

## Culturaliser les difficultés scolaires ? L'exemple des politiques éducatives en Picardie face aux classes populaires blanches

*Are school difficulties cultural ? Education policies and the White working class in the French region of Picardie*

Ismail Ferhat

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/11258>

DOI : 10.4000/ree.11258

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Nantes Université

### Référence électronique

Ismail Ferhat, « Culturaliser les difficultés scolaires ? L'exemple des politiques éducatives en Picardie face aux classes populaires blanches », *Recherches en éducation* [En ligne], 48 | 2022, mis en ligne le 01 juin 2022, consulté le 09 septembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/11258> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.11258>

---



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

# Culturaliser les difficultés scolaires ? L'exemple des politiques éducatives en Picardie face aux classes populaires blanches



Ismail Ferhat

Professeur des universités, Centre de recherches en éducation et formation (CREF), Université Paris-Nanterre

## Résumé

Sujet montant dans la littérature savante et administrative anglo-saxonne, les rapports de l'institution scolaire aux classes populaires blanches restent moins présents dans les sciences de l'éducation et de la formation françaises. L'article s'appuie sur les résultats d'une enquête collective et interdisciplinaire sur le territoire éducatif picard (intitulée « Preuve »). Elle souligne combien les politiques éducatives locales ont précocement culturalisé les difficultés éducatives qui pouvaient y exister. Sans nommer et viser explicitement les classes populaires blanches, elles ont contribué, des années 1960 aux années 2010, à en redéfinir le lien à l'école sous le signe du retard culturel. Celui-ci a fini par devenir un cadre prégnant des politiques éducatives locales, dont de nombreux choix (implantation d'établissement, financement, orientations stratégiques) étaient en partie reliés au caractère supposément « a-scolaire » ou « inapte » des jeunes issus de ce groupe social.

Mots-clés : politiques de l'éducation, difficultés scolaires et élèves en difficultés, Picardie

## Abstract

*Are school difficulties cultural? Education policies and the White working class in the French region of Picardie*

*Interactions between educational systems and the white working class have been a rising issue for anglo-saxon social scientists as well as public actors. This subject is still, by contrast, less studied by French education science scholars. The article is based on the results and materials gathered by a collective and interdisciplinary research on education (named "Preuve") in the French deprived region of Picardie. It studies how local educational policies have perceived white working class pupils. Without explicitly naming them, they have gradually, from the 1960s to the 2010s, tended to present them as being 'culturally backward'. Such a perception has deeply reshaped the educational choices followed in the region (school offer, funding, strategic decisions). These public policies were repeatedly justified by the supposed hostility displayed by this social group towards education.*

*Keywords: education policies, learning difficulties and students in difficulty, Picardie*

La question des classes populaires blanches (*White working class*) suscite un nombre croissant de travaux – par ailleurs divers – dans le monde anglo-saxon. Selon le politiste Justin Gest (2018), ce groupe peut être défini par trois critères fondamentaux, tant en Europe qu’aux États-Unis : l’absence de lien avec une immigration récente (en particulier extraeuropéenne), un emploi à dimension physique, et le faible niveau d’études. Ce dernier point est devenu, pour Justin Gest, déterminant, dans des sociétés de la connaissance où l’accès (ou pas) au titre scolaire pèse fortement dans les trajectoires sociales. Comme cet auteur le note, en 1940, 74 % des salariés américains étaient blancs et sans formation supérieure, le chiffre n’étant plus que de 43 % en 2006. Cette évolution tend à faire des classes populaires blanches une minorité au sens propre (Gest, 2016, p. 2). L’éloignement apparent vis-à-vis de la diplomation a favorisé l’étude du « vaste champ du désengagement scolaire » de cette catégorie, là où l’existence de statistiques ethniques permettait de le repérer (Stahl, 2015, p. 6). Dès la fin du XX<sup>e</sup> siècle (Gillborn & Kirton, 2000), des chercheurs britanniques et étasuniens ont souligné la sous-performance éducative des élèves issus des classes populaires blanches, y compris au regard des minorités ethniques défavorisées. Le constat devint répété dans une partie des travaux sur les inégalités à l’école britannique à partir des années 2000 (Evans, 2006). Un résultat si implacablement récurrent dans les données statistiques ne tarda pas à être saisi par les pouvoirs publics. En 2007, l’organisme d’évaluation du système scolaire anglais, l’OFSTED, s’alarmait du fait que les résultats des élèves blancs pauvres décrochaient de ceux des autres catégories d’élèves, notamment les minorités ethniques pauvres dont les performances scolaires tendaient désormais à s’améliorer (Ofsted, 2007, p. 65). La sociologue Ruth Lupton soulignait combien l’explication culturelle (rejet de l’école, ambition éducative limitée, comportement anémique, familles dysfonctionnelles) était prioritairement mobilisée pour expliquer l’échec éducatif au sein de la *White working class* (Lupton, 2016). Les pouvoirs publics eux-mêmes recourent de plus en plus, pour appréhender le niveau élevé d’échec des élèves des classes populaires blanches, à ce type d’approches : la commission éducation de la Chambre des communes, en Grande-Bretagne, s’y réfère ainsi largement dans ses rapports de 2014 et de 2021 (House of commons education committee, 2014, 2021).

L’étiquette de « classes populaires blanches » suscite en revanche des débats, voire des réticences plus fortes dans le cas français. Tout d’abord, l’absence de statistiques ethniques rend techniquement difficile leur appréhension. La difficulté ne se résume cependant pas à cette inconnue quantitative. Les études savantes sur l’école française ont, dans leur ensemble, été relativement réservées vis-à-vis des dimensions ethnoraciales. Ceci pouvait découler, pour reprendre l’expression de Choukri Ben Ayed (2011), de « la conviction longtemps ancrée selon laquelle la question ethnique ne serait qu’une surdétermination de la question sociale ». La volonté universaliste du modèle républicain se montrait tout autant défavorable à l’étude de l’ethnicité dans l’institution scolaire (Dhume-Sonzogni, 2007). Certes, un tel constat mérite doublement d’être nuancé. Dès les années 1970, la question des résultats des élèves issus de l’immigration est devenue un sujet de recherche (Laacher, 1990). De plus, ces travaux se sont étendus par-delà les publics migratoires, notamment lors des années 2000. En effet, les phénomènes ségrégatifs et discriminatoires touchant les minorités non blanches, à l’école, sont difficilement réductibles à la seule dimension de classe (Felouzis, Liot & Perroton, 2005). Il convient de ce point de vue de se garder d’une opposition excessivement schématique et figée entre les productions scientifiques anglo-saxonne et française quant au traitement de ce sujet. Une spécificité, cependant, persiste pour la prise en compte en France des classes populaires blanches. Une quantification dans la production existante permet de le mesurer. Aucun ouvrage du catalogue en ligne de la Bibliothèque nationale de France n’intègre l’expression de « classes populaires blanches » à son titre, alors que 51 de celui de la *British Library* le font pour « *White working class* »<sup>1</sup>. Les racines de

<sup>1</sup> Requêtes effectuées en janvier 2022 sur ces deux catalogues. Une recherche de vérification dans le catalogue en ligne de la BNF sur la notion, plus courante en France, de « Petits blancs » indique (après vérification) quatre ouvrages, dont deux sur le monde colonial, intégrant cette expression dans leurs titres respectifs.

cette faible présence sont multiples. Tout d'abord, ainsi que le souligne fort justement Françoise Lorcerie (2006), les processus de « catégorisation ethnique », en particulier à l'école, sont d'abord pensés par rapport aux minorités non blanches. Ensuite, certains – des rares – auteurs français ayant travaillé sur les classes populaires blanches, comme Benoît Coquard (2019, p. 12), soulignent qu'elles « n'aimeraient pas être réduites à ce stéréotype misérabiliste ». Cette critique est importante, tant elle pointe l'image de plus en plus dégradée des « petits blancs » dans de nombreux pays occidentaux (Stahl, 2015, p. 26-32 ; Dunn, 2019). Il y a de ce fait un réel risque de reproduire, même involontairement, ces stéréotypes en reprenant l'étiquette qui les porte. D'autres auteurs pointent plus globalement le risque d'une exagération du « rôle des appartenances ethnoraciales » dans la définition « des catégories populaires ». Il s'agit pour eux de s'opposer aux tentatives idéologiques d'opposer une France périphérique supposée de souche et une France des banlieues multiculturelle (Siblot et al., 2015, p. 38). Enfin, dans des sociétés occidentales plus diverses, France comprise, les métissages et les mélanges sont en train de redéfinir les couches populaires (Siblot et al., 2015, p. 79-84).

