



UNIVERSITÉ MONTPELLIER I
FACULTE DE DROIT

Année : **2009**

N° attribué par la bibliothèque :

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ MONTPELLIER I

Discipline : **Science Politique**

Présentée et soutenue publiquement par

Yannick KOUDEDJI

Le 9 Juillet 2009

L'ETHNICITE AU COLLEGE

Entre compromis et contradictions

Directeur de thèse :

M. le Professeur Emérite Michel MIAILLE

Jury

Mme Françoise LORCERIE, directrice de recherche CNRS, à l'IREMAM:

M. Jacques POUMAREDE, professeur à l'université de Toulouse 1 :

M. Jean Bernard PATURET, Professeur à l'université de Montpellier 3

M. Michel MIALLE, Professeur Emérite à l'université de Montpellier 1 :

« La Faculté n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur »

REMERCIEMENTS

Je souhaite adresser mes profonds remerciements à mon directeur de thèse, Michel Miaille, sans qui l'aboutissement de ce travail de recherche n'aurait pu se réaliser. Je lui exprime ma sincère reconnaissance d'avoir su faire preuve d'écoute et de compréhension au moment où les doutes limitaient l'approfondissement de mon travail, et d'avoir su, en ce sens, m'encourager à persévérer dans mes efforts afin de ne pas abandonner.

Je remercie mon Maître spirituel, Daiseku Ikeda, pour l'exemple qu'il représente et l'aspiration qu'il a su faire renaître dans mon cœur.

Je remercie Françoise Lorcerie, Jacques Pomarede, et Jean Bernard Paturet de me faire l'honneur d'accepter d'être membres du jury de ma soutenance de thèse.

Un grand merci également aux actuels et anciens thésards de l'équipe de l'E.R.I.C pour leur soutien et leurs propositions à maintes fois formulées de me porter assistance.

Je souhaite également remercier les personnes enquêtées, les chefs d'établissements, les CPE, les assistantes sociales, les infirmières et les enseignants qui ont eu la gentillesse de m'accorder de leur temps et contribue à la concrétisation de ce travail de doctorat.

Mes très vifs et profonds remerciements à Edith et à Marcia, pour leurs conseils constants et pour la détermination avec laquelle elles m'ont soutenu, notamment à travers un long et fastidieux travail de relecture.

Mes sincères remerciements à ma famille et à mes amis pour les nombreux témoignages de soutien dont ils m'ont fait part tout au long de ces années.

Enfin, je souhaite adresser mes derniers remerciements à mon épouse Maki, ainsi qu'à mon frère jumeau Thierry, pour leur présence et l'amour qu'ils m'ont apporté au quotidien.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	6
PREMIERE PARTIE :	
PROBLEMATIQUE ET METHODE.....	20
CHAPITRE I - LA PROBLEMATIQUE.....	21
SECTION 1 : Les théories de l'ethnicité.....	22
1) Les théories naturalistes.....	25
2) Les théories sociales.....	27
3) Les nouvelles théories sociales.....	29
SECTION 2 : Le Collège.....	38
1) Le collège unique en question.....	38
2) La critique de l'égalité des chances.....	43
3) La gestion de l'ethnicité par l'institution scolaire.....	48
CHAPITRE II – LA CONSTRUCTION DES DISCOURS-MODELE :	
HYPOTHESES.....	54
Section 1 : Retour épistémologique.....	57
Section 2 : Les trois modèles de discours.....	66
1) Le modèle républicain.....	69
2) Le modèle social.....	75
3) Le modèle culturaliste.....	80
Section 3 : Les compromis.....	85
1) Le discours moyen.....	85
2) Les différents types de compromis.....	87
CHAPITRE III - METHODOLOGIE DE RECCUEIL DES DONNEES.....	90
Section 1 : L'entretien et l'échantillonnage.....	91
1) L'entretien en sciences sociales.....	91
2) Présentation de l'échantillon.....	97
Section 2 : Déroulement et étude du discours.....	107
1) Déroulement de l'enquête.....	107
2) L'étude du discours.....	113
CONCLUSION I^{ère} Partie.....	117
DEUXIEME PARTIE :	
L'ETHNICITE DANS LES DISCOURS.....	122

CHAPITRE I - LE REFUS DU COMPROMIS.....	126
Section 1 : L'importance du contexte.....	126
1) Trouver une réponse à la ségrégation.....	126
2) Le refus du compromis : l'expression d'un malaise.....	133
3) Le compromis contextuel.....	140
4) Variables individuelles et discours.....	145
Section 2 : Débats autour de la laïcité.....	148
1) La question du voile.....	149
2) Les sorties scolaires.....	157
 CHAPITRE II - L'ACCEPTATION D'UN COMPROMIS.....	 163
Section 1 : Le compromis majoritaire socio culturel.....	164
1) La ligne officielle de l'Éducation Nationale	164
Section 2 : Oser intégrer le fait culturel.....	192
1) Une opération loin d'être simple.....	193
2) La culture comme facteur aggravant.....	205
 CONCLUSION 2^{ème} Partie.....	 212
 TROISIEME PARTIE :	
 LES CONTRADICTIONS DU SYSTEME.....	 215
 CHAPITRE I - LE PROBLEME DE LA DIFFERENCE.....	 216
Section 1 : Neutraliser la différence.....	220
1) Neutraliser l'auto-identification.....	220
2) Neutraliser l'assignation.....	228
Section 2 : Gérer la différence.....	233
1) Les relations avec les familles.....	236
2) Multiplicité des principes de références et difficulté du métier.....	243
 CHAPITRE II - L'INSTITUTION MISE EN ACCUSATION.....	 251
Section 1 : Violence symbolique et ethnicité.....	253
Section 2 : Des acteurs critiques.....	263
1) Interventions et débats dans un environnement hétérogène.....	263
2) Interventions et débats dans un environnement homogène.....	271
 CONCLUSION 3^{ème} Partie.....	 277
 CONCLUSION GENERALE.....	 281
BIBLIOGRAPHIE ET SOURCES.....	291
ANNEXES.....	303

INTRODUCTION

Ces dernières années ont été marquées par l'introduction dans le débat public de réflexions relatives aux questions identitaires. À ce titre, les émeutes des banlieues que connut la France en novembre 2005 représentent une référence significative, tant ces événements donnèrent lieu à une lecture et des commentaires totalement ethnicisés, aussi bien de la part des personnalités politiques notamment de droite que des journalistes. Au-delà d'une somme de commentaires lapidaires entendus, cet événement semble avoir mis à l'ordre du jour la nécessité de traiter enfin plus sérieusement la question de la discrimination raciale dans notre pays. Il apparaît en toute évidence que cette problématique questionne fortement notre modèle d'intégration républicain ! Si l'épisode autour du soulèvement des banlieues en 2005 ne représente pas à lui seul l'événement ayant marqué l'actualité en matière de discrimination, force est de constater cependant, que ces dernières années nous sommes passés du silence presque total à la reconnaissance officielle de ce problème. La redécouverte de la question coloniale, en particulier à propos de la loi du 23 février 2005, la réévaluation de l'histoire de la traite des noirs, l'émergence des indigènes de la république et du CRAN¹ etc., tous ces éléments ont suscité une forte mobilisation d'acteurs et une intense polarisation de débats autour de ce qui est devenu ce lieu commun des relations ambiguës entre la république et l'histoire passée et présente de notre nation.

À bien des égards, la pluralité de ces exemples nous montre combien, aujourd'hui, il est nécessaire de s'intéresser à la façon dont sont produites, diffusées et accueillies les différences culturelles au sein de la société. Sans cela, ces événements pourraient aisément apparaître comme des revendications émanant de groupes spécifiques, traduisant à leur manière une véritable demande liée au besoin de reconnaissance dans l'espace public.

Aussi, il va de soi que la compréhension de ces enjeux de reconnaissance ou de coexistence reste primordiale pour l'amélioration d'un vivre ensemble et

¹ Le Conseil représentatif des associations noires (CRAN) a été créé en 2005.

l'émergence d'idées nouvelles devant améliorer le fondement des valeurs sur lesquelles repose notre société. Cet éclaircissement doit également permettre une embellie, puisqu'il traite du fonctionnement des relations sociales entre les différents « groupes » sur le territoire, notamment la façon dont ces derniers peuvent être amenés à inventer ou réinventer la tradition dont ils se réclament². Autrement dit, dans une période où la dimension ethnique ou culturelle apparaît de plus en plus marquée dans le champ médiatique, il nous semble légitime d'identifier la nature des réponses politiques mises à notre disposition. Il s'agit alors de porter une attention particulière et de savoir en l'occurrence si celles-ci parviennent à apaiser les tensions, ou au contraire, si elles sont génératrices de tensions accrues.

Dans ce type de préoccupation, il est courant d'opposer la position française prônant un modèle républicain, à celle des anglo-saxons, plus établie sur la notion de communautarisme. S'il va de soi que chacun de ces deux modèles considère la solution qu'il apporte comme étant la plus vertueuse, nous ne saurions minimiser la difficulté que représentent les questions liées au fondement de notre manière de considérer le vivre ensemble à l'intérieur d'une nation. Ainsi, pour les Anglais, invoquer le modèle républicain et remettre en cause le modèle communautariste auquel ils se réfèrent est une manière de constater l'émergence d'un pluralisme culturel, tout en déniait à celui-ci le droit à la reconnaissance dans la sphère publique. En refusant de considérer les effets de distinctions liées à l'origine géographique ou historique des personnes — distinctions que l'on retrouve cependant dans les rapports sociaux entre les différents membres d'une communauté — l'universalisme républicain est de plus en plus questionné et se voit accusé de nourrir une vision totalement utopique et formelle des relations qui unissent les habitants de ce pays. De leur côté, les Français justifient leur réticence à reconnaître les particularismes de groupes par une volonté d'empêcher toute possibilité de formation de groupes concurrents à la nation. Cette idée est approfondie par Stéphanie Morel dans *École, Territoire et Identité*³ lorsqu'elle nous livre le commentaire suivant : « Cette peur empêche la distinction de deux questions différentes relatives au multiculturalisme. La question du communautarisme au sens politique d'une part, et la question du traitement public de la diversité ethnoculturelle d'autre part. Assimilées ces deux questions sont pourtant différentes : la première renvoie aux revendications

² Eric Hobsbawm, *L'invention de la tradition*, Ed. Amsterdam, 2006.

³ Stéphanie Morel, *École, territoire et identités - Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Éditions L'Harmattan, 2002.

collectives qu'un groupe ethnique peut exprimer et la place de ces groupes dans l'espace public en termes de reconnaissance et de représentation. La seconde concerne la gestion concrète de la composition multi-ethnique de la population française et des relations interethniques dans la ville ou au sein d'institution comme l'école. Rapportée à la première, la seconde question est éludée, ce qui a pour effet de confondre l'hypothétique danger que représentent les communautés avec les recompositions ethnoculturelles et les réactions identitaires non communautaristes telles qu'elles s'expriment aujourd'hui à l'école ».

Si aujourd'hui nous commençons à percevoir quelques changements, force est de constater que la tradition des sciences sociales françaises a toujours ignoré l'ethnicité comme faisant parti d'un problème majeur, alors qu'elle a su traiter régulièrement de thématiques liées aux populations immigrées et d'origine étrangère. Cette observation révèle le constat suivant : en France les minorités ne sont pas reconnues, ou du moins, que superficiellement. Les minorités nationales, mais aussi régionales, et dans un spectre plus large, tous les liens affectifs de type communautaire sont (sauf exceptions) refoulés dans la sphère du privé. L'identité française prévaut ainsi sur tous types d'alliance, comme le témoigne d'ailleurs le Droit qui envisage le citoyen comme étant français, et en dehors de cela comme étant étranger. En obtenant la nationalité française, le néo-Français perd toute spécificité culturelle et se détache pour ainsi dire de sa communauté d'origine. Or, comme l'indique Patrick Weil « la nationalité est une technique d'attribution d'un état à un individu tandis que l'idée qu'on se fait de la nation recouvre les mécanismes d'incorporation, d'identification d'un groupe ou d'une collectivité à la communauté nationale⁴ ». Ainsi, notre méconnaissance sur de nombreuses questions relatives à la manière dont les acteurs sociaux se considèrent, ou sont considérés, comme culturellement distincts d'autres groupes avec qui ils établissent des interactions régulières, rend forcément la gestion de l'ethnicité sur notre territoire moins évidente. Il nous semble bien évident que c'est précisément cette méconnaissance qui empêche d'acquérir une dimension plus profonde dans cette tentative des sciences sociales à saisir les enjeux contemporains. « Que les juges aient besoin de preuves pour condamner, on ne serait le mettre en cause. Mais pour ce qui est du sociologue ou du citoyen [...] ne pas entendre ce qui se joue dans cette différence de perception de la

⁴ Patrick Weil, *Qu'est ce qu'un Français ; histoire de la nationalité française depuis la révolution*, Ed. Grasset, 2002.

réalité, c'est renoncer à une certaine intelligence du monde social⁵ ». Quelle importance l'identité ethnique revêt-elle pour un individu ? S'agit-il de choix personnels, ou est-elle le fruit d'une attribution sociale et politique ? Comment se manifeste-t-elle en situation d'interaction sociale ? Autant de points longtemps ignorés par les sciences sociales françaises, mais néanmoins indispensable à la compréhension d'une réalité sociale au sein de laquelle l'ethnicité est de plus en plus prégnante.

Plusieurs raisons permettent de comprendre l'introduction tardive dans les sciences sociales françaises de recherches sur l'ethnicité. Pour beaucoup de chercheurs en effet, sa filiation avec les définitions de l'ethnie et de l'ethnique confère à cette notion l'odeur délétère d'un racisme ancien. Elle apparaît dès lors tel un fondement idéologique plus que scientifique, qui pourrait même être réactualisé à des fins obscures et dont il faut, pour cette raison, en proscrire l'usage. Cet argument plutôt pertinent ne paraît pourtant pas expliquer à lui seul l'attitude de rejet qu'éprouvent les chercheurs à l'égard de ce concept. En effet, les chercheurs anglo-saxons, en partant de la même source de réflexion, ont su couper les liens jugés indésirables et orienter les recherches sur l'ethnicité vers de nouveaux horizons. Selon Martiniello « L'ethnicité s'est en quelque sorte assez largement développée contre l'ethnie et contre le racisme⁶ ». Pour quelles raisons nos intellectuels, généralement si prompts à ramener et à exploiter dans le champ académique français les théories et concepts d'Outre-atlantique, se refusent-ils ainsi à une telle exploration ? Pourquoi n'ont-ils pas suivi son évolution ? Les éléments avancés par Martiniello dans son chapitre *Genèse d'un concept*, soulignent la difficulté pour les sociologues français à rompre avec les conceptions substantialistes obsolètes de la culture... mais pour quelle(s) raison(s) ?

Un autre argument avancé est de considérer la différence d'organisation politique entre la France et les États-Unis. En effet, l'idéal républicain français aurait orienté les débats vers l'intégration individuelle des personnes et les problèmes que posent les concepts de citoyenneté et de nationalité alors qu'aux États-Unis, les chercheurs se sont essentiellement basés sur la sociologie des groupes. Toutefois, nous ne pensons pas que cet argument puisse permettre à lui seul de comprendre les raisons structurelles expliquant le retrait de l'ethnicité sur la scène française. D'abord parce que

⁵ Didier Fassin et Eric Fassin, *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Ed. La Découverte, 2006.

⁶ Marco Martiniello, *L'Ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?, 1995.

celle-ci ne se résume pas à un problème de nationalité, mais plutôt à l'idée que l'on se fait de la nation. Par exemple, nous savons par expérience que les problèmes de racismes rencontrés dans le monde scolaire concernent essentiellement des élèves de nationalité française, qui se retrouvent discriminés en raison de la couleur de leur peau ou de leur appartenance réelle ou supposée à la communauté musulmane. La réalité désignée par l'ethnicité, au-delà de l'organisation politique d'un pays, et plus précisément en raison de l'adhésion et du partage largement diffusé selon des perceptions naturalistes ou substantialistes, atteste de l'acuité de son empreinte dans les relations qui nous unissent. Pour cette raison, nous tenons particulièrement à souligner que l'ethnicité n'est aucunement un problème ou une spécificité américaine.

L'intérêt des différents débats et événements suivis à travers les différents médias que sont la presse écrite, télévisuelle et Internet, atteste de la passion qui entoure les questions touchant à nos conceptions du vivre ensemble. Le bouillonnement social suscité par ces nombreuses manifestations nous a persuadé de la dangerosité potentielle d'un thème tel que l'ethnicité qui offre plusieurs angles d'analyse d'inégale valeur. Pénétrer ces débats désarmé, sans le support qu'apporte un appareillage théorique, peut générer des effets pervers, tant les questions d'ordre identitaire et les considérations culturelles qui s'y rapportent sont particulièrement imprégnées d'a priori. « L'ethnicité se présente comme un aspect des relations sociales entre des acteurs sociaux qui se considèrent et qui sont considérés par les autres comme étant culturellement distincts des membres d'autres groupes avec lesquels ils ont un minimum d'interactions régulières⁷ ». Ce travail de catégorisation est la plupart du temps discriminatoire, c'est-à-dire que les individus dans leurs démarches de classification ont toujours tendance à valoriser le groupe auquel ils appartiennent. Or, l'actualité politique de ces dernières années a largement mis en exergue les questions touchant à la saillance de l'ethnicité, c'est-à-dire le processus par lequel des individus organisent, sélectionnent, mettent en mots les traits qui serviront à définir le « groupe » auquel ils appartiennent.

C'est à partir de l'histoire qui unit deux « groupes » en relation que se comprennent les frontières construites par leurs différents membres. Le colonialisme et les migrations internationales contemporaines constituent des phénomènes interdépendants et indissociables à la compréhension du contexte des relations sociales

⁷ Bertrand Badie, *Culture et Politique*, Ed. Economica, 1993.

dans lequel les individus s'identifient ou sont renvoyés à un groupe. En France, la décision politique de mettre fin à un afflux migratoire désordonné, en raison des difficultés économiques, marqua le passage d'une immigration de travail à une immigration de peuplement. Ainsi à partir de 1974 est autorisé, pour des raisons de dignité humaine, le regroupement familial. Ce changement a non seulement fixé sur le territoire une « population nouvelle », stigmatisée en raison de sa provenance, mais elle a aussi bouleversé les relations que ces derniers entretenaient avec la société d'accueil. Le mythe du retour, croyance partagée aussi bien par les immigrés que par les Français « de souche », a fait place à un constat : la sédentarisation progressive sur le territoire national d'une population immigrée, anciennement colonisée. Cette transformation est symbolisée par le remplacement de la figure emblématique de l'immigré ; à l'image de l'immigré célibataire, ouvrier et travailleur a succédé celle du jeune « beur » qui est le signe le plus visible de l'installation nouvelle et durable en France des immigrés post-coloniaux. C'est dans ce processus où l'immigration a pu apparaître comme une mutation subite (voire subie), que la nature des débats publics a évolué sur cette question. Les interrogations qu'ils soulevaient ont permis aux différentes fractions idéologiques de se positionner et de s'affronter, posant ainsi leur conception de la communauté nationale, du bien public et des formes de solidarité qu'ils envisageaient à présent.

Aujourd'hui, l'histoire des relations entre la France et ses anciennes colonies, nous permet de mieux comprendre pourquoi les cultures peuvent si aisément apparaître dans la pensée commune comme des réalités naturelles et intangibles. Il n'en demeure pas moins que les questions autour de l'intégration des populations maghrébines et africaines (parce que c'est bien d'elles dont il s'agit) révèlent avant tout les symptômes du malaise identitaire français. Autrement dit, en reprenant les mots de Françoise Lorcerie, il apparaît que « L'intégration des immigrés postcoloniaux, vigoureusement altérés dans les représentations dominantes, met en crise l'imaginaire d'unité ethnoculturelle de la société nationale⁸ ».

La pensée commune nous délivre une vision de la société française héritée des anciennes théories anglo-saxonnes (conceptions primordialistes, assimilationnistes et pluralistes), souvent mélangées (d'ailleurs), dépassées, invalidées par les sciences sociales depuis plusieurs années. Les particularités des minorités ethniques y sont

⁸ Françoise Lorcerie, *L'école et le défi ethnique*, Ed. ESF, 2003.

isolées, figées, folklorisées, supposées transmises de génération en génération, de manière plus ou moins diluée dans le temps. En d'autres termes, la pensée commune définit l'ethnicité par l'histoire et la culture de ces groupes d'autant que la culture est présentée comme le principe régulateur des interactions et des comportements.

Notre approche de ce concept ne partira pas d'une substantialisation des groupes ethniques dans une culture puisque celui-ci est considéré avant tout comme une construction sociale et politique en science sociale. Conformément aux analyses de Frédérik Barth⁹, nous nous intéresserons à ce qui est requis pour que des distinctions ethniques émergent à un moment donné, sur un territoire donné. Autrement dit, dans quelles conditions Français et Français d'origine étrangère construisent-ils les frontières symboliques qui les départagent ?

Les circonstances actuelles, nous l'avons dit, attestent de l'acuité de ces interrogations. Nous entrons (ou nous sommes entrés) dans une période où la présence et l'installation des enfants et des petits-enfants d'immigrés questionnent la France sur son identité et sur la manière dont l'« intégration » doit s'opérer. Ainsi, face à cette image largement relayée et partagée dans notre société opposant des modèles culturels substantialisés, nous nous interrogeons sur la manière dont les citoyens français appréhendent les autres contemporains, s'ils sont constamment définis dans l'altérité. L'ethnisation des relations sociales à l'intérieur de la société renvoie donc à la présence sur le territoire français d'une population étrangère — ou d'origine étrangère — qui est stigmatisée en raison non seulement de son origine ethnique, mais également, de son positionnement parmi les couches sociales les plus pauvres de la société.

Dans ce contexte, il nous a semblé intéressant et nécessaire de réfléchir à cette question dans le cadre de l'école. En effet, outre sa mission première de transmission des connaissances, l'école s'est historiquement révélée être l'un des principaux outils de diffusion de la culture républicaine. L'idéal de laïcité est au cœur du projet de l'école en France. Influencé par la philosophie des Lumières, son projet visait à former des individus autonomes grâce aux connaissances acquises au sein de l'école. En d'autres termes, il traduisait la volonté de promouvoir au moyen de la laïcité, une éthique qui ne soit pas absorbée par le religieux.

⁹ Frederik Barth, *Ethnic groups and Boundaries*, 1969, Traduit sous le titre *Les groupes ethniques et leurs frontières*, in *Théories de l'ethnicité*, Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fenart, Paris, PUF, 1995.

Aujourd'hui le contexte s'est considérablement transformé, et le collège, en France, est dit unique, c'est-à-dire qu'il dispense le même enseignement à tous. Son instauration marque la volonté de regrouper tous les élèves d'une classe d'âge à l'intérieur d'un même cursus pour des raisons d'égalité. En conséquence, cette démocratisation, décidée au niveau politique, impose en même temps des responsabilités nouvelles aux personnels des établissements, notamment celle de gérer l'hétérogénéité des élèves. C'est la plus grande difficulté à laquelle sont confrontés les adultes du monde scolaire. Pendant longtemps le collège n'a accueilli en son sein que les élèves les plus dotés socialement. En effet, lorsque l'on compare la réalité des établissements d'aujourd'hui à ceux d'hier, un grand nombre de problèmes sociaux n'entraient pas à l'intérieur de ces établissements. Si l'ouverture du collège à l'ensemble d'une classe d'âge rend celle-ci plus démocratique et donc plus juste, il n'en demeure pas moins que dans le même temps, elle oblige l'institution scolaire à sélectionner elle-même les élèves. C'est d'ailleurs ce qu'ont dénoncé Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron dans leur ouvrage *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, contribuant ainsi à écorner un mythe, celui de l'égalité des chances, qui n'illusionnait déjà plus un grand nombre monde. De plus, cette ouverture démocratique a pris effet au moment où le secteur industriel français comme dans la majorité des pays européens industrialisés est frappé par une crise profonde qui annonce son déclin, remettant alors en cause l'alliance implicite entre l'école et l'économie ainsi que les promesses de mobilité sociale. C'est dans ce contexte de crise, que naissent — depuis sa création — des interrogations, mais également des critiques sur ce choix politique du collège unique. De plus, les débats sur la pertinence des choix opérés lors de sa création sont toujours en vigueur. Comment parvenir alors à l'égalité des chances ? Doit-on distinguer différents types de public en raison de leur scolarisation ? Quel enseignement proposer aux élèves et à quelle fin ? L'ensemble des projets proposés depuis trente ans pour sortir de cette impasse participe désormais à la crise, et cet amoncellement de propositions contribue non seulement à créer un brouillage quant au cap fixé par l'éducation nationale mais il aggrave également le sentiment d'impuissance ressenti par les différents acteurs sur le terrain.

Ce rappel sur la situation du monde scolaire justifie, à bien des égards, notre intérêt pour ce thème de recherche. Comment, en partant de la tradition française qui interdit de différencier les populations présentes sur son territoire, mettre en place des réponses éducatives susceptibles de corriger les limites liées à la méritocratie ? Cela, dans une double perspective où l'effondrement de la classe populaire en raison de la

crise affecte la confiance quant aux missions relatives à l'école et où celle-ci — compte tenu de l'ethnicisation des rapports sociaux à l'œuvre dans la société — est interrogée sur sa capacité à assurer le rôle qui lui a toujours été dévolu de constructeur de la culture nationale.

Le passage d'une réflexion basée sur l'égalité de droit, c'est-à-dire une égalité plutôt formelle à la recherche de solutions centrées sur la notion d'équité, conduisent à une rupture. La création des ZEP (zone d'éducation prioritaire) en est le symbole majeur. Conçues comme une voie permettant de se rapprocher de l'égalité des chances, elles sont définies à partir de critères légitimes que sont les catégories sociales et territoriales. Ainsi, cette proposition marque une nouvelle manière d'interpréter et de faire vivre l'idéal républicain. Pourtant c'est en termes d'ethnicité que se pose aujourd'hui la question de l'intégration et de la scolarisation des enfants des familles vivant dans ces zones.

Cette étude de l'ethnicité en milieu scolaire doit nous permettre de comprendre comment, dans ce climat instable, une vision du monde ethnicié du monde ethnique se construit ?

Nous avons pu constater à travers quelques exemples proposés en début d'introduction que l'image de l'ethnicité en France renvoyée par le monde médiatique est simplifiée, puisqu'elle est en fait un phénomène provenant quasi-exclusivement de revendications identitaires des groupes « minoritaires ». Même si les exemples relayés par la presse, peuvent éventuellement — selon la nature de l'article et de la recherche — nous donner des explications sur la manière dont un individu, dans le cadre de son expérience personnelle, est amené à investir la catégorie ethnique parmi l'ensemble des choix d'identification possibles, nous savons néanmoins que l'ethnicité ne s'exprime pas dans cette simple imputation d'altérité, mais qu'elle répond plus précisément à un processus double : celui d'une relation dialectique entre catégorisation par les « non membres » et identification des « membres » à un groupe particulier. C'est dans ce mouvement incluant une multitude de situations, qu'il nous faudra analyser les raisons et le sens de ses apparitions. C'est précisément ce qui rend cette étude particulièrement difficile et intéressante.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons pris le parti d'une part d'interroger une catégorie du personnel institutionnel et de souligner d'autre part, la production des logiques de différenciation à partir desquelles ils opèrent. Cela nous

permettra par ailleurs de sortir de cette logique dans laquelle l'ethnicité est toujours l'expression des « minoritaires ». Ce positionnement a un double intérêt puisqu'il nous permet de nous dégager d'une vision trop largement répandue qui tend à confondre ethnicité et communautarisme. « Pour nous, il s'agit de comprendre comment sont articulés les référentiels républicains de l'action publique d'un côté et, de l'autre, les nouveaux répertoires d'actions qu'imposent les transformations des modes d'action publique éducative et la présence d'enfants étrangers ou d'origine étrangère à l'école¹⁰ ».

De quelle manière les représentations que détiennent les adultes du monde scolaire, qui appartiennent au groupe dominant, participent-elles à entretenir une vision ethnicisée de la réalité sociale ? Cette question est d'autant plus importante qu'ils évoluent dans un monde qui n'est pas neutre. C'est-à-dire que leurs représentations de la réalité sociale se construisent dans un environnement et à travers des interrelations dans lesquelles élèves et parents peuvent être amenés à exprimer des comportements et des paroles traduisant leur croyance et leur attachement à un groupe supposé distinct. Comme l'affirme Vincent Geisser les « processus d'ethnicisation reposent sur une ambiguïté majeure. Ils offrent aux individus, aux groupes et aux institutions la possibilité de décrypter une réalité de plus en plus complexe, tout en entretenant la vision fantasmagorique d'une société au bord de l'éclatement¹¹ ».

Nous avons pris le parti de nous intéresser à l'usage fait de l'ethnicité par les acteurs. Le but est d'éviter par là le faux débat sur ce que cette notion est censée recouvrir.

Les enjeux d'usage génèrent des conflits car ils ne représentent pas les mêmes intérêts face aux mêmes situations. Ainsi vont s'affronter des usages légitimes de l'ethnicité et des usages illégitimes. En effet, dans le monde de l'enseignement, l'origine de certaines difficultés et de certains conflits est régulièrement attribuée à l'ethnicité, d'où cette situation ambiguë qui rend la notion d'ethnicité à la fois interdite mais présente.

Nous faisons l'hypothèse que l'usage qui sera fait de l'ethnicité se comprendra à partir de la place occupée par l'agent éducatif dans le champ scolaire. Celle-ci est elle-

¹⁰ Stéphanie Morel, *Ecole, territoires et identités. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Ed. L'Harmattan, 2002.

¹¹ Vincent Geisser, *Ethnicité républicaine. Les élites d'origine maghrébine dans le système politique français*, Ed. Presses de Science Po, 1997.

même déterminée à la fois par son capital propre et par les caractéristiques de l'établissement où il enseigne. Ainsi, les stratégies développées dépendront de sa position dans la limite de ses dispositions. Ces stratégies s'orienteront soit vers la conservation de la structure, soit au contraire vers sa transformation. Les résultats sociologiques ont largement vérifié que plus un agent occupe une position favorisée dans le champ et plus il tend à avoir un comportement conservateur, dans les limites évidemment de ses dispositions, c'est-à-dire sa trajectoire sociale, (ou son origine sociale), qui est plus ou moins accordée à sa position dans le champ.

Aujourd'hui, l'école continue d'adopter des positions basées sur son idéologie républicaine sans tenir compte que nos représentations sont également structurées par cinq cent ans d'histoire de domination coloniale. L'idéologie française est une idéologie à la fois républicaine et impérialiste blanche. De ce fait, la compréhension des origines des inégalités de revenus, de destins et de savoirs qui affectent notre pays, ne peut plus faire l'impasse sur les enjeux relatifs aux fonctionnements des catégorisations ethnoculturelles. La détermination de politiques publiques visant à donner à tous la possibilité de progresser dans l'échelle sociale implique une meilleure connaissance de ces rapports sociaux construits à partir de catégorisations sociales comme la « race », l'« ethnologie », la « culture », etc.

Toute la question consiste à savoir comment il sera possible aujourd'hui, en dépassant cette histoire, d'impulser une nouvelle fondation à la république.

Saisir et analyser les usages faits de l'ethnicité par le personnel scolaire dans les collèges, tel est l'objet de notre thèse, aussi avons nous choisi dans le premier chapitre de la partie I de revenir sur les différentes approches qui entourent ce concept ainsi que sur l'état actuel du débat et les questions clés dans ce domaine de recherche. Nous serons alors mieux à même de comprendre comment une problématique sociologique de l'ethnicité a pu se constituer et d'évaluer les conséquences qu'ont ces croyances sur la réalité sociale. Nous analyserons notamment comment le fait de se considérer membre d'un groupe « autre » ou d'y être renvoyé n'est pas sans effet à l'intérieur d'une structure scolaire dont la mission est précisément de consolider un sentiment d'appartenance unitaire à la nation.

Une fois ce « travail » réalisé nous verrons comment la problématique de l'ethnicité prend tout son sens dans le cadre du collège unique. En effet, en ouvrant ses portes à des publics jusque-là exclus, le collège unique s'est transformé. Les enjeux nouveaux auxquels le personnel scolaire est confronté et les difficultés à y faire face ont contribué au développement d'une perception ethnicisée d'une réalité scolaire de moins en moins évidente à saisir.

Le chapitre 2 de la première partie est consacré à l'exposé des discours modèles, qui nous ont servi de cadre de référence, pour resituer la parole des adultes du monde scolaire. Ces modèles aideront à comprendre et à préciser les logiques qui sous-tendent les perceptions que les agents de l'Éducation Nationale ont de leur univers professionnel, d'autant que lors des entretiens d'enquête, ces derniers ne manquent pas de nous expliquer dans quelles circonstances, selon eux, une logique de différenciation peut se justifier, lorsqu'ils décrivent les interactions quotidiennes avec leurs élèves. Les principes qui gouvernent l'école étant aujourd'hui multiples, les débats ne manquent pas d'éclater. Parce que l'égalité assurée par les lois de la République firent l'objet de dénonciation sévère, un regard social, c'est-à-dire un regard qui s'inscrit dans la perspective sociologique de rendre compte la part du social dans les comportements humains, a également pu trouver une légitimité dans le champ scolaire. Cette reconnaissance, le modèle de discours culturaliste ne l'a pas officiellement, néanmoins les enquêtes attestent de son intrusion, de plus en plus assumée, dans la réalité scolaire.

Le chapitre 3 expose en détail nos choix méthodologiques. L'enquête qui s'est déroulée dans quatre collèges de la ville de Montpellier s'appuie sur 47 entretiens non directifs. Notre étude met en évidence la manière selon laquelle les enquêtés construisent — en fonction des contextes mais aussi de leur sensibilité — les compromis justifiant leurs raisons d'agir devant des situations qu'ils estiment marquées par l'ethnicité. En d'autres termes, il s'agit pour nous, à partir des discours recueillis, de comprendre comment, subjectivement, les professionnels de l'éducation reconnaissent, construisent et régulent une réalité ethnicisée. Ainsi notre démarche n'a nullement pour motivation l'analyse critique des éléments de connaissance du personnel scolaire sur le sujet, contrairement aux craintes manifestées par ces derniers. Or c'est précisément pour cette raison qu'il n'a été possible qu'en de trop rares occasions d'observer en situation de classe les pratiques engagées pour faire face aux situations quotidiennes évoquées précédemment.

Nous nous sommes donc basés sur ce qui nous a été dit, sur ce qui a été pris en compte ou non par nos interlocuteurs, sur les faits mis en reliefs pour construire et observer de quelle manière l'ethnicité fait sens.

La deuxième partie de notre travail restitue les résultats obtenus sur le terrain. Selon l'usage fait de l'ethnicité à travers les trois familles de discours, chacune à sa façon expose des craintes qui entourent notre objet d'étude. Qu'il s'agisse du refus du compromis qui ne pense pas l'institutions frappée par l'ethnicité, ou du compromis social qui aborde les questions relatives à la scolarité des élèves issus de l'immigration ou étrangers à partir d'une perspective sociale, ou pour finir, du compromis culturaliste qui lui incorpore la dimension identitaire comme élément d'analyse, chacune de ces positions, malgré les principes de base qui les séparent, entretient un rapport teinté de crainte avec notre objet d'étude. Nous verrons de quelle manière cette inquiétude s'exprime. D'une part le positionnement de l'institution sur la question de la prise en compte de la différence culturelle est loin d'être clair, et d'autre part compte tenu des résultats affichés par la démocratisation de l'enseignement, l'école essaie d'articuler un discours qui la présente en des termes tolérants et intégrateur alors que la réalité scolaire qu'exprime l'échec scolaire la met face à son incapacité à s'ouvrir à des publics nouveaux. Il apparaît alors que les phénomènes d'ethnisation des relations sociales à l'école prennent sens en regard des transformations qui ont vu la naissance du collège unique.

Ainsi en considérant les différents canaux à partir desquels l'ethnicité prend pied au sein du collège, nous présenterons les différents rapports qu'entretiennent les professionnels avec l'origine ethnique de leurs élèves. En somme quelle représentation ont-ils de l'ethnicité ? Est-ce que leurs pratiques intègrent la dimension ethnoculturelle ? Comment l'intègrent-elles ?

Le contexte dans lequel les agents exercent leur mission mais aussi les variables personnelles jouent un rôle prépondérant dans la manière dont les adultes se représentent « l'ethnicité ».

Enfin nous nous sommes intéressé aux contradictions entretenues par le système scolaire. Les professionnels — faute d'orientations clairement définies par la politique éducative quant à la façon de considérer le pluralisme culturel dans la société — se

retrouvent pris entre deux injonctions contradictoires puisqu'il leur est demandé de valoriser la différence culturelle et cela dans le respect des règles républicaines. Devant une réalité qui les oblige à arbitrer entre universalisme/particularisme, les professionnels de l'éducation doivent non seulement répondre à des questions telles que : De quelle manière considérer l'universalisme ? Est-ce que cela signifie se montrer « neutre » à l'égard des différences ? Ou bien, au contraire, est ce que cela suppose de discriminer les élèves porteurs de ces supposés « particularismes » ? Ils doivent également débattre de l'épineuse question de l'égalité, elle-même questionnée par l'équité... En regard de telles interrogations, les solutions proposées se sont révélées être différentes, voire même contradictoires selon les acteurs. L'impossibilité de trouver une ligne de conduite homogène face à ces enjeux contemporains, a conduit nous le verrons à dégrader le climat entre les acteurs, en raison des désaccords consécutifs à la manière d'appréhender une situation. Des voix s'élèvent désormais pour souligner et critiquer, non plus uniquement les élèves et leurs familles, mais aussi, et de plus en plus, l'institution en raison de ses incohérences. C'est dire la responsabilité qu'elle porte dans les processus d'ethnicisation qui la touche.

PREMIERE PARTIE :

PROBLEMATIQUE ET METHODE

CHAPITRE I : LA PROBLEMATIQUE

Dans ce chapitre nous montrerons comment nous avons construit notre problématique sociologique de l'ethnicité au collège. Le terme ethnique s'appliquant à des réalités hétérogènes, nous avons dû dans un premier temps examiner comment une vision ethnique peut sembler pertinente à un individu et devenir un facteur de division dans la vie sociale, pas nécessairement conflictuel.

La première section de ce chapitre retrace une partie des débats qui ont jalonné la construction et le développement de ce concept. Trois familles théoriques seront évoquées, les théories naturalistes, les théories sociales et les nouvelles théories sociales. L'analyse de leur pertinence et de leur limite nous permettra de choisir parmi ces trois familles théoriques la théorie de l'ethnicité à partir de laquelle nous pourrions questionner l'univers scolaire.

Dans la seconde section nous reviendrons sur les transformations structurelles du système scolaire. Le passage d'une organisation scolaire construite en deux ordres distincts au collège unique n'est pas sans conséquence et ce passage a complètement bouleversé l'équilibre socialement injuste qui caractérisait le système ; il a mis les professionnels de l'éducation devant les problèmes que pose un projet contradictoire. En effet réunir toute une classe d'âge à l'intérieur d'un même cursus — cela jusqu'à l'âge de 16 ans — sans revoir les contenus des programmes prévus pour un public averti a mis en exergue la question de l'hétérogénéité des élèves. Dans ce contexte de massification scolaire qui redéfinit considérablement la façon d'aborder le métier d'enseignant, notre préoccupation est de saisir de quelle manière les professionnels de l'éducation utilisent l'ethnicité comme variable explicative du monde scolaire. En d'autres termes, il s'agira ici de planter le décor permettant de comprendre l'impact du passage au collège unique sur la gestion au quotidien de l'ethnicité.

Pour finir, nous verrons dans la troisième section, l'évolution depuis les années 70 de la gestion de la scolarisation par l'Éducation Nationale des élèves étrangers et/ou issus de l'immigration. Si à l'origine la ligne défendue par les autorités politiques et scolaires était clairement assimilationniste, les bouleversements provoqués par l'avènement du

collège unique mais aussi la stabilisation sur le territoire de la population immigrée ont au moins eu le mérite de mettre l'institution scolaire devant des enjeux l'obligeant à se renouveler.

Section 1 : Les théories de l'ethnicité

De nombreuses théories ont été élaborées pour expliquer les relations que les migrants entretenaient avec leur pays d'accueil. Les États-Unis notamment se sont construits par vagues successives d'immigration.

Il apparaît très clairement que dans les pays qui ont connu une forte immigration, des représentations communes circulent abondamment dans la société à propos d'une notion comme l'« ethnie ». Cela tend à démontrer l'extrême prudence nécessaire à son emploi. Ainsi, avant d'aller plus loin, nous effectuerons un travail de rupture avec les prénotions qui l'entourent. Comme l'a souvent répété Bourdieu « L'acte d'invention qui conduit à la solution d'un problème abstrait doit briser les relations les plus apparentes, parce que les plus familières, pour faire surgir le nouveau système de relation entre les éléments. En sociologie comme ailleurs, une recherche sérieuse conduit à réunir ce que le vulgaire sépare ou à distinguer ce que le vulgaire confond¹² ». Dès son invention, au début du XX^e, la notion d'ethnie s'est trouvée mêlée à d'autres notions connexes, comme celles de peuple, de race ou de nation, avec qui elle entretient des rapports ambigus¹³. D'ailleurs les débats contemporains portent la trace de la persistance de ces brouillages. D'une certaine manière, nous pouvons dire, que les auteurs du début du siècle, à travers cette notion, ont tenté de répondre à une question :

¹² Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon, Jean Claude Passeron, *Le métier de sociologue*, Ed. Mouton, 1983.

¹³ À ce propos René Otayek, *Identités et Démocratie dans un monde global*, Ed. Presses de Science Po, 2000, montre comment en France, au moment de la colonisation, les militaires et les anthropologues se sont réunis autour du projet de mieux comprendre les populations colonisées. Il s'agissait d'opérer un travail d'imposition identitaire à partir duquel il serait possible de classer et différencier « eux » et « nous ». Le retour sur la création de l'« ethnie » permet de mettre en évidence la nature du rapport dans lequel la France va représenter l'« Autre » : « *aux peuples européens, le privilège d'être définis comme des nations, aux peuples colonisés le vocable dévalorisant d'ethnie. Ainsi se met en place un système d'oppositions sémantiques dont l'unique finalité est de justifier l'entreprise coloniale au nom des lumières et de la mission civilisatrice de la France.* »

comment rendre compte des principes sur lesquels se fondent l'attraction et la séparation des populations ?

