissé depuis cette date charnière. A partir de 1988, on voit progressivement venir dans l'école une population étrangère plus diversifiée, comorienne, turque.

Dans le projet éducatif, deux axes sont mis en avant: donner une culture d'enseignement général et dispenser

une formation morale, l'objectif étant de donner «une éducation totale». Le projet insiste sur la collaboration avec les familles. La directrice insiste sur le terme de contrat en précisant que le jour de l'inscription les parents doivent s'engager à avoir un minimum d'intérêt pour l'éducation de leurs enfants (surveiller que les devoirs soient faits, surveillance d'une bonne hygiène de vie pour l'enfant, répondre aux convocations et venir aux réunions). Le projet éducatif rappelle le souci de donner une éducation religieuse aux élèves catholiques, et pour l'ensemble des élèves, il est spécifié:

« Afin d'être fidèles à notre mission d'éducatrices d'une école chrétienne, nous cherchons, par nos attitudes et notre comportement, à témoigner de l'esprit évangélique, source et inspiration de notre action. »

L'enseignement religieux est adapté à la situation. L'instruction religieuse n'est plus prodiguée, sinon à une minorité volontaire, et en dehors des heures de cours. En revanche, au nom d'un monothéisme commun, et du pluralisme religieux, des célébrations comme Noël sont partagées avec les enfants musulmans. Un calendrier religieux est affiché dans le couloir d'entrée de l'école qui précise les fêtes catholiques et musulmanes.

A la différence de l'école publique, aucune allusion à une ouverture de l'école au quartier n'est faite dans le projet. L'action éducatrice de l'école est strictement interne, seul le «contrat» tacite passé auprès des parents dans «un souci de respect mutuel et d'entraide» prolonge cette mission au-delà de l'école vers les familles. L'école catholique semble à première vue ne pas avoir été concernée par la politique DSQ. Cependant il est à remarquer qu'en 1987 l'école Notre-Dame demandait à l'agent de développement local, dans le cadre d'activités périscolaires effectuées dans le centre social, que des cours d'arabe soient dispensés à ses élèves. Activité qui n'a pas réussi aux dires de la directrice: la demande des familles n'allait pas dans ce sens. Les parents craignaient que cela trouble leurs enfants. Durant ces années DSQ, la directrice nous dit avoir beaucoup fait dans le sens d'une ouverture de l'école vers le centre social mais toutes ont mené à un échec de participation: la principale raison donnée est que les familles maghrébines de l'école catholique refusaient de s'y rendre et de risquer d'y rencontrer les familles de l'école des Convalescents.

Les familles maghrébines avancent les mêmes arguments que l'ensemble des familles choisissant le privé – le souhait d'une éducation stricte; la volonté de se démarquer d'un niveau socio-culturel environnant jugé trop bas; l'acquisition d'une formation morale: l'apprentissage de l'honnêteté, du sens de la justice. Le recours au privé sécurise les parents. Le fait de payer doit engager l'institution dans l'éducation de l'enfant. L'analyse des entre-

15. Se référer à l'article de M. Roncayolo, «Dynamique d'une mutation urbaine» in *Le deuxième sud. Marseille ou le présent incertain*. PB4, Actes Sud, 1985.

tiens avec des parents (54 au total) permet de différencier trois types de familles maghrébines faisant appel à l'école catholique.

Le choix religieux d'une école catholique

Des parents très minoritaires dans l'ensemble des parents maghrébins de l'école Notre-Dame tiennent à un enseignement religieux entendu non au sens de l'inculcation d'un savoir mais d'une atmosphère morale. Ce sont les parents pratiquant la religion musulmane. Les pères sont retraités ou invalides, ouvriers, d'immigration ancienne, pères de familles nombreuses. C'est dans ce groupe que l'on trouve les cas les plus nombreux de « famille éclatée » (un membre de la famille, la mère ou un enfant adolescent, résidant dans le pays d'origine). Mais on y trouve aussi de jeunes commerçants d'immigration plus récente (fin des années quatre-vingt) avec des enfants en bas âge. L'état d'esprit et le comportement qui règnent dans l'école constituent pour eux un critère déterminant du choix.

« C'est pas la même religion mais ça fait rien, je préfère, mon enfant est dans cet esprit. » « L'amour c'est le même hein ! L'enfant le voit bien avec cette religion et l'autre. » (Algérien, commerçant.)

L'idée est que le caractère *religieux* est primordial, indispensable à une éducation sociale traditionnelle permettant l'harmonie entre *milieu familial* et *milieu scolaire*. Le choix scolaire est fortement lié à un *sentiment éthique* de la famille.