Ces critiques ne sauraient être écartées, et rappellent que l'étiquetage ethnoculturel, même s'il est revendiqué (parfois avec provocation) par une partie des jeunes de classes populaires, mérite d'être interrogé (Payet, 1995 ; Beaud & Mauger, 2017). De ce fait, certains auteurs français ont privilégié la notion de « capital d'autochtonie » (Retière, 2003 ; Amsallem-Mainguy, 2021), à l'aspect moins ethnicisant. Celle-ci vise à qualifier et à étudier l'enracinement revendiqué des classes populaires dans un territoire donné, dont elles se considèrent littéralement la population légitime et dont elles bénéficient en termes de sociabilité locale. Néanmoins, et ce choix méthodologique est assumé, le terme de « classes populaires blanches » nous apparaît triplement justifié dans cet article. Premièrement, les classes populaires blanches, loin de simplement refléter des débats actuels, sont une catégorisation héritant d'une histoire pluriséculaire, à l'intersection de l'ethnicité et de la classe (Laurent & Leclère, 2013). Elles peuvent en particulier être, avec précaution, une catégorie d'analyse féconde sur les territoires où elles se regroupent (Girard, 2014). D'autre part, la « pathologisation » du rapport des classes populaires blanches à l'éducation par les pouvoirs publics diffère nettement des reproches adressés aux autres minorités ethniques défavorisées en milieu éducatif (Preston, 2007, p. 37). Les élèves issus des migrations postcoloniales et/ou extraeuropéennes suscitent plutôt des critiques centrées sur des aspects de violence et de perturbation de l'ordre scolaire (Lorcerie, 1996 ; Felouzis, Liot & Perroton, 2005, p. 83). Le sociologue Paul Willis (1977, p. 152-154), pourtant lui-même attaché à la primauté d'une approche « de classe », soulignait que les *Lads* (enfants du prolétariat britannique) qu'il étudiait se différenciaient parfois nettement des enfants de l'immigration en matière de rapport à l'école. La moindre ambition scolaire, le refus des apprentissages et le désintérêt pour la diplomation sont ainsi trois caractéristiques récurrentes des analyses existantes sur la *White working class* à l'école (House of Commons education committee, 2021). Enfin, là où les données existent, le traitement spécifique des classes populaires blanches par les politiques publiques et les acteurs éducatifs apparaît nettement. Dans le cadre de ce que Françoise Lorcerie nomme la « catégorisation ethnique », l'action publique se traduit par une forme de mépris spécifique vis-à-vis de cette catégorie, qui contraste avec le traitement d'autres groupes ethniques défavorisés (Stahl, 2015, p. 163). Nous utiliserons donc la notion de « classes populaires blanches » en intégrant les réserves mentionnées ci-dessus, à partir de la définition en trois points proposée par Justin Gest (2018), et en retournant la perspective. Il s'agit de mesurer la manière dont les acteurs publics considèrent et agissent envers la *White working class* en matière scolaire.

Le présent article se propose d'étudier la manière dont les politiques éducatives régionales traitent, souvent de manière allusive, du rapport à l'école des classes populaires blanches dans le cas de l'ancienne région de Picardie. Il s'appuie sur les résultats et les données recueillies lors d'une enquête interdisciplinaire (sciences de l'éducation, STAPS, sociologie, histoire), intitulée « PREUVE » (Picardie-Réussite-éducative) menée de 2015 à 2019. Cette recherche visait à comprendre les spécificités éducatives du territoire picard (Ferhat, 2020). Celui-ci est composé par les départements de l'Aisne, de l'Oise et de la Somme, intégrés en 2015 dans la région des Hauts-de-France. La place des classes populaires blanches dans les difficultés scolaires de ce

territoire est triplement prégnante. Tout d'abord, la Picardie se caractérise par leur surreprésentation démographique depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, du fait de la forte tradition industrielle et agricole du territoire (Maillard & Ruse, 2008). Le géographe picard Paul Oudart, dans une note non publiée, qualifiait celle-ci de « région rurale industrialisée »<sup>2</sup>, cumulant à la fois les difficultés du monde industriel et celles des campagnes. Elle connaît de plus une immigration nettement plus faible que les régions du Nord-Pas-de-Calais, de la région parisienne ou du bassin industriel lorrain, du moins jusqu'aux années 2010. Par ailleurs, cette immigration était majoritairement européenne jusqu'aux années 1990 (Maillard, 2009). Liées à une industrie peu demandeuse de qualifications et aux champs, largement « autochtones », les classes populaires picardes sont l'objet d'une image culturellement et intellectuellement dépréciée dès la III<sup>e</sup> République. Ainsi, en 1909, le responsable du parti socialiste SFIO, Marcel Cachin, se rendant dans la région, se plaint spécifiquement du « Picard. Population ouvrière apathique, froide, sans initiative » (Cachin, 1993, p. 313). Enfin, la Picardie connaît régulièrement des résultats éducatifs plus bas que la moyenne métropolitaine, et ce sur l'ensemble des indicateurs disponibles, du premier degré au taux de diplomation, en passant par l'analphabétisme. Dès la première édition de *Géographie de l'école* en 1993, une publication du ministère de l'Éducation nationale, la Picardie apparaît comme un territoire en difficulté scolaire. Or, l'explication de tels résultats reste malaisée. Comme le souligne une étude dirigée par l'INSEE Picardie en 2009, cette situation met au défi les analyses traditionnelles, car la sous-performance scolaire picarde est loin d'être expliquée par la seule composition socioéconomique du territoire (Evrard, 2009 ; INSEE Picardie, 2009). Cette situation a favorisé l'apparition d'explications de type culturaliste, qui met *de facto* l'accent sur les handicaps scolaires, intellectuels et culturels supposés de la population autochtone picarde. C'est ainsi le cas de la notion de « retard culturel picard » (aussi présente sous le sigle RCP), utilisée à partir des années 1980, y compris dans des travaux universitaires (Sellier, 1982). Fait révélateur, il s'agit du seul cas en métropole, en l'état de la recherche, d'un sigle culturellement et scolairement dépréciatif d'une population régionale pour expliquer ses difficultés scolaires. Comment, dans ce contexte de forte présence de classes populaires blanches, les pouvoirs publics locaux ont traité du rapport de ces dernières à la scolarité ? Comment ce rapport a-t-il contribué à (re)définir les politiques éducatives régionales ?

Le travail utilise un dépouillement large des sources et des archives locales (préfecture et administrations régionales, rectorat, conseil régional), des données budgétaires, des séries quantitatives et des entretiens recueillis dans le cadre du projet « PREUVE ». Il s'appuie sur les travaux existants sur la « *White working class* » et sur une approche résolument interdisciplinaire. L'article s'organise en trois temps successifs :

- 1) les années 1960-1970 voient l'explication par les pouvoirs publics des difficultés éducatives régionales par les classes populaires blanches ;
- 2) cette approche a progressivement imprégné les politiques éducatives régionales en Picardie dans le cadre de la décentralisation, dans les années 1980-1990 ;
- 3) cette explication a persisté malgré les mutations de l'action publique régionale, et une certaine euphémisation des facteurs culturels de difficulté scolaire à partir des années 2000.

## 1. Des difficultés éducatives régionales liées aux spécificités de la population (années 1960-1970) ?

Les années 1960-1970 voient un double mouvement au sein des administrations publiques picardes en matière éducative. La première est la perception à la fois accrue et de plus en plus culturalisée des difficultés éducatives de la région. La seconde réside dans l'explication croissante de ce retard par le rapport à l'école des classes populaires blanches.

<sup>2</sup> Université Picardie Jules Verne (UPJV), Archives Paul Oudart : Paul Oudart, « Réflexions sur la "ruralité de la Picardie" », Centre d'études géographiques de l'Université de Picardie, avril 1987.