Dans « économie et société » M. Weber apporte une réponse à cette question en définissant le groupe ethnique de la manière suivante : «Les groupes ethniques sont des groupes humains qui nourrissent une croyance subjective en une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou des deux, ou des souvenirs de la colonisation ou de la migration de sorte que cette croyance devienne importante pour la propagation de la communalisation, peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement¹⁴ ». Les différences, de langue, de religion, de coutumes ou même d'apparence physique sont le produit des différentes conditions d'existence (économique, politique, climatique, etc.) auxquelles les hommes ont dû s'adapter au cours de leur histoire. Un groupe ethnique ne peut pas être défini empiriquement à partir des éléments partagés par ses membres. Il suppose, et c'est l'élément fondamental, un sentiment spécifique de solidarité. Autrement dit, en définissant le groupe ethnique à partir de la croyance subjective à une origine commune, Weber souligne que ce n'est pas dans la possession de traits tels qu'ils soient qu'il convient de chercher la source de l'ethnicité.

Bien que nous partageons la ligne qu'a su très tôt défendre Weber, force est de constater que le débat en France sur l'ethnicité est loin d'être fini. Il s'est orienté autour d'interrogations sur ce que ce concept est censé recouvrir et a opposé au départ, lors de vives altercations, Michèle Tribalat¹⁵ à Hervé Le Bras¹⁶. Pour le premier l'appartenance ethnique va de soi et un groupe peut être défini à partir de critères tels que la langue maternelle du pays de naissance des parents enquêtés. Pour le second, l'appartenance ethnique dépend d'une décision individuelle et non d'une origine subie. L'attribution automatique d'une origine violerait les principes de liberté et de multiplicité d'appartenance. Sans revenir trop en détail sur les termes de ce débat, il traduit, avant tout une époque où la légitimité même du concept, et des questions qui l'entouraient, était en jeu. En effet, jusqu'à très récemment, rares étaient les analyses sociologiques en France qui prenaient le parti de construire leurs raisonnements à partir de ce concept. A titre d'exemple, le malaise des banlieues était généralement investi par le concept de « culture de rue ». Les études sur l'école ne s'intéressaient qu'à la relation entre milieu

¹⁴ Max Weber, *Economie et Société*, tome 1, Ed Plon, 1971.

¹⁵ Michèle Tribalat, *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. E. La Découverte, 1995.

¹⁶ Hervé Le Bras, *Le démon des origines*, Ed. De L'Aube, 1998.

social et réussite scolaire. L'origine ethnique lorsqu'elle était abordée, ne l'était que sous l'angle unique des carrières scolaires en raison de l'effet d'imputation des recherches consacrées à l'origine sociale des élèves et à la montée de la xénophobie. A titre d'exemple, il y a seulement dix ans, excepté les contributions de Joëlle Favre-Perroton¹⁷ avec *L'école et ethnicité : une relation à double face* et Stéphanie Morel¹⁸, rares étaient les contributions des chercheurs à l'approfondissement de ce thème. Alors que nous constatons dans la même période, un accroissement dans les interactions de la tendance à ethniciser la réalité sociale. Ainsi les sciences sociales françaises, tout en insistant régulièrement sur des thématiques traitant des populations immigrées ou d'origine étrangère, ont longtemps considéré que l'ethnicité n'était pas un problème français.

Aujourd'hui, la question de l'usage de la catégorie ethnique par les sciences sociales a ressurgi dernièrement dans l'actualité à travers le débat sur l'utilisation de statistiques ethniques. Cette réapparition marque le passage à une nouvelle époque où ce qui est en jeu n'est plus de savoir si nous avons à faire à des catégories légitimes ou pas. Il s'agit désormais de trouver le moyen de rendre compte de représentations ethnicisées dans la société. Doit-on nommer et par ce biais renforcer une vision ethnicisée de la société ? Vision à l'opposé de l'idéal défendu par le républicanisme ; ou au contraire, la recherche de justice et d'équité doit-elle prévaloir et nous orienter vers la dénonciation des discriminations subies par une partie non négligeable de la population en raison justement de leur supposée appartenance à un groupe différent ou concurrentiel de celui lié à la nation ?

Revenir sur une partie des débats qui ont jalonné la construction et le développement d'un concept comme l'ethnicité nous permettra de commencer à répondre à cette première question.

Ce chapitre est consacré à l'examen des trois grands courants théoriques de l'ethnicité, à savoir les théories naturalistes, les théories sociales et les nouvelles théories sociales, et nous permettra de répondre à cette interrogation : De quelle manière aujourd'hui, dans un pays tel que la France rendre compte de situations où les individus se perçoivent ou sont perçus ou non, malgré eux, comme étant différents. Nous verrons

¹⁷ Joëlle Favre-Perroton, op.cit, 1999.

¹⁸ Stéphanie Morel, op.cit, 2002.

le rôle majeur joué par F. Barth¹⁹ dans la réorientation de ce concept impulsée par son ouvrage *Ethnic groups and Boundaries* qui marque le passage des théories sociales aux nouvelles théories sociales.

Parce que les catégorisations d'ordre ethnique sont sociales, elles peuvent évoluer dans le temps. C'est d'ailleurs ce que démontre l'évolution du débat en France. Cette perspective, nous incite, après examen des différents courants théoriques, à retenir une conception de l'ethnicité qui parviendra à restituer cette souplesse dans l'appréhension des différences (culturelles, ethniques, religieuses, etc.). Ces différences, à l'instar des règles et de l'organisation de la société humaine elle-même, sont toutes relatives et nécessitent des réévaluations constantes, afin de toujours mieux servir les besoins du moment.

1) Les théories naturalistes

Les théories naturalistes furent parmi les premières à susciter une attention particulière de la part du public en raison des résultats de ses conclusions. Elles se proposent d'expliquer les configurations sociales à travers le prisme de la nature et de la biologie. Cette approche a été remise en cause par les théories sociales dont les analyses intègrent le facteur social comme outil principal d'explication de l'ethnicité. Les théories naturalistes n'en restent pas moins incontournables car elles représentent un point d'appui à partir duquel se sont bâtis la plupart des autres courants.

1.1) Les théories sociobiologiques

Dans *The Ethnic Phenomenon*²⁰ Pierre Van den Berghe tente de concilier la théorie sociobiologique et les relations ethniques. Sa thèse avance l'idée selon laquelle les individus comme les animaux se tournent vers des personnes considérées comme dotées de gènes ou de sang proche, afin de sélectionner leur descendance et satisfaire

¹⁹ Frederik Barth, *Ethnic groups and Boundaries*, Trad. in Poutignat Philippe et Streiff-Fenart Jocelyne, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995, sous le titre : « les groupes ethniques et leurs frontières ».

²⁰ Pierre Van den Berghe, *The Ethnic Phenomenon*, 1981, cité par Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, PUF, 1995.

ainsi leurs intérêts individuels. Dans cette optique, l'ethnicité qu'il conçoit comme un prolongement du principe de parenté devient un instrument de sélection permettant aux individus de maximiser leur chance de succès dans la reproduction. De là il considère que « les sentiments ethniques et les comportements qu'ils déterminent s'enracinent dans une tendance génétiquement programmée à favoriser ses proches au détriment des étrangers²¹ ». Par extension, la société et la culture ne sont que le résultat de la somme de comportements individuels motivés par l'héritage individuel de chacun. Les anthropologues et les sociologues ont souligné les nombreuses limites de la théorie sociobiologique de l'ethnicité. D'une part elle ne repose sur aucune donnée empirique sérieuse. D'autre part le socle sur lequel reposent les propositions de l'auteur ont été infirmé : « il n'y a pas nécessairement correspondance entre la parenté biologique et la parenté sociale²² ».

1.2) La théorie primordialiste

Selon ces auteurs, l'ethnicité a une source naturelle basée sur les liens du sang. Elle échappe donc à toute explication de type social. Seul le recours aux sentiments très profonds qui animent les individus, à une force innée et naturelle, permet d'expliquer et de comprendre ses principes d'identification et les comportements ethnocentristes qu'elle engendre. Elle est de l'ordre de l'au-delà, du spirituel, incontrôlable et incontrôlé. Sa caractéristique fondamentale est selon Geertz « le désir profond qu'ont les individus de n'appartenir à aucun autre groupe que leur groupe ethnique ». Nous comprenons bien, partant de là, que le groupe ethnique ne peut être envisagé par les primordialistes autrement que dans sa réalité « a-historique objective, stable et pratiquement éternelle », caractérisé par un contenu culturel normatif, renvoyant à un très haut niveau de consensus. L'angle d'analyse privilégié de l'ethnicité est donc : la survivance des groupes ethniques dans la société américaine.

Parmi les nombreuses critiques essayées par ce courant, retenons en deux :

D'une part, les primordialistes sont incapables de proposer une explication de la genèse de l'ethnicité, présentée comme une variable explicative totalement

²¹ Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fenart, op.cit, 1995.

²² Marco Martiniello, op.cit, 1995.

indépendante (alors qu'il s'agirait au contraire de rendre compte de sa production). D'autre part, en l'excluant de l'ordre du social pour l'inscrire dans la nature humaine, les primordialistes justifient tout type de conflit ethnique, alors que, selon D. Colas « le recours à l'ethnie est toujours le signe d'autre chose, le masque de conflits d'ordre social, politique et économique²³ ».

L'incapacité des auteurs naturalistes à répondre aux critiques de manière scientifique en rendant compte de la spécificité des attachements ethniques, explique qu'ils aient été suppléés par les partisans des théories sociales de l'ethnicité. Ces théoriciens soulignent l'importance à accorder, dans toute étude sur l'ethnicité, aux facteurs sociaux.

2) Les théories sociales

A la différence des théories naturalistes, elles se proposent d'examiner les facteurs sociaux qui caractérisent les phénomènes ethniques. Les possibilités d'analyses qui sont offertes sont si nombreuses, que les théories sociales de l'ethnicité sont très différentes les unes des autres. Deux familles peuvent être distinguées : les théories appartenant à la famille substantialiste et celles qui appartiennent à la famille constructiviste.

2.1) Les théories substantialistes

Elles font référence à la stabilité des contenus culturels et des groupes ethniques à l'intérieur d'un territoire. Dès lors, la réflexion de ses partisans porte sur l'évolution de ces contenus culturels, dans la société et dans le temps. Deux orientations, traduisant deux paradigmes différents, sont alors envisagées :

Le paradigme assimilationniste avance l'hypothèse que les distinctions qui définissent ethniquement un groupe, finissent par perdre leur pertinence sociale. Ces « différences culturelles sont perçues comme des archaïsmes des sociétés d'origines des migrants. Elles se transmettent aux générations suivantes de façon de plus en plus

²³ Dominique Colas, *Sociologie politique*, PUF, 1994.

diluée, pour finalement disparaître dans la société moderne. »²⁴. Les assimilationnistes qui appartiennent au courant dominant aux États-Unis se basent sur une philosophie universaliste et individualiste autour de laquelle les immigrants sont appelés dans une première approche, à se fondre et créer par cette occasion un homme neuf (le melting pot) ; dans une seconde approche, à s'adapter aux valeurs et à la culture anglo-saxonne protestante (le transmuted pot). Dans les deux cas, grâce à l'ouverture et l'organisation sociale et politique de la société d'accueil, les conditions sont créées pour accueillir et assimiler les nouveaux entrants.

Le paradigme du pluralisme culturel tend à expliquer les rapports entre les différents sous-ensembles humains à l'intérieur de la société américaine par le maintien de chacun d'entre eux des spécificités culturelles qui les caractérisent.

La critique adressée aux théories substantialistes porte sur les critères retenus pour analyser l'ethnicité. En effet, étudier les reproductions et les transformations des contenus culturels, équivaut à considérer qu'il est possible d'isoler les particularités culturelles de chaque groupe ethnique. Ces dernières sont supposées stables et perdureraient dans la société, si bien qu'elles permettraient de caractériser l'histoire et la culture propre de chaque groupe. Or, substantialiser un groupe autour des symboles, croyances et représentations qui lui sont rattachés implique que chacun se définisse de manière univoque par rapport au groupe identitaire lui correspondant. D'une part cela supposerait un très haut degré de consensus autour des normes et des valeurs définies par le système social. D'autre part, les groupes ethniques comme les cultures sont le fruit de relations complexes, variées et permanentes avec l'extérieur. Les liens entre culture et ethnicité ne sont pas automatiques, puisque certaines personnes partagent la même culture mais sans s'identifier au même groupe, alors que d'autres font au contraire preuve de pratiques sociales largement différenciées ne les empêchant pas de s'inclure dans un même groupe ethnique.

²⁴ Marco Martiniello, op.cit, 1995.

2.2) La rupture avec le substantialisme

L'ouvrage *Ethnic groups and Boundaries*, dirigé par F. Barth et publié en 1969, sonne comme une véritable révolution dans l'étude sur l'ethnicité. L'auteur se détourne des approches basées sur la dimension objective des cultures d'origine pour orienter son analyse vers la dimension subjective de l'ethnicité. Son œuvre se présente comme la première réfutation convaincante des substantialistes. Désormais, la problématique ethnique s'étudie comme une forme d'organisation sociale et non plus comme s'il s'agissait de propriétés substantielles inhérentes à un groupe particulier. Les groupes ethniques sont, selon Barth, « des vaisseaux dont le contenu culturel qu'ils transportent peut varier d'un système socioculturel à l'autre ». La culture perd son statut de donnée naturelle (ou objective), elle ne doit donc plus être un élément de définition des sous groupes humains vivant sur un territoire. Il propose plutôt de s'interroger sur les situations sociales qui requièrent, de la part des acteurs, un marquage des frontières symbolisant leur groupe. Toutes les théories constructivistes que nous proposerons dérivent de cette approche de F. Barth. Elles mettent également l'accent sur le caractère aléatoire et déterminé de l'ethnicité et sont, pour l'essentiel, basées sur la réalité des mouvements infranationaux qui ont agité les États occidentaux à partir des années 60.

3) Les nouvelles théories sociales

Ce renouveau théorique insufflé par F. Barth, a particulièrement mis l'accent sur la dimension symbolique ou instrumentaliste que revêt l'ethnicité dans la société américaine. A l'inverse le courant d'inspiration marxiste insiste sur les contraintes objectives pesant sur les individus, faisant de l'ethnicité un phénomène subi par les personnes.

3.1) Le renouveau du pluralisme culturel

Les revendications liées aux spécificités ethniques, insufflées par les mouvements noirs dans les années 60 aux États-Unis (révolte des ghettos, mouvements pour les droits civiques) et étendues à l'ensemble des sous groupes humains du pays, ont permis la mise en évidence des failles de la sociologie assimilationniste. D'une part, l'assimilation ne s'opérait pas de manière indistincte (ou équitable) selon les communautés d'appartenance, et d'autre part, même les populations considérées bien assimilées étaient frappées par cette vague revendicative. Les auteurs du pluralisme culturel se sont interrogés sur la nouveauté de ce phénomène qui nécessitait une nouvelle grille de lecture. L'ethnicité est alors apparue comme un principe mobilisateur, un outil politique, nullement ressenti de façon primordiale mais particulièrement bien adapté aux circonstances du moment. Les individus se définissant par rapport à une pluralité de communautés et vecteurs d'identités multiples, choisissent de façon stratégique leur affiliation pour gagner du pouvoir. Aux États-Unis, devant la transformation des domaines d'interventions de l'État, il est apparu opportun aux descendants de migrants européens de s'organiser selon des critères ethniques afin d'obtenir de nouvelles ressources.

Pour les noirs (pourtant à l'origine des mouvements) et les hispaniques, l'identité ethnique n'est toujours pas une question de choix personnel, mais une imputation par la société. Leurs caractéristiques physiques, au-delà d'un quelconque degré d'assimilation, le rappellent à l'évidence !

3.2) La théorie du choix rationnel

Cette théorie découle des principes utilitaristes empruntés à la microéconomie et repose sur deux postulats :

- _Les actions des individus sont guidées par le principe de maximisation.
- _Les actions choisies au moment présent limitent les choix futurs.

L'inscription dans la vie sociale pousse les individus à rechercher l'identité qui leur apportera le plus grand bénéfice. Ils peuvent s'identifier à une classe sociale, un sexe, un groupe ethnique, une nation.

Le groupe ethnique est le résultat de l'agrégation de l'ensemble des choix identitaires, basés sur ce principe de maximisation. Concrètement, deux catégories de groupes ethniques apparaissent : les groupes inclusifs, qui sélectionnent leurs membres par rapport au critère culturel, et les groupes exclusifs qui utilisent des mécanismes de sélection basés sur les différences physiques. Lorsque les groupes sont en interaction, leurs frontières subissent des changements liés à l'intensité de la relation qui s'instaure. D'une manière générale, s'ils sont en compétition, « les frontières qui définissent les groupes, tendront à se dissoudre²⁵ ».

Deux critiques sont adressées à cette théorie : d'une part les possibilités rationnelles de détermination identitaire diffèrent grandement selon les groupes ethniques, et d'autre part, elle est incapable d'expliquer de manière satisfaisante les principes de l'action collective.

3.3) La théorie constructiviste de la compétition ethnique

Elle souligne le rôle joué par l'État sur la perception sociale des groupes ethniques, de leur identité et des ressources qu'ils peuvent en tirer. Cette théorie montre que ce genre de reconnaissance accroît la mobilisation politique des groupes ethniques et détermine les frontières selon lesquelles la mobilisation et les conflits vont se produire. Dans cette optique sont mises en perspectives les limites dues à la reconnaissance officielle des différents groupes ethniques. Pour exemple, le cas de la Belgique où les partis politiques sont divisés sur une base linguistique.

3.4) L'ethnicité symbolique

L'ethnicité symbolique cherche face à la résurgence des mobilisations ethniques aux États-Unis, non seulement à comprendre, mais aussi à apporter une réponse satisfaisante par un positionnement qui se veut plus proche de la réalité

²⁵ Marco Martiniello, op.cit, 1995.

observée. Elle rejette les conceptions instrumentalistes de la théorie du choix rationnel et du pluralisme culturel, qui font de celle-ci une réalité purement instrumentale. Cette nouvelle approche s'adresse particulièrement à la classe moyenne supérieure des descendants d'immigrés d'Europe qui, en raison des mariages mixtes à l'intérieur du groupe offre la possibilité aux individus qui en sont issus d'activer ou non, selon les situations et leurs volontés, une origine ethnique de leur choix. Dans cette optique, l'accent est mis sur le choix individuel des personnes et non sur le groupe en tant que réalité politique ou sociale. Par ailleurs, ces individus peuvent faire varier à souhait leur origine d'appartenance, ce qui confère à l'ethnicité un caractère dynamique. « L'ethnicité est perçue comme une construction culturelle et sociale qui est constamment réinventée en réponse aux réalités changeantes qui affectent tant le groupe ethnique, que la société dans son ensemble²⁶ ». Elle n'implique donc pas de la part des personnes qui s'en réclament des influences autres que celle qu'ils ont choisies, à la grande différence de l'ethnicité vécue par les noirs ou les hispaniques. Deux raisons expliquent son succès : d'une part, elle permet de concilier en une même démarche l'appartenance à une communauté et un désir d'individualité. D'autre part elle est idéologiquement en accord avec les croyances racistes, qui en définissant « l'expérience prototypique de l'aventure américaine, par l'histoire de ces immigrés européens qui sont partis de rien pour arriver au sommet » exclut de son histoire, les autres communautés, c'est-à-dire les communautés non blanches qui sont toujours pour une grande majorité, loin du sommet.

3.5) Les théories d'inspiration marxiste

Elles mettent l'accent sur le caractère économique des différenciations ethniques, qui sont un obstacle à la conscience de classe. La classification des personnes sur une base ethnique correspond à la place que le système économique assigne aux individus. Les immigrés définis comme une main d'œuvre bon marché sont insérés dans un marché du travail segmenté, au bas de l'espace social. La différenciation, qui s'opère entre les différents groupes ethniques appartenant à la classe populaire mais située à différent niveau de l'espace social, s'explique par les intérêts divergents selon la position occupée. Donc selon ces auteurs, le racisme des classes populaires serait

²⁶.Marco Martiniello, op.cit, 1995.

conditionné essentiellement par les nécessités de l'économie. Il serait inconcevable d'aborder toutes les manifestations ethniques sous cet angle. Néanmoins, certaines configurations sociales attestent de la pertinence du positionnement social de l'ethnicité.

Conformément aux préconisations de F. Barth, notre recherche s'est orientée vers l'analyse des frontières symboliques par lesquelles les adultes du monde scolaire parviennent à rendre pertinentes les catégories ethniques dans leur univers. Autrement dit, dans quelle mesure l'image renvoyée de l'ethnicité par le personnel éducatif est elle dépendante de celle que les élèves désirent (consciemment ou inconsciemment) envoyer à ces adultes ?

Il découle de cette question deux façons d'appréhender l'ethnicité. Les auteurs marxistes insistent sur les contraintes structurelles et objectives qui obligent les individus appartenant aux groupes les plus bas de la hiérarchie sociale à assumer une identité attribuée de manière exogène. Dans cette optique, les auteurs s'intéressent plus précisément au fonctionnement des processus de différenciation et d'identification. Les autres théoriciens des nouvelles théories sociales présentées dans cette section portent leur réflexion sur l'aspect instrumental et optionnel de l'identité ethnique. Dans ces approches et selon Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fenard²⁷ l'objet principal d'analyse réside dans la réalité du conflit, l'ethnicité n'apparaissant alors que sous l'angle d'une variable traduisant un comportement politique.

Les théories que nous venons de présenter ont toutes pris naissance aux États-Unis. Pour cette raison elles redent compte d'une situation et de questionnements qui ne recouvrent pas intégralement les enjeux propres au contexte social français. Didier Fassin²⁸ revient précisément sur ce point et nous explique comment l'évolution du débat politique outre atlantique nous impose de repenser en France notre manière de problématiser le monde social à travers un concept comme l'ethnicité. Si les États-Unis ont fondé leur multiculturalisme sur un idéal de reconnaissance égal entre toutes les cultures présentes sur leur territoire, la France à ce jour continue de prôner et de défendre l'universalisme de son modèle d'intégration républicaine. De ce fait, la

²⁷ Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fenard, *Les théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995.

²⁸ Didier Fassin, *op.cit*, 2006.

compréhension et les réponses à l'ethnisation des relations sociales impliquent prioritairement la reconnaissance non pas des « identités », mais d'abord et surtout de tous les types de discriminations dont sont victimes les personnes volontairement ou involontairement catégorisées. Ce basculement est d'une importance capitale car il nous permet d'englober dans un même mouvement la dialectique entre une définition endogène et exogène de l'appartenance ethnique. Autrement dit, selon Fassin construire notre analyse à partir de la discrimination nous permet de ne « pas restreindre l'analyse à la demande de reconnaissance, mais à élargir aux déni de reconnaissance ». Du coup le processus dynamique de l'ethnicité qui dépend dans sa construction de cette relation entre la catégorisation par les non membres et l'identification à un groupe ethnique particulier est assuré et révélé.

Par ce biais, nous évitons l'écueil des théories mentionnées plus haut, qui se positionnent soit d'un côté soit de l'autre. C'est-à-dire qu'elles ne parviennent pas à restituer dans l'analyse de ce phénomène sa dimension double à la fois endogène et exogène. S'il paraît indéniable que les facteurs politiques mais aussi économiques jouent un rôle qui ne peut être négligé dans les relations ethniques, relations marquées par la domination d'un groupe sur l'autre, nous ne pouvons considérer comme l'attestent les auteurs marxistes, que ces facteurs pris dans ce rapport spécifique de domination produisent à eux seuls l'ethnicité. Le passé colonial, les migrations internationales contemporaines du Sud vers le Nord, constituent des phénomènes interdépendants et indissociables qui permettent de comprendre le contexte des relations sociales dans lequel se construisent l'appréhension de « l'autre ». A ceci, Danielle Juteau²⁹ avance l'idée selon laquelle le regard porté sur les différents groupes de personnes venant de l'extérieur dépend des places respectives occupées par ces populations au sein des rapports ethniques dans le système international. Or la place occupée par les populations du « Sud » et notamment celles provenant du continent africain se traduit dans des relations sociales très inégalitaires où les pratiques de discrimination, d'exploitation et d'exclusion (sur le marché du travail, sur le marché du logement ou sur le marché scolaire, etc.) sont courantes. C'est dans le cadre de ces relations constitutives des groupes sociaux que les « minoritaires » choisissent les marques délimitant les frontières de leur groupe.

²⁹ Danielle Juteau, *L'ethnicité et ses frontières*, Ed PUM, 1999.

Ainsi, l'ethnicité doit se comprendre selon ces deux logiques contradictoires mais complémentaires. C'est-à-dire qu'il n'y a pas un mouvement, mais deux : un premier mouvement répressif émanant du groupe majoritaire et qui exprime un rejet ; un second mouvement réactif qui affirme la demande de reconnaissance du groupe minoritaire.

Nous constatons donc que l'ethnicité s'explique avant tout par un contexte, « un environnement spécifique qui vient adjuger à une représentation individuelle un fondement collectif ³⁰ ». Nous tenons à répéter que ceci ne signifie pas que le sentiment d'appartenance relève de facteurs extérieurs. Il est aussi le résultat de l'adhésion de l'individu à un groupe vecteur d'attitudes et de comportements auxquels il accorde du sens. En d'autres termes pour reprendre les propos de Darbon « c'est la représentation que se font les membres d'un groupe de leurs spécificités communes par rapport à l'extérieur et celle que s'en fait l'extérieur qui les côtoient, qui vont contribuer en réinterprétant en permanence les attitudes individuelles perçues comme significatives d'une identité collective, à attribuer à l'étiquette ethnique sa signification identitaire active ³¹ ».

Ainsi, pour que la notion de groupe ethnique prenne un sens, il faut que les acteurs puissent rendre compte des frontières qui marquent le système social auquel ils estiment appartenir et au-delà qu'ils identifient d'autres acteurs impliqués dans un autre groupe ethnique. La catégorisation des individus se fait à partir de marques délimitant le groupe. Celles-ci représentent les traits auxquelles une valeur intrinsèque est accordée dans la classification et la différenciation des individus. Or les personnes appartenant au groupe minoritaire ont en commun non pas ces traits qui délimitent leur groupe, mais plutôt la forme d'un rapport qui les lie au groupe dominant. Rapport à l'intérieur duquel ils incarnent les « autres », la spécificité, la différence, alors que les majoritaires se définissent en tant que représentant de l'universalité. Du coup, l'autoreprésentation des membres du groupe et les représentations des non membres du groupe, sur ce que doit être un membre du groupe tendent à s'imposer comme une « réalité » sociale incontournable. Plus la violence et l'insécurité dominent les relations interethniques, plus la pression exercée à l'intérieur du groupe est forte pour contraindre ses membres à maintenir activement la frontière. Il apparaît donc que l'ethnicité doit être saisie dans sa

³⁰ Danielle Juteau, op.cit, 1999.

³¹ Dominique Darbon, *Ethnicité et nation en Afrique du Sud : imagerie identitaire et enjeux sociaux*, Ed Paris Karthala, 1995.

dimension double c'est-à-dire que « d'une part elle est objectivement produite par les conditions historiques et d'autre part elle est subjectivement construite par les agents sociaux³² ».

L'étude de l'ethnicité doit nous permettre de comprendre comment dans le contexte actuel, une vision ethnique du monde se construit au sein des collèges. La catégorisation des élèves se fait la plupart du temps sur des marqueurs comme la couleur de la peau, la « culture », la religion et à cet égard peuvent apparaître comme des réalités naturelles et intangibles. Face à cette image envoyée, la réaction de l'élève peut être multiple. Françoise Lorcerie³³ relevait cinq attitudes³⁴ possibles en pareil cas.

Ainsi le processus exogène et endogène qui génère l'ethnicité renforce chacun des membres dans la croyance qu'ils portent sur la réalité ethnicisée qu'ils perçoivent. De ce fait, peut aisément s'instaurer une logique de prédiction créatrice où les présupposés relatifs aux élèves issus de l'immigration provoquent une stigmatisation, laquelle produit en retour des effets réels qui valident les présupposés de départ.

Les enquêtes réalisées en sciences sociales attestent toutes de l'accroissement des écarts entre les établissements scolaires. Pour preuve l'enquête menée par Georges Felouzis³⁵ décrit parfaitement cette tendance, à savoir : 10% des collèges de l'académie de Bordeaux scolarisent 40% des élèves issus du Maghreb, d'Afrique noir et de Turquie, concentrant ainsi en leur sein la majeure partie des élèves en difficultés sociales et scolaires. Cette ségrégation au niveau du marché scolaire a des répercussions aussi bien sur les possibilités de réussite future des élèves que sur la perception et la réalisation qu'ont les adultes du monde scolaire de leurs métiers. Mais également, comme nous avons pu le voir précédemment avec Dominique Darbon ce clivage contribue à accentuer une vision ethnicisée du monde. Dans un univers où la proportion

³² Didier Fassin et Eric Fassin, *De la question sociale à la question raciale ?*, Ed. La Découverte, Paris 2006.

³³ Françoise Lorcerie, *L'école et le défi ethnique*, Ed. ESF, 2003.

³⁴ Les cinq stratégies sont : l'assimilation, c'est-à-dire chercher à dissimuler les symboles du stigmates ; Conformité supérieur : montrer que la différence n'empêche pas d'exceller dans ce qui aurait du être impossible ; la « bouffonisation » consiste à « danser complaisement devant les normaux la ronde des défauts attribués à ses semblables » ; l'instrumentalisation, est tiré au profit du stigmaté ; Le retournement, c'est redéfinir la différence comme motif de fierté.

³⁵ Georges Felouzis, *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Ed., Seuil, 2005.

d'élèves appartenant à un groupe minoritaire est importante, la mise en saillance des caractéristiques « ethniques » ou « culturelle » est renforcée. Comment dans ces circonstances, les professionnels de l'éducation qui sont les dépositaires de l'ordre républicain conçoivent-ils leur rôle ? Agnès Van Zanten³⁶ montre les réponses ou les « bricolages » que les différents personnels sont amenés à instaurer pour assurer le bon fonctionnement de leur établissement. Or, c'est précisément ce qui nous intéresse dans ce travail de thèse.

En nous appuyant sur le travail réalisé par Luc Boltanski sur les « cadres », nous nous intéresserons à la manière dont les différentes personnes rencontrées lors de notre enquête de terrain utilisent l'ethnicité pour construire et expliquer la réalité de leur monde professionnel. En d'autres termes, quels sont les différents usages faits de l'ethnicité par les adultes du monde scolaire ? L'objectif étant pour nous d'éviter une problématique qui s'attacherait à vouloir délimiter les groupes en présence. Il convient selon nous, avant tout de rapporter les multiples représentations attachées au groupe en question et de les relier aux différentes positions dans l'espace scolaire des personnes qui s'en réclament. En effet, si nous convenons à reconnaître la dimension objective de l'ethnicité et donc la nécessité de raccrocher toutes études sur ce concept à la structure du groupe et à son histoire, nous devons également garder à l'esprit que l'application de cette grille de lecture à un moment donné s'inscrit dans un univers, l'univers scolaire, où l'individu qui la met en œuvre révèle par cet action sa propre vision relative à l'intérieur de ce monde. Dans ces conditions nous comprenons que la perception d'une situation qui engage une différence culturelle réelle ou supposée d'un élève peut varier en fonction du contexte. Car comme le dit Luc Boltanski « toutes les identifications engagent des intérêts et ne font jamais l'objet d'une réception et d'une identification neutre³⁷ ». Partant de cette approche constructiviste, notre recherche évite l'écueil d'une analyse qui tenterait de circonscrire des groupes particuliers, à une analyse dont l'objectif est de rendre compte des enjeux que recouvre l'utilisation de l'ethnicité dans des contextes précis.

Afin de comprendre les enjeux inhérents aux positionnements des personnes rencontrées dans le champ scolaire, il nous est apparu nécessaire de revenir sur les évolutions et les projets par lesquels le collège est passé.

³⁶ Agnès Van Zanten, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001.

³⁷ Luc Boltanski, *Les cadres, la formation d'un groupe social*, Ed de Minuit, 1982.

Section 2 : Le collège

1) Le collège unique en question

Le collège unique a connu une grande évolution depuis ces trente dernières années. Il doit depuis 1975, date de sa création, accueillir dans un type d'établissements similaires tous les élèves d'une même tranche d'âge. Pour cette raison, il doit faire face à des difficultés multiples, comme la définition d'objectifs contradictoires qui biaisent l'action du personnel sur le terrain, la gestion problématique d'élèves trop hétérogènes, les phénomènes d'évitement de certains établissements....

En ouvrant ses portes à tous les élèves c'est sa nature qui s'est complètement transformée. Cette évolution majeure traduit le passage à une organisation scolaire construite autour du projet d'égalité des chances : c'est-à-dire l'assurance donnée par l'école, qu'elle sera capable de récompenser le mérite de chaque élève, à sa juste valeur, indépendamment de la naissance ou de l'héritage socio-culturel. Avant cette date, l'enseignement était organisé en deux ordres distincts. Un ordre primaire qui commençait à l'école primaire mais se prolongeait, après 14 ans, dans des écoles primaires supérieures et permettait d'obtenir le brevet ; et un ordre secondaire qui commençait également dans les petites classes, mais celles des lycées. Le projet politique de l'école primaire laïque avait pour but la transmission du savoir nécessaire à la libération du peuple aussi bien d'un point de vue spirituel que matériel. Ainsi, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul visait à construire des individus autonomes, libérés de l'emprise religieuse. De plus sous l'impulsion des républicains et de la classe moyenne émergente naît l'idée que l'école peut jouer le rôle de régulateur et permettre une sélection des individus sur la base de compétences avérées. Cet objectif remet en cause les fondements d'un monde social où les hiérarchies fondées sur la naissance et l'argent justifiaient un certain ordre du monde. C'est dans ce contexte que la paysannerie et les classes moyennes ont pu assurer leur promotion grâce à l'école en intégrant le corps des instituteurs. Pour leur part, les lycées ont été associés au modèle

d'une grande culture des humanités. Les professeurs étaient des savants s'adressant à l'élite sociale et scolaire plus que des militants de la république. Les élèves du secondaire contrairement au primaire, poursuivaient une scolarité les conduisant d'abord jusqu'à la sixième, pour aboutir en fin de parcours au baccalauréat. De ce fait, seul le lycée, qui tout comme le primaire commençait dès la petite enfance, permettait d'accéder à l'université. La fréquentation de ces deux ordres³⁸ étaient bien sûr socialement très marquée : les enfants de la bourgeoisie entraient dans les petites classes des lycées, alors que les enfants d'origine populaire, une fois engagés dans le cursus primaire, se trouvaient bloqués au niveau du brevet. Ce dispositif était très critiqué en raison du cloisonnement social qu'il imposait et des répercussions en terme de justice de ce choix politique. Finalement, c'est le contexte d'après guerre et les nécessités économiques du moment qui persuadèrent les autorités politiques de transformer ce système qui limitait la mobilité sociale des élèves en raison de leur origine sociale. En effet, les besoins (notamment en capital humain) étaient telles au sortir de la guerre, qu'il fut décidé d'élargir la base de recrutement de l'élite pour répondre aux nouveaux besoins de l'économie. En même temps cette décision permettait d'apporter enfin une réponse à de vieilles critiques relatives à l'inégalité structurelle du système éducatif. En 1963, la réforme Fouchet créa le collège d'enseignement secondaire. Cette mesure, marque le premier pas vers le collège unique. L'idée du ministre était de réunir dans un même établissement les différentes filières, précédemment séparées, afin de faciliter les passages de l'une à l'autre. Le résultat fut un échec. Rare sont les élèves parvenant à changer de filière. Autrement dit, cette première réforme dont l'objectif était de fournir un nombre plus élevé de « cadres » par la remise en cause de cette sélection socialement déterminée, n'est pas parvenue à transformer suffisamment ce processus discriminant et assurer par ce moyen une mobilité aux enfants de milieux modestes. Il était donc nécessaire d'aller plus loin, d'autant plus qu'au niveau international c'est cette vision d'ouverture et d'égalité, avec la « comprehensive school » qui prédominait. L'idéal du collège unique fut donc finalement réalisé par la loi de modernisation du système éducatif, dite réforme Haby, en 1975 : un collège unique, pour tous les français, sans filière ni distinctions visibles. Or, par cette décision, réaliser (ou au moins tendre vers) l'égalité des chances, le collège unique a vu sa position se renforcer au sein de la société. Il est devenu l'une des clés de

³⁸ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1967.

voûte qui soutient notre démocratie : le maillon central dans le processus de mobilité sociale. Mais en lui attribuant un objectif qu'il n'avait pas les moyens effectifs d'atteindre, les décideurs politiques ont fait peser sur la tête du personnel scolaire un profond malaise³⁹. Aujourd'hui un fort sentiment de nostalgie se dégage dès la simple évocation de la période née sous la troisième république. La profondeur de ce sentiment s'explique en partie par la légitimité et la lisibilité du projet politique qui sous tendait l'école. Mais aussi, parce qu'elle renvoie à un moment paisible où le monde scolaire n'était nullement perturbé. En effet l'école élémentaire correspondait aux peuple, alors que le lycée s'adressait quasiment exclusivement à la population bourgeoise. De ce fait, la régulation reposait sur une séparation rigoureuse des différents publics composant le système scolaire. Il ne s'agissait pas du collège unique promouvant l'égalité des chances, en regroupant tous les élèves dans la même compétition scolaire.

Au fond, est ce bien légitime d'attendre de l'école qu'elle assure une telle mission ? En a-t-elle les moyens ? D'autant plus qu'au moment où est votée la Loi Haby, rares sont les personnes qui croient encore en la capacité de l'école d'assurer l'égalité des chances.

Malgré tout, il serait inconcevable de revenir en arrière tant l'organisation de l'ancien système éducatif porte en lui les stigmates d'une injustice⁴⁰, difficilement tolérable à présent. Il nous faut donc, faire de cet objectif un point vers lequel tendre.

Deux principes avaient été avancés lors de l'installation du collège unique. Il s'agissait d'abord de garantir le principe d'une scolarité obligatoire pour tous les élèves jusqu'à 16 ans. Le second principe énoncé par René Haby garantissait aux élèves l'enseignement de la culture de lycée général, jusque là réservé aux classes sociales « favorisées ». Ces deux principes se sont révélés contradictoires et résument les problèmes à dépasser aujourd'hui : quelle finalité pour le collège et avec quel contenu ? Quelle gestion face l'hétérogénéité des élèves ?

³⁹ François Dubet, Marie Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Collection : L'épreuve des faits, Ed Seuil, 2000. « L'établissement de l'égalité, l'accès de tous les élèves à une grande culture, le développement de l'esprit critique et l'épanouissement des personnalités, sont les objectifs que l'école s'assigne et qui doivent lui permettre de participer activement à l'établissement de la démocratie, au développement du capital humain nécessaire au développement du capital économique et assuré ainsi l'intégration des jeunes dans la société. Écrasé par de tels idéaux, les professeurs perçoivent plus facilement leurs échecs que leurs succès, ce qui concourt à diffuser au sein de l'éducation nationale un sentiment de malaise. »

⁴⁰ Cette remarque peut sembler paradoxale, compte tenu de ce qui vient d'être dit, mais elle traduit plutôt les illusions découlant d'un sentiment nostalgique face aux enjeux et contraintes actuelles qui sont énormes. Nous pourrions dire lapidièrement que parents, enseignants, personnels administratifs sont tous favorables à un système plus juste, mais ils n'en veulent pas les contraintes.

Avancer sur ces deux points fondamentaux est une étape obligatoire pour poursuivre ce beau projet politique.

1.1) La question des contenus

A la différence de l'école primaire et du lycée, nous venons de le voir, le collège unique résulte d'une construction progressive et récente où les différents types de collèges (CES, CEG) qui le précédaient ont été rassemblés pour former cette nouvelle structure unique et indifférenciée.

Situés entre l'école élémentaire et le lycée, les objectifs du collège unique n'ont jamais été, ni clairement définis, ni totalement assumés. Ainsi, il lui est demandé d'assurer la promotion des meilleurs de ses éléments par le maintien d'un niveau d'exigence élevé, tout en conservant en son sein les élèves les plus fragiles scolairement. Depuis la fin des années 80, plus de 97% d'une classe d'âge entre au collège, ce qui pose en premier lieu la question de la gestion de l'hétérogénéité des élèves non seulement d'un point de vue pédagogique mais surtout du point de vue éthique compte tenu de l'étendue des missions qui lui incombent.

La France, à travers sa vie sociale et politique, a fait le choix de l'égalité des chances sans régler la question des contenus correspondant à cette aspiration. Il serait plus exact de dire que la question des contenus scolaires a fait l'objet d'âpres débats depuis les années 30. Elle a opposé deux visions. D'un côté, le projet soutenu par les professeurs des lycées exprime la volonté d'inscrire les programmes dans la continuité du lycée et de privilégier ainsi les savoirs abstraits plus propices à l'obtention d'un baccalauréat. Face à eux, les instituteurs défendaient une position différente et plus démocratique dans la mesure où ils considéraient nécessaire de dispenser un savoir qui, permettrait une meilleure prise en compte d'un public plus large. En effet, les enseignements proposés à ce niveau ont l'avantage d'être plus proches aussi bien de la vie quotidienne que du monde du travail. Laquelle de ces deux traditions correspondrait le mieux aux enjeux du collège unique ? Nous venons de dire que le ministre René Haby avait fait le choix de la tradition du secondaire, plus prestigieuse, mais sans que cela corresponde à un choix maîtrisé et raisonné.

Le décalage entre un objectif de départ et le manque de moyens mis en œuvre pour l'atteindre, a condamné toutes possibilités de résoudre pour le collège unique des

injonctions à la base contradictoire. A cet égard, nous voyons comment pris entre deux institutions plus anciennes, chargées historiquement et répondant à des intérêts divergeant, il n'a pas été possible de construire un projet à la fois véritablement lisible et qui parvienne à contenter le plus grand nombre.

1.2) Gérer l'hétérogénéité

L'ouverture du système éducatif a mis le collège face à l'une de ses difficultés les plus importantes. Avec l'accroissement des difficultés économiques et sociales, avec le développement des stratégies d'évitement de certains établissements par les familles, avec l'entrée massive de l'adolescence et de ses problèmes dans l'école, la contradiction du collège est apparue de plus en plus intenable. Comment dans ces conditions répondre au défi de l'égalité des chances ? La gestion de classes et d'élèves hétérogènes a mis l'institution dans son ensemble dans l'obligation de répondre à des problèmes auxquels elle n'a pas forcément les réponses. Pour cette raison, certains établissements ont recours à des classes de niveau pour gérer l'afflux massif d'élèves dû à la massification. Les établissements qui ne le font pas le revendiquent comme un principe démocratique.