« Comme ça ma fille reste dans la même idée que la maison. Je sais que sœur Assunta a le respect de ça. » (Algérienne, sans profession, mari invalide.)

Les termes de respect et d'autorité reviennent souvent dans leur propos pour qualifier le rapport de l'enfant à l'école.

« Mon fils il sait qu'à l'école il faut obéir. Dans sa classe, le maître il dit ce qu'il faut faire et y a pas à discuter. Moi j'ai jamais discuté ni mon père ni rien. Je suis pas content, je me tais, c'est tout. » (Algérien retraité.)

L'école catholique est comparée à l'école coranique où l'éducation est marquée par l'importance de l'obéissance à ceux qui détiennent le pouvoir, Dieu, le père et celui qui détient le savoir, « le maître ». Ces parents envisagent d'inscrire plus tard, au moment de l'adolescence, leurs enfants à une école coranique. La plupart précisent avoir pris conseil sur cette question auprès de la directrice de l'école catholique.

Le choix libéral d'une école libre

Ces parents sont plus nombreux que les précédents. Ils sont moins pratiquants que le premier groupe. Le critère religieux de l'école est surtout un label de qualité mais ne

constitue pas pour eux un critère déterminant. On attend que le privé transmette des valeurs qui relèvent plutôt du « laïc » que du religieux. Ils évoquent la relation entre maître et élève et la transmission des valeurs morales, un souci d'éducation sociale de la part des parents. L'école est un lieu privilégié d'acquisition de modalités de comportement et de bonnes manières. Elle doit permettre à l'enfant d'acquérir certaines formes de maintien et de modes d'expression. Le choix de l'école coranique n'est pas véritablement envisagé par les parents, laissant plus tard le choix à l'enfant.

« Non, par pour le moment, non sinon ça va l'embrouiller. On est ici... Même moi je connais pas l'arabe, mon mari, oui, il écrit bien l'arabe, moi non. Quand ils seront grands, quand ils auront bien appris le français. » (Femme algérienne, sans profession, mari algérien, entrepreneur maçon.)

L'éducation totale promulguée dans le projet éducatif de l'école convient parfaitement à leur demande. Ce sont eux qui donnent le ton à l'établissement. Petits commerçants dans leur majorité mais aussi ouvriers qualifiés, d'une immigration qui date des années soixante et soixante-dix pour les hommes, des années quatre-vingt pour les femmes. Ils habitent le quartier depuis leur arrivée en France et ont connu les années prospères jusqu'en 1987-1988. Poursuivant une mobilité sociale, aujourd'hui ils sont propriétaires de leur logement dans le quartier Belsunce où ils travaillent. Les familles expliquent le choix d'école par le souci de réussite scolaire de l'enfant. Si le commerce a tenu une place prépondérante dans le projet de réussite sociale, aujourd'hui avec la baisse d'activité professionnelle, la préoccupation scolaire occupe la première place. Les pères vont aux réunions de l'école. Les mères suivent quotidiennement les devoirs des enfants, et un grand nombre d'entre elles suivent des cours d'alphabétisation.

C'est le *contrat* engagé avec l'école qui est important à leurs yeux. Selon eux, si l'école s'engage en étant payante, eux-mêmes s'engagent envers l'école dans un souci de collaboration.

« Nous on paye l'école dès qu'il faut payer. On attend même pas un jour. C'est pour les enfants hein, c'est pour eux, c'est pas pour sœur Assunta, la pauvre, elle risque pas ! C'est pour les enfants hein... qu'ils apprennent mieux. » (Algérienne, mari commerçant.)

C'est dans ce groupe que l'on trouve aussi les parents soucieux de se mobiliser pour la scolarité de leurs enfants après le primaire, prévoyant de déménager dans le but de trouver un meilleur collège. Les parents s'attendent à ce que le parcours scolaire de leurs enfants soit long. La demande scolaire est située dans un *projet* de réussite des enfants. Si pour certains l'école privée n'est choisie qu'en attendant de trouver un collège public qu'ils jugent bon (dans son enseignement, et sa composition sociale), pour d'autres le choix du privé sera poursuivi en collège. Pour

Mme A., à Belsunce depuis 1978, et propriétaire d'un commerce avec son mari depuis 1984, «*il y a trop d'Arabes*» à l'école privée Notre-Dame (frais de scolarité : 800 F par trimestre) où travaillent ses deux cadets qui iront rejoindre les deux aînés au collège catholique du Sacré-Cœur (2400 F par trimestre) où la catéchèse est obligatoire mais où «*la fréquentation est meilleure*».