### 1.1. Comment comprendre les problèmes éducatifs en Picardie ?

Par le décret du 18 juin 1955, le pouvoir étatique met en place des programmes d'action régionaux (PAR), afin de mieux déconcentrer les politiques publiques, dans un contexte de forte croissance économique et de transformations sociales rapides. En Picardie, la régionalisation se déroule en plusieurs étapes au début des années 1960, contribuant à renforcer l'identité de celle-ci<sup>3</sup>. Le décret du 2 juin 1960 réunit l'Oise, l'Aisne et la Somme dans une même circonscription d'action régionale. L'arrêté du 18 mars 1963 crée une inspection agricole commune aux trois départements (un choix significatif dans une région marquée par une agriculture et une industrie agroalimentaire puissantes). Les décrets du 14 mars 1964 confirment le renforcement de l'action régionale, autour de trois pôles : le préfet de région, la « Coder » (commission de développement économique régionale), et une commission administrative régionale. L'académie d'Amiens naît par décret le 9 juin 1964, en récupérant les départements de l'Aisne (auparavant rattaché au rectorat de Reims), de la Somme (auparavant rattaché au rectorat de Lille) et de l'Oise (auparavant rattaché au rectorat de Paris), et reçoit pour premier recteur un Picard connaisseur de la culture locale, Robert Mallet.

Avec de nouvelles administrations et de nouveaux instruments de mesure des réalités régionales, la question des difficultés éducatives de la Picardie émerge rapidement. Dès le début des années 1960, les représentants de l'État affirment sans ambages qu'il « faut bien reconnaître qu'à l'heure actuelle la vie intellectuelle de la région s'est dangereusement ralentie »<sup>4</sup>. Dans un premier temps, ils pointent la responsabilité du « sous-équipement intellectuel » du territoire picard, qui pèserait sur les possibilités de parcours de formation et de diplomation de la population régionale. Ce sous-équipement serait d'abord lié, selon ces responsables publics, à des facteurs administratifs. Le premier est l'absence de rectorat propre, qui condamne les départements picards à n'être « que les confins des académies de Paris, de Lille et de Reims »<sup>5</sup>. Le second est la faible offre scolaire sur le territoire, notamment dans le second degré.

La « sous-scolarisation de la Picardie » est dès lors lue comme résultant avant tout d'un défaut de financement et d'investissement dans l'appareil éducatif local<sup>6</sup>. C'est d'ailleurs la position défendue par le recteur Mallet, qui pointe, à la rentrée 1965, le manque de moyens et de locaux de formation<sup>7</sup>. Il est vrai qu'une telle explication cadrerait avec son expérience antérieure de doyen de la nouvelle faculté de lettres de Tananarive, à Madagascar, lors de l'indépendance de ce pays en voie de développement (Poucet, 2017). À ceci s'ajoute une explication socioéconomique héritée des caractéristiques de l'appareil productif local. Les études locales de l'INSEE montrent la faiblesse du vivier d'emplois qualifiés, qui pesait en retour sur le nombre de diplômés en Picardie<sup>8</sup>.

Les années 1970 voient le basculement, dans les archives consultées, de l'appréhension des difficultés éducatives de la Picardie. Si la décennie précédente mettait toujours en avant les facteurs matériels (faiblesse et discontinuité de l'offre scolaire sur le territoire, manque de moyens et de personnels), elles tendent à imposer, dans les administrations régionales, l'idée que le retard scolaire est d'abord culturel. Certes, l'idée que la Picardie faisait partie des « régions en voie de développement », une analogie explicite avec les pays du sud, était encore affirmée<sup>9</sup>. De

<sup>3</sup> Archives départementales de la Somme (ADS), 64W150 : Note de la préfecture de la Somme.

<sup>4</sup> ADS, 64WS1 : Circonscription d'action régionale Picardie, « Plan régional de développement économique et social et d'aménagement du territoire », avant-projet (non daté).

<sup>5</sup> ADS, 64WS1 : Circonscription d'action régionale Picardie, « Tranche opératoire, Équipement scolaire et universitaire, année 1964-1965 », 1963.

<sup>6</sup> ADS, 64WS621 : Compte-rendu de la Coder du 22 mai 1967.

<sup>7</sup> Bibliothèque de l'UPJV, RM 41 : Discours du recteur Mallet, rentrée solennelle du 10 décembre 1966.

<sup>8</sup> ADS, 64W67 : Rapport, « Structure des emplois en Picardie », Direction régionale du travail et de la main d'œuvre et service régional INSEE d'Amiens, 1969.

<sup>9</sup> ADS, 64W88 : Compte-rendu de la Coder des 29 et 30 Juin 1970.

même, le constat que le territoire ne réussissait pas à attirer des emplois qualifiés et diplômés (en particulier dans l'industrie) était renouvelé au rythme des publications statistiques<sup>10</sup>.

Cependant, de manière nouvelle, la préfecture de région souligne à partir de cette décennie qu'en Picardie, « en matière d'enseignement [...], le problème n'est pas simple et qu'il ne peut être résolu seulement par des investissements »<sup>11</sup>. *De facto*, la création du rectorat d'Amiens s'était traduite par une hausse des moyens budgétaires pour l'éducation<sup>12</sup>. C'est un tournant dans l'appréhension des difficultés éducatives territoriales qui s'opère. Désormais, le fait que « la formation des hommes [...] en Picardie, reste inférieure à la moyenne nationale » est aussi attribué à des facteurs non matériels<sup>13</sup>. La notion de « retard » scolaire est ainsi évoquée de manière croissante. Lors de la Coder du 14 décembre 1970, il est affirmé comme une évidence « le retard pris par la Picardie en matière de scolarisation », et non plus seulement en matière de diplomation. Le préfet de région va jusqu'à parler d'une « inadaptation scolaire » spécifique à la région<sup>14</sup>. La décennie ouvrait une lecture culturaliste qui devint de plus en plus dominante dans les administrations régionales, attribuant aux classes populaires blanches la spécificité des difficultés éducatives picardes.

## 1.2. Les classes populaires « autochtones » : une cause déterminante du retard éducatif régional ?

Dès les années 1960, l'idée que les difficultés éducatives de la Picardie étaient liées aux caractéristiques des classes populaires blanches est présente, le plus souvent en filigrane. Rares sont les allusions aussi explicites que celle de Jacques Thuet, président départemental du syndicat agricole (FDSEA) de l'Aisne. Pour lui, « si les Picards ne savent pas s'appropriier les moyens de développement que mettra à leur disposition l'Éducation nationale, ce seront d'autres qui en bénéficieront. » Il ajoute que « ces autres viendront de partout, de Belgique, de Paris, peut-être de Madagascar, mais nous voulons, nous les autochtones, les indigènes, en faire bénéficier avant tout nos enfants »<sup>15</sup>. Cette référence à l'indigénat pour qualifier la population autochtone picarde est aussi forte (surtout quelques années à peine après la guerre d'Algérie) qu'isolée dans les archives consultées.

Cependant, les classes populaires blanches sont présentées en filigrane comme une cause déterminante des difficultés éducatives régionales. Ceci est notamment le fruit d'une longue accumulation de perceptions négatives de la population régionale, décrite comme linguistiquement et culturellement retardataire depuis le XIX<sup>e</sup> siècle (Mougenot, 2020). Ainsi, il est affirmé dans la Coder du 11 juillet 1966 que dans la région, « les enfants du monde rural ne possèdent aucun moyen de formation (et) d'élocution et ne jouissent que d'un vocabulaire infiniment restreint ». Afin de répondre à ce handicap langagier supposé, il est appelé à une pédagogie moins sophistiquée de la part des enseignants du préélémentaire intervenant dans les campagnes picardes<sup>16</sup>. De même, l'inadaptation d'une partie des élèves des classes populaires picardes au second degré est affirmée comme une évidence par certains élus locaux en 1966<sup>17</sup>. Ces affirmations font d'ailleurs l'objet d'un jugement négatif plus global sur la population ouvrière picarde, au « pessimisme généralisé », ce qui n'est pas sans rappeler le propos de Marcel Cachin plus d'un demi-siècle auparavant<sup>18</sup>. En conséquence, les instances régionales, qui formulent ce jugement très négatif, appellent à rapprocher, dans tous les sens du terme, la formation au niveau

<sup>10</sup> ADS, 64W67 : Rapport de la section II, « Note sur la qualification et l'évolution des emplois industriels en Picardie », Coder des 6 et 7 mars 1972.