Jusque dans les années 85, la cinquième était l'un des moments de l'orientation. Elle permettait aux élèves en grande difficulté de quitter un cursus définit pour un modèle standard de collégien et d'intégrer des formations plus professionnelles. En fait, à partir de cette période, le gouvernement décide d'allonger la durée des études afin de lutter contre l'accroissement du chômage, du à la sortie précoce des élèves en échec scolaire du système. La réussite de tous devient l'objectif assigné à tous les personnels des collèges. Les orientations courtes par l'échec se trouvent pour la première fois délégitimées alors qu'elles concernaient jusque là un élève sur deux dans les établissements populaires. Ce changement eu un impact significatif pour la vie des établissements. Confrontés à une difficulté nouvelle : l'allongement au sein de leurs murs de la scolarité des élèves les plus éloignés de la culture scolaire, les équipes pédagogiques se sont souvent sentis démunis. Les collèges périphériques, pour emprunter une expression propre Agnès Van Zanten, utilisaient jusque là ce moment d'orientation qu'est la cinquième pour diriger vers le lycée professionnel une grande

part de leur effectif. Par cet effet, ils réglèrent une grande partie de leurs problèmes scolaire et d'indisciplines. Ainsi l'injonction de garder tous les élèves jusqu'à la troisième a d'une part déstabilisé beaucoup plus fortement ces collèges à recrutement populaire en même temps qu'elle a rendu plus évident les hiérarchies entre établissements. Aussi cette mesure s'est accompagnée d'un renforcement des pratiques d'évitement de la part des familles. Face à cela, les établissements mis en difficultés par cette nouvelle mesure ont tenté de remédier à ce phénomène d'évitement. En faites comme l'explique Agnès Van Zanten « il existe une conjonction entre les problèmes pédagogiques rencontrés par les enseignants, celui du chef d'établissement qui perd ses bons élèves et les stratégies des parents, qui aboutit à la mise en place des classes de niveau⁴¹ ». Cette évolution traduit notre incapacité à créer un collège unique et indifférencié, compte tenu d'un contexte particulièrement préoccupant. En dépit des réformes successives, de l'autonomie conférée aux établissements, des efforts fournis par les enseignants et le personnel administratif, la situation évolue de façon marginale, contribuant à renforcer un sentiment d'impuissance. Les enseignants confrontés à un nombre toujours plus élevé de collégiens qui semblent s'ennuyer ont l'impression de ne plus pouvoir accomplir le métier pour lequel ils se sont préparés, ce qui provoque chez eux une certaine souffrance morale car ils ont l'impression de ne plus honorer la mission qui les lie à la société.

2) La critique de l'égalité des chances

À partir des années 60, un très grand nombre d'élèves issus des milieux populaires prennent l'idéal d'égalité des chances au sérieux et tentent une scolarité plus ambitieuse. C'est dans ce climat que les sciences sociales se donnent pour mission de vérifier la capacité de l'école à assurer la mobilité sociale de tous ses enfants, indépendamment de l'origine sociale. Dans le champ de la sociologie française, la pensée de Bourdieu comme celle de Passeron constituent un apport de réflexion majeur.

⁴¹ Entretien consultable sur le site de la documentation française.
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/index.shtml>

À travers leur collaboration, et notamment, l'écriture de deux ouvrages, *Les héritiers*⁴² et la *Reproduction*⁴³, les deux auteurs développent une théorie générale qui alimente depuis lors le débat sur l'institution scolaire. Alors qu'auparavant l'école était analysée comme une institution contribuant à assurer l'égalité des chances en récompensant les élèves les plus méritants, la sociologie critique de l'éducation (dont Bourdieu est l'un de ses principaux artisans) bouleverse la tranquillité de ce schéma en la redéfinissant comme l'instrument de production/reproduction des rapports de force entre les différentes couches sociales de la société. En effet, telle qu'elle était conçue officiellement, l'école offrait la même instruction aux enfants provenant des différentes couches de la hiérarchie sociale et permettait ainsi à chacun d'occuper une position sociale davantage déterminée par les talents et les efforts personnels que par le poids de leur origine. Ainsi, avec un regard typique des années 60, Bourdieu et Passeron dénoncent les véritables finalités qu'ils perçoivent en dessous de celles qui sont explicitement partagées. En fait, selon eux, l'origine sociale de la famille détermine fortement la facilité à suivre l'enseignement institutionnalisée, car elle y prépare plus ou moins bien selon la distance culturelle qui l'en sépare. Or, l'idéologie (moderne) qui prévaut dans le système scolaire, et dans la société dans son ensemble, prétend pourtant reconnaître le mérite individuel de ceux qui la fréquentent, un mérite fondé sur le talent inné et une motivation ajustée aux exigences scolaires. En ressort une légitimation des inégalités sociales qui permet aux dominants de conserver leur position.

Cette vision de l'école comme instrument au service de la classe dominante s'inscrit dans la vision que Bourdieu a de la société. Celle-ci étant perçue essentiellement structurée par les rapports de domination entre les classes sociales hiérarchisées et selon leurs acquis culturels et économiques. Il s'agit précisément de la thèse défendue par Althusser concernant les AIE (appareils idéologiques d'état). L'école, mais pas seulement, permet ainsi de légitimer un certain ordre du monde. En effet, si le pouvoir n'utilisait que la force pour se maintenir, il ne pourrait pas stabiliser sa position dominante car les dominés étant plus nombreux, ces derniers sont donc potentiellement plus forts. Il lui est donc impératif de s'appuyer sur des moyens comme les AIE pour assurer sa domination.

⁴² Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Ed Minuit, 1964.

⁴³ Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments d'une théorie d'un système d'enseignement*, Ed. Minuit, 1970.

Ainsi, la théorie de la reproduction (qui représente l'englobant théorique des héritiers) considère largement la violence comme constitutive d'un ordre social. L'ouvrage de Bourdieu et Passeron tente alors d'entrevoir la façon dont s'opèrent les mécanismes de cette violence symbolique, et notamment les conditions sociales de sa dissimulation. Pour cela les auteurs ont préalablement défini quelques concepts fondamentaux qu'il semble opportun de résumer afin d'en comprendre le fonctionnement : « La violence symbolique, c'est cette violence qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s'appuyant sur des « attentes collectives », des croyances socialement inculquées. Comme la théorie de la magie, la théorie de la violence symbolique repose sur une théorie de la croyance ou, mieux, sur une théorie de la production de la croyance, du travail de socialisation nécessaire pour produire des agents dotés des schèmes de perception et d'appréciation qui leur permettront de percevoir les injonctions inscrites dans une situation ou dans un discours et de leur obéir⁴⁴ ».

L'action pédagogique : Elle est définie comme étant objectivement la légitimation de cette violence symbolique. Dans le cadre de l'école, elle évoque l'idée que le système d'enseignement, mis en rapport avec le système social, est au service du groupe humain dominant en étant organisé par lui. Ainsi, c'est comme instance légitime d'imposition que l'action pédagogique parvient à produire la méconnaissance de sa violence. Alors que se perpétue le pouvoir de l'arbitraire des dominants, les rapports de force qui ont placé celui-ci en position dominante se reproduisent.

Ainsi, l'inégalité d'accès à l'enseignement supérieur que constatent les deux auteurs, s'explique par les types de savoirs transmis par l'école. En valorisant la culture des classes dominantes, l'école légitime une culture de classe en culture universelle. Les structures objectives autour desquelles s'articule le monde social et qui assignent à chaque individu une place déterminée y sont ainsi révélées. Dès lors, la sous-représentation des fils d'ouvriers dans l'enseignement supérieur se comprend par le décalage existant entre le type de savoir qu'ils sont susceptibles de maîtriser c'est-à-dire ceux proches de leur milieu social et ceux valorisés par l'école. De même la réussite des enfants de classes favorisées s'explique par la proximité entre la culture propre à leur univers et la culture scolaire. Les enseignants en transmettant un savoir qu'ils estiment correspondre à la vraie culture, participent à l'idéologie du don. Ce qui permet à

⁴⁴ Pierre Bourdieu, *Raison pratiques*, 1994.

Bourdieu d'affirmer que « les professeurs qui assignent à tel ou tel élève les attributs de la petite bourgeoisie seraient scandalisés si on les soupçonnait d'appuyer leurs verdicts sur un jugement de classe, même implicite ». En traitant de manière égale des individus inégaux l'école devient ainsi une machine à reproduire.

Ainsi pour Bourdieu et Passeron, la structure et le fonctionnement de tout système d'enseignement institutionnalisé sont à mettre directement en relation avec la double mission qui lui est assignée. La première est celle liée au devoir d'inculcation, tandis que la seconde consiste en la reproduction d'un arbitraire culturel. Aussi l'institution doit parvenir à garantir son auto-reproduction tout en acheminant la reproduction des rapports entre les groupes ou les classes vers la perpétuation des structures sociales.

En s'appuyant sur cette analyse d'autres chercheurs ont depuis tenté de décrypter l'école. Dans « *80% au BAC... et après* » Stéphane Beaud⁴⁵ s'inscrit dans cette lignée. Il enquête sur les politiques de démocratisation de l'enseignement secondaire appliqués depuis le milieu des années 80 ayant pour but d'amener 80% d'une tranche d'âge à l'obtention du baccalauréat. Il y démontre le caractère illusoire de cette politique. En effet comme le démontre Pierre Merle⁴⁶ « pour le lycée sur la période 1985/1995 marquée par un allongement massif de la scolarisation en second cycle, la démocratisation est nettement ségrégative en ce sens que l'accroissement des taux de scolarisation par âge est associée à une augmentation des écarts sociaux d'accès dans les différentes filières considérées. Ce qui signifie concrètement, que si la part des élèves des catégories populaires est croissante dans chaque filière de l'enseignement secondaire, cette croissance se révèle en fait beaucoup plus forte dans les séries Bac à recrutement populaire ». Le filtre social qui agissait dans les années 60 dès le collège est désormais repoussé au lycée et à l'université. La sélection s'opère au niveau des choix des sections en première : les sections scientifiques, les plus prestigieuses sont majoritairement investis par des élèves fortement pourvus en capital culturel (ou scolaire) ; passerelles privilégiées pour des études supérieures permettant une meilleure intégration au marché du travail. A contrario, les enfants des catégories populaires ayant obtenu le BAC dans les séries les moins prestigieuses ont déchanté après s'être

⁴⁵ Stéphane Beaud, *80% au BAC...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Ed, La Découverte, 2002.

⁴⁶ Pierre Merle, « Le concept de démocratie scolaire. Une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 55 (1), p15-50.

confrontés aux difficultés de l'enseignement supérieur. Ces populations qui ont vu dans l'école un moyen d'intégration et d'ascension sociale, se sont heurtées au principe de réalité inhérent à l'institution scolaire : loin de la mythologie méritocratique l'institution scolaire se construit autour de codes spécifiques qui orientent les choix et les pratiques des étudiants indispensables à la réussite universitaire.

Notre étude, l'ethnicité en milieu scolaire, ne s'intéresse pas directement aux élèves étrangers ou issus de l'immigration. Elle vise plutôt à comprendre la perception dont font preuve les adultes du monde de leur environnement professionnel. A cet effet, en nous appuyant sur la thèse de Joëlle Favre-Perroton, nous constatons, que ces publics possèdent des caractéristiques sociodémographiques qui les placent parmi les catégories d'élèves les plus défavorisés du système scolaire. Les mécanismes décrits précédemment sont donc plus susceptibles d'opérer sur eux que sur d'autres publics. Alors que nous avons montré que les processus structurels d'élimination et de relégation jouaient désormais à partir de la classe de première, les enquêtes de M. Tribalat, L. A. Vallet et J. P. Caille⁴⁷ soulignent les difficultés persistantes des populations étrangères ou d'origine étrangère dans le premier cycle du secondaire par rapport aux « français de souche ». « Ces élèves ont connu des parcours moins favorables que ceux de leurs condisciples : ils sont parvenus moins fréquemment en 4^{ième} sans avoir redoublé au cycle d'observation ; après quatre années de scolarité secondaire ils ont été moins nombreux à recevoir une proposition d'orientation en 2^{nde} générale ou technologique ». Ce résultat nécessite quelques explications compte tenu des nombreux travaux existant qui tendent à prouver la proximité des résultats des élèves issus de l'immigration avec leurs camarades français de même milieu social. La réponse délivrée par Joëlle Favre-Perroton, mais que nous retrouvons également chez Stéphanie Morel⁴⁸, révèle la présence de processus de discrimination au sein de l'école, qui ne portent pas sur les pratiques d'évaluation ou de notation, mais portent plutôt sur pratiques d'orientation des élèves⁴⁹. Ce constat nous renvoie directement au centre de nos préoccupations, à savoir de quelle manière pour le personnel éducatif l'ethnicité entre comme une variable

⁴⁷ Joëlle Favre-Perroton, op.cit, 1999.

⁴⁸ Stéphanie Morel, op.cit, 2002.

⁴⁹ Un responsable de collège raconte le déroulement de certaines commissions : « *J'ai assisté à des commissions d'appel où quand le gamin est arabe et que les parents ne sont pas là pour le défendre, les enseignants rechignent à lui laisser une chance vu le niveau familial. Avec des notes à peu près identiques, l'élève français dont les parents sont là pour défendre le dossier, on va lui laisser sa chance car il est soutenu par la famille. Ce n'est même pas conscient. Ce n'est pas l'élève qui est considéré comme tel mais il a un soutien au niveau de la famille : on ne regarde plus les notes de l'élève.* ». Entretien réalisée par Stéphanie Morel, op.cit, 2002.

explicative du monde scolaire ? Mais aussi à travers les consignes adressées à son personnel, de quelle façon une institution comme l'éducation nationale, qui se conçoit à partir des valeurs d'égalité républicaine gère la dimension ethnoculturelle de ses établissements ?

3) La gestion de l'ethnicité par l'institution scolaire

Les premières politiques différentielles au sein de l'éducation nationale sont apparues au début des années soixante-dix. Il s'agissait de répondre à la nécessité de scolariser les enfants des migrants, arrivés dans le cadre du regroupement familial. Elles se traduisent notamment par la mise en place d'une double orientation que nous pourrions qualifier de schizophrénique, à savoir : l'intégration des jeunes issus de l'immigration au système scolaire et à la société française, tout en entretenant l'idée et la perspective d'un retour possible. Ainsi les dispositifs CLIN (classe d'initiation français) pour le premier degré et les classes d'accueil (CLAD) pour le second degré, répondent au premier objectif. Fondamentalement, il s'agit que la maîtrise du français soit le principal vecteur de l'égalité des chances tout comme un moyen efficace d'intégration pour tous les enfants étrangers dans l'école française. À la différence, « l'introduction, par une circulaire datant de 1975, d'un enseignement de langues et de cultures nationales à l'intention d'élèves ressortissant des principaux pays source de l'immigration en France — enseignement dispensé par des enseignants étrangers sous le double contrôle de la France et de leur pays — un dispositif scolaire s'appuyant sur une différenciation nationale est introduit pour la première fois dans une Éducation Nationale historiquement peu encline aux découpages disciplinaires⁵⁰ ». Les ELCO (enseignement langues et cultures d'origines) s'inscrivent dans une tentative de valorisation des cultures étrangères. Conçus dans l'optique d'offrir aux publics concernés la possibilité de se réadapter à leur pays d'origine, ils se justifient également par l'adaptation qu'ils permettent (pour ces élèves), face à un environnement nouveau.

⁵⁰ Françoise Lorcerie, op.cit, 2003.

Avec l'arrivée de la gauche au pouvoir, la politique d'intégration adressée aux élèves porteurs de culture différente change d'orientation. La situation économique et sociale du pays, les difficultés rencontrées par la France notamment en matière de chômage, rendent nécessaires de nouvelles modalités d'actions se traduisant entre autres par une autre idéologie : celle de la gauche en matière de politique sociale. Celle-ci prend la forme de l'arrêt des politiques différentialistes au sein de l'école. Les débats autour de l'interculturel, jugés discriminants, sont remplacés par une approche à caractère social. Il ne s'agit plus comme par le passé de fonder la politique éducative sur un hypothétique retour de ces jeunes au pays, mais plutôt de parvenir à réguler cette population immigrée afin de l'incorporer dans la population dite en difficulté. La caractéristique majeure de cette réorientation politique est qu'elle s'adresse à l'ensemble de la population présente sur le territoire sur la base de critères sociaux. Dès lors, la scolarisation des élèves étrangers est intégrée à la problématique sociale de lutte contre l'échec scolaire, considérée comme le problème majeur de l'éducation nationale. Stéphanie Morel parle « de retour à une conception plus traditionnelle du républicanisme scolaire ». Les mesures spécifiques et transitoires nécessaires à l'accueil et à l'adaptation des élèves étrangers sont dorénavant réduites à leur minimum. Ainsi les CEFISEM conçus justement en période différentialiste s'ouvrent à ces nouvelles exigences. De même la création des ZEP (zone d'éducation prioritaire) en 1981 participe de cet effort de traiter l'intégration par l'insertion sociale. Définie relativement à un espace spécifique, la ZEP repose sur des critères externes aux établissements scolaire (CSP des ménages, nombres d'étrangers, taux de chômage, familles nombreuses...) et des critères internes (élèves non francophones et élèves étrangers, taux de boursiers, taux de retard scolaire, orientation spécifique...) qui font des enfants d'immigrés la cible privilégiée. Alors que la réflexion autour des politiques éducatives, vise à éliminer la référence immigrée, pour ne plus la faire apparaître comme un particularisme discriminant, force est de constater l'importance que requiert l'immigration dans la labellisation des établissements en zone d'éducation prioritaire. Ainsi Alain Bougarel écrit « l'immigration ou plutôt les étrangers (...) mirent tout le monde d'accord : là où ils sont, se trouveront les ZEP, (...) la première carte des ZEP correspondit grosso modo à celle de l'immigration⁵¹ ».

⁵¹ Alain Bougarel, «immigration et ZEP», *Cahiers pédagogiques*, n°309, décembre 1992.

La fin des années 80, est marqué par l'affaire du « voile islamique ». En réponse, le gouvernement socialiste de l'époque élabore la question de l'intégration autour d'un rééquilibrage théorique entre l'égalité et la valorisation des cultures⁵². Il s'agit dès lors d'insuffler une dynamique de réciprocité tout en valorisant le refus de considérer la diversité culturelle comme externe et antinomique à l'appartenance à la société française. A la même période est également mis en place le Haut Conseil à l'Intégration. Sa création marque la volonté du gouvernement de mieux connaître l'immigration, de définir une politique consensuelle et de rompre avec les représentations négatives liées à l'immigration. Par ailleurs cette promotion du modèle français d'intégration réaffirmant la primauté de la logique d'égalité des hommes à travers la diversité de leurs cultures, définit sa politique d'intégration scolaire. D'une manière générale l'idée de l'intégration par l'école ne suppose pas l'abandon des valeurs d'origines, mais oblige une prise en compte de la diversité culturelle notamment par des moyens d'actions ciblés. L'accent est particulièrement mis dans les contenus d'enseignements sur les études historiques, géographiques et linguistiques. Aussi l'école, articulée autour d'une conception de l'intégration qui reste la reconnaissance des cultures dans le respect des principes républicains, est perçue telle un lieu où peut se nouer entre parents et enfants, un dialogue enrichi par la diversité des apports culturels .

Malheureusement, ces intentions pleines de bonnes volontés ne seront pas véritablement suivies d'effets sur le terrain. Françoise Lorcerie souligne l'absence totale de consignes permettant de faire davantage de place à la diversité culturelle au sein des établissements. Comment concilier des objectifs qui semblent à priori contradictoires ? Il ne s'agit pas ici de considérer que nous sommes devant une orientation irréalisable. Nous convenons même, qu'elle est souhaitable. Mais ce que nous tenons ici à souligner, c'est le manque de préparation et d'accompagnement qui a suivi cette orientation. Les agents scolaires sont invités à mieux considérer la diversité et la richesse de ces apports, mais sans qu'il leur soit dit comment procéder. A croire qu'il s'agirait d'actes pédagogiques relevant de l'évidence. Or, les remarques entendues lors de l'enquête de

⁵² La circulaire sur les CEFISEM en octobre 1990 stipule : « L'attention portée à tous les élèves dans leur diversité sociale et culturelle, quelles soient leur origine ou leurs caractéristiques individuelles ou collectives, doit être une préoccupation éducative et pédagogique constante, ainsi que la connaissance et l'utilisation de la richesse que fournit la composition de notre société. » in *L'école et le défi ethnique*, F Lorcerie, op.cit, 2003.

terrain attestent que nous sommes précisément face à une difficulté majeure du métier aujourd'hui.

Articuler les référentiels républicains de l'action publique autour nouveaux répertoires d'actions, nécessite une ingénierie qui ne s'improvise pas. Pour être efficace, la transformation des modes d'action publique visant à tenir compte des élèves étrangers ou d'origine étrangère, aurait nécessité un réel accompagnement. D'autant qu'à la même période, les remous provoqué par l'affaire du voile déchire le pays, et signale l'urgence d'une meilleure compréhension et prise en compte. La première affaire (médiatique) du voile en 1989 a effectivement provoqué les débats les plus confus. Les questions touchant à la fois à la situation des femmes, à l'Islam, à l'immigration, interrogeaient une catégorie de la population sur la compatibilité de leur « culture » avec celle de la France, alors que nous étions en présence d'élèves françaises, ayant grandi en France, culturellement françaises, mais largement renvoyées à un groupe distinct. Ainsi, deux camps se sont ainsi opposés : d'un côté ceux qui refusent en priorité la mise en cause du caractère laïque de l'école publique, et de l'autre, ceux qui n'acceptent pas qu'une partie de la jeunesse issue de l'immigration soit exclue de l'école publique parce qu'elle porte le voile.

27 novembre 1989, saisi par Lionel Jospin, Ministre de l'Éducation Nationale, le Conseil d'État rend un avis sur le sujet : le voile n'est blâmable que s'il s'accompagne de prosélytisme, que s'il présente un caractère ostentatoire et revendicatif⁵³.

Or cette décision fut mal reçue par les autorités scolaires qui attendaient ou espéraient plutôt une décision qui condamne de manière plus explicite ce genre d'attitude. Du coup, elle fut perçue comme une volonté des pouvoirs politique de botter en touche sur une question jugée épineuse. Pourtant, comme l'affirme Françoise Lorcerie « c'est une position de fond : elle consiste à poser que l'élève en tant qu'élève, est sujet de droits et sujet de son identité — l'identité religieuse peut en être une dimension le cas échéant — et que l'école ne méconnaît pas ce domaine dans le cadre

⁵³ « Dans les établissements scolaires, le port par les élèves de signes par lesquels ils entendent manifester leur appartenance à une religion n'est pas par lui-même incompatible avec le principe de laïcité, dans la mesure où il constitue l'exercice de la liberté d'expression et de manifestation de croyances religieuses. » Cependant cette liberté pouvait être limitée car « elle ne saurait permettre aux élèves d'arborez des signes qui, par leur nature, par les conditions dans lesquelles ils seraient portés individuellement ou collectivement, ou par leur caractère ostentatoire ou revendicatifs, constitueraient un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande, porteraient atteinte à la dignité ou à la liberté de l'élève ou d'autres membres de la communauté éducative, compromettraient leur santé ou leur sécurité, perturberaient le déroulement des activités d'enseignement et le rôle éducatif des enseignants, enfin troubleraient l'ordre dans l'établissement ou le fonctionnement normal du service public. »

de sa mission, qu'elle peut y intervenir sur un mode éducatif ouvert et respectueux, la répression étant réservée aux comportements excessifs des élèves (comme l'ostentation), gênants pour les fonctionnements scolaires, ou dangereux.⁵⁴ » .

En cinq ans, soit entre 1989 et 1994, cinq affaires sont examinées par les tribunaux administratifs. Malgré cela, le nouveau ministre de l'éducation, François Bayrou, sous la pression du gouvernement et à la demande des chefs d'établissements, promeut le 20 septembre 1994 une nouvelle circulaire relative au port des signes ostentatoires dans les établissements scolaires. Celle-ci, est bien plus restrictive⁵⁵ que l'avis donné par le conseil d'état quelques années plus tôt. « Il n'est pas possible d'accepter à l'école la présence et la multiplication de signes si ostentatoires que leur signification est précisément de séparer certains élèves des règles de vie communes de l'école. Ces signes sont, en eux mêmes, des éléments de prosélytisme, à plus forte raison lorsqu'ils s'accompagnent de remise en cause de certains cours ou de certaines disciplines, qu'ils mettent en jeu la sécurité des élèves ou qu'ils entraînent des perturbations dans la vie en commun de l'établissement. Je vous demande donc de bien vouloir proposer aux conseils d'administration, dans la rédaction des règlements intérieurs, l'interdiction de ces signes ostentatoires, sachant que la présence de signes plus discrets, traduisant seulement l'attachement à une conviction personnelle, ne peut faire l'objet des mêmes réserves, comme l'ont rappelé le Conseil d'État et la jurisprudence administrative⁵⁶ ».

Ainsi la politique d'intégration menée à la fin des années 80 qui marquait la volonté de s'inscrire dans un double mouvement de réciprocité : offrir aux publics les plus défavorisés (parmi lesquels de nombreux étrangers) l'accès à la culture scolaire, mais aussi, faire davantage place à la diversité sociale, culturelle et linguistique — qui caractérise le public scolaire comme l'ensemble de la société — s'est vu considérablement parasité par les cristallisations passionnelles autour du voile. Cela a largement contribué au renforcement des frontières, aussi bien du côté du public assigné à une différence fondamentale, que de celui des français « allochtones ». Cet événement, nous montre à quel point la gestion de la composition multi-ethnique de la population est un exercice difficile et sensible. Il nous invite à développer des

⁵⁴ Françoise Lorcerie, op.cit, 2003.

⁵⁵ 2000 filles portaient le foulard en septembre 1994. Elles ne sont plus que 400 en décembre. Ainsi pendant l'année scolaire 1994-1995 : 92 décisions d'exclusions pour port du foulard ont été portées devant les tribunaux administratifs, qui se sont prononcés 74 fois : 44 exclusions ont été annulées et 30 confirmées.

⁵⁶ Circulaire du 20 septembre 1994 : « Port des signes ostentatoires dans les établissements scolaires ».

connaissances favorisant l'amélioration de l'accompagnement des élèves par les agents scolaires sur le terrain. Car c'est leur capacité à réguler ce type de situation qui est en jeu. Cela implique que ses acteurs, grâce à des formations qui traduiraient une volonté politique forte et nouvelle, soient désormais en capacité de prendre de la distance avec ce type de questions, pour ensuite les reconstruire, aidés de cadre (notamment théorique) leur permettant de dépassionner les débats des prénotions ou préjugés, qui bien souvent brouillent la résolution des problèmes.

CHAPITRE II - LA CONSTRUCTION DES DISCOURS-MODELES : LES HYPOTHESES

La question relative à l'ethnicité en milieu scolaire nous intéresse particulièrement dans la mesure où elle interroge la contradiction qui apparaît dans les sociétés industrielles avancées, comme la France, entre un idéal démocratique d'une société égalitaire, méritocratique et les réalités sociales résultant plus de l'hérédité sociale. C'est une conséquence d'un modèle républicain intégrationniste et assimilationniste qui prône l'égalité et ne la respecte pas dans les faits. Cela renvoie à la contradiction qui existe dans la société française entre un idéal égalitaire pour tous et les phénomènes de discrimination à l'égard des jeunes issus de l'immigration. Une discrimination qui « bloque » la promotion sociale. Pourtant, avec la massification du système, l'espoir naît d'une société plus juste. Il traduit l'affirmation selon laquelle tous les enfants ont le droit d'entreprendre des études correspondant à leurs talents et à leurs capacités. En effet, il apparaît que la massification ne correspondait pas forcément à une démocratisation. Les élèves touchés par cette réforme du collège unique, ne parviennent pas tous à acquérir au même rythme les savoirs, et surtout les savoirs faire, demandés par l'institution. Finalement, ce que l'unification du collège a rendu plus manifeste c'est le besoin de considérer plus concrètement les différences (de niveau) qui séparent les élèves. Ce que les chercheurs travaillant sur cette question révèlent c'est que ces fameux talents sont largement le produit des conditions sociales et culturelles dans lesquelles sont élevés les enfants, et que les capacités et les qualifications engendrées par l'école ne correspondent pas nécessairement aux places offertes par l'économie. Autrement dit, la justice dont se targuait l'école du fait de la promotion sociale qu'elle était censée assurer se révèle bien en deçà des espoirs qu'elle a, elle-même suscitée. En remettant ainsi en cause le mythe de la démocratisation scolaire la sociologie a fait perdre à l'égalité des chances sa légitimité. Ce qui a du coup rouvert les débats sur les finalités du collège en faisant émerger d'autres références. Comment penser alors cette école en reconstruction ? Après plus de vingt années de débats

critique sur ces orientations et finalités, un consensus semble se dégager : l'école est irrémédiablement entrée dans un univers de justification multiple. « Il faut aujourd'hui que l'école soit la même pour tous, tout en respectant les particularismes des différentes communautés ; qu'elle développe la créativité des enfants tout en étant performante. Il n'est pas possible d'établir entre ces principes contradictoires un compromis national valable partout et en toute généralité. Il faut donc décentraliser le travail d'accord, et faire fonctionner le système à partir de compromis locaux ⁵⁷ ».

C'est dans ce contexte d'inégalité avérée et de questionnement autour des principes devant gouverner l'action au sein des établissements que s'inscrit la problématique de l'ethnicité en France. La population immigrée, ou d'origine constitue l'une des populations les plus exposées à l'échec scolaire. A ce titre, cette situation est souvent analysée comme la conséquence d'un handicap à la fois social et culturel de ces familles. D'une part ces familles s'insèrent dans la société française en occupant des emplois non qualifiés qui les concentrent dans des groupes défavorisés dont ils partagent les mêmes difficultés socio-économiques. D'autre part, ces difficultés ont tendance à être d'autant plus marquées que les familles immigrées doivent faire face à un important décalage culturel (linguistique, illettrisme). Les enfants de parents migrants sont donc confrontés à des grandes difficultés scolaires, conséquences de leur appartenance à des milieux sociaux défavorisés mais aussi à un système social qui définit leur marge de liberté et contraint.

Ainsi pour notre recherche, nous avons pris le parti de nous intéresser à l'action des adultes du monde scolaire. Comment dans le cadre de leurs interactions quotidiennes avec leurs élèves, des logiques de différenciation, sur le mode ethnoculturel, peuvent apparaître. Il s'agira pour nous de comprendre comment sont articulés les référentiels républicains de l'action publique dans un contexte professionnel en profonde mutation où l'ethnisation des rapports sociaux brouille davantage les principes susceptible de guider leurs actions. Les changements survenus depuis ces trente dernières années sont d'une telle ampleur, qu'il est aujourd'hui devenu difficile pour tout un chacun de s'y retrouver. Et ce d'autant plus que la présence d'élèves français, constamment renvoyés à leurs différences, questionne la société mais également le collège et ses acteurs sur l'identité française. Puisque comme nous l'affirme Jean Louis Derouet, il n'est plus possible de faire face à toutes les situations et

⁵⁷ Jean Louis Derouet , *Ecole et justice*, op.cit, 1992.

à toutes les contraintes au niveau national, nous nous attacherons à analyser les décisions prises par les acteurs locaux, dans le cadre de leurs pratiques. Dans le cadre de notre recherche, cela est d'autant plus justifiable qu'il est à l'origine bien difficile de trouver une orientation claire de ce qu'est la politique de l'éducation nationale en matière de gestion de l'ethnicité. Quelle vision de la laïcité, de l'identité française est véhiculée par les enseignants ? Comment perçoivent-ils leurs métiers face à ces nouveaux entrants ? Quelles sont les représentations qu'ils nourrissent à l'égard de leurs élèves ? A quelles difficultés particulières sont ils confrontés ? , etc.

Ce sont dans ces débats qui constituent la quotidienneté de leur métier, et de leurs pratiques que se situe l'information décisive que nous chercherons à clarifier. Comment font ils pour identifier ce qui est défaut ou insuffisance ? Comment se mettent ils d'accord sur ce qu'est la justice ou la justesse d'une situation ? Puisque des investissements sont nécessaires pour procéder à ces réajustements, comment décident ils des investissements qu'il est légitime de consentir face à telle ou telle situation ?

Pour répondre à ces questions et comprendre comment les professionnels de l'éducation composent dans un monde en recomposition, nous nous servirons du modèle des cités développées par Boltanski et Thevenot. L'intérêt de leur ouvrage s'explique par la possibilité qu'offrent leurs cités (qui fournissent des principes divers de justice) de comparer toutes les sources de dénonciation. En effet, à travers elles, les deux auteurs nous montrent comment nous nous y prenons dans ces jeux d'usage pour justifier nos choix. Compte tenu de la présence au sein de l'éducation nationale d'une pluralité de principes qui rend difficilement lisible l'orientation générale. La construction de discours modèles apparaît être une ressource intéressante pour analyser l'un des problèmes majeurs du collège unique, à savoir l'exigence de justification. L'obligation de gérer des situations multiples, nouvelles et improbables, conduit le personnel pédagogique à réinventer leur métier en redéfinissant eux-mêmes, ou non, les raisons qui les poussent à agir comme ils le font.

Avant de débiter l'analyse des caractéristiques des modèles de discours retenus, il nous a semblé nécessaire de rappeler dans une perspective épistémologique le paradigme dans lequel s'insèrent ces modèles de discours. Cela permettra d'avoir une vision plus claire des représentations sur lesquelles s'appuient quotidiennement les pratiques des professionnels de l'éducation. En effet, de quelle manière la différence culturelle est-elle abordée par le personnel scolaire ? Quels sont les écueils à éviter dans

un univers où les discours émanant des membres de l'institution évoquent couramment le thème de la différence ethnoculturelle ?

Les modèles de discours que nous présenterons dans la section 2, restitueront les principes philosophiques autour desquels se construisent les débats sur ces questions. Le modèle républicain est celui qui jouit de la plus grande légitimité puisqu'il correspond à la position historique de l'Éducation nationale, et donc de l'État. Il exprime les règles de conduite attendues de tout fonctionnaire de l'État en situation de remplir sa mission de service public. Les deux autres modèles de discours, le modèle de discours social et le modèle de discours culturaliste, partent tout deux d'une position analytique visant à expliquer la réalité du monde scolaire l'un, à partir d'une lecture sociale et le second à partir d'une logique culturelle. Dans la dernière section nous présenterons les différents compromis relevés sur les terrains d'enquête. Il s'agit ici d'expliquer comment, face à une réalité complexe, les adultes du monde scolaire sont amenés à façonner des réponses en s'inspirant de plusieurs principes philosophiques.

Section 1 : Retour épistémologique

Ce retour épistémologique que nous proposons, nous a semblé nécessaire, tant le sujet de cette thèse (l'ethnicité en milieu scolaire) est aux prises avec toutes sortes de prénotions qui ont des répercussions profondes sur notre capacité à percevoir le monde. Il s'agira pour nous non seulement d'expliquer notre démarche en précisant les erreurs contre lesquelles tout chercheur doit se prémunir, mais également de voir comment les personnes rencontrées sur le terrain construisent les raisonnements qui traduisent leurs expériences.

En effet, nous savons que les théories sont les « lunettes » grâce auxquelles il nous est possible de voir. Elles nous permettent de comprendre en le voyant d'une certaine manière le monde qui nous entoure. Cela signifie qu'il n'y a pas de regard sur le monde qui ne soit pas dépendant d'une théorie. Contrairement aux apparences, les témoignages recueillis lors de notre terrain ne dépendent pas tant du regard des personnes rencontrées mais de la théorie qu'ils avaient en tête.

Cela nous renvoie à la question consistant à savoir dans quelle univers paradigmatique ils évoluent ?

Edgar Morin⁵⁸ réfléchit sur les paradigmes grâce auxquels nous pensons et qui en général nous sont presque inconscients. Il développe l'idée selon laquelle le paradigme est bien sûr un élément de notre savoir, qui permet à notre connaissance de se constituer. Mais celui-ci n'est pas simplement un savoir, mais également une construction théorique, exprimant la culture d'une société à un moment donné.

Donc nous voyons que chez Edgar Morin, le paradigme revêt un double aspect : un aspect scientifique ou théorique permettant la construction du monde, mais aussi un aspect culturel, c'est-à-dire l'histoire d'une société particulière qui donne du sens aux relations sociales et pas simplement à la connaissance. Il n'est pas qu'une production de l'esprit pour les savants. Il est aussi lié à une organisation sociale. Il structure et donne sens à nos comportements. En ce sens nous dit Morin « le paradigme est ce qui permet la pensée, ce qui la structure⁵⁹ ».

En comprenant les paradigmes maîtres, c'est-à-dire les idées qui ont construit nos représentations du monde social sur lesquelles s'appuient nos pratiques, il sera plus évident de comprendre ce que nous disent les adultes du monde scolaire à propos de l'ethnicité mais également de construire un raisonnement à même d'en rendre compte.

Pour s'écarter des dangers de l'ethnocentrisme, il faut savoir de quel horizon théorique nous partons. Dans le cas présent, il s'agit de comprendre comment la construction paradigmatique de notre monde rend compte de l'ethnicité, dans le contexte particulier de la France où celle-ci n'est pas reconnue.

Ce retour épistémologique sur ce paradigme maître va nous permettre de comprendre comment nous pensons depuis des siècles. Cette manière de penser correspond à une organisation du monde. Autrement dit, l'organisation des paradigmes maîtres n'est pas simplement de l'ordre de la théorie mais a des effets concrets et sociaux.

C'est Descartes qui inaugure de manière révolutionnaire la pensée occidentale en mettant au clair le paradigme sur lequel va fonctionner notre société. Ce paradigme maître se manifeste par une sorte d'organisation à deux entrées qui permet par le jeu d'opposition de construire notre monde à la fois intellectuellement et socialement.

⁵⁸ Edgar Morin, *La Méthode, tome 4 : Les idées*, Ed Seuil, 1995

⁵⁹ *Ibid.*

Ce jeu d'opposition structure notre univers :

- Le sujet l'objet
- L'âme le corps
- L'esprit la matière
- Qualité quantité
- Finalité causalité
- Liberté déterminisme
- Existence essence

Voici, dit Edgar Morin le paradigme maître de l'Occident, c'est-à-dire une Raison fondée sur une division fondamentale du monde existant . C'est ce à travers quoi spontanément nous pensons :esprit/corps ; matière/âme ; sujet/objet ; liberté/déterminisme.

Nous voyons bien que ce paradigme maître qui découpe dans l'univers ce qui est de l'ordre de la qualité et ce qui est de l'ordre de la quantité a un effet direct sur la constitution des branches scientifiques qui sont plus ou moins du côté de l'objet, donc plus ou moins quantifiables donc considérées comme plus ou moins exactes. Les autres sont dites des sciences inexactes. On oppose d'ailleurs les sciences dures aux sciences molles.

Il est important de comprendre que cette structure maître qui nous fait mettre d'un côté ce qui est de l'ordre de l'esprit, du non mesurable et de l'autre ce qui est de l'ordre de l'objet, du mesurable, structure non seulement notre pensée mais également les disciplines scientifiques et nos comportements. Et in fine, ce sont nos comportements sociaux qui se structurent.

Tant que nous restons dans cette organisation du savoir tel que Descartes nous l'a laissé et tel que nous le vivons, nous sommes soit du côté de la qualité, soit du côté de la quantité, il n'y a pas d'échappatoire, donc aucune manière de complexifier notre savoir. Nous voyons comment cette chaîne des logiques qui structure paradigmatiquement notre esprit n'est pas que de l'ordre de la théorie. Elle est aussi une valorisation d'un certain nombre de métiers et de fonctions sociales par rapport à d'autres. D'où le fait qu'il est très difficile de remettre en cause notre paradigme, parce qu'à la fois il est notre manière de penser et de vivre.

Tout changement de paradigme se manifeste comme une révolution. Morin propose de remettre en cause le paradigme cartésien et d'adopter un nouveau

paradigme, qu'il appelle le paradigme de la complexité. Il considère le paradigme cartésien trop réducteur pour saisir le monde dans toute sa complexité. En effet, le réel est composé à la fois d'éléments matériels et immatériels, il y a du grand et du petit, de l'intellectuel et du social, le tout est mélangé et nous devons essayer de comprendre cette complexité. Un savoir qui ne permet pas de rendre compte de cette complexité n'est plus un savoir fiable. Edgar Morin explique nos difficultés à comprendre les manières de penser des autres sociétés par cette raison.

Bruno Latour⁶⁰ approfondit le constat dressé par Edgar Morin, et s'interroge sur les raisons pour lesquelles la compréhension des autres cultures est si difficile pour nous « occidentaux ».

L'auteur démontre, dans cet ouvrage que ce qui fonde notre modernité, c'est-à-dire, entre autre, la séparation des sciences de la nature et celles de la culture est un leurre, puisque plus la connaissance scientifique avance, plus elle est contrainte à être mêlée à des objets sociaux. Notre société est condamnée à créer des objets hybrides. Latour s'attache à montrer comment la société appréhende ces objets. La séparation entre sciences et politique ne tient plus, à vrai dire, nous dit-il, dès le début cette dichotomie n'a pas fonctionné. La critique fondatrice de départ et garantissant notre modernité débouche sur une aporie : c'est en ce sens que nous n'avons jamais été modernes. Sciences et idées philosophiques, ont toujours été intimement liées. Bruno Latour nous propose, par un changement de paradigme, de remettre en cause notre monde pour mieux le comprendre. L'ouvrage se veut être une mise en lumière de ces oppositions qui ne tiennent plus et l'ouverture d'un champ de réflexion : comment peut-on aborder différemment les places de la nature et de la culture (la science comme autorité et la politique comme parole publique), dans notre société? Cette représentation de la nature à travers la science a entraîné la mise à l'écart ou l'infériorisation des modes pensée qui ne sont pas ceux du monde occidental. Par exemple, en France, les gouvernements se sont appuyés sur cette supériorité déclarée pour justifier l'entreprise coloniale et sa mission civilisatrice.

Cette interrogation est d'une importance fondamentale pour la compréhension de la perception que nous « occidentaux » avons des autres « cultures ». En effet, grâce à la science et aux possibilités qu'elle offre dans la connaissance de la nature, nous (les occidentaux) nous considérons diamétralement différemment des autres. « Nous les

⁶⁰ Bruno Latour, *Nous n'avons jamais été modernes*, Ed. La Découverte, coll. Poche, 2005.

occidentaux ne pouvons être une culture parmi d'autres, puisque nous mobilisons aussi la nature. Non pas comme le font les autres sociétés, une image ou une représentation symbolique de la nature, mais la nature telle qu'elle est, ou du moins telle que les sciences la connaissent, sciences qui demeurent en retrait, inévidentes, inévidées. Au centre de la question du relativisme se trouve donc la question de la science⁶¹ ».