Le collège idéal pour ces parents est celui situé hors quartier et hors carte scolaire imposée, dans le centre-sud de la ville plus aisé, et dont le public de Maghrébins pauvres est exclu. Plus ou moins arrêtées dans leur trajectoire résiden-



Préparatifs pour la kermesse de l'école Notre-Dame.

tielle, certaines familles compensent l'obligation de rester dans un quartier populaire (soit parce que bloquées par l'état du marché du travail dans leur itinéraire social, soit pour habiter au-dessus du commerce) par le choix d'un collège localisé dans le centre sud de la ville, proche des beaux quartiers. Un choix qui veut se démarquer d'un groupe social pour s'identifier avec celui déjà représenté par «*les parents modèles*» de l'école, c'est-à-dire les familles commerçantes maghrébines aisées et les quelques familles françaises qui fréquentent l'école. La discrimination sociale joue comme chez les français (on met son enfant à l'école privée pour éviter la catégorie pauvre maghrébine) et on est conforté dans ce choix par la fréquentation de quelques parents français de classe moyenne «*un papa qui travaille dans l'informatique*». Certaines familles ouvrières aussi, quand une situation professionnelle stable le leur permet, après avoir inscrit leurs enfants à l'école primaire catholique et côtoyé ces «*parents modèles*», manifestent la volonté d'inscrire leurs enfants au Sacré-Cœur, ou dans un autre collège du centre-ville hors secteur.

Le choix local d'une école privée

Pour le groupe majoritaire dans l'école, le choix est local. Les critiques de l'école des Convalescents sont plus fortes et ne sont pas étendues à l'enseignement public en

général. La motivation pour l'école privée se fait contre l'école publique du quartier, contre son fonctionnement interne, contre son mauvais état des lieux, «*une vieille école en préfabriqué... les jours de pluie, il pleut dans les classes*,» et contre une pédagogie ZEP mal interprétée. L'école publique des Convalescents est jugée laxiste, un établissement où l'on préfère s'amuser, plutôt que travailler, sur une semaine réduite à quatre jours. Mais d'autres critères plus diffus ont motivé aussi le choix de l'école privée. Les familles accentuent leur discours sur la mauvaise image de l'école publique. L'école publique des

Convalescents est critiquée moins pour son fonctionnement que pour l'image qu'elle renvoie du quartier. Et d'ailleurs les critiques envers l'école sont toujours accompagnées de critiques envers les parents la fréquentant.

«*C'est mieux, au moins on est sûr qu'ils apprennent pas de gros mots, parce que là-bas y a des petits voyous qui frappent, qui volent. Ils voient les parents hein.*» (Algérienne sans profession, mari au chômage de longue durée, 3 enfants.)

Le récit d'un événement «*qui a fait le tour du quartier*» revient fréquemment : celui d'une mère de famille qui a giflé une institutrice à la sortie de l'école. Les motivations sont aussi pratiques : regroupement des enfants dans la même école, rapprochement de membres de la famille,

contraintes d'accompagnement, proximité du lieu résidentiel. La relation de l'école à son milieu de vie, au quartier, est très souvent évoquée par ce groupe de parents. Les choses sont dites comme si le refus de l'école publique – de cette école publique – était d'abord le refus du quartier. Le choix de l'école catholique pour l'enfant s'explique par la volonté d'affirmer une différence locale dans l'éducation donnée, de se démarquer d'un groupe local à qui on pourrait les assimiler : de ne pas mettre l'enfant à l'école du quartier, même si l'école catholique est dans le quartier.

Le père est ouvrier dans ce groupe, âgé en moyenne de 45 ans, le plus souvent intérimaire. Les personnes au chômage, ou en invalidité, se trouvent aussi en nombre important dans ce groupe. Après avoir connu une période d'activité continue dans les années soixante-dix, le père de famille a ralenti ou stoppé son activité professionnelle depuis le milieu des années quatre-vingt. Les femmes, âgées en moyenne de 37 ans, sont arrivées durant la grosse vague du regroupement familial de la fin des années soixante-dix. Elles sont inactives, mères de trois enfants généralement peu âgés, et ne cherchent pas pour le moment un emploi. Ce sont des familles qui vivent actuellement une impasse professionnelle et résidentielle. L'entrée de l'enfant au collège situé hors quartier met fin au problème du positionnement social local par l'école.

Les familles optent dans leur majorité pour le collège de la carte scolaire. A la question d'une poursuite d'étude en collège dans le privé :

« Je n'ai pas les moyens... Je voudrais mais après il en faut, avec les trois c'est pas possible... » (Algérienne, sans profession, trois enfants, mari au chômage.)