<sup>11</sup> ADS, 64W87 : Rapport de la mission de la préfecture de région, section « Enseignement, formation des hommes et recherche » de la Coder, 21 mai 1971.

<sup>12</sup> ADS, 64W67 : Allocution du préfet de région, 18 juin 1973.

<sup>13</sup> ADS, 64W67 : Compte-rendu de la Coder des 6 et 7 mars 1972.

<sup>14</sup> ADS, 1175W1 : Compte-rendu du Conseil régional de Picardie, séance du 18 mars 1974.

<sup>15</sup> ADS, 64W621 : Rapport de la section III de la CODER de juin-juillet 1966, « Éducation nationale ».

<sup>16</sup> ADS, 64W110 : Sténotypie de la Coder du 11 juillet 1966.

<sup>17</sup> ADS, 64W110 : Rapport de Robert Mallet, séance de la Coder du 11 juillet 1966.

<sup>18</sup> ADS, 64W307 : Rapport, « la conjoncture en Picardie au début de 1968 », Préfecture de région.

supposé déficient du territoire<sup>19</sup>. Le recteur Mallet, au moment de son départ pour l'académie de Paris, en 1969, évoque « une région en état de sous-développement culturel », confirmant l'enracinement de cette perception négative<sup>20</sup>. De manière remarquable, l'explication des difficultés éducatives combine un aspect socioéconomique (surreprésentation des classes populaires sur le territoire picard) et culturel (handicap linguistique, intellectuel et culturel spécifique).

Lors de la décennie suivante, cette explication des difficultés de l'école picarde par les classes populaires blanches se précise. Dès la Coder du 23 octobre 1970, l'idée que l'obligation de scolarité à 16 ans ne correspondait pas forcément à l'intérêt ou aux aptitudes des jeunes Picards était affirmée. Elle était évoquée tant par l'administration, des responsables syndicaux (Daniel Lemaire, de la CGT de la Somme) que patronaux (Henri Morrier, représentant du Comité d'études et de liaison du patronat de l'Aisne)<sup>21</sup>. Le long des années 1970, les administrations régionales comme une partie des élites locales affirment régulièrement – sans citer des études précises ou des données quantitatives à l'appui – « les difficultés occasionnées par la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans » dans les classes populaires picardes<sup>22</sup>. La réunion de la Coder du 18 juin 1973 en donne un exemple éloquent. Anne Blanchard, médecin et assessseur auprès du juge des enfants d'Amiens, affirme qu'avoir prolongé la scolarité après 14 ans, en Picardie, « conduit non seulement au "néant", car ils ne font rien, mais à la prédélinquance, très souvent, et à la perte de l'habitude du travail ». La dernière allusion à l'emploi précoce laisse peu de doutes sur le profil socioculturel des jeunes visés. Le préfet de région lui-même, promouvant les filières courtes, souhaitait que « les jeunes y entrent tôt »<sup>23</sup>. Jusqu'à la fin de la décennie, cette idée d'une inadéquation locale à l'obligation de scolarité jusqu'à 16 ans réapparaît<sup>24</sup>. Dans une région où l'immigration (et plus encore, l'immigration extraeuropéenne) était alors marginale, ce sont bien les classes populaires blanches qui sont visées comme les responsables du retard scolaire.

L'analyse des pouvoirs publics régionaux a dès lors des conséquences pour les politiques publiques elles-mêmes. La perception selon laquelle l'enseignement court et professionnalisant refléterait les dispositions naturelles des enfants de classes populaires est certes ancienne et commune aux pays industrialisés (Grignon, 1971 ; Willis, 1977). Ainsi, la commission de développement économique régional « encourage dès le primaire » ce qu'elle appelle « une "mise en vedette" de l'enseignement technique », considéré comme plus adapté pour les élèves picards que des filières abstraites<sup>25</sup>. Pour les 14-16 ans, la priorité du conseil régional est celle « d'une véritable formation professionnelle grâce aux contrats d'apprentissage ou aux collègues d'enseignement technique », plutôt qu'une poursuite d'études longues qui n'est pas même évoquée<sup>26</sup>. Même pour le début de la scolarité, le recteur Raymond Prieur affirme que « les réticences manifestées par les familles pour inscrire leur enfant dans une classe préscolaire ne dérivent pas de difficultés matérielles » mais bien d'un choix propre à la population locale<sup>27</sup>.

## 2. La régionalisation des politiques éducatives et les classes populaires picardes (Années 1980-1990)

À partir des années 1980, la décentralisation a renforcé le rôle du conseil régional en matière éducative. Si celui-ci a cherché à combattre, au moins en partie, l'explication des difficultés éducatives locales par les classes populaires picardes, il en hérite largement pour élaborer les politiques éducatives décentralisées.

<sup>19</sup> ADS, 64WS1 : Compte-rendu de la Coder du 23 mai 1966.

<sup>20</sup> *Courrier Picard*, « M. le recteur Robert Mallet fait ses adieux à la Picardie », 8 juillet 1969.

<sup>21</sup> 64W622 : Compte-rendu de la Coder, du 23 octobre 1970.

<sup>22</sup> 64W87 : Compte-rendu de la Coder du 14 juin 1973.

<sup>23</sup> 64W87, Compte-rendu de la Coder du 18 juin 1973.

<sup>24</sup> ADS, 1175W1 : Compte-rendu du Conseil régional, séance du 1<sup>er</sup> février 1977.

<sup>25</sup> ADS, 64W67 : Compte-rendu de la CODER des 6 et 7 mars 1972.

<sup>26</sup> ADS, 1175W1 : Compte-rendu du Conseil régional de Picardie, séance du 5 juillet 1976.

<sup>27</sup> ADS, 1175W1 : Audition au Conseil régional du recteur Raymond Prieur, 27 septembre 1976.

## 2.1. Remettre en cause un « retard éducatif » local ?

Dès le début des années 1980, des élus locaux ont critiqué l'idée d'une spécificité culturelle du rapport à l'école de la population picarde en règle générale, et de ses classes populaires en particulier. Ainsi, des responsables communistes protestent que les « Picards ne sont pas plus bêtes que les autres », dénonçant explicitement les approches culturalistes<sup>28</sup>. Cependant, le conseil régional affirmait tout comme les administrations étatiques sa volonté de favoriser un enseignement court, supposé plus proche des caractéristiques des élèves, comme le montre sa séance du 13 octobre 1980. Depuis 1976, il avait lancé, de sa propre initiative, un programme, intitulé « P.A.P.I.R. » (Programme d'action prioritaire régional), consacré à l'enseignement technique et professionnel. Celui-ci a affecté les moyens financiers disponibles vers le financement des centres de formation d'apprentis (CFA) et des lycées d'enseignement professionnel (LEP), au nom précisément de la nécessité de tenir compte de la faible éducativité supposée de la jeunesse picarde.

Une telle volonté n'allait pas sans susciter des tensions et des désaccords entre les élus locaux. Certains pointaient dès le début des années 1980 le risque pris, depuis la décennie précédente, à homogénéiser et redéfinir l'offre scolaire régionale selon les réticences supposées à une scolarité allongée des classes populaires picardes. Ils appelaient à ne « pas uniquement nous cantonner à la création de LEP », mais aussi à « examiner également le problème des filières ». C'était dénoncer la faible diversité des parcours scolaires proposés aux jeunes du territoire, vue comme un frein à la poursuite d'études<sup>29</sup>. Le débat n'était pas forcément réductible aux clivages politiques habituels. Ainsi, la majorité de gauche du conseil régional, de 1980 à 1985, se révélait divisée sur ce point, comme le fut auparavant celle de droite de 1974 à 1980.

Néanmoins, dans les instances régionales, l'idée que le système éducatif picard était avant tout confronté au « peu de mobilité dans la population » et à « sa qualification insuffisante » ne tarda pas à apparaître comme une évidence de moins en moins discutée<sup>30</sup>. Autant que le monde ouvrier urbain, c'était aussi la population en difficulté des campagnes qui était visée plus clairement encore à partir de la décennie. Pour le bureau du conseil régional du 29 avril 1983, « la sous-formation en Picardie appelle » en effet « un traitement particulier lié aux spécificités du milieu rural et du monde agricole ». À nouveau, les classes populaires blanches, sans être ouvertement citées, étaient présentées comme rétives au développement de la scolarité et de la formation.