Autrement dit, la question du relativisme culturel est directement liée à celle de la science et des paradigmes. Or sans un changement dans notre manière de concevoir la modernité, il nous sera impossible d'apporter une nouvelle réponse à la question du relativisme culturel. Puisque notre rapport aux « autres » est fondé sur une croyance (la séparation des différents champs disciplinaires) qui n'a jamais réellement existé. Nous sommes entourés d'objets qui font appel à la fois, à la science, à la nature et au concept de transcendance.

C'est la particularité des occidentaux d'avoir imposé par constitution cette séparation des humains et des non-humains et d'avoir créé ainsi de manière aussi radicale cette séparation, cette différenciation avec les autres. La notion même de culture est un artefact créé par notre mise en parenthèses de la nature. Or il n'y a pas plus de culture (différentes ou universelles) qu'il n'y a de nature universelle. Il n'y a que des natures cultures, et ce sont elles qui offrent la seule base de comparaison possible.

Pour les théories liées au relativisme culturel, « la nature » ne dépend d'aucune société, d'aucune construction. Elle correspond à une réalité dont la science nous livre les secrets. C'est donc une nature revue et corrigée par l'épistémologie pour qui la pratique scientifique demeure toujours hors champ. Dans cette tradition, les cultures se répartissent alors comme autant de points de vue plus ou moins précis sur cette nature unique. De ce fait, les relativistes n'ont jamais convaincu de l'égalité des cultures, puisqu'ils croient en une nature unique, la même pour tous, définie par la science universelle.

Ce retour épistémologique est d'une importance fondamentale, puisqu'il nous montre la racine, le nœud gordien — pour reprendre l'expression de Latour — à partir duquel nous appréhendons le monde. Comme l'a bien montré Edgar Morin, le paradigme est bien plus qu'une simple construction théorique, étant donné qu'il donne

⁶¹ *Ibid.*

sens aux relations sociales que nous entretenons. Nous avons vu dans le chapitre précédent qu'à partir des années quatre-vingt-dix les politiques ont tenté de réélaborer la question de la scolarisation des élèves étrangers et d'origine étrangère autour d'un rééquilibrage théorique entre l'égalité et la valorisation des cultures. La volonté était d'insuffler une dynamique de réciprocité tout en valorisant le refus de considérer la diversité culturelle comme externe et antinomique à l'appartenance à la société française⁶². Le collège a la lourde mission de fabriquer les citoyens de la Nation en parvenant à maintenir l'idée d'une culture commune pour toute une classe d'âge. Il semble malheureusement éprouver les plus grandes difficultés à accomplir cette tâche. Les raisons sont évidemment multiples. Or, nous semble-t-il, les remarques de Latour sur l'écueil qui entoure notre système de pensée dans sa tentative d'appréhender d'autres cultures sont importantes. Elles nous donnent un point d'éclairage nous permettant de décrypter plus profondément ce qui se joue lorsque apparaissent dans l'échange des incidents autour de la catégorie ethnoculturelle. Autrement dit, il nous a semblé important dans le cadre de ce travail de thèse, afin de mieux comprendre les conditions d'apparition des phénomènes de différenciation, dans un endroit comme le collège, de questionner, comme le fait Latour, le paradigme à partir duquel nous construisons la réalité.

En effet, derrière le vœu respectable et nécessaire d'une France unie, et respectueuse de ses différences, le quotidien atteste d'une tendance à l'ethnicisation des relations sociales. Nous ne reviendrons pas sur les différents épisodes qui traduisent la progression de ce phénomène, sinon nouveau du moins aujourd'hui reconnu. L'installation et la stabilisation de la population immigrée dans les années 70 continue d'interroger la France quant à son identité.

Le sentiment d'appartenance passe par ce processus de comparaison qui fait que nous nous sentons proches et solidaires de certains et pas d'autres. Il est important de comprendre sur quelle base se font ces comparaisons et ces rapprochements. C'est-à-dire sur quelles bases décidons nous de faire apparaître des différences et des ressemblances ? Qu'il s'agisse des professeurs, des élèves, des parents, nul n'est à l'abri

⁶² C'est probablement le rapport de Jacques Berque en 1985 qui marque l'urgente nécessité d'un « renversement de perspective ». Outre la dénonciation de l'ethnocentrisme de l'institution scolaire française, ce rapport invite à solidariser les présences culturelles ; il insiste sur la transition ainsi que le rôle de la formation dans l'ouverture et l'accompagnement vers un pluralisme culturel. Ainsi, la combinaison de l'universalisme avec la reconnaissance des cultures aménage le référentiel républicain et participe de la fondation d'une conception consensuelle de l'incorporation des populations étrangères dans le corps social.

de véhiculer des conceptions construites à partir de prénotions, car notre connaissance sur un sujet aussi complexe que l'ethnicité ne peut dépendre exclusivement de l'expérience que nous nous faisons du monde. Comme l'avait d'ailleurs prévu Descartes, le sensualisme et l'empirisme peuvent tromper tant notre regard que l'interprétation qui s'y réfère et nous livrer ainsi des fausses images de la réalité. La plupart du temps, le concret nous rend sensibles à des couleurs, à des formes, à des perspectives... qui au lieu de nous permettre de comprendre ce qu'est l'objet que nous regardons, à l'inverse, nous laisse dans ce niveau de l'apparence et de la représentation. L'expérience quotidienne atteste qu'aujourd'hui la couleur de la peau est par exemple un marqueur important dans la construction des frontières ethniques. Par exemple, beaucoup d'enseignants rencontrés pendant l'enquête ont spontanément manifesté leur croyance primordialiste dans les liens qui unissaient les jeunes. C'est notamment lorsque la discussion abordait le sujet des bandes que ce type de croyance s'exprimait.

Il nous faut donc nous libérer de ce réel concret, immédiat, donné par les sens. Or, cela demande une formation, des connaissances, que bien peu de personnes possèdent — notamment en France ou pendant longtemps les autorités se sont refusées à considérer le caractère « multiethnique » de la population. Ces lacunes sont forcément dommageables compte tenu de ce qui se joue au collège aujourd'hui. Le retour sur l'affaire du voile, dans le chapitre précédent et la crispation qu'elle a véhiculée, nous montrent le chemin qu'il nous reste à parcourir. Conformément aux explications données par Bachelard, nous devons « lire », « voir » derrière ce concret qui nous envoie des images, ce qui est abstrait et qui va nous permettre d'expliquer.

Pour nous l'important se trouve à ce niveau. Comment dans le cadre de leurs discours les personnes enquêtées construisent la théorie qui non seulement définit leur monde, mais également celui des « autres ». Comment ils construisent et justifient les différences qu'ils perçoivent. ?

Nous savons que la comparaison à propos de deux « cultures » nécessite d'établir préalablement un système d'équivalence entre deux objets, c'est-à-dire une table commune. Or c'est précisément ce qu'il nous manque lorsqu'à l'école ou dans la société, nous sommes amenés dans le cadre de nos expériences courantes à faire des comparaisons.

Ce que dénonce Latour, c'est le fait que nous effectuons cette activité de comparaison en décrétant notre culture comme étalon de mesure. Ce qui pose problème puisqu'elle devient à la fois l'instrument de mesure et l'un des deux éléments comparés.

Or, il nous est possible de croire dans le caractère universel de notre culture, car nous croyons en la capacité des théories scientifiques à dire le réel⁶³. En d'autres termes, en raison de nos connaissances scientifiques et en raison de ce qu'elles permettent, il nous est très difficile à nous « modernes » de sortir d'une vision ethnocentrique du monde. Le personnel éducatif, en tant que gardien d'un modèle culturel qui se présente comme universel, aura d'autant plus de mal à sortir de cette vision. Ainsi, le paradigme sur lequel repose notre pensée, qui la structure pour ainsi dire, pose implicitement un ordre du monde dans lequel il y a d'un côté ceux qui ont développé des connaissances réelles sur la nature, et de l'autre côté les autres. L'exemple qui va suivre montre à quel point, non seulement cette lecture est partagée et intégrée très jeune, mais également les répercussions très concrètes, dans les rapports sociaux au sein des salles de cours, de ce type de croyance. Ces propos nous sont rapportés par Monsieur P, professeur de français au collège N°1 (collège qui subit une forte ségrégation). Il nous parle du rapport que ses élèves entretiennent à leur culture :

« Par exemple, nous on est plusieurs à avoir vécu au Maroc. Dès fois on parle, mais vraiment avec un naturel des pâtisseries, vraiment naturellement, pas par démagogie. Ils (les élèves) sont mal à l'aise, tu ne peux pas savoir. Il y a deux ans à Gérard Philippe j'avais une petite élève japonaise, mi-japonaise. Elle combinait tout, elle. Elle était japonaise quand il fallait être japonaise, et tout ça. Elle savait faire la cuisine japonaise. Mais évidemment la culture japonaise, elle a droit de cité, c'est une vraie culture, personne te dira « t'es rien qu'une japonaise toi ». Ils ont l'impression, est ce que c'est une réalité je sais pas. Pourquoi revendiquer une culture marocaine qui de toute façon n'impressionne personne. »

Nous nous sommes appuyés sur l'étude réalisée par Luc Boltanski et Laurent Thevenot dans « *les économies de la grandeur* » pour rendre compte des résultats de notre terrain de recherche. C'est-à-dire que dans une situation où le concept d'ethnicité renvoyait à des analyses ou à des définitions différentes, il nous a semblé plus juste, dans une perspective constructiviste, de nous intéresser aux jeux d'usage du mot

⁶³ A la différence de cette croyance Bruno Latour défend l'idée que les objets d'études scientifiques sont socialement construits dans les laboratoires. Du coup, leur existence est conditionnée par les conditions d'expérimentations dans les laboratoires et les interprétations réalisés par les spécialistes travaillant sur ces sujets. C'est précisément pour cette raison qu'il considère l'activité scientifique comme un système de croyance de tradition orale et de pratique culturelle spécifiques.

ethnicité.

En reprenant l'étude réalisée sur les cadres par Luc Boltanski⁶⁴ Nous nous sommes intéressés à l'usage fait de l'ethnicité par les acteurs du monde scolaire, évitant du même coup le faux débat sur ce que cette notion (l'ethnicité) est censée recouvrir. En effet, au début de son analyse l'auteur cherche à contourner un premier obstacle qui est de définir l'objet de sa recherche, autrement dit, comment définir ce qu'est un cadre ? Boltanski se rend compte que cette définition est impossible à trouver. Quand il interroge ceux qui sont les cadres ou qui disent représenter les cadres, il n'obtient que des définitions différentes. Il va alors chercher laquelle de ces définitions est la bonne. Pour cette raison il se tourne du côté des catégories statistiques construites par l'INSEE et se rend compte que cette catégorie est très fluctuante suivant les moments. Il décide pour finir de s'adresser directement aux personnes qui disent représenter les cadres et se retrouve face à trois syndicats des cadres qui ont chacun leur propre définition de la catégorie cadre.

La CGT a une définition très étroite des cadres. C'est un syndicat ouvrier qui a plutôt intérêt à donner d'abord la primeur aux ouvriers et donc à ne réserver l'intitulé de cadre qu'à une toute petite partie. Il en résulte une définition extrêmement élitiste.

La CFDT quant à elle a une conception plus ouverte et surtout une nouvelle conception dans laquelle le cadre apparaît simplement comme le nouveau travailleur des temps modernes. Sensible à la révolution technologique du milieu du vingtième siècle, ce syndicat pense que désormais les travailleurs seront amenés à tous devenir (plus ou moins) des cadres. En d'autres termes, les cadres leur apparaissent comme une bonne caractéristique de cette « nouvelle classe ouvrière » du vingtième siècle.

La troisième organisation syndicale, la confédération des cadres est le syndicat des cadres. Il a besoin pour se donner de la légitimité de prouver qu'il a une base suffisamment large. Son objectif est donc de rassembler le maximum de personnes (du cadre en col bleu au cadre en col blanc) sous cette catégorie.

Nous avons là trois constructions sociales du cadre, nous dit Boltanski. Laquelle retenir ? Il en tire la conclusion suivante : le cadre n'existe pas ! Précisément, ce qui l'intéresse en tant que sociologue n'est pas cette question de la vraie définition de cette catégorie fuyante qu'est le cadre mais plutôt les jeux d'usage du mot cadre. Ces jeux d'usage rendent compte des conflits sur « qui est cadre » et « qui n'est pas cadre ». Ils

⁶⁴ Luc Boltanski, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Ed Minit, 1982.

permettent également de comprendre comment évolue ce concept en fonction de la conjoncture économique, politique, etc. Ainsi l'objet cadre n'existe pas comme en tant que tel. Ce n'est jamais qu'une construction et ce sont les aléas de cette construction, les devenirs conflictuels de cette construction qui sont notre objet de savoir.

De la même manière nous ne chercherons pas la bonne définition de l'ethnie, de l'ethnicité, mais nous observerons plutôt les usages qui en sont faits. Les enjeux portés par ces jeux d'usage peuvent engendrer des conflits car ces usages ne définissent pas les des intérêts identiques en regard d'une même situations. Ainsi vont s'affronter des usages légitimes et des usages illégitimes.

En effet, certains conflits sont régulièrement attribués à l'ethnicité d'où cette situation ambiguë où l'ethnicité est à la fois interdite mais présente. Les professionnels et les élèves, à l'instar de la société française, croient dans l'objectivité des définitions ethniques. Cela a des répercussions multiples sur la réalité du travail et les relations sociales à l'école. Ainsi l'ethnisation est très active, assignant les élèves à des origines et des appartenances, indépendamment des références identitaires qu'ils expriment. En même temps ces usages prennent des formes très diverses, c'est-à-dire qu'elles oscillent entre l'affirmation et la réification de formes culturelles très affirmées, à des discours où celle-ci (l'ethnicité) apparaît de manière beaucoup plus larvée.

Section 2 : Les trois modèles de discours

Les différents modèles dont nous proposons désormais l'analyse ont été réalisés à partir d'une étude développée par Boltanski et Thévenot⁶⁵ et s'appuient sur la construction de leurs modèles de cités. Il paraît aussi important de préciser que la structure sur laquelle repose une large partie de notre travail de recherche repose sur l'investigation théorique de ces deux auteurs. Le postulat sur lequel repose l'ouvrage de Boltanski et Thévenot pose le cadre dans lequel les acteurs peuvent manifester leurs accords et désaccords, et ceci en évitant toutes formes d'expressions liées à la violence. Si l'on s'entend sur le fait que la question de l'accord constitue l'une des questions fondamentales dont les sciences sociales ont hérité de la philosophie politique, l'étude

⁶⁵ Luc Boltanski, Laurent Thévenot, *De la justification*, Gallimard, 1991.

de cette question ne peut être traitée isolément de l'examen de la rupture. Par delà cet argument, les deux auteurs traduisent leur volonté de dépasser deux sociologies opposées que représentent celle de la rupture, de la critique, de la remise en cause d'une part et celle de l'accord, de l'unité, de l'harmonie d'autre part. Dès lors, dans *De la justification* l'accord et la critique sont envisagées comme étant deux moments étroitement liés d'une même action. Le dépassement de cette opposition « nécessite de voir les similitudes sous l'apparente irréductibilité de l'opposition méthodologique entre les actions de conduites individuelles et les explications de comportements collectifs ». En réalité, l'approfondissement de l'ouvrage nous invite à comprendre que le social doit concerner les particuliers d'autant que ces derniers n'existent que comme des êtres sociaux. Les deux auteurs avancent l'idée selon laquelle les sciences sociales (représentées par la sociologie et l'économie dans leur essai) soumettent collectifs et particuliers à un principe supérieur commun engendré par les philosophies politiques. Cette mise au jour est l'un des points fondamentaux de leur analyse. Elle éclaire en effet l'idée selon laquelle dans la philosophie politique, la connaissance de la règle par les acteurs permet d'assurer l'entente. Les sciences sociales quant à elles, exposent le principe supérieur commun qui règle les comportements jouant le rôle d'une loi scientifique. Les êtres (collectif et particulier) ne se distinguent que par la plus ou moins grande conformité de leur attitude à une régularité. De ce constat Boltanski et Thévenot tirent les deux conclusions suivantes :

Premièrement, les explications scientifiques démontrent l'accord possible entre les personnes, accord qui correspond à un principe déjà exposé dans une philosophie politique.

Deuxièmement, les principes supérieurs communs sont au moins au nombre de deux, ce qui peut rendre l'accord difficile, voire presque impossible s'ils opposent deux formes de lois.

Les deux auteurs justifient la traduction en loi positive de principe métaphysique (alors que c'est contraire à l'épistémologie en sciences sociales) par la nécessité pour les sciences sociales de traiter « les accords réels entre les hommes en prenant en compte les formes d'accord qu'ils ont façonnés ». La construction de cet accord est l'objet dont ils proposent l'étude, « ce qui suppose de prendre au sérieux les exigences d'accord et de règlement des différends ».

La poursuite de cet objectif les amène à élaborer des modèles de cités auxquels sont rattachées « des formes légitimes d'accord qui servent de recours ultime pour

l'éclaircissement et le dénouement des démêlés ». La philosophie politique permettra d'expliciter les contraintes auxquelles doit satisfaire un principe supérieur commun pour être acceptable et être mis en œuvre dans des justifications. Il faut pour cela que ce modèle soit associé à une compétence des personnes afin de justifier leurs jugements. Enfin l'épreuve du réel (l'engagement des choses dans la réalisation d'épreuves) est le seul moyen de régler les désaccords. La mise en œuvre d'épreuves suppose qu'à ces principes soient associés les objets avec lesquels les personnes puissent se mesurer. « L'accord est d'autant plus aisé que ces êtres et ces choses appartiennent à la même nature⁶⁶ ».

- ***Le principe supérieur commun*** est ce que l'on pourrait appeler un ordre de grandeur, c'est à partir de lui que les rapprochements sont possibles à l'intérieur de la cité.
- ***L'état de grandeur*** : il définit les actions à accomplir pour acquérir le statut de grand.
- ***La dignité des personnes*** : elle est le fondement en nature de ce qui pousse les individus au bien commun.
- ***Le répertoire des objets*** : ce sont les équipements utilisés conformément au principe supérieur commun.
- ***Formule d'investissement*** : c'est le sacrifice réalisé par la personne pour accéder à l'état de grandeur.
- ***Le mode d'expression du jugement*** : c'est ce par quoi les personnes justifient leurs actions.
- ***La forme de l'évidence*** : c'est la modalité de connaissance propre au monde considéré.
- ***Déchéance de la cité*** : c'est l'opposé de l'état de grandeur.

Ainsi l'analyse épistémologique réalisée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot nous a permis, en nous inspirant des principes régissant leurs modèles de discours, de construire trois modèles, appelés discours modèles, dérivant de nos constatations empiriques. Ces trois modèles correspondent à l'espace à l'intérieur

⁶⁶ Luc Boltanski, Laurent Thévenot, op.cit, 1991.

duquel les agents du monde scolaire ont pu rendre compte des raisons pratiques de leurs actions. En effet, les entretiens réalisés dans les collèges nous montrent que les principes politiques autour desquels s'organisent les discours des agents scolaires renvoient à un type normatif de discours, propre au principe républicain d'universalité. De ce discours normé et institutionnel découlent deux discours de compromis : le discours modèle social et le discours modèle culturaliste. Autrement dit, le point de départ est celui qui renvoie au modèle de la Loi (l'égalité républicaine). Mais cette égalité jugée plus formelle que réelle a été l'objet de critiques. La découverte du social⁶⁷ au début du XIX^e siècle marque une révolution dans la façon d'appréhender l'individu en société. Le second modèle de discours tire son origine de l'invention de la sociologie. Ce qui permet alors la création de combinaisons conduisant à une république sociale. Le troisième modèle de discours se propose d'expliquer les difficultés rencontrées au sein des établissements scolaire en recourant à l'origine culturelle comme variable explicative. Cette grille de lecture qui fût justement réfutée par l'invention du social, semble clandestinement retrouver un certain crédit aujourd'hui.

Il nous paraît essentiel de préciser qu'à travers ces différents modèles, nous n'entendons pas faire une description empirique de la réalité. Nous présentons des constructions théoriques comme des « types idéaux ». L'idéal type est une construction du chercheur, élaborée à partir du réel, qui se présente comme une épure de la réalité. Ils permettront de nous guider dans l'élaboration de nos hypothèses de travail.

1) Le modèle républicain

1.1) Le principe supérieur commun

Le modèle républicain repose sur la conception inspirée par Rousseau de la volonté générale.

Selon Rousseau, les relations entre les hommes sont réalisées au travers d'une totalité de second niveau, qu'il définit comme la possibilité d'une transcendance naturelle, relevant de deux attitudes possibles. La première désigne les personnes qui s'occupent

⁶⁷ Laurent Mucchielli, *la découverte du social, naissance de la sociologie en France*, Ed La Découverte, 1998.

uniquement de leur intérêt personnel, conduisant la cité vers des relations antagonistes et individualistes. La seconde attitude, exprime quant à elle, la volonté générale, parce que les individus acceptent de renoncer à leur singularité et se détachent de leurs intérêts particuliers. A ce stade les individus se caractérisent par leur appartenance double en tant que membre du souverain et simple particulier.

Ainsi dans le cadre de l'école, le personnel accède à la grandeur en tant que membre de la communauté scolaire qu'il forme. En effet, les personnes accèdent à l'état de grandeur selon qu'elles s'inscrivent dans le groupe en tant que citoyen membre du souverain, ou y renoncent en privilégiant leur intérêt particulier. Dans ces conditions la grandeur se matérialise sous les traits d'une qualité de conscience, celle-ci se résumerait à prendre conscience de son appartenance au collectif.

La loi est l'expression de la volonté générale, elle a pour fonction, entre autre, de stabiliser la communauté nationale. C'est-à-dire assurer l'égalité entre tous les citoyens : aucune discrimination basée sur l'origine géographique ou historique des citoyens ne peut se prévaloir d'une valeur quelconque. En devenant citoyen français, le néo français perd en principe toute spécificité culturelle et se détache de sa communauté d'origine.

Les minorités nationales, mais aussi régionales, et dans un spectre plus large, tous les liens affectifs de type communautaire sont en général refoulées dans la sphère du privé. L'identité française prévaut ainsi sur tous types d'alliance, comme le témoigne d'ailleurs le juridique qui envisage le citoyen comme étant français, et en dehors de cela comme étant étrangers⁶⁸. La non reconnaissance des particularismes de groupes se justifie par la volonté d'empêcher toute possibilité de formation interne de collectifs concurrents à la nation.

Cette valorisation de l'intérêt général par rapport aux intérêts particuliers, égoïste, est le fondement sur lequel repose la justice dans ce modèle. Cette perspective nous invite naturellement à établir le lien avec le préambule de la constitution de 1946 déclarant que « tout être humain sans distinction de race, de religion, possèdent des droits inaltérables et inaliénables et que la loi garantit l'égalité de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion... ». « La conception française du peuple est

⁶⁸ La description que nous faisons est un idéal type qui simplifie la réalité et laisse de côté les intermédiaires qui normalement ne manquent pas d'exister.

indivisible, seul l'État représente le peuple et produit le droit, donc le droit ne peut être lui-même qu'indivisible et uniforme⁶⁹ ». Ce sont ces principes qui organisent la vie à l'intérieur du collectif. Les mécanismes de recrutement non seulement des professeurs et autres personnels administratifs, mais également toutes les places d'emplois régis par l'État reposent sur ce postulat d'égalité. Ces textes fondent l'égalité devant la loi, et plus généralement devant toutes les institutions de la Nation. Il protège le citoyen de la possibilité d'octroyer ou réserver des postes ou des places à une partie spécifique de la population. Toute politique de discrimination positive est contraire au texte fondateur de la citoyenneté qui garantit la liberté et l'égalité de tous les individus.

L'unité de la République repose sur l'unité symbolique de la population, la souveraineté et le territoire. Si bien que l'école est envisagée comme un instrument au service de l'intérêt général. Elle a pour fonction à travers les savoirs qu'elle dispense de réunir le collectif autour du projet universel. Elle lutte en tant qu'institution de l'État à extirper dans la conscience des élèves toutes formes d'allégeance qui viendrait concurrencer l'intégration à la Nation.

1.2) L'état de grandeur

L'état de grandeur est défini non seulement par la taille du collectif mais aussi par son appartenance à l'espace public. La réunion du personnel enseignant et administratif dans le collège lui donne le rang de collectif, lui-même inclus dans l'ensemble du collectif des collèges de France, lui-même encore, inclus dans le collectif de l'ensemble des lycées et écoles de France qui forme l'éducation nationale. En d'autres termes, la centralisation et la hiérarchisation du système assurent la promotion d'un objectif commun, celui décidé par la loi, expression de la volonté générale. Les établissements d'enseignements sont publics, c'est-à-dire institués au nom de l'État. Il est de la responsabilité de celui-ci d'enseigner les matières qui font consensus au niveau national. Le projet républicain traduit l'idée d'une éducation nationale sous la tutelle de l'État, dont le but est d'assurer la prospérité de la nation. La détermination de ce projet, entièrement tourné vers l'inscription en chacun des individus de l'éthique et de l'intérêt général détient deux conséquences sur le fonctionnement et l'organisation de l'école. La

⁶⁹ Norbert Rouland, «*La tradition juridique française et la diversité culturelle* », *Droit et Société*, n°27, 1994.

première, si l'on se réfère aux mots de J.-L. Derouet⁷⁰, relève l'attachement de l'école à un concept fort : « c'est l'attachement aux savoirs abstraits parce que ce qu'il y a de plus général en ce monde, ce ne sont ni les personnes, ni les objets, mais les concepts ». Cette philosophie scolaire qui définit en d'autres termes l'école républicaine à pour objectif de faire grandir l'élève afin qu'il accède à la raison. C'est l'école de la raison, de la nation et de la citoyenneté. Ici on ne s'intéresse guère à la vie économique, ou plus prosaïquement au monde professionnel. Il s'agit de transmettre aux élèves la culture des humanités. Une culture permettant d'accéder à la vérité, à l'universel ! Il s'agit également de former des citoyens autonomes et critiques grâce aux sciences. L'école donne les outils permettant aux élèves de se libérer du sensualisme et de l'empirisme, c'est-à-dire qu'elle cherche à donner les moyens aux élèves de se libérer du réel, concret, immédiat, donné par les sens. Elle donne à l'enfant les clés pour se construire en tant que sujet, un sujet pensant. L'école a la fonction de dresser l'élève, c'est-à-dire de lui permettre de tenir debout.

La seconde conséquence, quant à elle, est liée à la représentation « du monde à part » que l'école véhicule. « Elle est du monde des idées, ou du moins en constitue le parvis »⁷¹. Il en découle la nécessité de la sanctuariser, de la protéger d'intrusions étrangères. Il s'agit toujours d'inscrire l'école dans un projet qui rompt avec l'essentialisme et l'empirisme. Cette coupure entre l'école et son environnement constitue aussi la condition de son impartialité. Il s'agit de la mettre à l'abri des pressions extérieures. Cette coupure constitue, le fondement de la sélection scolaire. En sanctuarisant l'école, la république s'assure qu'aucun élément extérieur à l'enfant ne vient perturber ou favoriser son développement. Sa réussite repose sur ses efforts, sur le « renoncement aux jouissances immédiates, charnelles et particulières qui permettent d'accéder à une conscience humaine d'un niveau plus élevé ». Ceux qui accomplissent ce sacrifice montrent qu'ils sont dignes de devenir eux aussi des magistrats, aptes à incarner l'intérêt général. Ceux qui n'y réussissent pas se trouvent renvoyés vers le monde des apprentissages concrets, débouchant sur des métiers techniques.

⁷⁰ Jean Louis Derouet, op.cit, 1991.

⁷¹ J.-L. Derouet, op.cit, 1992.

1.3) La dignité des personnes

« Les êtres sont naturellement politiques. Ils contiennent en eux mêmes une aspiration qui les porte vers ce qui est commun, vers ce qui unit, vers ce qui les incite à rompre leur isolement. »⁷². Dans ce modèle, contrairement au suivant, rompre l'isolement ne signifie pas forcément participer à des projets transdisciplinaire, au contraire. Nous sommes encore dans un monde où les professeurs considèrent leur discipline comme la finalité essentielle de leur pratique. Ne pas rompre l'isolement signifie surtout qu'ils adhèrent fortement au projet républicain.

C'est un modèle qui accorde une valeur et une croyance essentielle aux contenus d'enseignements qu'il délivre. Du coup, la mission de l'école, le sens des savoirs dispensés interviennent entre les adultes et l'élève dans une relation qui relève de l'évidence. Il n'est pas nécessaire d'user de pédagogie spécifique : le savoir se transmet naturellement par sa simple valeur en soi. Sentiment d'autant plus renforcé, que les professeurs marquent un attachement fort à la discipline qu'ils enseignent : croyance en la spontanéité de la rencontre entre l'élève et l'idée. J.-L. Derouet emprunte un exemple à Snyders pour illustrer ce propos : « Mon école : une joie qui jaillit d'un face à face avec les chefs d'œuvre, depuis les grands poèmes d'amour jusqu'aux réalisations scientifiques et techniques ; d'une tension vers les réussites humaines les plus accomplies, d'une participation, d'un certain mode de participation aux mouvements organisés par quoi les hommes se sont efforcés de progresser dans leurs styles de vie. Aimer un texte, comprendre comment fonctionne un moteur, saisir ce qu'est le capitalisme, le socialisme, le tiers monde...commencer au moins à le saisir, dans l'approximation, mais aussi les semences de réalité que permet chaque âge et chaque acquis antérieur ; agir à partir de ces acquis tout en les fortifiant par l'action, en les enracinant dans l'action. Des élèves vivants au niveau des idéaux, des valeurs »⁷³.

⁷² Luc Boltanski, Laurent Thévenot, op.cit, 1991.

⁷³ Georges Snyders, *La joie à l'école*, Paris, PUF, 1986.

1.4) Investissement et relation entre les personnes

Pour accéder à l'état de grandeur, le personnel adhère au projet républicain de renonciation à tout particularisme. Il accepte de placer les intérêts du collectif avant ses intérêts individuels. Cette attitude conduit, selon Boltanski et Thévenot, « à l'instauration de relations désingularisées entre le personnel scolaire, entre les élèves, mais surtout entre le personnel scolaire et les élèves. Le manquement à cet impératif étant dénoncé comme favoritisme »⁷⁴. « Les individus doivent communiquer par ce qu'ils ont de plus général, c'est-à-dire l'intelligence, et non par ce qu'ils ont de particulier, l'affection ou l'intérêt. Cela est particulièrement vrai pour les relations entre les maîtres et les élèves. C'est en étant sans passion que le maître est respecté »⁷⁵ A l'intérieur de la classe, les élèves reçoivent le même enseignement fondé sur des valeurs universelles et se soumettent au même règlement, établi par les équipes pédagogiques conformément aux directives académiques et nationales. Les professeurs eux, cherchent à réunir leurs élèves autour des valeurs qui fondent la république. La seule variable explicative reconnue pour qualifier l'élève est le mérite, le mérite personnel. Les particularismes de la sphère privée et la famille sont rigoureusement tenus à l'écart de cet espace qui se veut neutralisé.

1.5) État de déchéance

Dans cette cité, l'état de déchéance apparaît lorsque l'unité du collectif est brisée ou même entaillée. La communauté scolaire sombre dans des communautarismes, les relations entre les personnes se singularisent, le favoritisme fait son apparition, il en découle des tensions, l'égalité entre tous n'est plus garantie. Ces dysfonctionnements apparaissent généralement lorsque le jugement des membres du collectif, qui est censé être l'expression de la volonté générale, se manifestant dans leur for intérieur, perd de son évidence.

⁷⁴ Luc Boltanski, Laurent Thévenot, op.cit, 1991.

⁷⁵ Jean Louis Derouet, op.cit, 1992.

2) Le modèle social

2.1) Principe supérieur commun

Le modèle social s'est construit sur une remise en cause du modèle républicain, d'indifférenciation devant la loi. C'est grâce à notre connaissance scientifique, sociologique, des faits sociaux qu'il devient justement possible d'agir sur le réel et de le corriger. La justice entre les citoyens passe ici non pas d'abord par la loi, mais plutôt par l'analyse des conditions de production de la vie sociale. C'est tout l'apport de la sociologie qui s'est construite contre le naturalisme. Elle a cherché au contraire à dévoiler les influences sociales qui pèsent sur nos conduites..

Si le modèle républicain pensait assurer l'égalité devant l'école par une transmission impersonnelle des savoirs fondamentaux et universels, il se trompe car ce qui était possible du temps où la sélection se faisait en amont de l'école, ne l'est plus lorsque la sélection se réalise dans l'école. Tel est le constat sévère d'un certain nombre de sociologues lorsqu'ils observent les inégalités sociales à l'intérieur de l'institution scolaire. Ainsi, les enfants issus des milieux dits « favorisés » réussissent considérablement mieux que les enfants de milieux sociaux dit défavorisés. Ce résultat n'est pas issu d'une différence de don, mais plutôt la légitimation par l'école d'une culture qui est une culture de classe. Dès lors, dans un objectif de recherche d'égalité des chances entre les élèves, il apparaît préférable de sonder le réel.

La création des ZEP, mesure phare des années 80, répond au souci de lutter contre l'inégalité sociale face à l'échec scolaire. Il traduit surtout la nécessité de repenser un système qui connaît de profondes mutations en passant d'une logique d'égalité à une logique d'équité. Ainsi l'école se massifie avec l'entrée de toute une classe dite populaire et se retrouve, notamment au collège, envahie par des problèmes sociaux qu'elle n'avait pas à gérer dans le passé. Il apparaît dès lors des catégories d'élèves de niveaux très hétérogènes favorisant le constat que l'école ne répondait plus à son objectif d'égalité des chances. Dans ces circonstances et pour la première fois en France, un principe de discrimination positive est introduit. Celui-ci reste un principe

simple car il s'agit d'attribuer des moyens supplémentaires aux établissements qui révèle le plus de besoin en terme d'amélioration de l'instruction des élèves. « Il n'est pas scandaleux qu'un établissement favorisé dispose pour les sorties au musée ou au théâtre, d'un budget inférieur à celui d'un établissement défavorisé dont les élèves n'ont d'autres chances de connaître cette culture que celles que leur offre l'école »⁷⁶. Les critères retenus pour la définition des ZEP l'ont été essentiellement sur une base territoriale et sociale — ceux liés à l'origine historique ou religieuse — ne sont intervenus qu'à la marge⁷⁷.

2.2) L'état de grandeur

La mise à l'épreuve dans ce monde suppose une vérification régulière du bon fonctionnement de la démocratisation de l'enseignement. Les solutions apportées aux problèmes rencontrés doivent être réalistes. Une fois qu'une modalité d'action est définie, qu'un dispositif est implanté, on jugera de sa bonne marche en évaluant les performances, ce à partir des effets provoqués. La preuve est assise sur la mesure des résultats.

La forme de l'évidence est la réalité sociale. L'inégalité sociale qui pèse sur la réussite de chacun des élèves, légitime une réelle prise en compte par la définition d'actions en accord avec les sciences sociales.

C'est dans ce cadre de création des ZEP, que les interrogations autour de la résolution du problème de l'échec scolaire amènera les agents de l'éducation nationale à relier cette question à la nature du milieu socio culturel et familial auquel l'élève appartient. D'une école replié sur elle-même, - symbole dans le modèle républicain d'impartialité — l'école cherche à mobiliser les familles afin qu'elles participent à ses cotés à la socialisation primaire des enfants. Du coup, l'État de grandeur dépend ici, de la capacité de l'école à s'ouvrir sur son environnement extérieur, seul moyen de surmonter les difficultés liées aux lieux et aux milieux sociaux des enfants. Le contexte économique et social dans certains quartiers, oblige à repenser les liens entre l'école et son environnement, pour élaborer des projets à plus grande échelle. La communauté

⁷⁶ Dubet François, *Pourquoi changer l'école*, Ed Textuel, 1999.

⁷⁷ Les ZEP repose sur des critères externes aux établissements scolaires (CSP des ménages, nombres d'étrangers, taux de chômage, taille de la famille...) et des critères internes (élèves non francophones et élèves étrangers, taux de boursiers, taux de retard scolaire, orientation spécifique...).

éducative s'étend désormais à toutes les personnes qui en relation avec l'éducation nationale travaillent pour la réussite et l'intégration des élèves. Ainsi les entreprises, les collectivités locales, les associations et les familles sont partenaires d'une même lutte : la réussite scolaire.

2.3) La dignité des personnes

Compte tenu de la situation résultant de la massification, le personnel éducatif doit gérer un public hétérogène. Or, il apparaît aujourd'hui qu'il s'agit là de la tâche la plus difficile. Les élèves issus des catégories sociales les moins favorisées ne partagent plus aussi spontanément avec leur professeur les connivences culturelles, qui font que le travail va de soi. Dans le même temps, ils subissent les pressions et attentes de l'autre partie des élèves qui eux, compte tenu de leurs dotations, poussent et sont en forte demande. Il en résulte une situation qui correspond à ce qu'est le collège. Un maillon coincé entre le primaire et le lycée, qui doit répondre à un objectif double contradictoire : assurer la promotion des meilleurs de ses éléments en maintenant un niveau d'exigence élevé, tout en s'occupant dans le même temps des élèves les plus fragiles scolairement. Ce témoignage recueilli lors de mon terrain, résume bien ce sentiment largement partagé chez les profs.

« Il y a des cours qui se passent bien d'autres non, il faut toujours être très en forme. On a toujours cette hétérogénéité à gérer et c'est extrêmement fatigant ! En gros, on a une petite poignée d'élèves qui monopolise 80% de notre énergie et il faut en garder pour les autres. Il faut à la fois canaliser celui qui a passé son heure à balancer des boulettes en papier parce qu'il (elle hésite) ne veut pas s'intéresser, il ne veut pas travailler. Il arrive de la planète Mars, l'école pour lui c'est autre chose, c'est tellement différent de ce que l'on a prévu pour lui. Et de l'autre côté il y a celui qui est très intéressé et qui a envie d'apprendre, envie de travailler. Tout ça mélangé c'est dur.

Comment vous le gérez concrètement ?

Concrètement ça épuise (rire). Dans les petites classes on arrive à ... C'est vrai que ceux qui vont vite s'ennuient forcément un peu. D'un autre côté, certains ne suivent pas du tout et on ne pourra pas les aider. On fait une espèce de moyenne.

Une moyenne ?

On essaie de proposer aux enfants quelque chose qui ne va pas complètement nourrir quelqu'un qui sera très très bon, et qui sera pas complètement accessible pour celui qui est très mauvais, mais qui va contenter la moyenne (rire). Parfois ce n'est pas toujours possible. On peut aussi faire du travail de groupe, on ne peut pas le faire tout le temps. Pour essayer de les impliquer davantage, en essayant de mélanger les enfants qui réussissent bien et une enfant qui réussit moins bien. Par groupe de quatre ou par duo. Ça marche avec des élèves moyens, un peu justes ou un peu faibles, mais ça ne marche pas avec des élèves en grande difficulté. Parce que ces élèves (elle hésite) cumulent d'autres handicaps ».

Comme l'exemple le montre, la transmission d'un savoir destiné à un public varié est une tâche très difficile. Un professeur ne peut pas se contenter de faire cours sans tenir compte des différents niveaux d'implication de ses élèves au risque d'en perdre une partie. L'époque impose donc une pédagogie autre. Intéresser les élèves, notamment les moins motivés, demande non seulement une parfaite maîtrise de son sujet, mais surtout, implique de construire un type de relation particulière avec les élèves afin que ces derniers puissent entrer dans l'univers qui leur est proposé. En d'autres termes, le professeur doit également créer un lien humain avec l'élève. « Il doit d'abord construire les conditions pédagogiques et relationnelles qui lui permettront d'enseigner. Il doit désormais payer de sa personne, s'engager personnellement pour convaincre les élèves de le suivre, inventer des méthodes et des manières d'être qui lui permettent de faire cours, et pour cela instaurer une certaine paix scolaire dans sa classe »⁷⁸

2.4) Investissement et relations entre les êtres

Les différents membres du personnel du monde scolaire atteignent l'état de grandeur parce qu'ils comprennent leurs élèves et les difficultés spécifiques qui les touchent. Les relations naturelles sont des relations de compréhension et d'adaptation. Il faut comprendre ce qui caractérise un élève, comprendre de quelle manière l'environnement social peut agir sur lui et au niveau de sa scolarité. Le personnel administratif et les enseignants sont ainsi disposés à se mettre en état de recherche, c'est-

⁷⁸ François Dubet, *L'hypocrisie scolaire*, Ed. Seuil, 2000.

à-dire à se former ou s'informer, personnellement ou collectivement pour entrer dans un rapport au monde plus scientifique, seule manière d'aider efficacement les élèves. C'est en effet seulement dans un univers rattaché à la réalité, où tous les êtres ne sont pas semblables, où il est nécessaire de comprendre et mesurer les mécanismes à l'œuvre dans le monde social que les vraies grandeurs peuvent se manifester. C'est dans la mise en œuvre de ses qualités personnelles relationnelles que l'agent scolaire tire sa légitimité.

Agir sur la responsabilité de l'école républicaine dans l'échec « socialement déterminé » d'une partie des élèves, nécessite un investissement personnel et intellectuel par des lectures appropriées, mais aussi, un investissement en temps et en moyens, qui peuvent passer par l'aménagement de plages horaires et de lieux, consacrés à du soutien scolaire par exemple.

2.5) État de déchéance

Ignorer la diversité sociale du pays en ne tenant pas compte des disparités qui existent non seulement entre régions, départements et villes, mais aussi entre les quartiers riches et pauvres d'un même environnement, peut limiter l'école dans la fonction qui lui incombe, à savoir, jouer son rôle « d'ascenseur social ». Elle tromperait dès lors la confiance, l'espoir et les attentes des élèves et des familles qui appartiennent à des milieux dits populaires. C'est pour cette raison qu'a été instauré pour la première fois en France un dispositif intégrant la discrimination positive. La formulation de cette discrimination positive est à différencier de l'expérience menée aux États-Unis en la matière, parce qu'elle est non basée sur des critères ethniques. En France, cette mesure fait largement débat dans la mesure où elle contredit un fondement éthique fondé sur l'égalité de tous les citoyens. Pour beaucoup en effet, toutes politiques de discrimination est contraire au droit de liberté, puisqu'il s'agit en les appliquant d'introduire un principe d'inégalité entre des individus que l'on qualifie non plus à partir de leur identité universelle, mais d'une simple caractéristique.

Aussi, outre l'ingérence que suppose la notion de discrimination positive et ce, compte tenu de la tradition française, beaucoup ont su relever les effets pervers qu'elle

peut engendrer. Dominique Schanpper⁷⁹ lors d'une conférence identifia deux éléments justifiant de l'incongruité d'une telle application dans l'espace français :

Premièrement, cela conduira forcément à opposer l'égalité du groupe et celle de l'individu ainsi positivement discriminé. Imaginons qu'un professeur décide qu'une partie de ses élèves - définie selon des critères ethnoculturels - puisse refaire leurs devoirs à la maison en leur octroyant la possibilité de s'aider du livre. Une telle décision aurait de grandes chances de créer au sein de la classe un sentiment d'injustice.