Pour ce dernier groupe, le choix du privé ne s'inscrit ni dans un projet éthique, ni dans un projet de réussite à long terme, mais dans une tactique locale de différenciation sociale¹⁶.

Les voies paradoxales de l'intégration

On peut s'étonner de voir de nombreuses familles maghrébines fréquenter une école catholique. L'étonnement s'atténue lorsqu'on constate la présence dans Belsunce d'un certain nombre de musulmans « culturels ». On sait d'autre part que la motivation religieuse des usagers du privé est à la fois très minoritaire et en décroissance (Langouët et Léger). L'hypothèse d'une école privée regroupant l'élite locale (les commerçants) est insuffisante. Si la composition sociale de l'école publique est plus proche de celle du quartier, celle de l'école privée, en moyenne un peu plus aisée, est aussi plus hétérogène. Les familles les moins aisées trouvent dans la fréquentation de l'école privée une distinction sociale que ne permet pas l'école publique. Celle-ci, en spécialisant sa pédagogie dans l'animation jusqu'à proposer « 200 heures de bonheur », en utilisant des moyens exceptionnels qui ont fortement visibilisé son action, a fini par spécialiser aussi son recrutement. En prêchant une neutralité quasi laïque et une pédagogie traditionnelle, l'école catholique a cumulé l'image et les valeurs de l'École privée (présence de l'élite locale, contrat, éducation morale) et celles laissées vacantes par l'école publique (brassage social, *curriculum* commun, continuité pédagogique entre l'école et le collège). La « fuite » vers le privé de plus d'un tiers des familles peut être alors interprétée comme une stricte demande républicaine d'instruction. Cependant on a vu que cette demande est aussi de distinction, ce que n'offre pas le niveau primaire de l'école républicaine.

L'école publique de Belsunce s'est pourtant distinguée, elle aussi, elle a bénéficié un temps, dans les médias internationaux (italiens et espagnols) comme dans la politique locale, de la désignation d'école expérimentale, école

phare de l'intégration sociale. Elle a été durant les années quatre-vingt le principal moteur de la politique locale DSQ. On lui a confié, à un moment donné, un rôle politique qui a tendu à faire de toute action sociale sur le quartier une action éducative, et de toute action éducative une action sociale. L'école est même considérée par certaines familles comme une véritable « tour de contrôle social ». En poussant jusqu'au bout la logique ZEP, elle a plus qu'endossé la stigmatisation du lieu, elle l'a porté comme une croix, elle s'est surinvestie dans la mission sociale d'intégrer les habitants du quartier. Le choix de l'école privée relève moins d'une stratégie éducative mûrement réfléchie, que d'une certaine connaissance du quartier liée à une volonté de s'en distinguer. Elle exprime le refus affiché des familles maghrébines d'être désignées et visées comme population à intégrer.¹⁷

Dans le centre, « lieu paradoxal d'identification où se localise le délocalisé », la tâche d'une politique ZEP qui tente « simplement » d'inclure l'école dans son milieu, comme une église en son village, s'avère singulièrement complexe. C'est que Belsunce, lieu exemplaire de l'intégration nationale, est un enjeu « symbolique » central des politiques urbaines marseillaises qui visent de plus en plus la revalorisation de l'image de la ville. Le pactole dont a bénéficié l'école publique répondait moins à l'attente des familles qu'au souci d'installer une réputation d'école exemplaire dans un quartier défavorisé. L'école catholique, elle, en s'adaptant à la situation, a favorisé l'intégration à la centralité et à la République des familles la fréquentant.

Sylvie Mazzella

16. Cela infirme les conclusions de Langouët et Léger sur « le caractère stratégique du transfert à l'entrée en sixième » vu comme plan à long terme et vision anticipatrice, contrairement au changement en cours de cursus, de type « navigation à vue », in *Public ou privé*, Paris, Publidix, 1991, p. 101. Le transfert, en sixième, du privé au public ne relève pas, ici, d'une stratégie éducative ou d'une improvisation, mais de l'abandon d'une tactique devenue inadéquate.

17. Cette analyse conforterait la thèse d'Abdelmalek Sayad pour qui l'intégration ne peut être le résultat direct de ce qui est dit et fait dans cette intention. Elle est au bout d'actions et d'efforts qui n'ont pas besoin de se donner l'intégration comme objectif, : « C'est comme vouloir oublier, comme de vouloir être naturel, comme de vouloir dormir [...] l'intégration, sans être indifférente à ce qui est dit d'elle et fait pour elle, ne peut être le résultat direct de cela qui est fait et dit dans cette intention. » « Qu'est-ce que l'intégration ? », *Hommes et migrations*, n° 1182, 1994, p. 13.