La décentralisation à partir de 1982 ne marquait donc pas une rupture dans la lecture culturelle d'une difficulté éducative propre à la région, dont ses classes populaires seraient les premières concernées. Le conseil régional de Picardie reprenait l'idée d'une faible appétence de la population locale pour la scolarité, que les administrations préfectorale et rectorale avaient déjà affirmée durant les années 1970. Le rapport de planification régionale annexé à la réunion du Conseil du 1<sup>er</sup> octobre 1982 note que « la Picardie se trouve ainsi plongée dans le cercle vicieux de la sous-qualification ». Celle-ci est présentée comme résultant en partie des caractéristiques de son tissu industriel (priviliégiant les travailleurs peu diplômés). Le dirigeant du groupe socialiste (majoritaire) de la région, Guy Vade pied, affirme le 14 janvier 1983 que « La Picardie connaît un grand retard » en matière de formation. Cette situation est qualifiée de « handicap » lors du bureau du conseil régional du 24 juin 1983. C'est d'ailleurs dans le cadre d'une enquête auprès des élus régionaux, qui utilisaient de manière régulière ce mot, que la politiste Michèle Sellier finit par utiliser et codifier la notion de « Retard culturel picard », ou RCP, en 1982<sup>31</sup>. Paul Oudart, géographe à l'université de Picardie, et membre du conseil économique et social régional, pointait ouvertement l'origine ethnoculturelle de cette difficulté en 1985. Les – rares – cantons de

<sup>28</sup> ADS, 1175W3 : Séance du Conseil régional du 6 octobre 1980.

<sup>29</sup> ADS, 1175W12 : Compte-rendu du bureau du Conseil régional, séance du 26 octobre 1981.

<sup>30</sup> ADS, 1175W12 : Compte-rendu du bureau du Conseil régional, séance du 19 novembre 1982.

<sup>31</sup> Entretien avec Michèle Sellier, 25 mai 2018.

plus forte présence d'élèves étrangers avaient des résultats scolaires honorables, là où ceux avec moins de 1 % d'élèves étrangers étaient plus souvent en grande difficulté scolaire<sup>32</sup>.

Les années 1990 confirmèrent cette explication culturelle au sein de l'administration du conseil régional. Ainsi, dans un document de cadrage du budgétaire en 1990, il est affirmé sans fard le « trop faible niveau de culture générale des demandeurs d'emploi ou de certains salariés » picards. Celui-ci « faisait douter de leur aptitude à s'adapter aux évolutions technologiques »<sup>33</sup>. Or, dans un contexte de désindustrialisation accélérée (la région perd 20 % de ses emplois industriels entre 1979 et 1985), ce « retard » fait craindre un éloignement quant aux évolutions de l'emploi, aussi bien dans le monde ouvrier que dans le salariat agricole<sup>34</sup>. Cette crainte est d'autant plus forte que le décrochage scolaire s'installe comme un problème croissant dans l'agenda des pouvoirs publics durant la décennie (Bernard, 2019). À nouveau, la population picarde est décrite par « les retards et les handicaps qui la caractérisent malheureusement aujourd'hui »<sup>35</sup>. Certaines publications du rectorat d'Amiens n'étaient pas sans reproduire dans les années 1990 ces stéréotypes sur le faible niveau culturel et linguistique de la population picarde<sup>36</sup>. C'était en particulier le cas de sa partie rurale, ce qui laissait encore peu de doutes sur le profil ethnoculturel visé en filigrane, étant donné la présence alors limitée de populations immigrées dans les campagnes de la région.

## 2.2. Des politiques éducatives régionales liées aux caractéristiques des classes populaires picardes ?

Si des élus locaux ont critiqué par certains aspects l'idée d'une faiblesse intrinsèque les élèves des classes populaires picardes dans les années 1970, ils considéraient néanmoins ceux-ci comme plus difficilement éducatifs. Ceci se traduisait par des choix éducatifs – désormais en partie décidés localement. Dès 1981, le conseil régional de Picardie prônait « une autre formation », moins abstraite et plus professionnalisante, qui « doit être proposée afin de permettre à des élèves en échec sur l'enseignement théorique de se rattraper sur un enseignement pratique »<sup>37</sup>. Un an plus tard, le président de la région affirmait que « l'importance des investissements et l'intérêt qui s'attache à favoriser l'implantation d'établissements d'enseignement professionnel ». Il ajoutait que seule cette dernière permettrait de « surmonter les retards et les inadaptations constatés en particulier dans le domaine de la formation des jeunes »<sup>38</sup>. Le postulat selon lequel les classes populaires picardes n'étaient pas faites pour des études longues et abstraites débouchait sur une politique d'orientation assumée dans les filières les plus courtes et pratiques possibles. Les remontées des administrations étatiques elles-mêmes affirmaient aussi la préférence des jeunes Picards pour celles-ci, où il y a « toujours plus de demandes d'admission »<sup>39</sup>.

Les politiques publiques et les choix budgétaires qui les sous-tendaient s'en sont ressentis. Le conseil régional de Picardie, comme d'autres régions (Dupuy, 2017), a favorisé un financement particulièrement ambitieux du tissu éducatif, en allant parfois bien au-delà de ses prérogatives. Ainsi, sa stratégie d'investissement pour les années 1983-1989 intègre les collèges, afin d'épauler les conseils généraux<sup>40</sup>. Cependant, les choix financiers postulaient systématiquement

<sup>32</sup> UPJV, fonds Paul Oudart : Note de Paul Oudart, « Esquisse d'une géographie scolaire de la Picardie », 1985. Entretien avec Paul Oudart, 7 juillet 2016.

<sup>33</sup> Archives régionales des Hauts-de-France (ARHF), 117WR7 : Rapport du président du Conseil régional, « Projet de budget primitif pour l'exercice 1991 », 7 décembre 1990.

<sup>34</sup> ARHF, 1443WR9 : Rapport interne au Conseil régional, « Orientations budgétaires pour 1993 », 20 novembre 1992.

<sup>35</sup> ARHF, 1443W10 : Rapport du président du conseil régional de Picardie, « Orientation budgétaire pour 1994 », octobre 1993.

<sup>36</sup> BNF, 8-R-118604, CRDP de Picardie/Rectorat d'Amiens, Lire et écrire en zone rurale, Forum de l'Éducation nationale, Saint-Just-en-Chaussée, 18 mai 1994.

<sup>37</sup> ADS, 1175W12 : Compte-rendu du bureau du Conseil régional, séance du 26 octobre 1981.

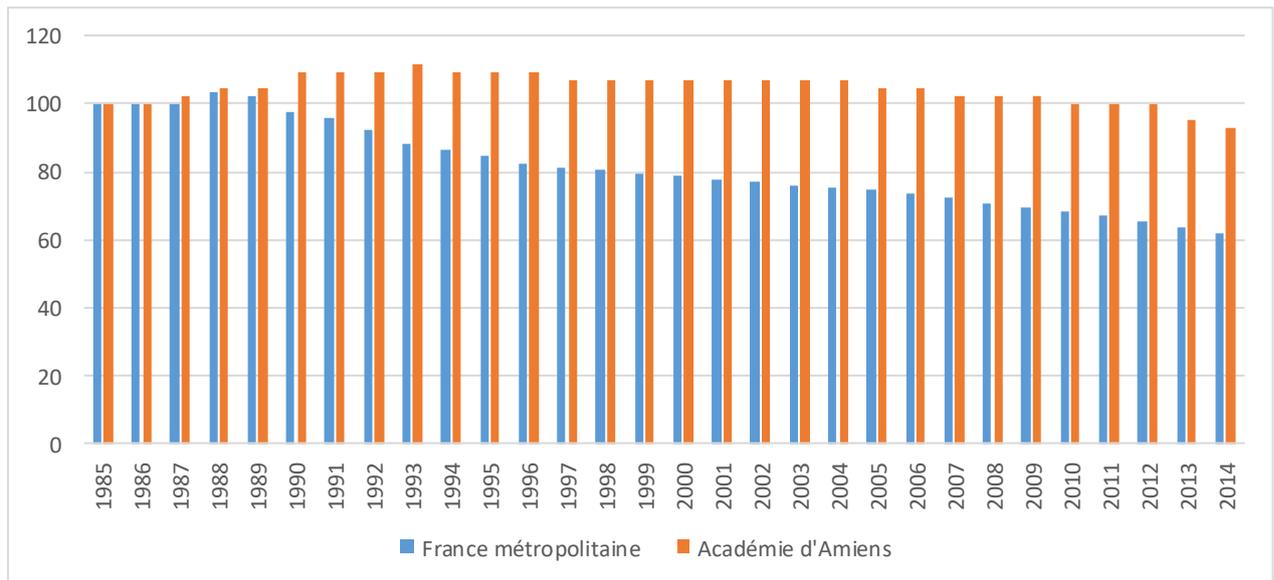
<sup>38</sup> ADS, 1175W12 : Compte-rendu du bureau du Conseil régional, séance du 10 septembre 1982.