De plus, elle participerait à maintenir la croyance chez certains élèves qu'ils détiennent un niveau qu'il n'ont pas en réalité.

La seconde incohérence liée à la notion de discrimination positive serait de renforcer l'identité du groupe ainsi avantagé. D'une part en désignant et en assignant des individus à ce groupe ; et d'autre part, il est clair qu'à partir du moment où l'on donne des avantages sociaux en raison d'une appartenance prédéfinie par l'État, l'identité de ce groupe est renforcée.

3) Le modèle culturaliste

3.1) Le principe supérieur commun

A l'image du modèle social construit sur une remise en cause du principe républicain d'indifférenciation, le modèle culturaliste apparaît dans les discours scolaires, afin lui aussi, d'apporter sa réponse au malaise institutionnel du à l'échec des enfants d'origine étrangère. Alors que les républicains, conformément à leur principe philosophique, ne voyaient ou ne pouvaient voir autre chose qu'une différence de mérite personnel dans le parcours de leurs élèves, alors que les sociaux incorporaient la problématique ethnique dans la problématique d'un monde social inégalitaire où l'influence du milieu jouerait sur les performances scolaires, les culturalistes s'attachent à considérer les problèmes des enfants d'origine étrangère à partir de la variable culturelle. En effet, les tenants de cette doctrine font de la culture l'élément explicatif

⁷⁹ Conférence organisée par l'EHESS, *Le modèle républicain confronté aux discriminations*, le 25 janvier 2006 : Dominique Schnapper (sociologue, EHESS) Didier Fassin (anthropologue, sociologue, EHESS) Animateur Elikia M'Bokolo (historien). Téléchargeable et consultable sur le site de l'EHESS. <http://www.ehess.fr/fr/>

déterminant du fonctionnement des sociétés. Les enquêtes réalisées dans le monde scolaire semblent montrer la progression et la banalisation de ce discours à l'intérieur de l'école. Ainsi, pour les tenants de ce modèle, il s'agit de rompre avec un discours républicain qui nie complètement la réalité de la situation présente. Par le simple fait d'évoquer les problèmes auxquels ils sont confrontés, ces derniers lèvent un tabou et localise par leur analyse l'origine de leurs problèmes à la difficulté d'enseigner à un public immigré ou issu de l'immigration : les difficultés linguistiques notamment lors des rencontres avec les familles, les atteintes portés à la laïcité, le refus d'apprendre certains contenus d'enseignement sont autant d'éléments qui justifient cette lecture de la réalité et appelle à cesser ce grand écart entre d'un côté les catégories idéologique du républicanisme et les catégories pratiques utilisés dans l'exercice quotidien du métier.

Dans ce contexte, le regard se porte sur la complexité de la société française. De, ce fait, la prise de conscience de la diversité culturelle qui compose la société, amène à s'interroger sur la compatibilité supposée entre les différents sous groupes culturels en présence. A la différence du modèle républicain, dont le projet invitait à constituer un collectif unitaire, conscient de son unité et animé par l'idée d'une culture commune, soutenu par la justice — justice qui assure l'égalité entre tous les citoyens sur le territoire sans aucune forme de distinction, le modèle culturaliste s'intéresse au processus d'intégration d'un individu à une société donnée à partir de son groupe particulier par l'intériorisation des modes de penser, de sentir et d'agir. En d'autres termes, comment l'individu devient-il membre de la société et comment est produite son identification à celle-ci ? Cette question est fondamentale, car elle nous amène à considérer que l'intériorisation des modes de penser, de sentir, d'agir est réalisée dans un environnement où les questions de justice sont sujettes à débat.

Soit on considère qu'à l'intérieur de la société les différents sous groupes humains maintiennent leurs spécificités culturelles, indépendamment des rapports qu'ils nouent avec les autres groupes, soit, et c'est le parti pris des assimilationnistes, on considère que ce qui constitue les différences culturelles est progressivement amené à s'estomper dans le temps. Le point de vue retenu aura des répercussions sur la manière d'envisager les relations avec les membres des autres groupes.

_Si on considère les contenus culturels fixes (exemple gitan) il faut aller au bout de raisonnement et réfléchir à une autre manière que l'école pour intégrer les enfants ;

_Si on considère les contenus dans une perspective dynamique, c'est-à-dire influencée par les interactions sociales, le rôle des adultes dans le monde scolaire est alors de guider cette jeunesse par l'acquisition des prés requis culturels nécessaires à leur intégration.

3.2) État de grandeur

L'état de grandeur se définit par rapport à l'appartenance culturelle. Les différences culturelles attribuées aux groupes minoritaires à l'intérieur du pays sont considérées comme des archaïsmes, hérités des traditions et des coutumes des sociétés d'origine des migrants. Elle expliqueraient au moins en partie les difficultés scolaires rencontrées par ces élèves.

Une hiérarchie naturelle entre les différents courants culturels s'instaure, se fondant sur les prés-requis escomptés par l'institution scolaire. L'évidence enjoint chacun des protagonistes de ce monde à admettre l'avantage des français de souche ou d'origine européenne parce que naturellement mieux pourvus en capital culturel. Les français originaires de pays d'Europe (les espagnols, les portugais, les italiens, les polonais...) en raison d'une arrivée sur le territoire français déjà ancienne et d'une culture considérée comme voisine sont en effet supposés totalement assimilés aux valeurs et modèle français, ce qui n'est pas le cas des enfants natifs de pays plus lointains : c'est-à-dire les immigrés, fils d'immigrés ou petits fils d'immigrés provenant des pays du Maghreb ou d'Afrique noire. Ainsi les problèmes de comportement, de compréhension, d'adaptation à la référence normée par l'éducation nationale, peuvent se lire sous le joug du culturel. Dans tous les cas, un groupe est à la fois substantialisé et essentialisé, par son appartenance à une culture, spécifique et figée. Or cette culture est jugée handicapante dans le monde de l'école.

3.3) Investissement et relation entre les êtres

Personnels administratifs et professeurs ont un devoir moral à l'égard de ces publics : atténuer les différences et intégrer ces élèves étrangers ou d'origine étrangère. Ce devoir réclame le rejet du principe républicain d'indifférenciation, car ce qui caractérise avant tout ces jeunes, même s'ils ont été socialisés sur le territoire français,

ce sont les valeurs culturelles transmises par la famille. L'accès à la supériorité passe donc par une rééducation partielle. Il s'agit, au sein de la sphère publique qu'est l'école, de remettre aux normes françaises des enfants dont les parents n'avaient pas la capacité (faute de connaissances suffisantes) de les former aux exigences scolaires. Apprendre à bien se comporter pendant les cours, à ne pas chahuter, écouter le professeur, comprendre qu'il ne faut pas se battre dans la cour, parler sans injurier, apprendre à respecter les autres et leurs cultures sont autant de thématiques chères aux culturalistes.

3.4) Jugement et forme de l'évidence

Le principe supérieur commun se manifeste dans toutes les situations larvées ou violentes qui permettent aux acteurs composant le monde scolaire de classer des groupes humains sous le sigle de la différence ethnoculturelle. Ces rangements en groupes distincts dépendent, comme dans le modèle républicain, d'une prise de conscience dans son for intérieur, mais qui est ici non plus orienté par la loi, expression de la volonté générale, mais par des variables subjectives et objectives combinées en une même personne.

Les formes de l'évidence qui soutiennent le jugement relèvent de l'exemple, du cas et de l'anecdote, dans laquelle les différences de comportements entre les groupes sont mises en valeur.

3.5) État de déchéance

Cet état est atteint lorsque la communauté scolaire refuse de considérer les différences ethnoculturelles. La dé-singularisation des relations adultes/enfants et familles/personnel provoque des incompréhensions multiples résultant d'attentes dissemblables. L'inégalité qui s'instaure alors entre français de souche et élèves issus de l'immigration en raison du différentiel culturel est source de tension.

La présentation de ces trois modèles de discours, nous servira à comprendre et analyser comment sont perçues les différenciations socioethniques qui se vivent au sein des établissements scolaires. Chacun de ces modèles en raison du principe

philosophique qui l'anime aura tendance dans un premier temps à critiquer les réponses (ou solution) proposées par ses concurrents, en dénonçant leur caractère injuste.

C'est ce que J.-L. Derouet nomme mouvement de dénonciation. Son mouvement le plus simple, consiste à prendre appui sur une logique pour dénoncer les mises en ordre du monde proposée par toutes les autres, et à traduire en petitesse dans son univers ce qui est grandeur dans les autres.

À l'inverse les compromis répondent à une logique différente. Ils traduisent la volonté de permettre le rapprochement entre deux modèles. Certaines situations, en raison de leur complexité, nécessitent leurs recours : c'est-à-dire parvenir à faire tenir ensemble deux principes concurrents. Nous pouvons prendre l'exemple de l'institutionnalisation des ZEP, qui répond à la fois au souci de faire converger ensemble l'objectif d'égalité individuelle et d'inégalité territoriale. Après tout, rien ne nous dit que l'octroi de moyens supplémentaires dans ces zones sélectionnées permet de rectifier les inégalités constatées, ce qui pourrait délégitimer cette mesure. Mais indépendamment de ses résultats avérés, la force de ce compromis est qu'il a totalement suspendu le débat sur cette question.

Compromis et dénonciations sont deux opérations symétriques. La première cherche à légitimer l'autorité existante alors que la seconde vise plutôt à critiquer l'un des deux ordres du monde. Bien que leur fonctionnement soit différent, les deux opérations reposent sur la capacité des acteurs à discuter les modèles qu'ils utilisent. Ainsi, il apparaîtra que les mêmes références pourront être utilisées pour montrer qu'un ordre est juste et pour critiquer un ordre injuste.

Dans une situation où le concept d'ethnicité renvoyait à des situations, analyses ou définitions différentes, il nous a semblé plus juste, dans une perspective constructiviste, de nous intéresser au jeu d'usage du mot ethnicité. Les enjeux d'usages génèrent des conflits car ils ne représentent pas les mêmes intérêts face aux mêmes situations. Ainsi vont s'affronter des usages légitimes et des usages illégitimes à travers des modèles qui se dénoncent.

En effet, certains conflits sont régulièrement attribués à l'ethnicité d'où cette situation ambiguë où l'ethnicité est à la fois interdite mais présente. Les professionnels et les élèves, à l'instar de la société française, croient dans l'objectivité des définitions ethniques. Cela a des répercussions multiples sur la réalité du travail et les relations sociales à l'école. Ainsi l'ethnisation est très active, assignant les élèves à des origines et des appartenances, indépendamment des références identitaires qu'ils expriment. En

même temps ces usages prennent des formes très diverses, c'est-à-dire qu'elles oscillent entre l'affirmation et la réification de formes culturelles très affirmées, à des discours où celle-ci (l'ethnicité) apparaît de manière beaucoup plus larvée.

Section 3 : Les compromis

1) Le discours moyen

Parmi les trois discours qui offrent à l'ethnicité un véritable espace de résonance, l'espace républicain est peut être le moins problématique. C'est avec lui du moins que l'ethnicité entretient les rapports les plus clairs et les plus transparents. En refusant toute pertinence à ce concept, en évinçant de son champ tous les particularismes qu'ils soient ethnoculturels, familiaux ou territoriaux, l'éducation nationale simplifie à l'excès sa réalité sociale, dans une période de complexité sociale et scolaire accrue. Le fondement idéologique de ce discours type peut nous sembler aujourd'hui peu pertinent et dépassé. Mais à l'image des autres discours types présentés, selon les situations et sous certaines conditions il peut être appliqué et il l'est dans une certaine mesure. Face à l'augmentation constante des missions qu'endosse l'école, nous paraissions assister à l'affaiblissement de la philosophie qui l'anime. En fait ce discours est toujours tenu au sein de l'institution scolaire mais, à la différence du passé, âge d'or du républicanisme scolaire, ou pour reprendre une expression de Stéphanie Morel « la légende noire de l'école républicaine⁸⁰ », il est désormais couplé avec d'autres principes politiques par le biais de compromis, mais nous reviendrons sur cette notion dans le prochain paragraphe.

Les deux autres discours modèles, parce qu'ils se sont construits en corrélation avec l'évolution sociale, politique et économique du pays, permettent quant à eux de mieux appréhender le regard porté par le personnel scolaire sur l'ethnicité.

⁸⁰ Stéphanie Morel, op.cit, 2002.

En effet des contraintes objectives pèsent sur les personnes d'origine étrangère donc sur les parents d'élèves. Ainsi, sur le marché du travail, nous pouvons observer des concentrations ethniques particulièrement importantes dans certains secteurs d'activités (construction, confection, industrie lourde) lorsqu'ils ne sont pas tout simplement au chômage. Cet état de chose autorise les agents de l'éducation nationale à employer un discours social.

Le discours culturaliste, en s'intéressant plus spécifiquement à la variable culturelle comme variable explicative de certains problèmes scolaires, fait également son entrée dans le cercle très fermé des discours entendus au collège.

Mais encore une fois, aucun de ces deux discours types, même s'ils traduisent des difficultés contemporaines, ne rendent compte de manière singulière et fondamentale de la réalité de l'ethnicité dans les entretiens recueillis. D'une part le discours social, parce qu'il décrit des situations et des personnes qui concernent bien d'autres publics que les communautés étrangères ou d'origine étrangère, ne peut être à lui seul retenu. D'autre part, le caractère fluctuant accordé aux différences culturelles, selon les personnes et les moments, ne permet pas lui non plus une description précise et concise de la représentation qu'adoptent les personnes interrogées.

Les entretiens réalisés sur le terrain nous montrent que les principes politiques autour desquels s'organisent l'ethnicité, le type de rationalité à laquelle celle-ci répond, s'appuient simultanément sur le transfert des trois discours type définis précédemment. Cette constatation d'ordre empirique peut s'expliquer par la situation nouvelle occupée par les élèves d'origine étrangère à l'école. En effet, ces derniers arrivent désormais massivement dans un système éducatif qui, bien qu'ayant opéré ces vingt dernières années une révolution idéologique par la prise en considération des caractéristiques sociales, éprouve certaines difficultés à se positionner clairement sur la manière de prendre en compte l'origine ethnique ou culturelle des élèves.

Nous affirmons donc, dans le cadre des collèges où nous avons enquêté, que le discours républicain, le discours social et le discours culturaliste couvrent l'ensemble des représentations inhérentes à l'ethnicité. Il ne faudrait pas pour autant imaginer qu'à l'intérieur du triangle⁸¹, les discours recueillis s'ordonnent sur la surface de projection

⁸¹ Nous avons construit l'espace qui délimite l'ensemble des discours tenus par le personnel scolaire sur l'ethnicité par analogie au triangle du savoir développé par Michel Foucault dans *Les mots et les choses*. Il y décrit la position particulièrement difficile des sciences sociales tiraillées entre les sciences de la vie, les sciences du langage et l'économie. De la même manière, les discours que nous avons recueillis sur notre terrain traduisent un tiraillement similaire.

de manière statique conformément aux principes qui les régissent. Chaque acteur en fonction de paramètres objectifs et subjectifs (âge, fonction, ancienneté, carrière, lieu de travail) effectue des montages composites, c'est-à-dire qu'il relie des principes relevant de deux discours modèle, afin de se positionner par rapport à une situation précise. S. Morel nous montre par exemple comment, déjà sous la Troisième République, l'école des maîtres a composé avec les pluralismes régionaux pour ancrer le sentiment d'appartenance nationale⁸². Ces montages composites ne traduisent en rien l'incapacité d'une personne à tenir un positionnement logique, mais il démontre plutôt les difficultés d'allier en toutes circonstances son action à un principe philosophique unique.

Notre tâche consistera pour le moment à faire surgir des normes à l'intérieur de la surface du triangle qui permettront une réorganisation des principes philosophiques autour de lignes d'accord façonnées par les acteurs du monde scolaire. Pour cela nous aurons recours au concept de compromis développé par Luc Boltanski et Laurent Thévenot.

2) Les différents types de compromis

Un compromis est la mise en équivalence de principes d'actions appartenant à des mondes différents, par la construction d'un discours justifiant ce rapprochement. Selon les deux auteurs « il vise un bien commun qui dépasserait les deux formes de grandeurs confrontées en les comprenant toutes les deux »⁸³.

Ainsi les exemples traités précédemment sont des formes de compromis. L'éducation nationale, en couplant son principe républicain d'indifférenciation entre tous les élèves avec des mesures de discrimination positives à l'égard des jeunes issus de milieux sociaux défavorisés, réalise un compromis entre le modèle social et le modèle républicain, justifié par la nécessité non seulement d'une réussite scolaire mais aussi (et surtout) par l'inscription de ces élèves dans une démarche et une attitude citoyenne jugée enrayée par l'environnement social qui les entoure.

Malgré tout, le compromis est jugé fragile parce que composite. Comment désormais lier l'unité de la nation et des élèves avec le principe de différenciation

⁸² Voir également Yves Deloye, *Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à nos jours*, Presse de la FNSP, 1994.

⁸³ Luc Boltanski et Laurent Thévenot, op.cit, 1991.

sociale ? A quel ordre de grandeur propre pourrions nous rattacher ces compromis ? Lequel des ordres de grandeur nous permettra de mesurer les acteurs ? A ces questions nous n'avons pas de réponse, raison pour laquelle, selon Philippe Juhem « les personnes sont amenées à revenir aux mondes communs et au principe des cités, dans les cas de conflit de grandeur ou lorsque qu'il devient nécessaire de clarifier plus profondément une situation ». Mais quoi qu'il en soit c'est toujours la solution préférable à tout autre.

Nous avons pu identifier (sans qu'il soit possible de conclure à l'exhaustivité de la liste dans le monde scolaire) sept sortes de compromis, regroupés en trois familles.

Refus du compromis : Il est lié aux situations de face à face, particulièrement difficile, où l'origine ethnoculturelle est directement mis en cause. Les valeurs républicaines ont été dans tous les cas mentionnées, respectées, mais ces situations témoignent de l'intrusion bon gré, mal gré, de l'intrusion de cette problématique dans l'institution scolaire.

Le compromis social : il se décline de deux manières :

L'élève-citoyen : Il s'agit d'un compromis légal, autorisé par la loi. Il permet d'incorporer la problématique ethnique dans une problématique englobant une population plus large, ne se limitant pas seulement aux enfants d'origine étrangère mais plus largement aux enfants issus d'origine sociale défavorisée. Le statut particulier que lui confère sa légalité enjoint le personnel interviewé à l'employer selon différentes stratégies.

Le compromis complexe : il se construit à partir des trois principes de généralisation. Il offre la possibilité d'une critique de l'un des trois modèles grâce au recours à un compromis doté d'une identité propre. Sa composition, résultat d'une alliance entre un modèle de discours et un compromis déjà frayé, peut servir à la construction d'un modèle alternatif.

Le compromis culturaliste : Il s'agit d'une adaptation du comportement des adultes du monde scolaire, dans l'exécution de leur tâche, devant une différence culturelle observée. À la différence du compromis social, il représente un compromis hors la loi puisque l'école ne reconnaît pas textuellement la différence culturelle.

Nous nous servirons de ces compromis pour comprendre la manière dont le personnel de l'éducation nationale voit l'institution touchée par l'ethnicité. En d'autres termes, est ce que l'ethnicité entre aujourd'hui dans l'imaginaire des enseignants et du personnel d'administration comme clef d'explication de l'institution scolaire.

CHAPITRE III - METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES

Notre travail de thèse a commencé dès le DEA en 2003. À l'époque, les études portant sur l'ethnisation des relations sociales étaient encore limitées en science politique. Nous ne disposions que de peu d'informations sur les réalités que recouvre ce phénomène dans la société. Notre intérêt se portait sur l'école, de par les missions qui lui sont assignées, et de sa dimension symbolique indéniable. Il s'agissait alors de voir la manière dont le personnel éducatif s'autorisait, dans certaines situations, le recours à un mode de classification ethnique, en bâtissant des compromis entre le modèle de discours officiel et des modèles de discours à vocation analytique, à savoir le modèle culturaliste et social. Pourtant, dans le travail de mon mémoire de DEA, observer la manière dont l'ethnicité s'introduit aujourd'hui dans le discours du personnel éducatif, n'a pas apporté des conclusions très claires. C'est pourquoi, il était indispensable de compléter ce premier matériau en reprenant de nouvelles enquêtes de terrain afin de recueillir de nouvelles données et pour mener une recherche plus approfondie en thèse.

Pour répondre à ces objectifs, nous avons opté pour la méthode par entretien. La situation de face à face qu'elle implique impose pour les enquêtés, la construction de réponses à la question posée par notre problématique, à un retour réflexif sur leurs pratiques. Notre démarche n'a nullement pour motivation l'analyse critique des catégories de connaissance du personnel scolaire, mais elle porte plutôt sur la manière dont ceux-ci rendent compte de leurs raisons d'agir devant des situations marquées par l'ethnicité — nous incluons la situation d'entretien dans ces situations.

Section 1 : L'entretien et l'échantillonnage

1) L'entretien en sciences sociales

Depuis le début des années cinquante, date de l'institutionnalisation de la sociologie en France, l'enquête ethnographique se trouve au bas de la hiérarchie des méthodes d'enquête. À la différence des États-Unis, c'est la faiblesse de la littérature spécialisée sur ce thème qui témoigne le mieux de cette absence de reconnaissance⁸⁴. Aujourd'hui deux motifs essentiels peuvent expliquer les raisons d'une préférence méthodologique plutôt qu'une autre.

D'une part, les courants néo-positivistes de cette période sont identifiés comme des méthodes reconnues et prestigieuses. Cette prédominance est ainsi affiliée à toute forme de démarche sociologique. Les réflexions se sont alors polarisées autour de la méthode statistique, ou plus précisément la « survey research », jugée à la fois plus fiable et représentative que toutes les autres disponibles. Les techniques de travail qui lui sont associées, à savoir l'échantillonnage, la construction des variables, la vérification des hypothèses, les tests statistiques, sont autant d'éléments qui de par leurs caractéristiques ont permis — et permettent toujours d'ailleurs — la reconnaissance et la fondation de la sociologie dans le champ scientifique. Jean Daniel Reynaud, normalien agrégé de philosophie, alors chercheur au centre d'études sociologiques, dans un entretien accordé à Jean Michel Chapoulié, insiste particulièrement sur cette idée « ce qui était fascinant, c'était ce modèle là, un modèle où l'on apporte la preuve, on chiffrait, on utilisait des méthodes largement inspirées de la psychologie sociale (...) nous avons une sorte de paradigme de la démonstration : nous avons les données, ces

⁸⁴ Stéphane Beaud, « L'usage de l'entretien en science sociale », *Politix* n°35, 1996.

données sont quantifiables, on peut les représenter sous forme de tableau à double entrée et il y a des tests : ça c'est le début des années cinquante ⁸⁵ ».

D'une manière générale, nous pouvons aisément comprendre, face à ce climat d'euphorie généralisée symbolisé par le modèle du « survey research », le désintérêt accordé aux méthodes qualitatives et notamment à l'entretien, dont la rigueur méthodologique est continuellement remise en cause. Les arguments ethnographiques considérés trop subjectifs, n'ont pas les critères de scientificité de l'époque, et pour cette raison, les méthodes qualitatives n'ont commencé à se développer que très tardivement dans le domaine de la sociologie française.

D'autre part, les travaux de Malinowski ont défini l'enquête ethnographique comme la méthode à laquelle tous les ethnologues devaient s'identifier : elle caractériserait le positionnement et la spécificité d'approche de cette discipline.

Les méthodes qualitatives ont été utilisées pour appréhender les sociétés qui n'ont pas connu la révolution industrielle. Les outils classiques de la sociologie, largement axés sur les statistiques mais aussi sur les archives, n'étaient évidemment pas adéquats. « Le travail de terrain se caractérise avant tout par la méthode de l'observation participante, méthode d'immersion qui seule permet de saisir ce que Malinowski appelle 'les impondérables de la vie sociale'⁸⁶ ». Ces différences dans la manière de concevoir l'analyse, et les rapports très distendus entre ces deux disciplines, ont accentué la non utilisation de cette méthode en sociologie.

Il faut attendre les années soixante dix et la redécouverte de ce que l'on appelle « le sens vécu par les acteurs » pour assister à une remise au goût du jour des méthodes qualitatives.

Dans notre volonté de saisir les raisons et les situations favorables à l'apparition de la catégorie ethnique en tant que variable explicative des difficultés rencontrées par le personnel éducatif dans leur univers professionnel, l'entretien s'impose à nos yeux comme la méthode la plus à même de rendre compte de ce phénomène. « C'est parce que l'ethnicité est fondamentalement ambivalente, dépendante de modalités sociales dans lesquelles elle prend cœur, soumise à des

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ *Ibid.*

logiques contradictoires, qu'il est possible de les saisir à partir du discours des acteurs⁸⁷ ». L'intérêt prioritaire de notre recherche est de comprendre la manière selon laquelle les enquêtés construisent en fonction des événements mais aussi de leur sensibilité, les compromis nécessaires à l'introduction de la dimension ethnoculturelle dans un univers : celui de l'éducation nationale où la prégnance des principes républicains n'est plus à démontrer.

Afin d'expliquer ce travail de thèse, il nous a semblé nécessaire d'exposer le cadre dans lequel il s'est déroulé. L'interrogation première de cette recherche était de savoir comment les personnels de l'éducation traitent aujourd'hui la réalité de la scolarisation des élèves de cultures différentes. Il s'agissait ainsi de saisir ce que revêt la notion de l'ethnicité à l'école. Parmi les trois types d'entretiens qui s'offrent à nous — l'entretien directif, l'entretien semi directif et l'entretien libre — nous avons choisi le dernier, celui où l'imposition de la problématique est la moins marquée. Pour ce faire, la recherche a consisté à interroger différentes personnes du monde scolaire sur la base d'entretiens non directifs car le travail proposé est une étude qualitative, reposant sur 47 entretiens approfondis d'une heure et demi à deux heures, avec des enseignants et personnels administratifs de cinq collèges de Montpellier, qui accueillent des élèves aux profils différents.

Face à la question de départ : « depuis toujours l'école a eu à scolariser des élèves de culture différente, comment traitez vous aujourd'hui cette réalité ? », il s'agit certainement d'abord d'éviter toute forme d'orientation de nos enquêtés. Cela ne signifie nullement une attitude passive traduisant un laisser faire, mais bien au contraire exige de notre part un véritable engagement personnel. En effet, la situation de non directivité s'accompagne d'un certain nombre de consignes.

D'abord, la compréhension du ressenti de l'enquêté suppose une posture d'empathie qui inclut l'acceptation inconditionnelle de l'autre, quelles que soient ses opinions. « D'un point de vue technique, le oui de l'enquêteur, qui ponctue fréquemment les déclarations de l'enquêté dans l'entretien non directif, ne signifie pas 'oui je suis d'accord avec vous' mais 'oui je vous écoute, je vous comprends'. C'est dans cette dissociation entre jugement porté sur l'enquêté et le jugement porté sur le discours que résident à la fois la spécificité et la difficulté propres à la technique non

⁸⁷ Favre-Perroton Joëlle, op.cit, 1999.

directive⁸⁸». Le respect de ces consignes a pour objectif d'annuler les effets de l'interaction enquêteur-enquêté.

Ensuite, l'utilisation de la relance, par des reformulations résumées, des reformulations échos ou des demandes de clarification de certaines idées, traduit à elle seule l'exigence de neutralité qui nous a animé et qui de surcroît, définit la nature de notre participation à la conversation. Par là, cette méthode implique qu'il est fortement déconseillé d'intervenir personnellement, mais seulement à partir du système de perception et de représentation de l'agent scolaire ainsi interrogé. Le matériau qualitatif ainsi relevé, par les représentation d'un monde partagé autant que par les associations d'idées énoncées, constitue la « ligne d'action » à partir de laquelle notre typologie peut s'effectuer.

Pour ces raisons, nos entretiens ont pris la forme de discussions libres où nous avons laissé nos interlocuteurs aller là où ils le désiraient. Il nous a semblé important, conformément aux consignes reçues au départ, de ne pas freiner les adultes du monde scolaire par des questions qui risquaient de briser la construction des justifications qu'ils s'évertuaient à nous livrer. L'ordonnancement des idées, la prise de confiance, à la fois vis-à-vis du sujet et vis-à-vis de l'enquêteur prennent du temps. Partant de ce constat, nous avons estimé, que la liberté accordée participerait à libérer leurs pensées.

L'objectif de l'enquête est de recueillir des récits de vie, d'entendre comment les fonctionnaires de l'Éducation Nationale se racontent quand ils évoquent la notion d'ethnicité, afin de comprendre quel sens ils en donnent. Précisons que les cas étudiés ne prétendent pas être représentatifs d'une population statistiquement répertoriée. En effet, les 47 protagonistes ne constituent pas un échantillon qui voudrait rendre compte des ressentis de l'ensemble du corps éducatif. Mais à travers les récits de vie, les événements sociaux ont toujours un aspect contingent, ainsi l'accumulation d'un nombre significatif de récits nous a permis de mettre en évidence des points récurrents qui confèrent à chaque modèle de discours sa structure.

⁸⁸ Gérard Grunger, Etienne Schweisguth, « Bourdieu et la misère. Une approche réductionniste », *Revue Française de science politique*, 46 (1), 1996.

Si cette recherche se base sur des discours subjectifs, elle ne doit s'éloigner d'un cadre objectif dans lequel ces discours s'élaborent, soulevant ainsi le souci constant d'objectivité.

Les tableaux présentés ci-dessous participent de la brève description (à l'aide de tris à plat) des caractéristiques principales et permettent une lecture synthétique de notre population. À chaque fois, nous exposerons les résultats dans un tableau en effectif et ces mêmes résultats sur un graphique en pourcentage afin d'avoir un aspect plus visuel des données quantifiées.

En effet, nous vivons dans un monde d'images, et celles usuellement utilisées pour « montrer » un phénomène statistique sont les graphiques. Le passage au graphique atténue le côté un peu réducteur de certaines variables signalées ci-dessous. L'interaction entre « tableaux » et « graphiques », l'aller-retour entre ces deux cadres, la transformation successive des informations, sont autant d'éléments extrêmement significatifs pour cette partie.

Un regard rétrospectif sur notre travail nous oblige à rappeler que la construction d'une grille de différenciation des participants s'est avérée nécessaire. Dans un même temps, cela a consécutivement déterminé le nombre d'entretien à réaliser. Nous avons convenu d'interroger dix personnes réparties en trois catégories, et ce dans cinq collèges différents.

D'abord le personnel administratif, comprenant le principal du collège et son adjoint, le directeur de SEGPA ainsi que les deux CPE ; ensuite le personnel social que caractérisent l'assistante sociale et l'infirmière ; et enfin le groupe des enseignants

Compte tenu de l'organisation et des caractéristiques propre à chaque collège, il nous est apparu que les cinq établissements n'étaient pas également pourvus en personnel administratif et social. En effet, le collège N°4, en raison du nombre relativement faible d'élèves scolarisés, ne possède pas de principal adjoint. Egalement, le collège N°2 et le collège N°4 ne proposent pas de sections SEGPA. Outre la prise en compte de ces différences entre établissements enquêtés, une répartition équitable de nos entretiens a également souffert du fait que nous n'avons pu rencontrer le principal, l'assistante social, l'infirmière et une partie des professeurs du collège N°5.

Parce que le groupe enseignant est composé d'un vaste et large panel d'acteurs par rapport aux deux autres catégories de personnel, il a aussi fallu procéder à une sélection en suivant trois variables, à savoir, l'âge de l'enseignant, son sexe, et la

matière qu'il transmet. De cette façon, il a été possible de d'isoler des figures types qui nous ont semblé pouvoir découper et résumer l'ensemble de cette population. Cependant, les craintes qui ont accompagné l'accueil de notre objet de recherche (et d'autres raisons) ont rendu plus difficile le respect de la composition de l'échantillonnage fixé au départ. Concrètement en raison de la difficulté du terrain, nous sommes résolus à interviewer le personnel éducatif disponible.

Enfin, le tableau de synthèse qui suit des données récoltées condense les critères les plus récurrents, que nous détaillerons à l'aide de tableaux et graphiques à venir.

TABLEAU DE SYNTHÈSE DES DONNÉES

	NOM	Sexe	Age	FONCTION	MATIERE	COLLEGE N°	Engagement politique	Situation matrimoniale	Situation professionnelle du conjoint	Origine sociale Père	Origine sociale Mère	Confession religieuse
1	Mr KI	M	49	Directeur	SEGPA	N°3	Gauche NM	Marié	Cadre Avenir	médecin (cs)	Au foyer	Catholique
2	Mme A	F	43	Professeur	HIST/GEO	N°2	Gauche NM	Marié	Réalisateur docu	Directeur maison pr tou	Au foyer	Athée
3	Mme TLE	F	33	Documentaliste		N°4	Gauche NM	Non marié		VRP	Infirmière	Athée
4	Mme Gé	F	45	Professeur	Français	N°5	Se positionne pas	NSP		Instituteur	Fleuriste	Athée
5	Mr Y	M	47	CPE		N°3	Gauche E. Asso	Marié	Tertiaire	Militaire	Au foyer	Musulman NP
6	Mme B	F	44	Professeur	HIST/GEO	N°1	Syndiqué SNES	Marié	Ethnologue	Sociologue	Conseillère O	Athée
7	Mme TS	F	53	Documentaliste		N°2	Gauche E. Asso	Non marié		Médecin	Au foyer	Athée
8	Mme CA	F	38	CPE		N°3	Gauche NM	Non marié		Instituteur	Au foyer	Athée
9	Mme LI	F	28	Stagiaire	MATH	N°2	Syndiqué SNES	Pacsé		Cadre	Cadre	Catholique NP
10	Mme CEL	F	35	Assistante sociale		N°1	Syndiqué FSU	Marié	prof de lettre	Mécanicien	Kiné	NSP
11	Mme TA	F	56	Infirmière		N°3	Gauche NM	Marié		Directeur maison retrai	Au foyer	NSP
12	Mr FO	M	52	Principal		N°3	NSP	NSP		NSP	NSP	NSP
13	Mr F	M	32	Professeur	HIST/GEO	LAS CAZES	Gauche NM	Concubinage		Prof		Athée
14	Mr JIO	M	27	Professeur	FRANCAIS	N°3	Droite NM	Non marié		NSP	Fleuriste	Catholique NP
15	Mme GX	F	51	Professeur	FRANCAIS	N°2	Syndiqué SNES et (AI)	Concubinage		Directeur banque	Au foyer	Athée
16	Mme RY	F	48	Infirmière		N°1	Gauche NM	Marié	Cadre EDF	Facteur	Au foyer	Catholique NP
17	Mr JM	M	31	Professeur	MATH	N°1	Non politisé	Non marié		Commerçant	Prof	Athée
18	Mme G	F	52	Professeur	FRANCAIS	N°1	Gauche NM	Non marié		Médecin	Au foyer	Athée
19	Mr R	M	38	Principal adjoint		N°1	Gauche E. Asso	Marié	Prof	Instituteur	Secrétaire	Catholique NP
20	Mme KO	F	34	Professeur	MATH	N°2	Non politisé	Concubinage		Commerçant	Au foyer	Catholique NP
21	Mme N	F	41	CPE		N°1	Gauche NM	Marié		Médecin	Infirmière	Athée
22	Mme DA	F	46	Documentaliste		N°1	Gauche NM	Divorcé		Mécanicien	Au foyer	Bouddhiste
23	Mr K	M	42	CPE		N°2	Non politisé	Non marié		NSP	NSP	Musulman P
24	Mr LD	M	32	Professeur	ESP	N°3	Gauche E. Asso	Non marié		Syndicaliste en Algérie	Au foyer	Athée
25	Mme LL	F	32	Professeur	ESPAGNOL	N°3	Gauche NM	Divorcé		Gendarme	Au foyer	Athée
26	Mr FJ	M	41	Professeur	HIST/GEO	N°2	Se positionne pas	Divorcé		Ouvrier	Au foyer	Athée
27	Mme LO	F	44	CPE		N°2	Gauche NM	Marié		Ouvrier	Au foyer	Catholique NP
28	Mr L	M	56	Principal		N°4	Gauche E. Asso	NSP		Instituteur	Au foyer	Athée
29	Mme XM	F	54	Principal		N°1	Se positionne pas	Marié	Policier	Médecin	Au foyer	Catholique
30	Mme M	F	42	Professeur	Techno	N°4	Gauche NM	Divorcé		Chef d'entreprise	Au foyer	Athée
31	Mme HI	F	51	CPE		N°5	Se positionne pas	Veuve		Commerçant	Au foyer	Catholique NP
32	Mr I	M	61	Principal adjoint		N°2	syndiqué au SN ds PD	Marié	F. au foyer	Ouvrier	Au foyer	Catholique
33	Mme N	F	59	Professeur	ANGLAIS	N°4	Gauche E. Asso	Non marié		Ouvrier	Au foyer	Athée
34	Mme PR	F	34	Professeur	FLE	N°5	Gauche E. Asso	NSP		Cadre moyen	Cadre moyen	Athée
35	Mr CK	M	31	Professeur	DESSIN	N°2	Gauche E. Asso	Non marié		Marin	Au foyer	Catholique NP
36	Mr PL	M	36	Professeur	MUSIQUE	N°3	Gauche NM	Marié	Prof musique	Cadre	Au foyer	Catholique NP
37	Mr P	M	52	Professeur	FRANCAIS	N°1	Syndiqué SNES	NSP		Prof de lettres	Au foyer	Athée
38	Mme VI	M	53	CPE		N°5	Gauche NM	Divorcé		Agriculteur	Agriculteur	Catholique NP
39	Mme RN	F	64	Professeur	FLE	N°2	Gauche NM	Marié	Médecin	Inspecteur des impôts	Au foyer	Athée
40	Mme YR	F	41	Professeur	HIST/GEO	N°4	Gauche NM	Marié		Militaire	Au foyer	Athée
41	Mr ST	M	36	Professeur	Math agrégé	N°3	Droite NM	Marié	Prof	NSP	Biologiste	Catholique
42	Mr SX	M	46	Principal		N°2	Gauche E. Asso	Marié	Enseignant	Ouvrier	Au foyer	Catholique NP
43	Mme IN	F	46	Professeur	français	N°3	Gauche NM	Divorcé		Inspecteur des impôts	Prof	Catholique
44	Mme LU	F	48	Infirmière		N°2	Syndiqué SEL	Divorcé		Ouvrier	viticole	NSP
45	Mme U	F	37	CPE		N°1	Syndiqué SNETAA	Marié	Biologiste	Prof	Employé de bureau	NSP
46	Mme xw	F	40	Professeur	SVT	N°2	Non politisé	Marié	Prof	Agriculteur	Agriculteur	Catholique
47	Mr T	M	37	Professeur	EPS	N°4	Gauche NM	Non marié		VRP	Secrétaire	Agnostique
			Moy 43,3									

Conseillère O : conseillère d'orientation

AI : engagement à Amnesty international

Syndiqué eu SN ds PD : syndiqué au Syndicat National des personnels de direction

Gauche NM : gauche non militant

Gauche E. Asso : de gauche avec un engagement en milieu associative (notamment dans des associations

Les critères qui ont permis de délimiter notre échantillon sont de l'ordre de quatre : l'établissement scolaire, le sexe, l'âge et la matière enseignée. Le but étant de

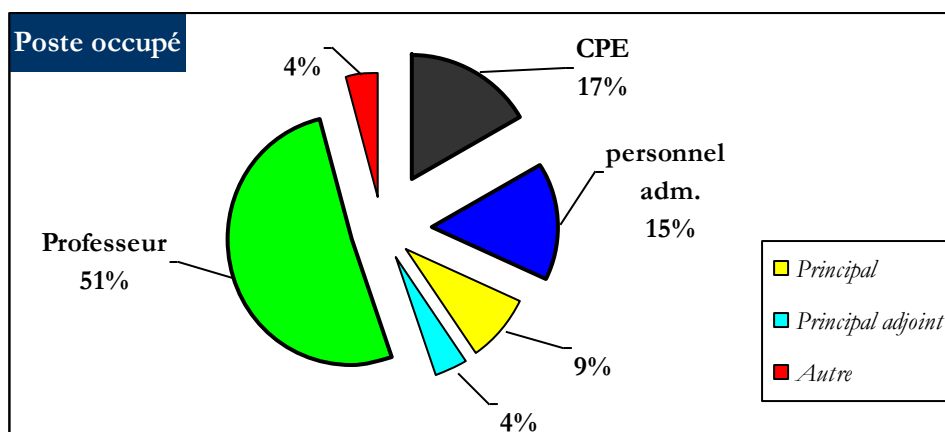
voir par le croisement de ces quatre variables, ce qui se joue dans la manière de percevoir la réalité. Partant de là et d'après les éléments recueillis sur le terrain, de prime abord le profil type de notre échantillon se déclinerait de la façon suivante : fonctionnaires femmes, entre 30 et 50 ans, enseignant des matières dites principales (français en l'occurrence) dans le collège N° 2.

2) Présentation de l'échantillon

2.1) Caractéristiques de la population étudiée

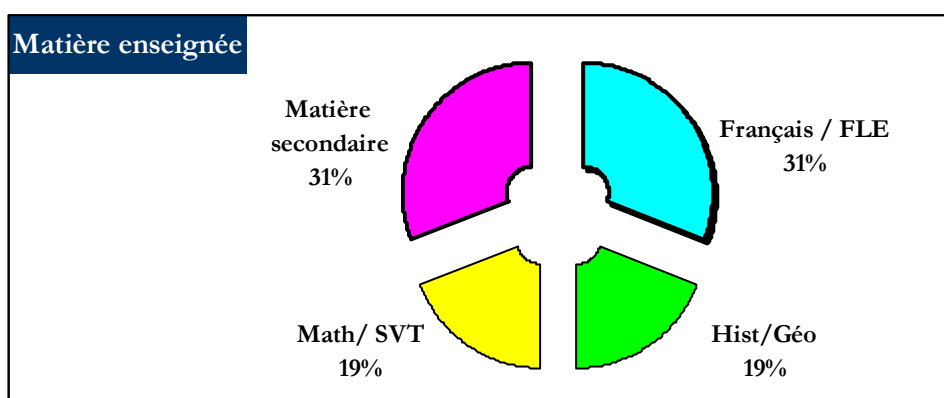
Dans les personnes interrogées deux groupes ressortent, les professeurs et le personnel administratif. Les professeurs représentent à eux seul 51% de l'effectif total. Ensuite viennent les CPE (17%), 15 % proviennent de ceux qui nous avons réunis dans la catégorie personnels administratifs (infirmière, documentaliste...) et 13% des principaux de collège.