<sup>39</sup> Archives nationales, 19880108/8 : Note du recteur d'Amiens Christian Gras à Paul Rollin (cabinet du MEN), 21 août 1984.

<sup>40</sup> ADS, 117W37 : Conseil régional de Picardie, « Programmation et financement des équipements publics en 1983 »,

la préférence ancrée des classes populaires picardes pour l'enseignement professionnel. Le bureau du conseil régional du 15 octobre 1982 décide de suppléer au financement étatique dans trois LEP du territoire. L'analyse du budget primitif pour l'année 1983, qui voit les premières mesures décentralisatrices s'appliquer, montre que la construction du LEP de Clermont de l'Oise constitue la principale dépense éducative de la région. Certes, dans le cadre de son rapport à la commission académique de carte scolaire de 1983, le président du conseil régional René Dosière ne négligeait pas l'importance d'une offre scolaire plus mixte et intégrant mieux la voie générale<sup>41</sup>. Néanmoins, une telle position resta isolée dans les années 1980 et 1990. La voie professionnelle a été affirmée comme une priorité par le conseil régional à partir de la prise en charge par celui-ci des lycées en 1986 (Cahon & Ferhat, 2020). Le résultat en est une disjonction progressive – et pérenne – entre l'évolution de l'offre scolaire métropolitaine et celle au niveau de l'académie d'Amiens.

Figure 1 - Évolution du nombre de lycées professionnels, base 100 en 1985



Sources : séries chronologiques de la DEPP-MEN, exploitation auteur

Cette divergence se déploie selon des temporalités propres. La région picarde a privilégié jusqu'au milieu des années 1990 l'ouverture de lycées professionnels. Elle n'en a fermé que relativement peu par la suite – le mouvement s'accéléralant dans les dernières années de son existence. Au contraire, dans le reste de la métropole ceux-ci reculent nettement dès 1990, au profit des lycées d'enseignement généraux et technologiques (LEGT) ou polyvalents (LPO). Un tel choix vient en quelque sorte confirmer le postulat de faible éducatibilité de la jeunesse populaire picarde. Dans un effet-retour (« feedback ») de l'action publique, il a mécaniquement entraîné une moindre poursuite d'études. Ce surinvestissement de filières professionnalisantes et courtes, au regard du reste de la métropole, apparaît d'ailleurs ultérieurement comme une des caractéristiques pérennes de l'offre éducative picarde (INSEE Picardie, 2009).

### 3. Mutations ou euphémisation des politiques éducatives picardes (années 2000-2015) ?

Du fait des mutations sociales et politiques de la région picarde dans les années 2000, l'identification de ses difficultés éducatives aux classes populaires blanches paraît moins présente. Cependant, les images négatives pesant sur ces dernières connaissent en réalité une mutation qui en modifie partiellement l'expression sans pour autant les faire disparaître.

session de janvier 1983.

<sup>41</sup> ADS, 1175W37 : René Dosière, « Rapport du président du conseil régional sur le projet de carte scolaire à l'horizon 1989 », Conseil régional de Picardie, session du 28 janvier 1983.

### 3.1. Un « retard éducatif » moins culturalisé ?

Dès la fin des années 1980, les transformations des classes populaires picardes jouaient partiellement sur les stéréotypes scolaires qui pesaient sur elles. Ainsi, « l'affaire des foulards » de Creil, en 1989, rapprochait le sud de la région des quartiers urbains populaires dégradés des grandes agglomérations. Le rapport confidentiel sollicité par le rectorat sur la crise présentait ainsi un contexte de ghettoïsation sociale et scolaire fort dans cette commune désindustrialisée, ainsi qu'une grande diversité ethnoculturelle<sup>42</sup>. Plus globalement, l'expansion de la région parisienne entraînait une périurbanisation qui transformait le sud de l'Oise – et plus tardivement, le sud de l'Aisne<sup>43</sup>. La spécificité de la région paraissait dès lors plus relative, avec un brassage de populations qui s'accélérait dans les années 1990, notamment en provenance du bassin francilien (Prud'homme, 2003). Les classes populaires blanches n'étaient plus les seules à cristalliser les difficultés éducatives régionales. La volonté de décorrélérer les problèmes scolaires d'une lecture culturelle apparaît dès la fin des années 1990<sup>44</sup>.

Le basculement du conseil régional à gauche en 2004 entraîne une modification de l'analyse des difficultés éducatives. La nouvelle majorité tend à systématiser, au moins dans ses discours, une lecture socioéconomique de celles-ci. Les « retards structurels lourds » en matière de scolarité et de formation sont reliés au manque « des équipements dans les domaines économiques, culturels, sociaux », revenant en quelque sorte à réactiver l'explication privilégiée dans les années 1960<sup>45</sup>. Il s'agit désormais de « lutter activement contre le retard scolaire de la Picardie » et « proposer aux jeunes lycéens des actions pédagogiques ciblées sur leurs difficultés spécifiques »<sup>46</sup>.

Dans ce cadre, la priorité est mise sur cette lecture plus strictement socioéconomique. Les budgets régionaux, à partir des années 2000, mettent régulièrement en avant cette explication. Réitérant le constat, le conseil régional prône une réorientation de ses politiques éducatives « pour démocratiser l'accès des jeunes à l'enseignement supérieur et pour le bon déroulement des études »<sup>47</sup>. Cinq ans plus tard, l'appel « à lutter activement contre le retard scolaire de la Picardie » est réaffirmé. De ce fait, « la Région souhaite poursuivre ses actions éducatives et périscolaires en faveur des lycées et des lycéens les plus défavorisés »<sup>48</sup>. Cette approche avant tout socioéconomique des classes populaires quant à leurs difficultés à l'école était affirmée à plusieurs reprises, ainsi dans le dernier budget du conseil régional, avant sa disparition, en 2015<sup>49</sup>.

Cependant, il convient de souligner que jusqu'à la fin administrative de la Picardie, certains élus et cadres de celle-ci continuaient à porter un regard culturalisant sur le rapport des classes populaires blanches à l'école, même s'il était l'objet d'une euphémisation croissante. Ainsi, était affirmé que le « problème essentiel de notre région – la ruralité » en expliquerait les difficultés culturelles et éducatives. Cette ruralité « apparaît comme l'un des handicaps premiers à l'ambition de notre jeunesse » en matière scolaire<sup>50</sup>. De manière révélatrice, les territoires socialement défavorisés mais ethniquement plus diversifiés (Amiens nord, agglomération creilloise, Méru, grands ensembles de l'agglomération beauvaisienne) n'étaient pas qualifiés, dans les sources consultées, de la même manière. La demande apparemment globalisante de

<sup>42</sup> OURS, 104APO 9 : Rapport du DSDEN de l'Oise, « Confidentiel. Situation au collège G. Havez à Creil », 9 octobre 1989.

<sup>43</sup> BNF, Pièce 4 D2 MON 327 : Bureau d'études Spire/Conseil régional de Picardie/Préfecture de Région Picardie, « Le sud de la Picardie face à la pression de l'Île de France. Études sur les enjeux de l'aménagement du territoire », juillet 1996.

<sup>44</sup> ARHF, 1443WR29 : Conseil régional de Picardie, intervention de Charles Baur, séance du 22 octobre 1999.