Répartition par fonction	Effectif
CPE	8
Personnel administratif	7
Principal	4
Principal adjoint	2
Professeur	24
Autre	2
<i>Total</i>	<i>47</i>



Ils enseignent à 69% dans des matières dites importantes (français, math, Hist/Géo...). 31% enseignent des matières dites secondaires (dessin, musique...).

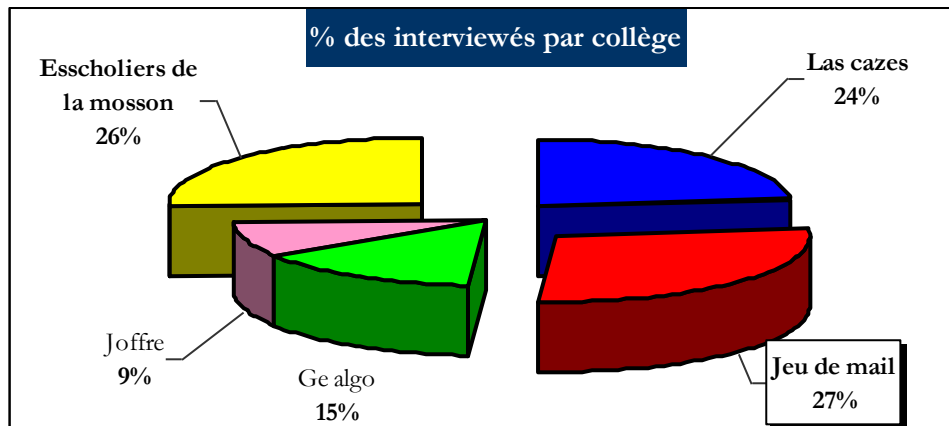
Répartition par matière	Effectif
Langues	2
Dessin / musique	2
EPS	2
Français / FLE	8
Hist/Géo	5
Math/ SVT	5
Autres	2
Total	26



2.2) Choix du terrain

Dans le cadre de cette étude, parmi les cinq collèges sélectionnés, nous avons principalement rencontré des professionnels de l'éducation travaillant dans les collèges Jeu de mail, les Escholiers de la Mosson et Las Cazes, puisque ces trois établissements concentrent 76% des entretiens ; seulement 24% viennent des deux autres collèges restants. Ce résultat s'explique en partie par l'accueil qui nous a été faite par les chefs d'établissements de ces collèges.

Répartition par Collège	Effectif
Collège N°1	11
Collège N°2	13
Collège N°4	7
Collège N°5	4
Collège N°3	12
Total	47



Les brèves caractéristiques de ces divers collèges se déclinent de la manière suivante :

- Collège N°5 : 9% des interviewés, se situe en Centre ville. C'est le collège de recrutement du lycée Joffre. Il s'agit de l'établissement le plus important en terme de nombres d'élèves scolarisés. De plus en tant qu'établissement de centre ville il jouit d'une très bonne réputation
- Collège N°1 : 24% des interviewés

Situé au nord-ouest de la ville de Montpellier, ce collège a une capacité d'accueil de 850 élèves. Cet effectif intègre la section SEGPA du collège qui compte au moment de l'enquête 58 collégiens. L'évolution des effectifs ces cinq dernières années montre une baisse importante faisant passer ses effectifs de 820 à 434 élèves en l'espace de cinq ans. Cette baisse s'explique par l'ouverture du collège N°4 qui répondait à la volonté politique de stopper la ghétoisation dans laquelle s'enfermait ce collège. Ainsi en redécoupant la carte scolaire, l'objectif affiché était de reconstruire un début de mixité sociale, à l'intérieur d'un établissement moins dense. Les stratégies d'évitement des familles des classes moyennes,

qui refusent de scolariser leurs enfants dans ce collège ont permis l'atteinte du second objectif, dans des proportions plus importantes que prévues, mais ont contribué à laisser cet établissement face à son défi majeur: scolariser un public hétérogène. En effet, la spécificité de l'établissement réside dans le caractère homogène d'une population populaire tandis que l'environnement dans lequel s'inscrit l'école se voit amputé de zones résidentielles. Avec un public essentiellement étranger dont notamment une grande partie est originaire du Maroc, le collège s'est vu attribué le label ZEP lors de sa réouverture en 1999. Il est actuellement comme le collège N°3 classé dans le réseau Ambition réussite. Ainsi ce sont 52% d'élèves de nationalité étrangère et 85 % d'élèves issus de l'immigration qui peuplent le collège et participent à rendre toujours plus présente l'idée d'une réelle fracture scolaire.

Rétrospectivement le collège N°1 figure dans les années 60, 70 et 80 parmi les quatre établissements les plus attractifs de la ville. Les quartiers qui dépendent du secteur de recrutement de l'établissement sont alors principalement occupés par des " rapatriés". C'est au cours des années 90 que cet établissement voit sa population changer radicalement. Les quartiers du Petit Bard et de la Pergola accueillent désormais une population très majoritairement maghrébine souvent mal insérée; le quartier des Cévennes se paupérise à son tour. Aujourd'hui près de 20 % de sa population active est au chômage. C'est alors que l'on assiste à une forte homogénéisation d'une population massivement populaire; les familles de souche européenne réussissant notamment à scolariser leurs enfants dans des collèges privés ou des collèges publics voisins.

Afin de remédier à la ségrégation dont il est victime, la politique de l'établissement propose des options très valorisantes (latin, grec, espagnol, anglais), et a mis en place des cursus protégés. De plus, il reçoit des dotations supplémentaires en raison de son classement en ambition réussite.

- Collège N°3 : 26% des interviewés

Situé au cœur du quartier de la Mosson - que l'on continue à appeler La Paillade - cet établissement accueille un effectif moyen de 650 élèves par an. Le collège, qui a vu sa capacité d'accueil atteindre plus de 900 élèves à une époque, doit être restructuré pour offrir un cadre plus adapté et accueillant. L'histoire du quartier de la Paillade explique qu'aujourd'hui, les élèves du collège soient issus en grande majorité de l'immigration

maghrébine. Dans les années 60 en effet, sa construction un peu à l'écart de l'urbanisation de la ville, décidée par la municipalité de l'époque, profita du statut de zone à urbaniser en priorité (ZUP). Devant aider l'agglomération montpelliéraine à accueillir les rapatriés d'Algérie et les jeunes issus du baby boom, le quartier accueille aujourd'hui des immigrés étrangers. Fréquenté par un public qui cumule de grandes difficultés. Impliqué depuis plusieurs années dans la politique d'éducation prioritaire le collège N°3 possède pratiquement toute la panoplie des dispositifs spécifiques installés au fil des années. Aussi sa structure intègre - outre de nombreuses classes allant de la 6^{ème} à la 3^{ème} une section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA); une classe relais scolarisant des enfants nouvellement arrivés en France (ENAF), un tissu associatif dense et actif impliqué dans le Contrat éducatif local (CEL) et les projets Contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS). Depuis la rentrée 2006, l'équipe pédagogique s'est investie dans le dispositif du RAR (réseau ambition réussite). Etant classé RAR, le collège bénéficie de postes de professeurs référents « ambitions réussite » et d'assistants pédagogiques qui interviennent sur place ou dans les écoles élémentaires. Grâce à la mise des établissements en réseau, il s'agit de favoriser le passage des élèves au collège en organisant un suivi individualisé tout au long de leur scolarité.

- Collège N° 4 : 15% des interviewés

Inauguré en septembre 2005, ce collège est situé au Nord Ouest de Montpellier. Créé dans le but de désenclaver le collège N° 1, il accueille un public mixte, dont une partie est issue de l'environnement direct - Zac de Malbosc - , et l'autre, des quartiers du Petit Bard et du nord de la Paillade. Si dans le paysage régional des établissements scolaires cet établissement s'est inscrit dès son ouverture comme un établissement expérimental — tant par ses choix architecturaux innovants que par la grande hétérogénéité des origines sociales des élèves qui le composent — il a dû faire face aux contraintes liées à son identité. On se souvient qu'à la rentrée 2007, l'hétérogénéité de son public avait provoqué la fuite d'un certain nombre d'élèves issus de milieux sociaux moyens et favorisés, et par conséquent, seulement 300 inscriptions avaient été enregistrées pour une capacité d'accueil de 600 élèves. Ne bénéficiant d'aucun dispositif particulier afin

de soutenir la partie des élèves porteurs d'une culture éloignée de la culture scolaire (15 à 20% des élèves sont en situation d'échec ou en demi échec scolaire), ce collège tente, grâce à la personnalité de son chef d'établissement de mettre en place à la fois des classes de niveau et des classes semi-hétérogènes, tout en mobilisant des moyens en interne. Cette orientation, négociée chaque année avec l'ensemble du personnel scolaire, inscrit fortement l'idéologie philosophique du collège dans la croyance qu'une mixité entre les élèves est possible. Continuant à faire ses preuves, l'établissement a retrouvé un effectif de 540 élèves pour l'année scolaire 2008/2009.

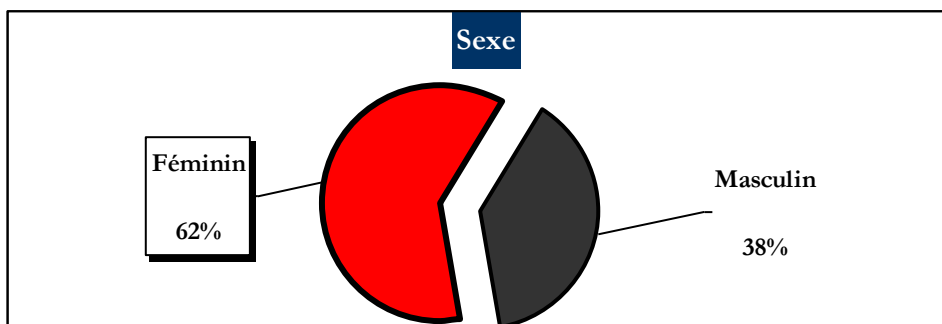
- Le Collège N° 2 : 27% des interviewés

Parmi les collèges de notre enquête, c'est l'établissement où la mixité sociale est la plus grande. Collège de recrutement du lycée Joffre, ce qui en fait un établissement attractif. La nouvelle carte scolaire (redessiné) a permis une évolution de la structure sociale des élèves accueillis. Depuis peu les enfants habitant la cité Aiguelonne sont scolarisés dans ce collège. Ce qui a bouleversé la vie du collège, notamment celles des plus anciens qui doivent s'adapter à ce nouveau public. Du coup, une cohabitation se fait entre des élèves de milieux sociaux très favorisés et d'autres de milieux sociaux défavorisés (notamment quelques élèves gitans). Cela génère un grand écart en termes d'habitus scolaire.

2.3) Signalétique

Nous avons essayé d'interroger autant d'hommes que de femmes, mais il s'avère qu'à la suite de notre enquête, 62% des fonctionnaires sont des femmes, contre 38% d'hommes.

<i>Répartition en fonction du sexe</i>	Effectif
Féminin	29
Masculin	18
Total	47



Qui sont ces hommes et ces femmes ?

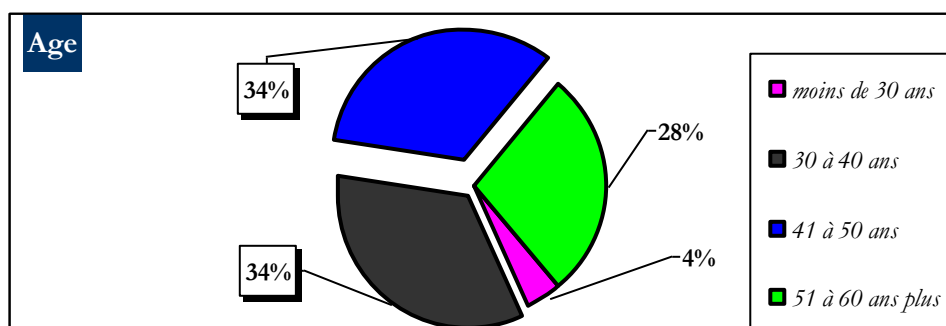
Les Femmes							
moy d'âge	collège	matière	engagement po	Poste occupé		SM	CSP père
42,7	Jeu de mail/ las cazes	français	Gauche NM	14 prof	15 adm. (CPE)	Marié/non marié	cadre sup

Les Hommes							
moy d'âge	collège	matière	engagement po	Poste occupé		SM	CSP père
44,3	Les escholiers/ jeu de mail	fr/hist/math	Gauche E. as/NM	10 prof	8 adm. (Principal)	non marié	cadre moy

Notre échantillon a une moyenne d'âge de 43 ans, c'est pourquoi 64% se situent dans la tranche des 30/50 ans. La personne la plus jeune a 27 ans et la plus âgée a 64 ans ; ce sont des professeurs de français.

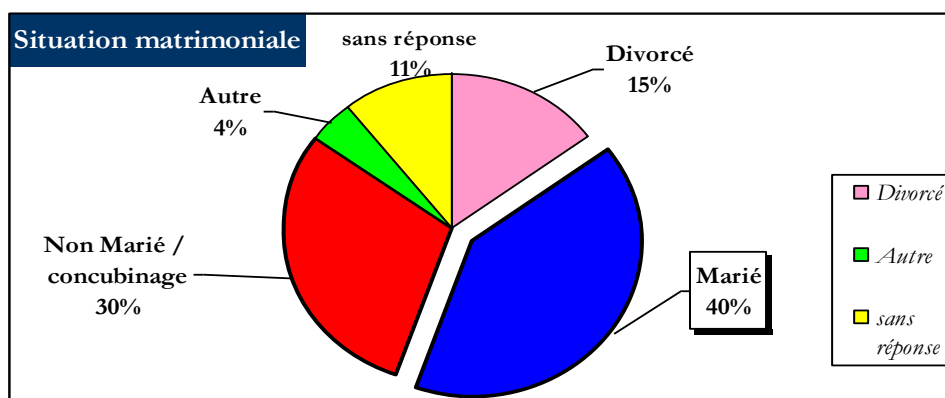
Répartition par âge	Effectif
moins de 30 ans	2
30 à 40 ans	16
41 à 50 ans	16
51 à 60 ans plus	13
Total	47

Lecture du tableau : la tranche d'âge se situe entre 30 à 40 compris. Pour celle de 40 à 50, on commence à compter à partir de 41.



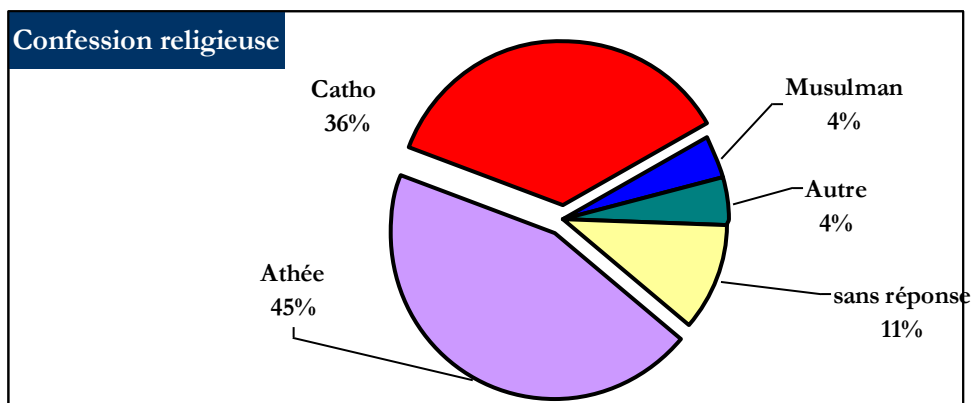
Le public visé par notre étude est majoritairement marié (40%), 30% vivent en concubinage ou sont « non mariés » et 15% sont divorcés.

<i>Répartition par situation matrimoniale</i>	<i>Effectif</i>
Divorcé	7
Marié	19
Non Marié / concubinage	14
Autre	2
sans réponse	5
Total	47



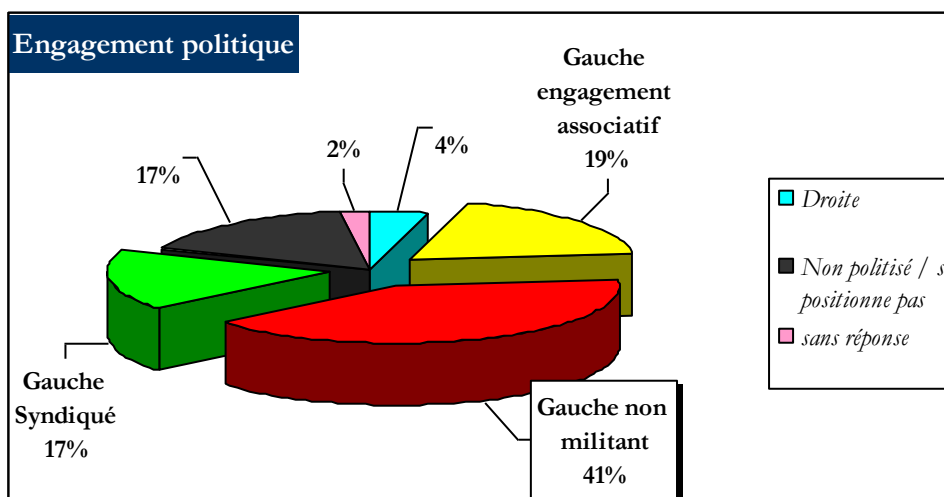
En ce qui concerne leur appartenance à une religion, nous constatons qu'ils sont à 36% catholique (non pratiquant pour la plus part), 4 % sont musulmans et 45% se considèrent comme athée. Par contre sur les 47, 11% n'ont pas voulu apporter une réponse à cette question.

<i>Répartition par confession religieuse</i>	<i>Effectif</i>
Athée	21
Catholique	17
Musulman	2
Autre	2
sans réponse	5
Total	47



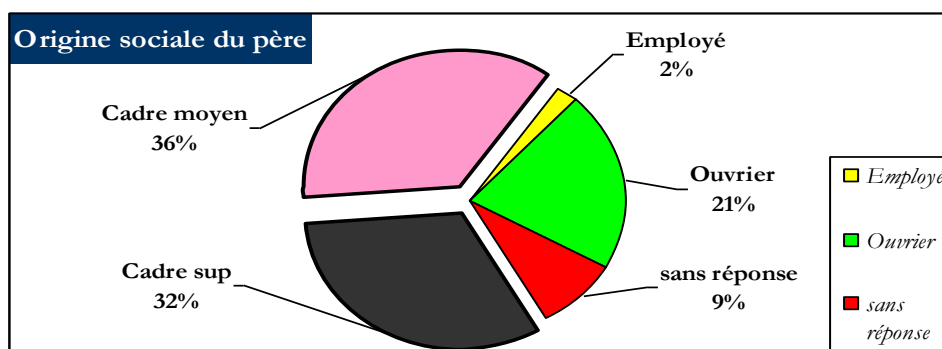
Politiquement, ils sont dans une écrasante majorité de gauche et ce à 77%. Parmi ces gens de gauche, 41% sont non militants, 19% ont un engagement dans un milieu associatif et 17% sont syndiqués. Le reste de notre effectif, à savoir les 23 restant, se partagent entre 4% qui se considèrent de droite et 17% qui ne se positionnent pas. Enfin 2% sont sans réponse.

<i>Répartition par engagement politique</i>	<i>Effectif</i>
Droite	2
Gauche engagement associatif	9
Gauche non militant	19
Gauche Syndiqué	8
Non politisé / se positionne pas	8
sans réponse	1
Total	47

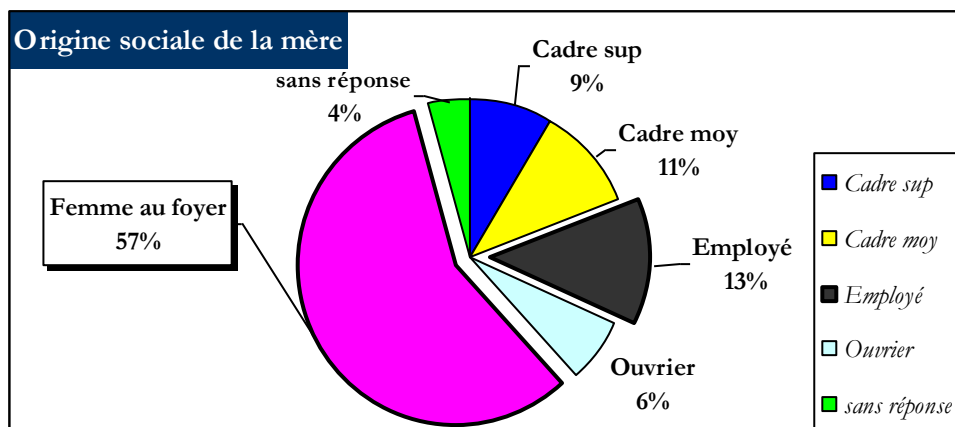


Enfin, lorsque l'on croise les données de notre échantillon avec la CSP de leurs parents, nous constatons que leur pères sont majoritairement issus d'un milieu de cadre (68), avec une légère prédominance de cadre supérieur. Quant à l'origine sociale de la mère : elles sont généralement des femmes au foyer (57%) contrairement à leur père qui tous exercé un métier. Lorsqu'elles exercent une activité c'est surtout en tant que cadre.

<i>Répartition par origine sociale du père</i>	<i>Effectif</i>
Cadre sup	15
Cadre moyen	17
Employé	1
Ouvrier	10
sans réponse	4
Total	47



<i>Répartition par origine sociale de la mère</i>	<i>Effectif</i>
Cadre sup	4
Cadre moy	5
Employé	6
Ouvrier	3
Femme au foyer	27
sans réponse	2
Total	47



Répartition des enquêtés par PCS des parents

	Père	Mère
Cadres	32	9
Employés	1	6
Ouvriers	10	3
Inactifs	0	27
Sans réponse	4	2
Total	47	47

En somme les personnes que nous avons rencontrés sont issues généralement d'un milieu dit favorisé. Très peu proviennent de couches sociales populaires ; dix personnes interrogées sont issues d'un milieu ouvrier lorsque nous observons la CSP du père et trois quand cela concerne la mère.

Section 2 : Déroulement et étude du discours

1) Déroulement de l'enquête

Nous souhaitons Ici mettre en relief les modes d'accès aux enquêtés et vécu du terrain.

Il nous semble important de signaler un autre point, celui du contexte qui entoure la relation d'enquête. Notre terrain nous a prouvé qu'un entretien approfondi ne prend sens que restitué dans son contexte. Si la manière dont nous avons été reçu dans les différents collèges a été assez similaire - en tous cas dans la forme - la réception du sujet d'enquête, a par contre été largement conditionnée par des variables objectives qui caractérisent le lieu de travail.

Comme l'a indiqué Stéphane Beaud, le travail d'analyse et d'interprétation commence bien avant l'enregistrement proprement dit de la cassette. Notre introduction dans chacun des cinq collèges a commencé par une demande écrite envoyée au rectorat et rédigée par mon directeur de thèse. Nous tenions à les prévenir afin d'avoir leur soutien pour la réalisation de notre enquête. L'objectif était double, il s'agissait d'obtenir une autorisation du recteur et par ce moyen là rassurer les chefs d'établissements des collèges concernés. Une fois la réponse du cabinet du recteur reçu, nous avons contacté chaque principal afin de mettre en place avec eux. L'intervention du rectorat a eu un effet, au moins au départ, sur l'intérêt et la légitimité de notre recherche.

L'ensemble de nos entretiens a été réalisé au sein de l'enceinte scolaire. Nous avons été reçu soit dans les bureaux du personnel administratif et social, soit dans les salles de cours des professeurs. Dans la majorité des cas, les enquêtés se sont efforcés de trouver une plage horaire, correspondant à la durée estimée de l'entretien, pendant laquelle nous ne serions pas dérangés (ou le moins possible) par les divers événements qui animent la vie sociale d'un collège. Cela n'a pas été évident, notamment pour le personnel administratif, sollicité de toute part, que ce soit par les coups de téléphone émanant des parents d'élèves et du rectorat, ou par les problèmes quotidiens des collégiens. Nous mentionnerons pour exemple une interview interrompue à cause d'un élève qui tentait de s'enfuir en escaladant le portail d'un des établissements enquêtés.

Les professeurs eux, ont généralement fixé la séance après leur cours ou durant leurs heures libres dans l'établissement, suffisamment longues pour ne pas handicaper le bon déroulement de l'entretien.

Dans chaque Collège la situation diffère.

Au collège N° 1 : nous avons été très bien reçu par la principale qui a tout mis en œuvre pour faciliter notre enquête. Le premier contact fut un rendez-vous à 9h30 au collège avec une première discussion autour de notre thème de recherche, puis nous avons fixé un nouvel entretien. Ensuite au alentours de 10h, elle m'a accompagné en salle des professeurs et m'a présenté et ce de façon très valorisante à l'ensemble des professeurs. Après l'avoir écouté, un premier professeur de français s'est proposé. Cette introduction, en raison de la confiance affichée par le principal et cet enseignant ont grandement facilité l'adhésion des autres personnes. Il a donc été possible dès le premier jour, de coordonner et prendre un grand nombre de rendez vous.

Au collège N° 3 : Bien que cet établissement scolaire a les même caractéristique que le collège N° 1, l'accueil a été très différent. Le principal qui nous a reçu semblait très réticent par rapport à l'étude. Nous lui avons proposé un entretien qu'il a accepté à condition qu'il ne soit pas enregistré. Ensuite, pensant qu'il pourrait nous introduire de la même manière que Madame XM (principal du collège N°1), nous lui avons demandé s'il était possible de nous rendre en salle des professeurs pour les rencontrer. Mais, il a préféré nous orienter plutôt vers le directeur de la SEGPA, en m'indiquant que faute de temps de sa part, c'est celui-ci qui se chargerait de nous appeler pour nous mettre en contact avec les professeurs (qu'il aura choisis bien évidemment). Après un premier entretien réalisé avec le directeur de la SEGPA, celui-ci nous a tenu le même discours que le principal et nous a informé qu'il nous recontacterait pour que nous puissions voir d'autres personnes, mais il ne l'a jamais fait.

C'est par hasard, alors que nous faisons un entretien avec Madame Ko, enseignante au collège N° 2, que cette dernière nous renseigna sur la présence de son mari, également professeur mais au collège N° 3. Elle nous proposa très gentiment de nous mettre en relation. Ainsi, par son intermédiaire nous avons pu reprendre pied au collège N° 3. Après notre entretien, Il nous donna le nom d'un de ses collègues, qui pensait-il devrait être intéressé par nos travaux. Ce nom et ses coordonnées en possession nous nous sommes empressés de le contacter. Il nous donna rendez assez rapidement en salle des professeurs. C'est lui qui nous servit de caution et nous présenta à ses amis. Pour cette raison, il devint plus évident d'être écouté. Apparemment rassuré, nous pûmes proposer nos entretiens et obtenir l'accord de plusieurs enseignants.

Un jour, alors que j'attendais Madame IN (une enseignante), dans la salle des professeurs, Mr F le Principal entra. Nous nous retrouvâmes face à face par hasard. Très

étonné de nous revoir dans son établissement, il exprima son agacement. Manifestement il ne comprenait pas pourquoi, alors que notre premier rendez vous avait eu lieu trois mois plus tôt, que nous soyons toujours là. Il nous indiqua également qu'il n'appréciait pas que nous prenions des rendez-vous sans le consulter au préalable. Cet incident n'a pas eu d'effet sur les liens et les contacts noués en salle des professeurs. Les quelques enseignants présents, que je connaissais, se sont plutôt montrés solidaires à mon égard.

Au collègue N° 2 : la situation était encore différente même si nous avons été reçu par le Principal. Très méticuleux et voulant bien faire, Monsieur SX avait lui-même préparé un planning (heure par heure) et sélectionné les personnes que nous devions rencontrer. Nous lui expliquâmes cependant que nous ne pouvions pas procéder de cette manière. Notre réaction et la réponse qui l'accompagnait l'énervèrent considérablement. Il ne comprenait pas ce qui apparaissait à ses yeux comme un manque de reconnaissance flagrant à sa volonté de nous faciliter l'accès au terrain, pourquoi nous ne le remercions pas pour tout le mal qu'il s'était donné. En effet, son initiative n'a pas dû être aisée à mettre en place : demander au professeur de participer à une enquête pendant le temps libre, récolter les réponses, planifier les heures est un exercice de négociation qui est loin d'être simple. Malgré tout, nous dûmes lui expliquer notre impossibilité de réaliser huit entretiens dans la même journée. En conséquence, déçu, il se déchargea et nous laissa gérer nous-même notre emploi du temps et notre terrain. C'était précisément ce que nous souhaitions. Cependant, nous avons profité de l'agencement proposé pour commencer le matin même avec deux des personnes qui étaient prévues dans son planning. Par la suite nous avons eu l'entière liberté pour nous déplacer et contacter à notre guise d'autres personnes. Sur les huit personnes prévues initialement, je ne pus en voir finalement que quatre. Mais grâce à elles et en raison de ma présence régulière en salle des professeurs — nous avons pris l'habitude de rester après les entretiens afin d'essayer de nouer de nouveaux liens — nous pûmes effectuer quatre nouveaux entretiens.

Au collègue N° 4 : s'agissant de ce collègue, mon directeur de thèse connaissant bien le Principal, à priori ce terrain devait être le plus facile. Au final, nous avons eu à faire à un Principal très occupée, ayant très peu de temps à nous accorder. Signalons également que les contacts créés soit en salle des professeurs, soit par l'intermédiaire des professeurs interviewés, ne répondaient pas à nos appels téléphoniques. Ainsi, après quatre entretiens, nous nous sommes retrouvés bloqué sans aucun autre contact en vue.

Nous avons essayé à plusieurs reprises de les relancer mais en vain. Nous avons été contraint d'abandonner provisoirement ce terrain.

C'est en interviewant un professeur au collège N° 3, que ce dernier nous donna le nom d'un de ces collègues (professeur à au collège N° 4). De là l'enquête repris du moins en partie. Nous sommes ainsi parvenu à voir, toujours avec beaucoup de difficultés trois nouvelles personnes.

Enfin le collège N° 5 : ce fut des cinq collèges, le terrain le plus difficile. Le principal malgré plusieurs demandes de notre part, n'a pu nous recevoir.

Il nous a renvoyé vers les CPE. Là aussi l'obtention des rendez-vous fût très difficile. En insistant, nous avons pu avoir deux rendez-vous. Nous avons gardé contact avec l'un d'entre eux, et ce dernier nous a mis en relation avec d'autres personnes susceptibles de répondre à nos questions.

La période à laquelle nous avons commencé ce travail de terrain explique en partie cette grande difficulté à concrétiser des rendez pour notre enquête. Nous sommes arrivés en fin d'année, et les différentes personnes approchées ont exprimé leur non disponibilité en raison de l'importante charge de travail relative à la particularité de cette période scolaire.

Les difficultés rencontrées sur le terrain varient selon les collèges. Néanmoins les établissements où nous avons été présenté par le principal, se sont révélés être beaucoup plus évidents. L'aura du chef d'établissement a eu une incidence significative sur la manière dont les personnels ont perçu notre travail. Par contre pour les collèges où le principal n'était pas très favorable à la recherche ou tout simplement trop occupé par ses activités pour nous recommander, les rendez-vous furent plus difficiles à concrétiser et les annulations de dernières minutes furent aussi plus nombreuses.

Enfin, l'accueil d'un chercheur noir sur un sujet aussi sensible n'est pas toujours évident. Le plus difficile, furent les refus, qui souvent traduisaient un malaise à parler de ce sujet. Le côté illégitime de cette recherche, dans un lieu comme le collège pouvait freiner certaines personnes à parler de ce sujet avec nous. De plus cela a également rendu dans quelques cas le la relation humaine plus difficile. Une anecdote illustre à merveille la suspicion qui a entouré notre travail. Un jour en salle des professeurs, alors

que nous présentions notre travail de thèse comme une recherche sur les cultures au collège, deux enseignantes semblèrent intéressées. Mais une fois qu'elles ont saisi que nous ne parlions pas de la culture, mais des cultures (des élèves) elles ont prétexté une excuse pour s'enfuir. Elles n'ont bien évidemment plus jamais répondu à aucune de nos sollicitations.

Nous avons choisi de limiter notre travail à l'analyse des entretiens, même si comme l'affirme Stéphane Beaud ceux-ci gagnent à être couplés avec une observation ethnographique. Il s'agissait pour nous, avec cette démarche, non pas de rechercher le sens que requiert une activité⁸⁹ dans tel ou tel contexte, mais plutôt d'extraire la manière dont se vit l'individu dans telle ou telle situation. L'entretien et l'analyse du discours qui en découle nous a semblé la manière la plus efficace de répondre à nos interrogations.

Par ailleurs, nous nous sommes confortés dans ce choix pour créditer les analyses développées par Luc Boltanski et Laurent Thévenot⁹⁰ dans *De la justification*. Ces analyses apportent un éclairage sur la cohérence des modes de raisonnement engagés dans un discours. Elles permettent notamment une mise en relation des principes de philosophie politique — reposant sur des grandeurs mesurées différemment — avec les pratiques les plus courantes. L'action y est décrite dans toute sa complexité puisqu'elle relève à la fois des ordres politiques mais aussi des contraintes qui pèsent sur les agents, nécessitant de leur part l'établissement de compromis. Les histoires ainsi recueillies font apparaître toute la logique des attitudes. L'action est connaissable dans les jugements que les acteurs portent eux-mêmes, sur les situations, car c'est dans ces moments qu'ils dévoilent et déploient verbalement leurs raisons d'agir. Ils cherchent à

⁸⁹ C'est avec Max Weber que la sociologie compréhensive prend une importance particulière. Dans un article intitulé « *essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive* » il essaie de résoudre les difficultés d'une sociologie fondée sur l'interprétation du sens de l'activité humaine. Pour l'auteur, la compréhension dans les sciences humaines doit déceler le sens d'une activité ou d'une relation.

⁹⁰ Luc Boltanski, Laurent Thévenot, op.cit, 1991.

généraliser et à constituer les faits au moyen du langage spécialement dans les moments de crises.

Ainsi, il nous a semblé que l'utilisation de cette démarche épistémologique pouvait permettre une exploitation optimale du matériau enregistré lors de la phase d'entretien, et du même coup, facilitait la rupture avec la première illusion dont on est souvent victime l'apprenti sociologue, à savoir le nombre d'entretien à réaliser. « On défend ici l'idée que la force heuristique de l'entretien sociologique tient à sa singularité que le sociologue peut faire varier comme cas limite d'analyse ».

2) L'étude du discours

L'attitude à observer lors de la relation d'enquête est une question qui s'est toujours imposé nous. Il a fallu nous rendre à l'évidence des circonstances qui définissaient ma relation d'enquête. Mon ascendance (et comment aurait-il pu en être autrement) m'est apparue alors comme un écueil, une distorsion de la structure même de la relation d'enquête. Comment appréhender une telle situation ? Quel sens attribuer à une étude sur l'ethnicité en milieu scolaire, menée par un étudiant d'origine béninoise. Comment les enquêtés percevraient-ils la relation d'enquête ? Serait-il possible que les personnes interviewées s'expriment librement, sans peur d'un quelconque jugement ? Comment justement parler librement de ces questions d'ethnicité qui touchent le collègue à l'étudiant noir qu'ils avaient en face d'eux ? De quelle manière le personnel scolaire allait-t-il orienter un échange dont l'un des enjeux primordiaux réside dans l'image que l'on livre de soi même ? Cela, dans une situation où l'objet d'enquête les invite à parler d'un thème sensible, dont les consignes adressées par l'éducation nationale, à la différence de bien d'autres thèmes, sont loin d'être claires. Ces questions ont continuellement plané sur ces moments de rencontre et nous ont obligé à définir ou clarifier notre place dans cette relation d'entretien.

Le risque que nous avons cherché à éviter est qu'ils perçoivent cette étude comme une enquête sur le racisme en milieu scolaire, traité sur le mode journalistique. La recherche du scoop aurait alors eu pour but inavoué la dénonciation de pratiques et

de discours répréhensibles. Partant de là, un climat de méfiance consécutif à cette croyance pouvait brider les langues et empêcher un recueil de témoignage digne d'intérêt

Les entretiens réalisés avec des personnes qui manifestaient un intérêt réel pour le sujet et n'éprouvaient aucune difficulté à discuter ont été relativement simples. Il a été possible et sans grande difficulté d'adopter une posture de neutralité. Ils délivraient pour la plupart un discours long, précis et détaillé dont le contenu qualitatif me satisfaisait. Nombre de ces informations pourront être ensuite exploitées dans une phase d'analyse du discours.

En revanche, face à des personnes plus rétives, la relation était plus difficile. Il a fallu d'abord trouver les moyens d'outrepasser leur réserve initiale. Cela demandait une capacité d'adaptation notamment dans les longs moments de silence. C'est peut-être là, que techniquement, l'entretien implique pour l'interviewer une subtilité dans la façon d'appréhender son interlocuteur. Mon expérience du terrain, m'a permis d'éviter de reproduire les erreurs commises en DEA. J'ai pu me rendre compte, comment à cette époque, mes anticipations, sur ce que je voulais recevoir en tant que discours, ont contribué à me sortir d'une neutralité nécessaire à la production de la parole. En effet ma volonté de recueillir ce que je considérais « essentiel », à un discours emprunté au sens commun, a souvent incité des interventions fréquentes de ma part. Cela a inévitablement participé à rendre encore plus fragile ma relation avec l'interviewé. Les moments de silence ont été immédiatement comblés par des questions, si bien que l'interviewé n'était plus dans une logique de construction de son propre discours mais davantage dans une disposition d'attente qu'implique la réalisation d'un questionnaire. Les réponses courtes de l'interviewé impliquaient simultanément une demande de questions précises. L'entretien qui au départ devait être un espace de parole libre pour mon interlocuteur, était souvent devenu un entretien directif (ou presque).

Fort de cette expérience, j'ai pu débiter mon terrain, avec la détermination et la conviction que quoiqu'il arrive, il était impératif pour le bon déroulement de l'entretien de garder ma posture de neutralité. Une discussion avec mon directeur de recherche m'a permis de ne pas perdre de vue l'essentiel, c'est-à-dire de comprendre de quelle manière les enquêtés construisent, en fonction des événements mais aussi de leur sensibilité, les compromis nécessaires à l'introduction de l'ethnicité en milieu scolaire. Cette discussion aura eu le mérite de me permettre de prendre conscience, que dans ce cas de

figure, toutes les attitudes sont exploitables et qu'il n'était nullement nécessaire d'anticiper ou espérer un type de réponse particulier. La posture de neutralité par ses exigences implique un double mouvement qui assigne à chacun des protagonistes à son rôle. D'abord, l'apprenti sociologue que j'ai été, a pour mission de recueillir des informations sur l'ethnicité en milieu scolaire et ce, en toute légitimité, quelle que soit l'origine ethnique qui le caractérise. La relation sociale entre enquêté et enquêteur, loin d'être forcément biaisée au départ peut, si justement ce que nous avons appelé « l'effet couleur » est soumis à chacun des intervenants de la même manière, s'annuler. En effet, en me considérant comme un paramètre fixe de l'intitulé, en entrant moi-même dans la problématique de mon mémoire, je le spécifie certes, mais je neutralise aussi les effets ou attentes psychologiques dont j'ai été victime. En transformant l'intitulé de mon enquête, de : « pratiquement depuis toujours l'école a eu à scolariser des élèves de cultures différentes, comment traitez vous cette réalité aujourd'hui », en « est ce que la question de l'origine ethnique, posée par un étudiant noir, a une importance ou non dans votre manière de gérer vos relations aux élèves aujourd'hui ? » j'inscris mon identité dans l'intitulé de ma problématique. Ce mouvement de ma part, appelle un mouvement de même sens de la part de mes interlocuteurs, qui face à un enquêteur plus ouvert, plus permissif, acceptant la caractéristique du discours scolaire dans sa forme la plus républicaine, respecte les pauses, les silences et les interrogations. Il en découle comme une autonomisation de la parole de l'interviewer. Celui-ci, conscient et responsable dans la manière de véhiculer ses propres idées, permet à la relation de gagner en qualité grâce à l'instauration d'un climat basé (et ressenti) sur la confiance.

La compréhension des réactions observées à l'annonce de notre sujet, ainsi que ce qui s'est dit pendant la relation d'enquête n'est possible qu'au moyen d'une socioanalyse. Il s'agit de lire dans les paroles retranscrites les variables objectives et subjectives, présentes et passées, qui définissent les trajectoires et la structure des établissements scolaires qui les ont employés. A travers leurs témoignages, ce sont tous les débats, les interrogations et les tâtonnements qui ont entouré l'introduction de la dimension ethnoculturelle au sein de l'enceinte scolaire qui s'expriment. L'analyse des interviews ainsi enregistrées s'efforce de retracer, non seulement la situation contextuelle de l'entretien -ce moment où l'interviewé assis en face de l'enquêteur livre, par la construction de son discours les compromis façonnés nécessaires à l'appréhension de l'ethnicité au milieu scolaire - mais aussi les structures invisibles qui l'organisent. Le

recours au principe de non conscience « impose que l'on construise le système des relations objectives dans lesquelles les individus se trouvent insérés et qui s'expriment plus adéquatement dans l'économie ou la morphologie des groupes que dans les opinions et les intentions déclarées des sujets. Loin que la description des attitudes, des opinions et les aspirations individuelles puisse procurer le principe explicatif du fonctionnement d'une organisation, c'est l'appréhension de la logique objective de l'organisation qui conduit au principe capable d'expliquer, par surcroît, les attitudes, les opinions et les aspirations »⁹¹. Dans le cadre de notre recherche, ceci se traduit par la considération de l'ensemble des parcours simultanés ou successifs, dans les différents champs de l'espace social, eux même en perpétuel mouvement, qui ont orienté et qui orientent toujours leur vision de l'institution scolaire et les pratiques qui s'y rattachent.

Notre question de départ, telle qu'elle est posée, s'intéresse à la place accordée ou non à l'ethnicité dans le cadre de la régulation des relations scolaires, du point de vue de l'institution ou des acteurs individuellement. L'utilisation d'une méthode basée exclusivement sur des entretiens traduit en fait une subtilité de notre part, un second degré dans la question qui vise plus particulièrement à savoir si les participants adultes à l'école voient l'organisation et le fonctionnement de leur institution touchée par l'ethnicité. La manière dont nous avons analysé les discours, la place accordée à la parole des acteurs témoigne de notre volonté de les saisir en tant que particuliers qui n'existent que comme être sociaux. Dès lors notre désir de repérer dans la vie pratique du collège les modèles théoriques par lesquels le personnel scolaire justifie son comportement souligne l'importance que revêt la façon dont ces acteurs façonnent leurs actions inspirés par des modèles qui organisent leurs actions. Nous avons vu dans le chapitre 2 que le personnel de l'Éducation nationale disposait d'un certain nombre d'arguments — les arguments républicain, social et culturel — utilisés suivant les moments et la sensibilité des personnes.