<sup>45</sup> ARHF, 1143WR25 : Conseil régional de Picardie, « Débat d'orientation budgétaire », 2005.

<sup>46</sup> ARHF, 1945WR24 : Document budgétaire, « Budget primitif 2012. 02 Enseignement », Conseil régional de Picardie, 19 décembre 2011.

<sup>47</sup> ARHF, 1632WR46 : Rapport du président, « Budget primitif 2008. Pôle 3 », adopté en séance du conseil régional, 14 décembre 2007.

<sup>48</sup> ARHF, fonds budgétaire non classé : Rapport du président, « Budget primitif. Tome 2 enseignement », adopté le 20 décembre 2013.

<sup>49</sup> ARHF, fonds budgétaire non classé : Région Picardie, « Budget primitif. Document budgétaire 2015 », adopté en séance du 19 décembre 2014.

<sup>50</sup> ARHF, 1443WR29 : Compte-rendu du Conseil régional de Picardie, session de juillet 1998.

« l'élévation du niveau culturel des Picards » continuait donc à viser spécifiquement les classes populaires blanches, particulièrement rurales, dans les politiques régionales des années 2000 et 2010<sup>51</sup>. En 2003, l'enquête menée par le conseil régional auprès des habitants du territoire pointe « de fortes disparités entre les territoires » sur « l'accès à la formation [...] ou aux pratiques culturelles », renvoyant à nouveau à un ciblage de certaines populations dans les difficultés éducatives<sup>52</sup>. Le constat pessimiste d'une population structurellement en retard scolaire ne disparaît pas, tant, « chiffres à l'appui, la Picardie est toujours lanterne rouge en matière de formation »<sup>53</sup>.

### 3.2. Une euphémisation au travers des politiques de mobilité ?

Le ciblage des difficultés éducatives des classes populaires blanches se déplace à partir des années 2000 sur un nouvel aspect, celui de la mobilité. Cette dernière était vue comme étant (trop) limitée dans une partie de la jeunesse régionale. Dès le début de la décennie, l'objectif de « favoriser la mobilité, tant sur le plan de la géographie que sur celui des parcours » de formation est fixé<sup>54</sup>. Cette volonté permet de traduire dans un nouveau langage les difficultés éducatives des classes populaires blanches, renvoyées à leur localisme et leur « résistance » à « bouger » (André, 2012). Désormais, leur réticence à poursuivre une scolarité longue et éloignée de leur domicile est pointée comme une explication déterminante du retard scolaire local. En réaction, l'investissement de la mobilité par les politiques éducatives régionales est lié à la volonté de permettre à « chaque Picard d'atteindre le niveau de formation le plus élevé possible ». Or, cet objectif viendrait se heurter à une « origine sociale ou géographique » des difficultés de scolarité, la distinction des deux facteurs n'ayant rien d'anodine<sup>55</sup>. Le président du conseil régional de 2004 à 2015, Claude Gewerc, explicite ce basculement de perception. Pour lui, seules « des politiques innovantes favorisant la mobilité » peuvent aider au rattrapage des difficultés éducatives régionales<sup>56</sup>.

De manière éclairante, le projet de budget régional de 2008, sur le volet formation, distingue explicitement « problèmes de mobilité et [...] problèmes sociaux », les deux aspects ayant été à un niveau équivalent « identifiés comme des freins handicapant les jeunes picards dans l'accès au savoir »<sup>57</sup>. Ceci reproduit, comme le souligne Géraldine André (2012, p. 37), une critique plus globale développée par les systèmes éducatifs dans les territoires anciennement industriels. Les classes populaires issues du monde ouvrier, en particulier rural, seraient marquées par « le localisme, l'attachement à la sphère locale et aux relations de proximité ». Or celles-ci étaient désormais perçues de manière négative par les institutions et politiques scolaires. Lors de la mise en place du projet éducatif régional de 2005, Frédéric Fillion, vice-président du conseil régional chargé des lycées, note que sa préparation a « identifié de gros problèmes à la mobilité dans la région », suggérant à nouveau qu'elle serait un facteur important de ses difficultés éducatives.

Le « Projet éducatif régional global » (PERGP), élaboré et publié par le conseil régional et les administrations étatiques présentes en Picardie en mai 2014, voit un resurgissement d'une lecture culturaliste, à l'instar des années 1970 et 1980. Ainsi, le projet note que « l'absence de mobilité, même dans un rayon faible, est un frein [...] des jeunes Picards ». Il ajoute immédiatement à ce constat que « la mobilité est une compétence qui s'acquiert, ou non, dès le plus jeune âge, le plus souvent dans la sphère familiale ». C'était à nouveau pointer le caractère supposé dysfonctionnel des classes populaires picardes, dont l'échec éducatif était donc au moins en partie le produit de dispositions culturelles propres<sup>58</sup>. C'était aussi en dévaloriser le « capital

<sup>51</sup> « Éducation et formation : priorités régionales », *Agir en Picardie* (revue du Conseil régional), n°84, janvier 2003.

<sup>52</sup> *Agir en Picardie*, n°85, mars 2003.

<sup>53</sup> « Éditorial du président du Conseil régional de Picardie », *Agir en Picardie*, n°91, mai 2005.

<sup>54</sup> « Le point de vue du Président du Conseil régional de Picardie », *Agir en Picardie*, n°86, juillet 2003.

<sup>55</sup> *Agir en Picardie*, n°89, juillet 2004.

<sup>56</sup> « Éditorial du président du Conseil régional de Picardie », *Agir en Picardie*, n°91, mai 2005.

<sup>57</sup> ARHF, 1632WR46 : Rapport du président, « Budget primitif 2008. Pôle 3 », adopté en séance du conseil régional, 14 décembre 2007.

<sup>58</sup> ARHF, documents non classés : Préfecture de Région de Picardie/Conseil régional de Picardie/Rectorat de l'académie

d'autochtonie », cet attachement au local désormais considéré comme aussi problématique qu'archaïque (Retière, 2003).

#### 4. Conclusion

Des années 1960 à sa fin administrative en 2015, le constat des difficultés éducatives propres à la Picardie a été particulièrement présent dans les administrations étatiques, puis décentralisées, en charge des politiques éducatives régionales. Loin d'être lues uniquement comme la conséquence de conditions socioéconomiques dégradées dans une région industrielle en crise, elles ont été reliées plus ou moins implicitement aux jeunes de classes populaires blanches. Certes, pour reprendre l'expression de Frank Sanselme (2009), cette catégorisation ethnique relève du « visible invisible », tant elle était allusive et le plus souvent sous-entendue dans les sources consultées. Pourtant, derrière les notions de ruralité, de caractéristiques régionales, de « retard culturel » ou de manque de mobilité, il était aisé de comprendre quelle partie de la population picarde était visée. Les acteurs publics et les politiques éducatives ont cependant fait varier cette corrélation entre classes populaires blanches et difficulté éducative dans le temps, selon trois approches successives. Ces dernières étaient supposées rétives à rester plus longtemps sur les bancs de l'école, lorsque la durée de scolarité passa à 16 ans à partir de 1959 – un allongement qui serait, selon une partie des responsables publics, inadapté au contexte local. Elles furent ensuite présentées comme réticentes à des filières abstraites, lorsque la massification atteignit les lycées à partir des années 1970 et que fut évoqué un « retard culturel » propre à la Picardie. Enfin, leur absence multiforme de mobilité a été évoquée comme une raison de leur moindre réussite éducative à partir des années 2000. Ces schémas successifs ont correspondu à autant de cycles de politiques scolaires. Ceci montre que la définition du rapport des classes populaires blanches à la scolarité par les pouvoirs publics locaux n'a pas été immobile. Surtout, en se prétendant modelées par les caractéristiques culturelles locales (par ailleurs dépeintes sous un éclairage défavorable), les politiques éducatives régionales ont en réalité contribué à réunir les conditions de leur réalisation. Ainsi, le fort investissement en faveur des filières courtes et professionnalisantes, dans des établissements situés au plus près des élèves à partir des années 1970 a eu des conséquences à moyen terme. Il pouvait partiellement expliquer dans les années 2000 la préférence pour le local qui semblait marquer les élèves des classes populaires picardes. Ces politiques publiques étaient basées sur une estimation peu optimiste de l'éducabilité des jeunes de la région. Elles ont eu des effets structurels sur les parcours locaux de scolarité. C'était d'ailleurs bien leur objectif initial et ceci les a confortées en retour (Cahon & Ferhat, 2020). Un tel phénomène constitue l'exemple même d'un « *Policy feedback* », dans lequel une action publique est influencée par les conséquences qu'elle génère dans les publics visés (Spire, 2016).