Aussi, pour être complète, notre analyse se doit de chercher et de comprendre les raisons qui poussent un agent à exploiter ou, au contraire, à se réfugier derrière un argument plutôt qu'un autre. Nous avons isolé cinq variables — subjective personnelle, personnelle mais objective de carrière, subjective d'idéologie, objective du lieux

⁹¹ Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamborderon, Jean Claude Passeron, *Le métier de sociologue*, Mouton 1983.

d'enquête et objective de matière (enseignée) — qui appartiennent aux structures de l'espace social et scolaire au sein desquelles est inséré le personnel enquêté et qui, selon nous, apportent l'explication de ces recours.

Les limites de la recherche

Il manque une observation en situation de cours, mais il n'était pas évident que les professeurs nous laissent entrer dans leur classe. Cependant, à trois reprises, cela a été possible. Soulignons que nous même en avons très peu fait la demande, nous nous sommes autolimité, à tort.

Par ailleurs, une autre limite — nécessaire pour comprendre certains manques — proviendrait de notre origine : le fait d'être noir sur un sujet comme l'ethnicité a forcément eu des incidences en terme de retenue. Même si nous considérons que les personnes que nous avons rencontrées (mise à part le personnel administratif qui est fixe), étaient les plus intéressées ou libres par rapport à notre thème de recherche puisqu'elles ont accepté de participer à notre enquête, alors que beaucoup ont refusé.

Il est très difficile de dire avec certitude si oui ou non les personnes ont raconté des histoires ou leur histoire. Nous savons bien que souvent, lors d'un entretien, les personnes ne disent pas tout, parce qu'elles sont pudiques ou ne souhaitent pas être jugées. Nous croyons dans l'ensemble que les personnes ont joué le jeu de l'entretien convenablement.

CONCLUSION 1ère Partie

Cette partie nous a permis d'aborder brièvement différentes approches de l'ethnicité. Nous avons pu constater qu'au-delà de l'hétérogénéité des ces théories, suivant les périodes qui les ont vu naître, suivant les objectifs avoués ou non et suivant les hypothèses de départ, un consensus s'est installé autour de la pensée de Frederik Barth. Ce consensus traduit le glissement progressif de conceptions objectives, pour lesquelles l'analyse portait principalement sur le contenu des cultures, vers des approches subjectives basées sur la dimension identitaire du phénomène. Parce que la

culture n'est pas une donnée mais plutôt une variable qui affecte de diverses manières les individus qui s'en réclament, l'ethnicité apparaît comme un fait de conscience liée aux sentiments d'appartenance qu'éprouve un individu vis-à-vis d'un groupe défini. De cet état de fait, F Barth nous propose plutôt de nous interroger sur ce qui incite les personnes isolées ou groupées à établir des frontières délimitant leur groupe d'appartenance, en fonction des situations sociales. Dès lors l'affiliation à une origine ethnique n'est plus une variable explicative mais une variable à expliquer.

Ce que nous avons appelé les nouvelles théories sociales de l'ethnicité, élaborées pour la plupart (comme la majorité de la réflexion d'ailleurs, relevant de ce thème) aux États-Unis, insistent particulièrement, sur la compréhension de cet aspect subjectif que revêt l'ethnicité. Il s'agit de trouver les motivations qui poussent les individus à se construire en groupes distincts. Comprendre en quoi l'identité ethnique, parmi l'ensemble des identités disponibles (pour un individu), revêt une importance particulière, mais aussi comprendre les processus par lesquels un groupe ethnique se structure et s'organise. Les explications proposées par ces auteurs reposent généralement sur des considérations d'ordre instrumental ou même symbolique, c'est-à-dire sur des propositions d'explications où les individus comprennent l'intérêt qu'ils retireront à s'affilier à une origine ethnique spécifique. Cette démarche très critiquée ne permet nullement de rendre compte des situations où la différenciation s'opère d'un point de vue phénotypique. En limitant l'ethnicité à une simple dimension individuelle et subjective, ces courants négligent les contraintes structurelles et objectives qui pèsent sur certaines catégories de la population, qui en font ainsi l'une « des formes majeures de différenciation sociale et politique d'une part et d'inégalité structurelle d'autre part, dans la plupart des sociétés contemporaines⁹² ».

Contrairement à la situation américaine, l'État français ne reconnaît aucune des communautés ethniques présentes sur son sol. Cela ne signifie pas que les individus dans leurs interrelations sociales n'ont pas recours à un mode de classification ethnoculturel, mais traduit plutôt le fait qu'en France, les raisons ayant motivé les européens américains dans leur élan revendicatif et affirmatif n'a pas et ne peut avoir cours. Si bien qu'ici, la question de l'ethnicité concerne exclusivement ou presque (pour le moment en tout cas) les populations qui, de par leurs caractéristiques physiques et culturelles apparaissent au premier abord comme différentes. Pour les Français

⁹²Marco Martiniello, op.cit, 1995.

d'origine espagnole, portugaise, polonaise ou italienne, arrivés sur le territoire depuis longtemps maintenant et de culture jugée voisine, l'ethnicité n'est pas une grille de lecture qui nous paraît réellement corroborer la réalité sociale. Par contre les dernières vagues d'immigrations provenant d'Afrique interrogent plus particulièrement la France sur son identité nationale. Dans cette perspective, l'analyse de notre objet d'étude s'attachera à rendre compte de l'ethnicité au niveau macrosocial c'est-à-dire : rendre compte des « contraintes structurelles de nature sociales, économiques et politiques qui façonnent les identités ethniques et qui assignent les individus à une position sociale déterminée en fonction de leur appartenance imputée à une catégorie ethnique⁹³ ». Autrement dit, nous rendrons compte de la manière dont certains individus sont rangés, indépendamment ou non de leur volonté, dans une catégorie ethnique. Cet angle d'analyse n'est pas le seul envisageable : il est également possible dans le contexte français, d'orienter les recherches sur les sentiments qui poussent un individu à s'identifier à un groupe ethnique, et à cette occasion, construire les différences qui lui permettront de s'inscrire dans un groupe distinct. Pour les français d'origine étrangère se référer à un groupe ethnique spécifique, parmi l'ensemble des identifications potentielles, au-delà d'une volonté supposée de regroupement, marque surtout le désir d'apporter une réponse au processus de stigmatisation ethnique. Contrairement à ce qu'affirment les nouvelles théories de l'ethnicité, il nous paraît dangereux de résumer ces comportements à une simple instrumentalisation identitaire mobilisée en fonction des situations d'interactions jugées utiles, tant les contraintes objectives qui pèsent sur ces individus entrent comme un argument d'explication de l'utilisation de cette « stratégie ». Ces choix, définis et compris par leurs auteurs comme constituant des choix individuels ne se limitent pas à leur simple personne : ils dépendent de la manière dont les individus sont rangés par les autres dans des catégories ethniques. Dès lors il nous a semblé qu'une étude sur l'ethnicité en France ne peut faire l'économie de l'interrogation de perceptions des Français dits « de souche » sur ce phénomène qui éclate aujourd'hui. Pour cette raison dans la définition de notre sujet et de notre terrain, nous nous sommes intéressés spécifiquement au niveau macrosocial⁹⁴. Notre objectif est de savoir si l'ethnicité est entrée dans les représentations que le personnel de

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ Notre enquête porte sur l'ethnicité au collège et il nous est apparu assez difficile d'interroger des collégiens âgés entre 11 et 15 ans afin qu'ils nous parlent de leur sentiment d'appartenance car il a été démontré que les enfants de cet âge répondaient en fonction de ce qu'ils pensaient être la bonne réponse attendue et non en fonction d'un vécu personnel. (Le chapitre 3 comprend des informations supplémentaires).

l'institution scolaire se fait de son univers. Comprendre le regard que les adultes de ce monde lui portent, la manière dont ils s'autorisent à en parler, et les situations propices à ce genre de classification.

Les études portant sur l'ethnisation des relations sociales sont encore limitées en science politique. Nous ne disposons que de peu d'informations (d'un point de vue comparatif) sur les réalités que recouvre ce phénomène dans la société. Notre intérêt s'est porté sur l'école car de par les missions qui lui sont assignées elle revêt une dimension symbolique indéniable. Qui mieux que ces établissements véhicule les idéaux de la République ?

La question centrale de notre travail interrogeait au sein de l'institution scolaire la présence d'un concept encore peu accepté en France, l'ethnicité. Cette réserve qui se justifie par sa tradition républicaine pose aujourd'hui question, en raison du décalage croissant entre « les catégories juridiques de 'français' et 'd'étrangers', les seules légitimes dans les classifications officielles, et les catégories opérantes dans les rapports sociaux, celles sur lesquelles se fondent les discriminations à l'égard de ceux qui sont perçus, quel que soit leur nationalité, comme racialement ou ethniquement différent »⁹⁵.

L'hypothèse préalablement formulée à cette interrogation consistait à considérer la manière dont le personnel éducatif s'autorisait dans certaines situations le recours à un mode de classification ethnique, en bâtissant des compromis entre le modèle de discours officiel et des modèles de discours à vocation analytique, à savoir le modèle culturaliste et social.

Une grande partie théorique a été nécessaire afin d'interroger les nombreux aspects que renfermait notre hypothèse de départ. Ainsi l'acquisition de la démarche épistémologique proposée par Boltanski et Thévenot nous a permis de souligner les principes de philosophie politique engagés dans un discours et de rendre compte des discours de compromis permettant de justifier la présence des catégories ethniques dans un univers normalement indifférencié.

A ce stade de notre travail nous avons pu d'une part proposer ce que nous définissons par l'ethnisation des relations scolaires, d'autre part caractériser et proposer les discours modèles pour enfin aborder le terrain sur lequel nous avons

⁹⁵ Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fenart, *op.cit.*, 1995.

appliqué nos entretiens. Nous avons choisi cette méthode de recherche parce qu'elle nous semblait la plus efficace pour observer la manière dont l'ethnicité s'introduit aujourd'hui dans le discours du personnel éducatif. Comme le justifient les deux auteurs de « *De la justification* », la relation d'entretien est l'occasion pour le participant de revenir sur des événements passés. Ce retour réflexif lui donne la possibilité d'explicitier sa perception à l'égard des choses et des personnes impliquées dans une action.

DEUXIEME PARTIE :

L'ETHNICITE DANS LES DISCOURS

Au cours de la première partie de notre travail, nous nous sommes appliqué à étudier en quoi les théories de l'ethnicité permettent d'analyser la façon dont les individus, dans le cadre de leurs expériences personnelles investissent les catégories ethniques. Partant de là, il apparaît plus évident de mieux comprendre les effets sociaux découlant de ces catégorisations. Cependant, en allant plus loin dans la définition — et c'est précisément ce qui rend l'étude de cet objet à la fois difficile et intéressant — nous pouvons nous rendre compte que l'ethnicité ne s'exprime pas seulement dans cette simple imputation d'altérité, mais au contraire, qu'elle répond à un processus double, c'est-à-dire une relation dialectique entre la catégorisation par les « non membres » et l'identification des « membres » à un groupe particulier. C'est dans ce mouvement dialectique incluant une pléthore de situations qu'il faudra analyser les raisons et le sens de ses manifestations. Dans le cadre de ce chapitre que nous avons volontairement intitulé « Le refus du compromis », nous sommes confronté à une situation dans laquelle les professionnels de l'éducation attribuent la responsabilité de ces catégorisations à l'action et aux comportements de leurs élèves qui manifesteraient ostentatoirement leur identification à un groupe particulier, attitude qui, par sa simple expression, les distinguerait des autres. En d'autres termes, les adultes du monde scolaire devrait faire face, au quotidien, à des formes multiples d'affirmation identitaire auxquelles ils n'ont pas forcément réponse et qui s'inscrit à l'encontre de la mission que le collège s'assigne. Ce sont précisément ces moments au cours desquels des formes de catégorisation apparaissent qui les questionnent sur leur façon de faire, leur façon de gérer la différence culturelle ou différence « supposée culturelle ».

En nous inspirant des analyses de Luc Boltanski et Laurent Thévenot⁹⁶, nous avons considéré qu'il existait trois modèles à partir desquels les discours des agents scolaires s'articulaient. Deux mouvements principaux organisent la relation entre ces modèles de discours : le compromis et la dénonciation. Les compromis traduisent la volonté, malgré la diversité des situations et des personnes, de trouver une solution permettant de suspendre le débat, au moins pour un temps. Le second mouvement, la dénonciation, cherche au contraire à défaire les « accords » en montrant que les

⁹⁶ Boltanski Luc et Thévenot Laurent, op.cit, 1991.

compromis sur lesquels ils reposent rapprochent des éléments (principes, objets, personnes) inconciliables. Refuser le compromis c'est considérer qu'il n'est pas possible de faire tenir ensemble les principes philosophiques de modèles différents. En d'autres termes, c'est prendre une posture de dénonciation. Cette symétrie rend compte d'un univers de débats où les individus s'interrogent sur les fondements de leurs actions et de leurs décisions.

Cette seconde partie est composée de deux chapitres qui, à partir des déclarations des professionnels de l'éducation, restituent les différentes façons de percevoir l'impact de la dimension ethnoculturelle sur la réalité scolaire.

Le premier chapitre intitulé *Le refus du compromis*, expose la position officielle de l'Éducation nationale sur ce thème. Il s'agit ici de réaffirmer les principes d'égalité et d'unité à un moment où les représentations renvoyées par les médias, mais également les autorités politiques — notamment celles qui ont en charge le Ministère de l'Éducation nationale — tendent à assigner, tout en le niant, aux élèves issus de l'immigration une différence « fondamentale ». De ce fait, le maintien des principes républicains à l'intérieur d'un espace scolaire totalement imprégné par les préjugés véhiculés dans la société s'avère difficile, d'autant plus que les dynamiques d'identification ethnique ne sont pas seulement exogènes, mais elles relèvent également d'auto-identification. C'est dans ce climat qui semble décrire une réalité scolaire de plus en plus en proie à l'ethnisation des relations sociales, que les adultes observés dans ce chapitre justifieront leur choix de ne pas reconnaître de statut spécifique aux élèves dont ils ont la responsabilité. Nous constaterons que cette posture à priori louable ne va pas sans poser quelques questions.

Le chapitre II, rend compte des différents compromis imaginés par les enseignants et personnels administratifs pour mieux faire face à une réalité que le collège unique a contribué à complexifier. De plus, la scolarisation d'élèves perçus comme étant plus éloignés que les « autres » en regard de la culture scolaire, justifie pour un grand nombre d'acteurs la mise en place de compromis censée corriger une réalité sociale, ce que le droit à lui seul ne peut faire. Ainsi nous retrouvons à travers les deux d'alternatives, que sont le modèle de discours social et modèle de discours culturaliste, un vieux débat de la sociologie : l'opposition entre la naturalisation de la différence que porte les compromis culturalistes, et la vision sociale, propre à la recherche

sociologique, qui cherche, au-delà du comportement manifesté par les individus les raisons sociales qui les poussent à agir.

Aussi, bien que les compromis exposés et restitués appartiennent à des familles de modèles de discours différentes, une grande proximité semble caractériser ces compromis. Nous en analyserons les raisons au cours de ces chapitres.

CHAPITRE I - LE REFUS DU COMPROMIS

Section 1 : L'importance du contexte

Dans ce chapitre nous allons aborder les formes différentes que peut revêtir la volonté de ne pas considérer l'origine ethnique au sein d'un établissement. Cette volonté peut prendre deux aspects dissemblables : d'une part ce refus de compromis peut être orienté vers l'enquêteur en refusant de considérer l'institution touchée par ce phénomène. D'autre part, il peut être destiné aux élèves ou parents dont l'attitude ou les paroles pourraient être contraires à l'idéal universaliste. Dans tous les cas, il se pose comme le garant d'une réponse normative dictée par les principes de la République.

Ainsi, il s'agira pour nous, à travers les exemples qui seront présentés, d'approfondir et de comprendre le processus par lequel l'école — en l'occurrence dans le cadre de ce travail le collège — dont la fonction est de créer du national civique, reçoit de l'ethnicité mais également comment, malgré lui, le collège est lui-même par ces choix amené à en créer, ou à amplifier sa résonance alors que ce dernier voulait au départ la combattre.

1) Trouver une réponse à la ségrégation

Les trois modèles de discours que nous avons présentés représentent l'unique discours de compromis possible et agissent comme « frontière limite » à tout discours qui se voudrait alternatif. Au-delà de cet espace, les compromis sont impossibles, voire

intolérables parce qu'ils remettent en question l'idée même de l'intégration à la française. Le modèle anglais communautariste apparaît comme un repoussoir duquel il est plus que nécessaire de s'écarter. Le fait qu'à Montpellier, mais aussi dans toutes les grandes villes françaises, divers facteurs dont la politique de la ville, ont conduit à une ségrégation spatiale, où certains quartiers se caractérisent par une prédominance des immigrés ou fils d'immigrés, a provoqué l'ethnicisation des relations scolaires qui ont eu des effets directs sur le fonctionnement des établissements.

L'assurance de l'ordre républicain et plus particulièrement la lutte contre des préjugés racistes apparaissent comme un écueil devant le modèle d'intégration à la française, mais cet objectif peut être confronté à des visions parfois divergentes. L'exemple du collège N°1 montre d'une certaine manière quelle politique le personnel de direction adopte afin que son environnement accepte l'idée même d'un vivre-ensemble à l'école. La question récurrente qui incombe ainsi à cet établissement consiste à se demander comment intégrer au sein d'une même structure les différences et les spécificités de chaque individu. En effet, les réticences de parents qui répugnent à inscrire leurs enfants dans des établissements largement fréquentés par des élèves d'origine maghrébine, poussent Madame XM, principale du collège N° 1, à un travail constant de persuasion et d'adaptation.

« D'abord dans un établissement comme le nôtre qui est un établissement d'enseignement public, nous accueillons absolument tous les publics scolaires. Il n'y a aucune discrimination, ni aucune difficulté de ce côté là. Et ça va jusqu'aux élèves porteurs de handicap parce que ce sont les grands axes mis en place par le ministère. Mais, il n'y a aucune discrimination dans les établissements scolaires.

Par contre un établissement comme celui que je dirige est tributaire d'un secteur scolaire. Ce secteur scolaire fait partie d'un découpage décidé par la hiérarchie. Nous sommes tributaires de ce découpage. Donc les enfants qui viennent dans cet établissement sont des enfants du secteur scolaire, de la carte scolaire. Nous avons le Petit Bard, les Cévennes et une partie de Saint Clément et une partie d'un quartier résidentiel qui devrait amener une certaine mixité sociale. Ce qui est tout à fait normal et qui me semble être une bonne chose. Malheureusement dans la réalité, il n'y a pas cette mixité sociale. Les quartiers de catégories socioprofessionnelles plus favorisées ont aussi les moyens intellectuels de faire aller leurs enfants vers d'autres établissements et d'éviter le collège LC qui devient une espèce de ghetto, puisqu'il n'accueille pas majoritairement, mais en grande partie des enfants en difficultés

scolaire et sociale. Effectivement un établissement comme le nôtre a de grosses difficultés au niveau de la mixité sociale. C'est comme ça que ça se passe. Les familles à niveau intellectuel, lié quand même aux CSP, évitent déjà à l'école élémentaire. On les met dans des écoles privées, religieuses ou pas, pour éviter le collège de secteur quand il ne satisfait pas aux critères que la famille a dans la tête. Mais nous, nous appliquons en tant qu'établissement public, les règles, les prérogatives et les obligations de l'éducation nationale. Il n'y a pas de discrimination. Il n'y a pas de discrimination également au niveau du personnel. On a une grande mixité d'origine, de population. Dans notre établissement on en arrive à plus de 80% d'enfants issus des populations de l'immigration. Chez nous c'est encore plus particulier parce qu'il s'agit des populations du sud marocain. C'est encore pire. Quand vous avez un établissement qui accueille 10 nationalités ça donne une richesse extraordinaire, avec des frottements, des partages. C'est très intéressant. Ici, il n'y a pas ça, si vous voulez c'est un peu le collège marocain. C'est malheureux mais c'est un constat. Même les familles qui sont du secteur, lorsqu'elles viennent inscrire leurs enfants, même celles qui sont issus de l'immigration, disent : "mais nous on ne veut pas mettre nos enfants ici". C'est un vrai problème. Je me bats pour ramener une mixité sociale parce qu'elle est importante et parce que c'est le vivre ensemble. La société est pluriethnique, ouverte, on s'enrichit de tout ça. C'est un établissement laïque, républicain et j'essaie de travailler à la réalisation de cette mixité mais c'est très difficile. Pour se donner quelques moyens, vu que nous accueillons des populations qui vont de l'analphabétisme à l'excellence, nous avons mis en place des pôles d'excellence puis des pôles d'aides et de remédiations pour les élèves en très grande difficulté ou en difficulté moyenne. Les pôles d'excellence c'est le maintien des langues anciennes : le latin, le grec, les sections européennes anglais/allemand, anglais/espagnol, la possibilité de participer aux sections sportives. Nous avons une section sportive basket et une sections sportive football apprentissage des règles arbitrages. Ça c'est très innovant, nous sommes le seul établissement en France à le faire. On essaie de mettre en avant des choses intéressantes qui pourraient attirer les élèves dans notre établissement. D'autre part, on met également en place pour les populations qui ont des difficultés un panneau très large de projet d'aide et de remédiation ».

Il nous semble dès lors important, avant de poursuivre, de resituer cet échange en précisant d'abord, que ces paroles ont été tenues par Madame XM, proviseur du collège N°1. Nous avons pu voir lors de la présentation des collèges les spécificités qui non seulement le caractérisent, mais obligent le Principal à répondre à un environnement local où la prégnance de l'ethnicité est très marquée. La ségrégation ethnique dont cet établissement est victime résulte de la conjugaison de plusieurs facteurs : la carte scolaire, la ségrégation spatiale urbaine et les stratégies des familles qui cherchent à maximiser leur investissement et leur capital scolaire.

Depuis les années quatre vingt la tendance à la différenciation sociale, ethnique et scolaire des publics dans les établissements s'est accentuée. La forte concentration d'élèves issus de l'immigration dans le collège mentionné résulte directement de la répartition spatiale des groupes sociaux dans la ville. Le recrutement des élèves de ce collège se fait sur trois secteurs : les Cévennes, le Petit Bard et Saint Clément. Or, deux de ces zones sont socialement et ethniquement spécialisées. C'est-à-dire qu'elles concentrent des élèves en très grande difficulté scolaire et sociale. Ainsi en associant à ce collège une zone urbaine faisant elle-même l'objet d'une concentration excessive d'un type précis de public (le plus en difficulté), se reproduisent à l'intérieur de l'école les phénomènes urbains, ainsi que les problèmes sociaux qui les accompagnent. Mais la relation entre l'école et son environnement n'est pas à sens unique. Agnès Van Zanten⁹⁷ a largement souligné à quel point aujourd'hui l'école joue un rôle de plus en plus important dans les stratégies résidentielles des familles. En effet, celles-ci essaient d'élargir leurs choix par la stratégie résidentielle et si cela ne suffit pas, l'arbitrage s'effectue alors entre le « privé » et le « public ». Comme le montre G. Felouzis la ségrégation scolaire n'est pas seulement le résultat mécanique de phénomènes urbains et de la politique de sectorisation. « Les indices statistiques montrent que la ségrégation est toujours plus forte dans les établissements que dans les secteurs urbains dont ils dépendent. Autrement dit, les stratégies parentales de contournement de la carte scolaire augmentent d'autant plus la ségrégation ethnique ».

Ce résultat a largement pu être vérifié par notre terrain, puisque les enfants des familles habitant à Saint Clément, le dernier secteur de recrutement, ne figurent pas parmi les élèves scolarisés dans ce collège. Leurs parents de catégorie socioprofessionnelle plus favorisée, en raison de leurs ressources, ont su contourner un

⁹⁷ Agnès Van Zanten, op.cit, 2001.

découpage scolaire jugé dangereux. En effet beaucoup de familles, notamment celles de milieux populaires, manifestent la crainte de laisser leurs enfants fréquenter des établissements dont la population dominante est constituée des jeunes issus des quartiers les plus relégués et ségrégués. « le stigmatisé est celui qui est socialement juste en dessous et dont on cherche à se distinguer pour éviter de se voir chuter socialement⁹⁸ ». Seules les familles totalement protégées par un environnement urbain privilégié tiennent un discours ouvert par rapport à la mixité sociale à l'école.

Le choix du collège par les familles pose la question de la justice sociale à l'école. Comme toujours dans le domaine scolaire, la réponse n'est pas simple, car elle doit concilier deux logiques contradictoires : celle des parents, soucieux de la scolarité de leurs enfants et à qui les stratégies d'évitement scolaire apparaissent tout à fait légitimes en raison de l'existence de situations urbaines et sociales de relégation et d'exclusion, et à l'opposé, la logique institutionnelle, qui a pour fonction de veiller à la bonne application de la règle. Celle-ci doit être la même pour tous, afin de respecter et garantir l'égalité de tous les citoyens grâce à un découpage des secteurs assurant une mixité socio-ethnique.

C'est pris dans cette tension qu'il nous faut entendre les propos tenus par Madame XM. En tant que principal de collège et représentante de l'État, son rôle est de garantir les missions de service public attachées à l'idéal républicain de lutte contre les inégalités. Mais parallèlement à cela, elle doit également développer des stratégies visant à attirer les élèves « de bonne qualité sociale et scolaire », car ce sont précisément ces jeunes qui ont le pouvoir (de par leur présence) de maintenir ou d'accroître la valeur de son établissement⁹⁹. Parce que les dotations obtenues par les établissements sont fonction du nombre d'élèves qu'ils ont à scolariser, les élèves performants jouent un rôle important. Ils représentent l'assurance faite aux parents du climat ambiant à l'intérieur de l'établissement et de la possibilité de réussite pour leurs enfants. De ce fait, toute une partie de l'activité, mais aussi des ressources, des collèges sert à retenir leurs bons élèves au détriment parfois des élèves qui en auraient le plus besoin. Pris dans ces règles du jeu du marché scolaire, la gestion d'un établissement doit chercher à concilier des objectifs qui ne sont pas toujours conciliables : composer avec les exigences et les peurs des familles plus fortement dotées en capital scolaire sans renier

⁹⁸ Georges Felouzis, op.cit, 2005.

⁹⁹ Le collège N°1 a une capacité théorique d'accueil de 850 collégiens. L'évolution de ces effectifs ces dernières années montre une baisse importante de la population reçue. Ainsi à la rentrée de septembre 2005 767 le collège comptait 767 élèves. Trois ans plus tard, le collège n'accueille plus que 434 élèves.

les principes d'égalité républicaine. En apparence tout le monde tient le même discours et tous se réfèrent aussi à des principes de « justice sociale » pour justifier leurs démarches. Mais à la différence de l'institution scolaire, qui cherche en principe à appliquer une vision collective de la justice sociale, le discours des parents développe une vision plutôt individuelle. C'est-à-dire que la justice est considérée comme le droit de pouvoir choisir son école dans un monde où tout le reste, ou à peu près, fait l'objet d'un choix. Nous serons amenés à revenir plus longuement dans les chapitres ultérieurs sur les réponses proposées par les équipes éducatives des collèges dans ces situations. Pour le moment, notre souci était simplement d'insister sur l'ancrage du collège N°1 dans son environnement local. C'est à partir de ce contexte qu'il nous sera possible de comprendre l'usage qui est fait de l'ethnicité par Madame XM et de cette façon comprendre les enjeux que cette utilisation recouvre.

De quelle manière les « rapports ethniques » qui viennent d'être décrits s'actualisent à l'intérieur de l'établissement ? Autrement dit, quelles sont les conséquences provoquées par cette tendance à la différenciation sociale et ethnique — qui prend une tournure extrême dans le cas ici présent — dans le fonctionnement et l'organisation du collège ?

Nous venons de décrire comment la dynamique sociale actuelle qui tend à inférioriser certains élèves, en raison de leur différence supposée (ou réelle), oblige les chefs d'établissement à trouver des réponses à ce problème spécifique. Pour rassurer les parents des « bons élèves », les établissements ont généralement largement recours à la constitution de classes protégées. Les entretiens menés au sein du collège aussi bien avec les professeurs, CPE et autres personnels administratifs ont permis de vérifier ce point. Ainsi, il a été mis en place des pôles d'excellence qui proposent une offre pédagogique destinés aux élèves à fort capital culturel et scolaire. Parallèlement à cela, coexistent les pôles d'aide et de remédiation pour les élèves en très grande difficulté ou en difficulté moyenne. Ces choix stratégiques nous ont été donnés très librement, et de manière massive par les différentes personnes rencontrées au cours de l'enquête. Là où dans les autres établissements la divulgation de ce type d'information était limitée, révélée du bout des lèvres ou à demi mot, ici compte tenu des caractéristiques propres de ce collège, cela semblait couler de source. La configuration même du public accueilli, la situation actuelle qui place les établissements dans une position analogue de celle d'entreprises cherchant à rationaliser et maximiser leurs choix sur un marché concurrentiel, la défiance de certaines familles, invitent à considérer ces choix comme

les meilleurs. Du coup, en réponse à ces pressions extérieures que représentent les menaces de départ, l'établissement fonctionne sur des logiques disciplinaires et sécuritaires plus marquées. Ce sont précisément celles-ci qui traduisent l'actualisation de l'ethnicité dans la réalité sociale. Cet exemple en l'occurrence, nous montre qu'à partir d'une situation dans laquelle Madame XM répond à une situation particulière, et où elle a à faire face aux réticences des parents de « souche française » d'inscrire leurs enfants dans son établissement, elle est amenée à développer à son tour des stratégies qui peuvent s'avérer discriminatoires. Nous touchons là, l'un des points importants, très bien décrit par Fabrice Dhume Sonzogni¹⁰⁰, concernant la tendance des professionnels de l'éducation à dénoncer les comportements racistes, discriminatoire des autres sans se rendre compte bien souvent que les actions ou les réponses qu'ils apportent à certains des problèmes auxquels ils sont confrontés relèvent de la même logique. Il est clair que ce prisme conduit à occulter d'autres dimensions des discriminations, tout aussi prégnantes, et peut être même plus problématiques encore — en raison de leur caractère larvé. Avant d'aller plus avant dans le commentaire de ce mouvement de dénonciation au manquement des principes républicains, il est important de comprendre ce qu'il nous révèle concernant notre objet d'étude : l'ethnicité. L'importation par les familles de stratégies d'évitement, peut amener les professionnels à répondre en amplifiant le phénomène qu'elle cherchait officiellement à combattre. Mais d'autres solutions sont possibles. La réponse de Monsieur SX, principal du collège N° 2, confronté a des à priori similaires de la part des parents d'élèves nous le prouve.

« Quelle réaction a provoquée votre décision de ramener dans ce collège des élèves moins bons et d'origine étrangère ?

Oui, (d'un air plus grave) j'ai des commentaires acerbes parfois. "Il faut que tu arrêtes !". Je n'arrêterai pas, d'abord parce que j'y crois. Il faut donner la chance à tout le monde. L'école n'est pas réservée à une certaine élite. Il y en a qui font des menaces "je vais mettre mes enfants ailleurs". Mais ce n'est pas vrai. Jusqu'à présent ça ne s'est pas produit. J'explique à ces parents que c'est une richesse pour la classe.

Comment ça se passe ?

Ils nous appellent, ils se plaignent, ils ne sont pas contents, ils ne comprennent pas. Mais tout ça est expliqué dans la politique d'établissement. Un chef d'établissement ne fait pas complètement ce qu'il veut, il y a un conseil

¹⁰⁰ Fabrice Dhume-Sonzogni, *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ? L'école à l'épreuve des faits*, Ed L'Harmattan, 2007.

d'administration où les grandes décisions sont prises. La structure pédagogique est présentée en conseil d'administration. De toute façon c'est un argument qui ne tient pas, je dis aux familles "si vous n'êtes pas content allez voir ailleurs !". J'ai un élève qui arrive du privé, c'est qu'on ne fait pas n'importe quoi ici. Le mélange est une richesse, c'est évident, celui qui ne le comprend pas n'est pas progressiste ».

2) Le refus du compromis : l'expression d'un malaise

Notre objectif à travers cette comparaison est de signaler le rôle important joué par le contexte dans la construction et la régulation de situation ayant trait à l'ethnicité. Il est certain que les qualités personnelles jouent dans notre façon d'appréhender les autres, d'autant plus si ceux-ci se trouvent être fortement stigmatisés dans la société. Mais pour le moment, notre parti pris, dans ce contexte où les adultes dénoncent les comportements racistes ou discriminatoires auxquels ils doivent faire face pour assurer l'ordre républicain, est de nous intéresser aux contextes dans lesquels ils définissent leurs solutions. Autrement dit, comment les conditions de travail des professionnels de l'éducation influencent leur rapport à l'ethnicité. Il s'agit pour nous de comprendre pourquoi certains contextes favorisent une vision du monde où les catégories ethniques trouvent une légitimité certaine.

Pour comprendre l'ethnicité en milieu scolaire, ou plus précisément les usages qui sont faits de l'ethnicité par les différents acteurs de l'école, nous devons connaître la position de ceux-ci à l'intérieur de la structure des relations objectives, qui détermine au moins négativement leurs prises de position. Cette structure est déterminée par la distribution du capital à un moment donné. Autrement dit, les agents (individus ou institutions) caractérisés par le volume de leur capital, déterminent la structure du champ en proportion de leur poids, qui dépend du poids de tous les agents, c'est-à-dire de tout l'espace. Mais inversement, chaque agent agit sous la contrainte de la structure de l'espace, qui s'impose à lui d'autant plus brutalement que son poids relatif est faible.

Dans ce marché scolaire local, où Monsieur SX principal du collège N° 2, peut très fièrement se positionner en garant du modèle républicain, il est fondamental d'observer que son collège est relativement protégé d'éventuelles fuites — vers le privé ou d'autres collèges. Cette précision n'enlève rien à son mérite, elle nous indique simplement que ses marges de manœuvre, pour ces mêmes raisons s'en trouvent

confortées. Dans un système où les comportements relatifs à l'école s'imprègnent de plus en plus d'une logique de marché, la gestion d'un établissement ressemble de façon plus nette encore à celle d'une entreprise. Principal et familles s'apparenteraient au Producteur et Consommateur des modèles économiques. Chacun en fonction de ses dotations, effectue des prévisions avec l'objectif de maximiser sa fonction de satisfaction. Or, avec la politique de massification de l'enseignement, le nombre de familles consommatrices s'est considérablement accru sur le marché. Face à ces nouveaux entrants, les principaux producteurs ont augmenté l'offre. Comme dans tous marchés, la multiplication des produits offerts a entraîné une hiérarchisation. Tous les produits n'ont pas les mêmes valeurs. Evidemment, une grande majorité des familles n'ont pas les ressources permettant de disposer des produits haut de gamme. Les deux collèges dont nous nous sommes servis pour exemple se trouvent à l'intérieur de ce marché à des places diamétralement opposées. Alors que le collège N° 2 est le collège de recrutement pour le lycée Centre ville de Montpellier, le collège N° 1 présente la caractéristique d'accueillir environ 80% d'élèves ayant un lien avec l'immigration, notamment marocaine. Ce qui explique que le premier est d'autant moins contraint par la structure du champ.

Les autres établissements qui ont participé à cette enquête se trouvent entre les deux limites représentés par les collèges N° 1 et 2. Ces situations nous montrent qu'à ce niveau de l'analyse, nous pouvons simplement constater que le contexte dans lequel évoluent les acteurs est un des facteurs déterminants pour comprendre comment des faits liés à l'ethnicité peuvent être reconnus, pour ensuite être régulés. Dans une période où la sélection se fait à l'école et par l'école, le recours à cette lecture des relations sociales, dominée par des catégorisations ethniques, complique considérablement la tâche qui incombe aux personnels chargés d'assurer le bon fonctionnement des établissements. Elles témoignent des peurs sous-jacentes à l'éthique du collège unique. Ainsi l'intrusion de cette violence raciste provenant de l'extérieur, touche de manière indistincte les établissements. La dénonciation par les administratifs de ces manquements aux valeurs qui fondent notre pays, les oblige non seulement à composer avec ce niveau du réel, mais aussi, par la même occasion, à interroger la solidité du modèle d'intégration républicaine. Nous avons vu, lors de la première partie comment les modèles de discours concurrents au modèle républicain ont pu se développer sur la critique fondée, ou pas, de son inadaptation aux défis contemporains. La concurrence entre les établissements, les stratégies des familles, le faible pouvoir de régulation au

niveau local et bien d'autres aspects participent à la construction des ségrégations qui perturbent le monde scolaire. Ces différents points obligent en outre la communauté scolaire à sortir d'une vision totalement idéalisée où elle se représentait les élèves issus de l'immigration comme « le roman d'un individu qui perd son identité particulière pour entrer dans une grande société aux valeurs universelles¹⁰¹ ». La réalité s'est avérée bien plus complexe et oblige cette même communauté, compte tenu de la configuration du marché scolaire local, à proposer des solutions qui peuvent provoquer indirectement de la discrimination. Une discrimination (ethnique ou raciale) indirecte se produit lorsqu'« une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutre est susceptible d'entraîner un désavantage particulier pour des personnes d'une race ou d'une origine ethnique donnée par rapport à d'autres personnes¹⁰² ». Nous reviendrons plus longuement sur cet aspect important, qui traduit assez concrètement l'une des formes d'actualisation de l'ethnicité dans l'enceinte scolaire.

Pour l'heure, notre objectif est de poursuivre la description et l'analyse de cette attitude rencontrée consistant à refuser tout compromis avec le modèle républicain.

L'Éducation Nationale est un univers où la prégnance d'un discours républicain est très forte. Il s'agit pour ses membres d'assurer l'égalité de tous grâce à une indifférenciation des élèves qui la composent. À titre d'exemple, l'échange que nous avons eu en début d'entretien avec Madame A, dans lequel nous lui demandions si l'origine ethnique a une importance dans la gestion de son travail, illustre bien cette volonté propre aux acteurs de l'éducation nationale d'éviter d'opérer des classifications d'ordre ethnique dans la réalisation des tâches qui leur incombent. L'école est perçue et se perçoit comme un lieu d'intégration et de tolérance, où la lutte contre les représentations d'ordre raciste est peut être plus effective qu'ailleurs. D'ailleurs, les discours attestent pleinement de cette volonté de ne pas discriminer une population immigrée par rapport aux autres élèves. Bien souvent l'argumentation se construit (dans un premier temps en tout cas) dans un souci de démontrer la non spécificité des problèmes rencontrés. Ainsi comme le révèlent les propos recueillis auprès de madame A, l'importance réside en des actions menées en vue de réunir tout le monde autour de valeurs communes.

¹⁰¹ François Dubet, *op.cit*, 1999.

¹⁰² Directive européenne n°2000/43, relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique. (In) Lorcerie Françoise, *op.cit*, 2003.

« J'ai envie de dire que l'école c'est plus un lieu où on va rechercher les ressemblances plus que les différences. J'aurais plutôt tendance à gommer les différences culturelles justement. En particulier dans ma matière, en histoire. Les origines culturelles des enfants, moi je ne les vois pas. Je fais comme s'il n'y en avait pas. Je ne peux pas dire que je l'intègre dans mon projet. Je crois que je ferais exactement la même chose quels que soient les enfants. Je vais m'adapter à leur niveau scolaire, mais je ne pense pas faire des choses différentes en fonction de l'origine des élèves. Ça non, (...) (rire). On est plus là pour en faire des citoyens ayant tous les mêmes valeurs. On a une matière qui a un rapport avec la nation, donc on en fait des citoyens français, (rire) quelque soit leur origine. De fait on ne parle pas des différences, des origines ».

L'attitude de Madame A. témoigne de son souci d'énoncer un discours conforme à l'idéologie scolaire, où la non différence apparaît comme un gage de justice, une posture morale antiraciste. L'ethnicité n'existe pas ; le discours est construit autour d'une relation de personne à personne indépendamment de toute autre caractéristique. Cela semble traduire une réelle volonté d'éviter le recours à toute forme de nomination qui tendrait à stigmatiser les élèves d'origine étrangère conformément à ce que préconise l'éthique républicaine. Cette posture ne va pas sans poser problème, tant elle semble oublier que la réunion autour d'une culture commune est précisément le défi que doit relever le collège unique, dans sa longue marche vers une démocratisation effective.

Dans le même registre Monsieur KI, directeur de la SEGPA du collège N°3, s'est montré très étonné de l'orientation de nos recherches, alors même que l'établissement dans lequel il exerce ses fonctions, fait manifestement l'objet d'une ségrégation massive :

« Je voulais savoir ce que vous recherchez exactement ! On n'est pas confronté aux problèmes d'élèves d'origine marocaine, d'origine algérienne, ce n'est pas ça quand même. Nous, on a pas ce genre de questionnement. Pour nous, ce sont des élèves, ils sont en difficultés, ils ne sont pas en difficultés, là oui. On sait qu'on a un gros pourcentage d'élèves d'origine marocaine, qui tourne autour de 85%, mais ces élèves ce sont des enfants qui au niveau primaire étaient ici, donc quelque part ils ont pris connaissance de la culture, ce ne sont pas des élèves qui sans arrêt nous renvoient 'je

suis marocain, je suis ceci, je suis cela'. On a une approche républicaine, citoyenne dans l'établissement ».

Nous sommes ainsi en présence de deux témoignages refusant de reconnaître les catégories ethniques comme réalité sociale à l'intérieur du collège. Là où nous avons présenté les compromis comme une manière possible d'appréhender la place occupée par l'ethnicité dans l'organisation et le fonctionnement scolaire, ces deux témoignages refusent de mobiliser la variable ethnoculturelle comme un élément d'explication de la réalité sociale à l'école. Ils traduisent encore une fois des circonstances et une réalité bien différente. Pour Madame A, étant donné les caractéristiques du collège où elle exerce, elle tient le discours républicain qu'on peut attendre d'un agent de l'éducation nationale.