Le cas de la Picardie reproduit les tendances que Gillian Evans (2006) ou Garth Stahl (2015) ont repérées dans d'autres régions post-industrielles en Occident. Les classes populaires blanches étaient vues, de manière déjà ancienne, comme posant un problème en soi au système éducatif. Cette dévalorisation symbolique s'est d'autant plus renforcée que la désindustrialisation a remis en cause une partie de leur identité sociale (Gest, 2016), et que l'accès au diplôme est devenu un enjeu crucial dans des sociétés de la connaissance (Sandel, 2021). Cette image est loin de se dissiper, comme en témoigne le succès de l'ouvrage autobiographique *Qui a tué Eddie Bellegueule* (2014) de l'écrivain picard Édouard Louis. Cette audience de ce livre confirme que le territoire de Picardie reste « marqué, dans les imaginaires, par les difficultés socioéconomiques, le manque de modernité associé à la ruralité, mais également à la blanchité » (Dalibert, 2018). Si la mention explicite d'une dimension ethnoculturelle est restée relativement réduite (tout en affleurant régulièrement), elle a sous-tendu l'action des pouvoirs publics vis-à-vis des difficultés éducatives locales. Au-delà des mutations des politiques éducatives régionales depuis les années 1960, la continuité de cette dévalorisation, à l'intersection de la classe et de l'ethnicité, paraît remarquable.

## Références

- AMSELLEM-MAINGY Yaëlle (2021), *Les filles du coin. Vivre et grandir en milieu rural*, Paris, Presses de Sciences Po.
- ANDRE Géraldine (2012), *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*, Paris, Presses universitaires de France.
- BEAUD Stéphane & MAUGER Gérard (éds.) (2017), *Une génération sacrifiée ? Jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée*, Paris, Éditions Rue d'Ulm.
- BEN AYED Choukri (2011), « Discriminations : l'éducation, un espace à haut risque ? », *Le Sociographe*, n° 34, p. 65-78.
- BERNARD Pierre-Yves (2019), *Le décrochage scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- CACHIN Marcel (1993), *Carnets 1906-1947, tome I : 1906-1916*, Paris, CNRS-Éditions.
- CAHON Julien & FERHAT Ismaïl (2020), « Le retard culturel picard » : un refus d'école ? (1950-1980) », dans Julien Cahon & Youenn Michel (dir.), *Refus et refusés d'école*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 133-144.
- COQUARD Benoît (2019), *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes*, Paris, La Découverte.
- EVANS Gillian (2006), *Educational failure and working class white children in Britain*, Houndmills, Palgrave Macmillan.
- EVRARD Anne (2009), « Le retard de la Picardie en termes de formation ne s'explique qu'en partie par les caractéristiques sociales de sa population », *INSEE Picardie Analyse*, n° 43.
- FERHAT Ismaïl (dir.) (2020), « La Picardie, un territoire éducatif à part ? », *Revue du nord*, Hors-série n° 39.
- DALIBERT Marion (2018), « « En finir avec Eddy Bellegueule dans les médias », *Questions de communication*, n° 33, p. 89-109.
- DHUME-SONZOGNI Fabrice (2008), *Racisme, antisémitisme et communautarisme ? L'école à l'épreuve des faits*, Paris, L'Harmattan.
- DUNN Tasha (2019), *Talking White Trash. Mediated Representations and Lived Experiences of White Working-Class People*, New-York, Routledge.
- DUPUY Claire (2017), *La régionalisation sans les inégalités. Les politiques régionales d'éducation en France et en Allemagne*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- FELOUZIS Felouzis, LIOT Françoise & PERROTON Joëlle Perroton (2005), *L'apartheid scolaire*, Paris, Seuil.
- GEST Justin (2016), *The new minority. White Working Class Politics in an Age of Immigration and Inequality*, Oxford, Oxford University Press, 2016.
- GEST Justin (2018), *The white working class. What everyone needs to know*, Oxford/New York, Oxford University Press.
- GILLBORN David & KIRTON Alison (2000), « White heat: racism, under-achievement and white working-class boys », *International Journal of Inclusive Education*, vol. 4, n° 4, p. 271-288.
- GIRARD Violaine (2014), « Un peuplement au-dessus de tout soupçon : le périurbain des classes populaires blanches. », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 204, p. 46-69.
- GRIGNON Claude (1971), *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Éditions de Minuit.

- HOUSE OF COMMONS EDUCATION COMMITTEE (2014), *Underachievement in Education by White Working Class Children*, Londres, House of Commons.
- HOUSE OF COMMONS EDUCATION COMMITTEE (2021), *Left behind white pupils from disadvantaged backgrounds*, Londres, House of Commons.
- INSEE Picardie (2009), *Le retard de la Picardie en termes de formation : état des lieux et explications*, Amiens, INSEE-Picardie.
- LAACHER Smaïn (1990), « L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées », *Politix*, vol. 3, n° 12, 1990, p. 25-37.
- LAURENT Sylvie & LECLERE Thierry (dir.) (2013), *De quelle couleur sont les Blancs ? Des « petits Blancs » des colonies au « racisme anti-Blanc »*, Paris, La Découverte.
- LORCERIE Françoise (1996), « Laïcité 1996. La république à l'école de l'immigration ? », *Revue française de pédagogie*, n° 117, p. 53-85.
- LORCERIE Françoise (2006), « Quelle politique scolaire contre la catégorisation ethnique ? », *Le Télémaque*, n° 29, p. 43-56.
- LUTPON Ruth (2016), « Rethinking values and schooling in white working-class neighbourhoods », dans Christiane Timmerman et al. (dir.), *Youth in education. The necessity of valuing ethnocultural diversity*, Londres, Routledge, p. 233-248.
- MAILLARD Alain & RUSE Michael (2008), « La Picardie, région ouvrière, agricole et industrielle », *Hommes et Migrations*, n° 1273, p. 36-51.
- MAILLARD Alain (dir.) (2009), *Les immigrations en Picardie, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, L'Harmattan.
- MOUGENOT Lucie (2020), « La Picardie et les Picards : construction d'une image dans la littérature au XIX<sup>e</sup> et au XX<sup>e</sup> siècles », *Revue du Nord*, Hors-série n° 39, p. 139-167.
- OFSTED (2007), *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector 2006/07*, Londres, Ofsted.
- PAYET Jean-Paul (1995), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- PEUGNY Camille (2009), *Le Déclassement*, Paris, Grasset.
- POUCET Bruno (dir.) (2017), *Robert Mallet. Poète, recteur et homme d'engagements*, Amiens, Encrege.
- PRESTON John (2007), *Whiteness and class in education*, Dordrecht, Springer.
- PRUD'HOMME Nicolas (2003), « Les migrations résidentielles en Picardie du sud » *INSEE Picardie relais*, n° 103.
- SANDEL Michael (2021), *La tyrannie du mérite*, Paris, Albin Michel.
- SELLIER Michèle (1982), « Les conseillers régionaux », dans Jacques Chevallier et al. (dir.), *Le pouvoir régional*, Paris, Presses universitaires de France, p. 9-63.
- RETIERE Jean-Noël (2003), « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, vol. 16, n° 63, p. 121-143.
- SANSELME Franck (2009), « L'ethnicisation des rapports sociaux à l'école : ethnographie d'un lycée de banlieue », *Sociétés contemporaines*, n° 76, p. 121-147.
- SIBLOT Yasmine et al. (2015), *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris, Armand Colin.

SPIRE Alexis (2016), « État des lieux. Les *policy feedbacks* et le rapport ordinaire à l'État », *Gouvernement et action publique*, vol. 5, n° 4, p. 141-156.

STAHL Garth (2015), *Identity, Neoliberalism and aspiration. Educating white working-class boys*, Londres, Routledge, 2015.

WILLIS Paul (1977), *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*, Farnborough, Saxon House.