A l'opposé, l'étonnement de Monsieur KI suscité par ma question, somme toute légitime eu égard au public accueilli dans cet établissement, et la violence dans le ton sa réponse, confirment les craintes entourant notre objet d'étude. D'une part, aborder un thème aussi sensible que l'ethnicité n'est jamais une chose évidente, d'autant plus quand l'apprenti chercheur est noir. Ce dernier élément n'a pas été sans poser problème, puisqu'il a accru le risque que les personnes rencontrées perçoivent notre étude comme une enquête sur le racisme, à l'intérieur de leur établissement, une recherche traitée sur le mode journalistique, où la recherche du scoop et du sensationnel auraient alors eu pour but inavoué la dénonciation de pratiques et de discours répréhensibles. Fabrice Dhume Sonzogni confronté aux mêmes situations lors de son enquête (sans les problèmes de couleur) notait à propos d'un échange entre un principal et sa secrétaire sur un jeune de couleur, ce commentaire éclairant : « tout se passe comme si parlait du racisme — qui a eu lieu — était confondu avec l'objet du tabou ». En ce qui nous concerne, nous ne parlions pas explicitement du racisme avec le directeur de cette SEGPA, mais d'ethnicité, sujet voisin et souvent confondu. Au-delà de cet aspect purement technique, cet échange signale la frilosité avec laquelle notre question a été reçue et le malaise qu'elle a provoqué. Discuter de la manière dont l'Éducation Nationale scolarise une partie de ses élèves, n'est jamais simple dans un établissement qui jouit d'une très mauvaise réputation. D'abord, parce qu'il s'agit de lieux où remplir les missions dévolues aux professionnels s'avère particulièrement difficile. En effet travailler au développement du capital humain de ces jeunes, en développant leur esprit critique, en leur donnant le goût pour la grande culture, se révèle

être un objectif difficile à atteindre, tant le collègue et les contenus qui le composent n'ont pas été pensés pour ce type de public. Écrasés par de tels idéaux, les enseignants mais aussi le personnel de direction sont plus qu'ailleurs confrontés aux terribles constats de l'incapacité de leurs élèves à remplir les attentes liées au métier d'élèves. Travailler avec des jeunes moins préparés à jouer ce rôle, est très épuisant. Surtout lorsqu'ils représentent la majorité du public scolarisé dans l'établissement. Confrontés à ces élèves qui ne ressemblent en rien aux élèves qu'ils ont été, et dont le comportement ne correspond en rien à ceux qu'ils attendent d'un élève, la tentation est forte de baisser les bras. L'usure que créent ces situations, les messages que renvoient les mass médias — mais également bien d'autres facteurs — peuvent largement contribuer à accentuer (ou même faire naître) une vision ethniciste des difficultés vécues. Vision qui tendrait à faire de la présence de ces élèves français ou pas, mais ayant un lien avec l'immigration, la cause de bon nombre des problèmes vécus quotidiennement. Percevoir son expérience professionnelle de cette manière est plutôt délicat à l'intérieur d'une institution comme l'éducation nationale qui se vit comme le bastion de l'antiracisme. L'illégitimité de fait de ce ressenti tend à assimiler de facto, les difficultés du métier qui résultent de l'ambition du collègue de scolariser toute une classe et la présence d'enfants ayant un lien avec l'immigration africaine. Comme si, afficher ses doutes, ses états d'âmes, son « ras le bol » était en soi répréhensible. La situation actuelle, du fait de l'impossibilité dans bon nombre de cas de se reposer sur ce jeu des connivences culturelles, qui fonctionnait si bien avant le collège unique, rend le métier plus dur. Il est étonnant de voir la difficulté avec laquelle, poser ce constat simple n'est pas une chose évidente. Dire par exemple : « je ne me sens plus le courage ou l'envie de faire des efforts pour récupérer des élèves en grande difficulté » se vit comme une trahison au métier. Exercer dans un établissement « ghettoisé », auprès de jeunes vivant dans des conditions extrêmement difficiles pour la plupart est plus qu'usant. Tout se passe comme si poser ce constat simple était la preuve de la défiance à l'égard de ce public nouvellement arrivé. Du coup, clôturer le débat, faire disparaître la dimension de cette réalité apparaît préférable.

«...comme si parler du racisme, en prononcer simplement le nom constituait en soi l'offense. Dans cette approche, on voit bien que taire le racisme à l'égard du "gamin de couleur", non simplement contribue à faire disparaître sa réalité sociale, mais de plus,

reconduit les critères mêmes du racisme : la couleur de peau justifie une attention particulière, dans la mesure où elle est confondue avec la source du malaise¹⁰³ ».

La question de l'ethnicité, de la catégorisation, des préjugés, de la différence culturelle, de l'identification à un groupe minoritaire, est renvoyée aux élèves, aux parents et à la société parfois. Autrement dit, la société dans son ensemble serait traversée par une ethnicisation des relations sociales, de par sa tendance avérée d'assigner les individus à des groupes particuliers, mais pas l'école. Ces acteurs, dans leur grande majorité trouveraient ces classements contraires à l'éthique républicaine. D'où la situation présente où l'ethnicité est à la fois interdite mais présente. Interdite parce que l'école ne reconnaît pas et ne veut pas légitimer des actes consistant à catégoriser les individus à partir d'un mode de classification ethnique ou culturel ; mais présente, car malgré les valeurs qu'ils sont censés défendre, cette tendance à l'assignation touche également les professionnels.

En raison de ces missions de socialisation et d'éducation des élèves, il est normal que l'Éducation Nationale ne reconnaisse pas ce type de distinction entre les élèves. En même temps, il est dommageable que sur des principes devenus « formels », la parole sur un sujet majeur pour les années à venir, se bloque. En refusant de discuter des distinctions liées à l'origine historique qui existent dans les rapports sociaux, et qui s'actualisent dans le collège, les professionnels nient la réalité, et se privent du moyen de commencer à lutter contre ces inégalités et ces discriminations liées à l'origine ethnique. Le parti pris de la majorité des acteurs dans le collège N° 1, qui rappelons le possède les mêmes caractéristiques que le collège N° 2, est diamétralement opposé. Dans la majorité des cas, les personnes ont plutôt tenu à dénoncer le non respect par l'État des conditions de validité de l'épreuve. Cette prise de distance en raison des manquements aux prés requis nécessaires à l'exercice équitable et efficace de leur métier, a plutôt contribué, à la grande différence de l'exemple cité plus haut, à libérer la parole. Dans *Racisme, Antisémitisme et « Communautarisme » ?*, Fabrice Dhume Sonzogni avance un autre argument qu'il nous est tout à fait possible de combiner avec ce que nous venons d'affirmer. Selon lui, le malaise que suscitent des recherches sur le racisme — mais nous pouvons y introduire l'ethnicité — dans des établissements ségrégués s'explique par les problèmes que connaissent déjà ces établissements,

¹⁰³ Fabrice Dhume-Sonzogni, op.cit, 2007.

notamment concernant leur réputation. Conscients de ces « marquages » et de leurs conséquences, les adultes du monde scolaire se montreraient plus prudents à accueillir et discourir sur ce type de sujet. Cette explication nous semble très convaincante. Elle atteste selon nous, de l'idée que les causes du tabou entourant ce sujet sont à la fois multiples et imbriquées.

Il est intéressant de constater qu'au final, ces deux postures relatives à notre thème de recherche révèlent de deux manières différentes le même phénomène : l'observation et le constat d'une réalité sociale où la dimension ethnique est de plus en plus présente : l'une à partir d'un compromis culturaliste, qui peut laisser craindre des risques de dérives, dans la mesure où elle rend plus consciente les distinctions ethniques (nous aurons l'occasion d'aborder ce point d'analyse dans le chapitre suivant) ; l'autre, s'exprimant sur des bases républicaines avec le refus du compromis. Mais contrairement à ce que son nom indique, il ne signifie nullement que la perception du réel n'emprunte pas à la catégorisation. Nous y voyons plutôt l'expression d'un profond malaise.

3) Le compromis contextuel

Par ailleurs, nous avons constaté que les tenants du refus de compromis, admettent qu'il existe des situations exceptionnelles, où l'école peut être perturbée et pénétrée par des événements extérieurs qui imposent ou introduisent ce mode lecture. Le 11 septembre 2001, la guerre en Irak, la présence de Jean Marie Le Pen au second tour des élections présidentielles de 2003, et plus récemment les émeutes de banlieues en témoignent largement. Dans des entretiens où mon interlocuteur ne voulait pas se résoudre à expliquer le fonctionnement de son univers professionnel par des considérations d'ordre ethnoculturelle, ce type d'événements, qui ne sont en rien quotidiens, a servi de clé d'entrée. Sur ces faits, ils ont pu effectivement concéder que dans ces cas, l'origine ethnique pouvait apparaître comme une grille de lecture pertinente de la réalité. Ces moments rares et extraordinaires ont permis de tisser un compromis entre l'idéal républicain de citoyenneté et le modèle de discours culturaliste. Nous l'avons délibérément nommé le compromis contextuel. Les propriétés particulières que démontre ce compromis expliquent en l'occurrence sa présence dans ce chapitre. En effet, les comportements des adultes du monde scolaire à l'égard des

attributs ethniques ou culturels des élèves n'apparaissent en outre nullement comme un enjeu du compromis, celui-ci se construit essentiellement sur la réaction des élèves à la situation contextuelle. Ainsi, nous restons dans cette logique bien établie chez les professionnels de l'éducation : l'ethnicité est et reste un problème importé de l'extérieur face auquel ils réagissent — dans le respect de l'idéal républicain bien évidemment !

Le recours à ce type de compromis par Monsieur JM, enseignant au collège N° 3, nous en offre une illustration.

« J'ai été très dérangé pendant la guerre d'Irak. Dans des collèges en difficulté comme celui-ci on a été très embêté. C'est que dans ces milieux où nos élèves n'ont pas assez de recul par rapport à une éducation politique, ils reçoivent via la parabole, les informations irakiennes ou les informations d'Arabie Saoudite ou du monde arabe, et les informations qui sont distillées par les chaînes françaises, cette espèce de flux d'images, avec des commentaires dont on se demande quel en est le sens. On était face à des élèves qui vous disaient : je suis pour Saddam et contre les Américains ou je suis contre Saddam et pour les Américains. Or, dans les deux camps, on a à faire à des gens qui ne luttent pas pour la liberté. Comment expliquer ça à des mômes de cet âge ? C'est très difficile. Ils nous prenaient à témoin. "Vous êtes pour qui, vous, monsieur ?" Là, je vous dis c'était pas facile, pas facile. Ce n'est pas facile à faire comprendre, parce que notamment tous nos petits maghrébins, forcément sont du côté des musulmans. Pour eux, l'information qu'on leur distille c'est l'Orient contre l'Occident. C'est pardon, les catholiques contre les musulmans. C'est les juifs contre les arabes. On ne vous dit pas : monsieur "est-ce que vous pouvez nous expliquer, qu'est ce que vous en pensez" ; non "vous êtes pour qui ?". Qu'est ce que vous répondriez vous ? »

La situation dans laquelle se trouve Monsieur JM, à savoir expliquer dans le cadre de sa classe un conflit aussi complexe, s'avère problématique. En effet, selon lui, les élèves n'attendent pas de lui un éclaircissement sur une actualité dont ils ont déjà une propre opinion, mais plutôt un positionnement qui leur permettent de le classer : avec ou contre eux ? Pour les américains ou pour les irakiens ? Avec les musulmans ou avec les chrétiens ? Comme a tenu à le soulever Monsieur JM, c'est à travers les informations distillées par les chaînes arabes via le satellite et les chaînes françaises, que ces adolescents particulièrement « exposés à toutes formes de manipulation » trouvent l'argumentation nécessaire à la légitimation de leur position. Ainsi les élèves

musulmans, à condition qu'ils aient le câble, s'orientent naturellement vers les médias de leur confession et l'attitude symétrique des autres élèves (non musulmans) provoque des réactions identitaires par assimilation réciproque des deux camps en guerre.

Ce conflit international et la passion qu'il suscita au sein de sa classe résonnent comme un souvenir marquant et déstabilisant. L'ordre habituel qui prévaut en situation de classe, qui donne à l'enseignant toute légitimité en tant que dominant, se trouve ici bouleversé. L'intrusion de cet événement peu commun, la passion qu'il provoque chez ses élèves et les questions auxquels il renvoie, redistribuent les cartes en matière de référence. Il n'est plus rare, surtout aujourd'hui, de voir la parole de l'institution concurrencée par les nouveaux canaux médiatiques. La télévision, Internet et sur un autre plan la supposée socialisation via les imams de quartier, sont les nouveaux « messagers » face auxquels les professionnels rencontrés se montrent très vigilants. Face à l'affaiblissement de l'adhésion suscitée par l'institution scolaire, ses représentants admettent assez mal la remise en cause de leur autorité, surtout lorsqu'elle s'effectue au bénéfice d'une autre vision du monde, suspectée d'aller à l'encontre de l'universalisme républicain. Comment tenir un discours sur l'égalité, comment défendre un modèle de société, comment remplir sa mission de fonctionnaire de l'État garant du message républicain en situation de classe ? Aujourd'hui, quand tous les indicateurs confirment un phénomène trop longtemps minimisé dans notre pays, les discriminations ethniques ?

Monsieur JM en tant qu'enseignant incarne et défend une vision, un monde que ces élèves ne partagent plus. La question centrale que pose cet événement, construit à partir du compromis contextuel, est celle de Monsieur JM en tant que représentant de l'État et détenteur de la violence légitime. Si le souvenir de cette expérience, nous résonne de manière si douloureuse, c'est qu'il porte la trace de son impuissance.

L'impuissance à garder le contrôle de la situation : il est seul, ils sont trente.

L'impuissance à porter les valeurs républicaines : Notre modèle de société, en passant d'ailleurs par l'école affirme continuellement l'idée d'une égalité entre tout un chacun, pourtant les inégalités d'ordre socio-économique touchant précisément ces élèves et leurs familles, sont plus qu'évidentes. Au fond comment ne pas comprendre leur défiance ?

L'impuissance également face aux imams, à Al Jazeera, le Moyen Orient, les intégristes, les femmes voilées..., dans cet espèce d'amalgame permis par la situation, les conceptions les plus essentialistes sortent et la défiance la plus primaire et ô combien

reconnaissable martèle ce même message : « ils vont nous trahir. Ils vont se retourner contre nous. » La peur de ces nouveaux messagers est la traduction pure et simple de la perte de confiance qui caractérise l'école et ses représentants. Elle nous signale, le désarroi résultant de la perte d'une prérogative essentielle, caractérisée par la remise en cause de leur pouvoir de violenter légitimement la jeunesse : violenter dans le sens de dresser cette jeunesse pour en faire des citoyens exemplaires. Au fond, ce que révèle cette anecdote, par la fragilité qu'elle laisse à voir, sont les interrogations résultant de cette situation. Elles traduisent selon nous, l'incertitude du monde enseignant dans ce qui constitue leur rôle. Le projet d'éducation républicaine s'est bâti pendant la Troisième République, avec la certitude et l'adhésion profonde du monde enseignant dans la justesse de ce projet. Aujourd'hui, le contexte a changé. Non seulement la lisibilité du projet scolaire porté par l'institution est loin d'être clairement identifiable, mais aussi, la confiance dans la justice de notre démocratie — justice justement soutenue par l'école — se trouve ébranlée. Les manquements à l'égalité qu'il est possible de constater quotidiennement vis-à-vis des plus démunis notamment introduisent dans l'école beaucoup d'interrogations. Nous touchons là du doigt précisément ce qui fait mal : l'espoir généré par l'utopie créatrice de la citoyenneté face à la réalité telle qu'elle est aujourd'hui !

L'une des particularités du compromis contextuel c'est qu'il offre la possibilité à l'adulte qui l'emploie d'introduire la question de l'origine ethnique dans son discours tout en se plaçant dans une situation où il se trouve pris dans le tourbillon des représentations et des catégorisations ethnicistes des élèves. En d'autre terme, il permet à son utilisateur de se placer en dehors de la mêlée. De cette place, son utilisateur à tout loisir de combiner dans une rhétorique, propre à ce compromis, le discours républicain d'unité nationale avec un discours différentialiste faisant porter le soupçon sur un groupe pré-défini. Ce processus d'ethnicisation « offre aux individus, aux groupes et aux institutions la possibilité de décrypter une réalité de plus en plus complexe, tout en entretenant la vision fantasmatique d'une société au bord de l'éclatement¹⁰⁴ ». C'est toute l'ambiguïté de ce compromis qui révèle parfaitement les contradictions de notre époque sur ce sujet. D'ailleurs Jean Louis Derouet en donne la définition suivante « D'abord, ce n'est pas une synthèse qui dépasse les contradictions entre les différentes références. Les contradictions demeurent, et au contraire de ce qui se passe dans

¹⁰⁴ Vincent Geisser, op.cit, 1997.

certaines formes de relativisation, elles ne sont pas occultées. Le compromis propose simplement de suspendre le débat, au moins pour un temps, au nom d'une certaine conception du bien commun. Le travail de dénonciation reste possible, ce qui implique une renégociation périodique du compromis, et aussi au jour le jour, un travail de réajustement des défauts. Par définition, cet équilibre fragile va toujours pencher soit un peu trop d'un côté soit un peu trop de l'autre. Ce n'est pas une synthèse mais c'est tout autre chose qu'une juxtaposition non construite de principes contradictoires¹⁰⁵ ».

Toute la question de l'ethnicité en milieu scolaire se trouve dans cette tension entre l'affirmation et la défense du projet républicain de cohésion nationale et les manifestations toujours plus concrètes de son échec — en raison de l'assignation ou de l'auto identification des individus à un groupe minoritaire. C'est pris dans cette contradiction que se construit le compromis contextuel. Pour nous, compte tenu des éléments que nous venons de souligner, il s'agit de comprendre comment non seulement les adultes du monde scolaire perçoivent leur réalité professionnelle, mais aussi et surtout comment ils parviennent à suspendre le débat pour rester fidèle à leurs valeurs ? Le rapprochement entre les deux modèles de discours s'effectue, nous l'avons dit plus haut, en attribuant la responsabilité de l'édification de frontière aux élèves appartenant au groupe minoritaire. Ce processus opère en raison de l'action répétée de forces extérieure. Nous pourrions poursuivre dans ce raisonnement et avancer l'idée que cette entreprise est justement rendue possible par les réductions identitaires quotidiennes dont sont victimes certains élèves, qui nient l'idée d'universalisme. Nous rappelons cela, non pour des raisons partisans, mais simplement pour mettre l'accent sur le fait que la composition du compromis ainsi présenté résulte d'une orientation inconsciente ou consciente de lecture. Quel sens revêt elle ? Pourquoi alors que l'ambiguïté qui fonde le compromis contextuel ne semble pas trancher sur cet aspect de sa construction, une lecture différentialiste s'impose au final comme grille d'interprétation ? Il est très difficile de répondre à cette question. L'hypothèse que nous avançons dans le cadre de cette thèse est que la réponse se trouve dans la relation concrète à l'État, que ses représentants ont su construire. En tant que dépositaire de la violence légitime, les professionnels de l'éducation sont les gardiens d'un modèle culturel. Dans le cas présent, le compromis tissé témoigne de leur adhésion à ce modèle social. Il est important de préciser que toute remise en question de l'ordre défendu par cette vision

¹⁰⁵ Jean-Louis Derouet , op.cit, 1992.

du modèle républicain implique nécessairement une remise en question de la personne qui s'en réclame. Il apparaît alors, plus évident, mais pas seulement pour cette raison, de proposer une analyse de la situation où l'on s'exonère de cette responsabilité.

4) Variables individuelles et discours

Pour comprendre ce qui se passe dans un lieu aussi complexe qu'un collège, qui réunit plusieurs catégories d'individus (se distinguant par leur âge, leur sexe, leur fonction dans l'établissement, leur expérience et leur perspective personnelle) animés dans leurs tâches professionnelles par divers motifs, il nous a semblé nécessaire d'aller plus loin que la simple exposition des compromis. Le caractère fluctuant de l'ethnicité d'une personne à l'autre, d'une situation à l'autre nécessite de s'interroger sur les raisons sociales qui la fondent. Nous considérons, bien que les individus rencontrés construisent et exposent leurs justifications en référence à des modèles de discours théorique qui traduisent leur compréhension et leur perception du monde social et par là la conscience qu'ils ont des enjeux et contraintes propres au champ auquel ils ont à se soumettre, que la complexité du monde social, son étendue avec tout ce que cela suggère d'imperceptible s'impose de manière aussi forte à ces même agents.

Notre volonté, de fonder notre analyse sur deux dimensions apparemment contradictoires (le principe de conscience et de non conscience) afin de trouver les raisons sociales cachées derrière les compromis exposés, se justifie par la constatation lors de nos entretiens que la perception d'une même réalité donne lieu à des discours différents. Comprendre ces différences revient selon nous à exposer les raisons sociales de ces points de vues.

Aussi, il nous semble important de signaler à ce point de l'analyse, que le personnel administratif représente la catégorie des professionnels ayant le plus couramment fait référence au refus du compromis. Son usage dénote leur refus d'envisager leur action comme orientées par des variables d'ordre ethnoculturel. Cette attitude se retrouve quelques soient les caractéristiques du lieu d'exercice de leurs fonctions. Ils défendent par là une position où l'ethnicité n'a nullement sa place dans

l'organisation et le fonctionnement des collèges. Autrement dit, la présence possible et occasionnelle d'ethnicité n'incombe pas à l'institution scolaire, dans le sens où le comportement de son personnel n'est pas induit par des réactions en rapport avec l'origine ethnique des élèves, mais résulte de causes externes imprévisibles, tels les conflits internationaux et nationaux qui ont secoué la France. Ces situations sociales subies de plein fouet par l'école, touchent non seulement les élèves mais aussi les adultes du monde scolaire.

Le personnel administratif est en quelque sorte la courroie de transmission à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement, entre les élèves, les professeurs et les parents. Son rôle consiste à assurer un climat permettant aux élèves mais aussi aux professeurs de travailler dans de bonnes conditions. Ils sont le dernier recours en cas de conflit grave. Le maintien d'un certain ordre, que ce soit dans la cour, en salle de classe ou en permanence, est assuré par un règlement intérieur qui organise la vie sociale du collège en s'imposant à tous de manière indistincte. Ces règlements établis par les équipes pédagogiques en respect des directives académiques et nationales, gages de l'égalité républicaine à l'intérieur de l'établissement, placent précisément ce personnel en situation de responsabilité. Responsable de l'organisation de cet idéal scolaire, ces agents plus que les autres (personnel social et professeurs) sont moins prompts à livrer des témoignages en rupture avec les directives académiques. Leurs discours engagent non seulement leur pratique mais aussi l'organisation et le fonctionnement de tout le collège. L'un des enjeux de la relation d'entretien, qui est précisément l'image que l'on livre de soi, est ici doublé de la nécessité de contrôler l'image qu'ils livrent d'une institution qui ne peut qu'apparaître comme irrespectueuse d'un ordre garantissant l'égalité ou plutôt l'indifférenciation des élèves dont elle a la charge. Les représentations négatives lues dans la presse, où l'école est notamment dépeinte de plus en plus en difficulté face aux élèves, face à une ethnicisation des relations, ou pour reprendre les termes employés dans les articles, « face à un communautarisme montant », sont ici minimisées voire invalidées. Il ne faudrait pas croire pour autant que les propos entendus par ces différentes personnes sont en tout point similaires. L'expérience figure également au nombre des variables isolées pour interpréter les entretiens recueillis ainsi que le sexe de la personne. Autrement dit, malgré l'homogénéité qui semble relier cette catégorie de personnel, les représentations qu'ils ont exprimées quant à leurs perceptions de l'ethnicité, relèvent simultanément de dimensions multiples.

Chacun en fonction de sa trajectoire personnelle, des conceptions qu'il peut nourrir vis-à-vis de ces jeunes collégiens couramment ethnicisés, mais aussi concernant la société et son modèle d'intégration, proposera et composera des compromis propres à ordonner le monde dans lequel ils évoluent. Les principes de justifications étant aujourd'hui multiples, et dynamiques leurs identifications aux principes philosophiques gouvernant les modèles de discours peut varier selon le thème, le lieu où ils exercent. Il est évident qu'une personne comme Madame XM, dont le discours peut à première vue sembler dur, aurait probablement insisté sur d'autres aspects de sa réalité dans un contexte différent. Dans le même ordre d'idée, il est apparu que les professionnels tenaient plusieurs discours à la fois. Les modèles de discours ont la fonction d'apporter des réponses permettant ainsi de mettre la réalité en ordre. Mais la logique qui sous tend ses réponses peut pour un problème donné correspondre à ce que recherche un individu et ne pas correspondre pour un autre exemple. A titre d'exemple nous avons pu constater que certains agents administratifs jonglaient par exemple entre le refus du compromis et un discours qui pouvait être très critique. Ce sont les bricolages réalisés pour parvenir à faire tenir ensemble leur réalité professionnelle qui nous permet de comprendre plus finement, comment se vit aujourd'hui ces compromis réalisés autour du modèle républicain.

L'usage qui est fait de l'ethnicité à travers ce refus de compromis, traduit la volonté de présenter la légitimité d'un monde reposant sur les valeurs du républicanisme, sans le questionner, notamment à partir de l'expérience professionnelle qui peut être pour certaines personnes, et dans certains contextes, très douloureuse. Il constitue un indice de la vitalité de l'idée républicaine, à une époque où les démocraties occidentales semblent s'interroger sur la pertinence de ce projet.

Nous avons tenu à mettre en exergue l'idée selon laquelle, le sens que requiert ce refus du compromis est fortement lié à son contexte d'utilisation. A travers les deux exemples présentés plus haut, nous avons pu constater deux sens :

Dans le premier cas il révèle son sens classique. A savoir : justifier par sa pratique, et dans son discours de la non existence de catégorie de population distincte. L'éducation nationale en raison de sa mission de socialisation n'a pas à consacrer la réalité effective de ces catégories. Ce refus est « l'expression directe de l'utopie créatrice de la citoyenneté selon laquelle on est également citoyen quelle que soit sa

religion et son origine historique ; en sorte que les citoyens français, même dans les statistiques, ne sauraient être distingués selon leurs croyances et leurs origines¹⁰⁶ »

Dans le second cas, le refus de reconnaître la pénétration de l'ethnicité dans les logiques de perception du réel, traduit plutôt le malaise des acteurs du champ scolaire devant la problématique ethnoculturelle, et de surcroît le fait que l'école est gagnée par un phénomène social avec lequel elle éprouve les plus grandes difficultés à composer : phénomène qui remet en question par la même occasion les fondements de son idéal de citoyenneté. Ce malaise exprimé par ce refus du compromis, nous interpelle sur notre consensus républicain. Est-ce qu'il est la manifestation de son caractère inopérant ? La preuve manifeste de l'inadéquation entre un discours, un imaginaire d'un côté et des pratiques de l'autre ? Le moment n'est-il pas venu de remettre à plat ce consensus, pour en construire un nouveau ?

Section 2 : Débats autour de la laïcité

Les situations où l'appartenance réelle ou supposée à un groupe particulier, s'est manifestée à travers la sphère religieuse, marquent la dernière forme de refus de compromis observé sur le terrain. Les crispations que nous avons dépeintes dans la première partie autour de l'affaire du voile témoignent aujourd'hui encore de l'incapacité de l'institution scolaire et plus largement de notre société, à réellement gérer la diversité culturelle. Le projet républicain, dans son origine visait à former un citoyen « éclairé » et à enseigner une morale laïque. Par la transmission de son savoir, le maître permettait à ses élèves de remplacer la Loi divine par l'universalisme de la Raison héritée des Lumières. De ce fait, chaque élève pouvait véritablement devenir à la fois autonome et éclairé. L'école tenait donc une place capitale dans ce projet tourné vers la réalisation d'une société nouvelle : former les enfants qui feront la prospérité de la France de demain. En raison de sa mission, l'école se trouve indissociablement liée à l'instauration de la République. « Cette adéquation entre un projet politique et pédagogique explique peut être que se soit réalisée en France une forte identification de

¹⁰⁶ Dominique Schnapper, « État des lieux, état des problèmes », *Actes du colloque statistique « ethnique » : le 19 octobre 2006*, Centre d'analyse stratégique, 2006.

la culture nationale à l'universel. Parce que la France s'est pensée comme l'héritière de la philosophie des Lumières et, par la Révolution, comme le symbole des droits de l'homme et du progrès, elle a toujours exprimé la conviction absolue de la supériorité et de l'universalité de sa culture. Cette représentation est au fondement de la culture scolaire¹⁰⁷ ».

Or c'est précisément ce que dénonce Bruno Latour¹⁰⁸. Nous,— les modernes, les républicains — effectuons ces opérations de comparaison entre les différents modèles culturels avec des instruments de mesure qui proviennent précisément de la philosophie des Lumières. Ainsi, le paradigme maître sur lequel nous nous appuyons pour construire notre réalité, joue comme point aveugle, nous empêchant de concevoir d'autres réalités sur un pied d'égalité. En d'autres termes, en raison de nos connaissances scientifiques, et en raison de ce qu'elles permettent, il nous est très difficile à nous « modernes » de sortir d'une vision ethnocentrique du monde. Le personnel éducatif, en tant que gardien d'un modèle culturel, qui se présente comme universel, aura d'autant plus de mal à sortir de cette vision. Ainsi, le paradigme sur lequel repose notre pensée, qui la structure pour ainsi dire, pose implicitement un ordre du monde dans lequel il y a d'un côté ceux qui ont développé des connaissances réelles sur la nature, sur la politique — que Morin¹⁰⁹ fait remonter jusqu'à Descartes — et les « autres ». La définition de ce qu'est l'ethnicité, à savoir, la création et l'entretien de communautés par la production de frontières « nous/eux » épouse parfaitement cette dichotomisation du monde tel qu'il est perçu par les « modernes » ;

1) La question du voile

Ce léger retour en arrière sur les éléments qui fondent le modèle républicain, nous apporte un précieux éclairage sur les raisons de ces difficultés (toujours présentes) à tenir compte des différences.

Or aujourd'hui, les conflits ouverts, où les jeunes manifestent le désir fort d'une réelle prise en compte de leur revendication, traduisent des situations particulièrement difficiles à gérer. Parce que les adultes du monde scolaire se vivent

¹⁰⁷ Joëlle Favre-Perroton, op.cit, 1999.

¹⁰⁸ Bruno Latour, *Nous n'avons jamais été modernes*, Ed La découverte/poche, 2005.

¹⁰⁹ Edgar Morin, op.cit, 1991.

comme les gardiens de l'universalisme hérité des Lumières, ils ont d'autant plus de mal à admettre et reconnaître ce type de revendications. En d'autres termes, la pénétration de la problématique de l'ethnicité au sein des établissements scolaires pose de nombreux problèmes. D'abord, parce qu'il s'agit d'un phénomène récent, qui intervient dans un contexte où l'institution ne s'est pas encore remise de l'instauration du collège unique. Ensuite parce qu'il renforce le sentiment de nostalgie à l'égard d'une époque où le collège était protégé de ce type d'intrusion, et où elle pouvait donc plus facilement se croire comme un véritable instrument de justice et d'intégration nationale.

L'évolution actuelle du système scolaire s'est construite sur le constat qu'il n'était plus possible aujourd'hui de répondre à tous les défis et à toutes les contraintes à partir du niveau national. Ainsi ce sont les acteurs locaux qui doivent décider localement de ce qu'il est juste et bon de faire dans leur établissement face à une situation donnée. C'est donc dans leurs questionnements, dans les débats qui les opposent, qu'il nous sera possible de saisir, de clarifier, l'information permettant d'appréhender de manière plus juste l'objet de notre recherche. Quelles sont les justifications qu'ils mettent en avant pour expliquer la logique qui sous tend leurs actions ? Nous avons souligné dans la première section le poids joué par le contexte dans la définition des résolutions des problèmes. Les établissements, avons nous dit, ne se caractérisent pas tous par la même réalité. Certains accueillent un public très favorisé, pour d'autres c'est la situation inverse. Ce paramètre peut à la fois jouer sur l'ambiance et déterminer de façon systématique la réputation et l'image. Ces contrastes qui les départagent nous ont amené à réfléchir puis à montrer comment ils interviennent dans la production des réponses face à l'ethnicisation perçue de la réalité. Comment envisager le rôle de pédagogue, d'agent de l'État producteur de national civique, face à des jeunes qui s'autodéfinissent comme membre d'un groupe ? Et quand parallèlement le reste de la société semble confirmer cette « autocatégorisation » en agissant de même ? C'est dans la résolution de ces situations, dans les réponses apportées que les établissements, autour de leur principal et — grâce entre autres au projet d'établissement — peuvent définir une politique d'établissement qui déterminera les conditions d'une expérience scolaire qui parviendra soit à atténuer les effets ressentis de l'ethnicité, soit au contraire se laissera submerger par cette vision ethnoculturelle de sa réalité sociale, pour au final s'en servir pour s'orienter dans le monde scolaire.

L'anecdote que nous délivre Madame XM à travers cet exemple que nous proposons permettra à partir d'un cas très concret de dérouler le fil d'Ariane et saisir les

phénomènes invisibles indispensables à une meilleure compréhension de ce que sont les questions de laïcité dans un collège.

« L'établissement n'a pas de souci de ce côté là. Dès qu'on a des dérives du côté de la laïcité, on le remet en place avec la vie scolaire, les CPE, ou même voire moi. L'application de la Loi sur la laïcité ne me pose pas de problème. Les jeunes filles se dévoilent devant la porte. Tous les signes distinctifs ne sont pas autorisés tel que la loi l'exige. Il n'y a pas eu de problèmes majeurs. On a eu des dérives avec des kéfiers, les foulards que portait Arafat noir blanc à damier, dans lequel est noté "la Palestine est à nous." Je les ai fait enlever. Ce n'est pas autorisé au sein de l'établissement, c'est une incitation à la révolte. Tout les tee-shirts "vive le Maroc, l'Algérie," etc, ne sont pas autorisés. Le règlement intérieur est très clair la dessus. On doit avoir une tenue correcte en adéquation avec l'activité faite en classe. On vient avec un tee-shirt à manches, pas dépenaillé, pas le ventre à l'air, etc. Il n'y a pas de difficulté majeure là dessus. Autrement on le gère individuellement avec la famille et l'élève. Je n'ai jamais eu de souci de ce côté là.

Les élèves ont accepté de ne pas porter des tee-shirts "vive le Maroc" ?

Oui, tout à fait, pourquoi moi je vais mettre "vive la France" (rire)? Évidemment on a ici une recrudescence de tag pur sang marocain, sur les cahier il y a marqué PSM. On leur explique. Pourquoi le sang marocain est meilleur qu'un autre ? Le sang marocain va sauver un petit enfant qui sera hospitalisé parce que ton sang correspondra au sien, comme toi tu recevras le sang de quelqu'un d'autre. Il faut leur expliquer avec des mots simples et ça marche. Mais c'est un long travail.

Autrement au niveau de la laïcité on a eu un seul pépin. Une petite portait une croix de baptême, mais elle était grande comme ça. Vous savez c'est la mode, il y a des croix avec des pierres, des boules, je suppose que vous avez déjà vu ça en ville. Mais cette enfant à quand même dû quitter l'établissement. C'était la fille d'un chercheur qui travaillait au CNRS. Elle venait d'Argentine. Son père avait un contrat avec le CNRS. Ça se passait très bien, puis ça a dérivé. On lui a demandé quelle religion elle avait. Elle était catholique. Je vous ai dit que c'était un collège massivement marocain. Le papa est venu me supplier de la laisser partir. Je l'ai laissé partir (elle dit ça d'un ton désolé, presque fataliste). On a longuement discuté de la laïcité ensemble. Il m'a dit qu'il était entièrement d'accord avec moi, mais qu'il ne se voyait pas faire vivre ça à sa

filles. Et je l'entends, en tant que papa vous auriez fait quoi ? J'ai laissé partir la petite. Je lui ai même trouvé une place ailleurs.

Qu'est-ce qu'il s'est passé entre cette fille et les autres élèves ?

Ils l'ont harcelée parce qu'elle n'était pas de leur religion. Ils l'ont tellement embêtée qu'elle pleurait, ce n'était pas possible. Ce n'est pas des conditions normales de travail. Puisque sa sérénité n'était plus assurée, j'ai autorisé son papa à retirer sa fille. Je lui ai trouvé une place à Joffre. Ce n'est pas non plus une image très positive de la France. Cet enfant ne pouvait pas continuer à vivre avec cette peur au ventre tous les jours. Autrement, il n'y a pas de souci majeur. Partout, quand il y a écrit PSM, vive le Maroc on l'enlève. On interdit les vive le Maroc sur les sacs, on fait un travail autour. »

Cette anecdote reprend plusieurs points très intéressants. D'abord, elle décrit une nouvelle fois les conditions d'exercices du métier au collège N° 1. Les propos de Madame XM nous informent, du fait de la ségrégation dont son établissement est victime, de la gestion d'un thème sensible dans l'éducation nationale, à savoir la laïcité. De manière générale, dans aucun des collèges visités pendant l'enquête n'est apparu de problème relatif au port du voile. Les interviewés y ont régulièrement fait référence — notamment les femmes — mais pour préciser, comme le fait Madame XM dans le cas ici présent, que les jeunes filles le retireraient devant le portail d'entrée. Mais malgré cela, à l'image de ce qui passe en dehors de l'école, une gêne persiste. Une enseignante, nous rapporta l'exaspération qu'elle ressentit quand, lors d'une sortie scolaire, l'une de ses élèves « tenta de se couvrir la tête ». Le rappel à l'ordre fut immédiat. Cet épisode souligne la difficulté pour les enseignantes d'accepter des pratiques qui représentent à leurs yeux l'oppression des femmes. Surtout lorsqu'il s'agit de jeunes dont elles ont la responsabilité. C'est dans ces moments que le projet républicain, qui dans sa conception d'origine visait à former un citoyen « éclairé » et à enseigner une morale laïque prend tout son sens pour ces professionnelles.

La médiation et les nouvelles tensions qui ont suivi l'instauration de la nouvelle loi 15 mars 2004¹¹⁰ ont conduit à une radicalisation des positions des professionnels sur ces questions et à l'adoption d'une conception dure de la laïcité. Alors que la période semblait relativement calme, les crispations qui ont entouré les

¹¹⁰ Le 17 décembre 2003, J. Chirac annonce le début du processus législatif qui conduira à l'interdiction des signes religieux ostensibles à l'école.

travaux de la commission Stasi, ont révélé la difficulté pour notre société de régler cette question de la diversité culturelle¹¹¹. Il marque également une rupture avec les avancées obtenues par Mme Aubry sur cette question. En effet, au cours de cette année, le référentiel des politiques publiques en matière d'intégration avait fait un grand bond, grâce à l'impulsion donnée par l'Union Européenne. Le rapport du Haut Conseil à l'Intégration portant explicitement sur la lutte contre les discriminations trouve un début de consécration. Il redéfinissait le débat sur l'intégration en termes de lutte contre les discriminations. C'est-à-dire, qu'il était désormais admis que la question relative aux immigrés et à leurs descendants ne se posait plus à travers un questionnement autour de leur capacité d'assimilation, mais plutôt que la société française reconnaissait à ce jour sa responsabilité dans les difficultés que rencontraient ces nouveaux arrivants (ou leurs enfants) sur le territoire.

Le tableau que nous dresse Madame XM de la situation confirme ce changement de cap. La décision prise — et inscrite dans le règlement intérieur — d'interdire tout signe religieux dans le cadre de l'enceinte scolaire est étendue à tous les autres aspects considérés comme susceptibles de véhiculer un message d'identification particulariste. Le caractère extrême de cette mesure qui traduit une application partielle de la Loi¹¹² a pour effet de renforcer la suspicion à l'égard des élèves musulmans ou supposés l'être. Elle traduit également la peur que génère l'Islam dans notre société¹¹³. Les représentations accolées à l'Islam assimilent facilement le Maghrébin à l'Arabe, l'Arabe au musulman, le musulman à l'intégriste et l'intégriste au terroriste. Pour les adultes du monde scolaire, notamment dans les collèges scolarisant un fort pourcentage d'élève ayant un lien avec l'immigration, le voile apparaît comme le signe de la progression de l'intégrisme qui gagnerait de plus en plus d'élèves. L'action supposée de groupes extrémistes qui séviraient dans les quartiers serait à l'origine de cette progression. Dresser la situation dans les termes rapportés n'est pas anodin, puisqu'il

¹¹¹ Françoise Lorcerie, « La loi sur le voile : une entreprise politique », *Droit et société*, 2008/1, N°68.

¹¹² « Art. 141-5-1 - du 15 mars 2004 stipule : dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.

¹¹³ Dans son édition du 25/11/2003 le Monde rend compte d'un rapport du CNCDH sur les racismes dont seraient victimes les musulmans. « Il s'agirait d'une peur irraisonnée et d'un rejet total de l'islam à la fois comme religion, mode de vie, projet communautaire et culture. Cette hostilité, nourrie d'événements internationaux comme la guerre civile algérienne, les attentats du GIA en France en 1995, le régime taliban en Afghanistan et les attentats du 11 septembre, s'est vue "renforcée avec la confusion des termes musulman, islamique, fondamentaliste, islamiste, terroriste", assure l'étude. Les amalgames ont jeté l'opprobre sur tous ceux qui ont une pratique rigoureuse de l'islam, alors suspectés d'islamisme politique. »

consiste à reporter les problèmes liés à l'ethnicité une fois de plus au seul fait des minoritaires. Ainsi, le refus de compromis se justifie par les nécessités de protéger l'enceinte scolaire de tout signe « politico-religieux ». Dans ce mouvement, foulard, kéffiers, casquette, tee-shirt, etc., sont associés et répondent tous de la même logique : imposer dans l'espace public des revendications portant atteinte au projet républicain d'unité nationale. Ce sont les pratiques émanant des élèves qui exacerbent une vision différentialiste de la réalité. Ce sont donc des pratiques qui justifient la sévérité de la réponse. Ce constat se sent d'autant plus légitimé qu'il traduit explicitement l'orientation donnée par les autorités politiques. Fabrice Dhume-Sonzogni¹¹⁴, fait justement remarquer que cette « évolution du référentiel des politiques scolaires (qui) correspond à une nouvelle formulation de l'articulation entre égalité unitariste et équité différentialiste. Cette mutation du référentiel public est fondée sur une radicalisation des contradictions de la politique “d'intégration”. Cette radicalisation conduit à simplifier la distribution des responsabilités, en la retournant vers le public, accusé de “communautarisme”. La catégorie “communautarisme” construit un problème public comme problème du public, en radicalisant le retournement des responsabilités déjà indiqué dans le modèle “d'intégration à la française”, pour déculpabiliser la société française dans un contexte de retour du refoulé colonial ».

L'école s'est construite contre les particularismes, en raison de la mission qui lui incombe d'assurer et garantir l'unité nationale. Le poids de cette mission historique, qui l'a constituée, rend d'autant plus difficile aujourd'hui la gestion des différences, qu'elle devrait pourtant désormais considérer. Dans cette vision, la gestion de l'ethnicité sur notre territoire passe avant tout par l'affirmation de notre « modèle d'intégration républicain », universaliste et égalitariste. De ce fait, la reconnaissance des différences ne constitue pas une stratégie conforme à l'idéal français. Surtout lorsque cette reconnaissance présuppose qu'elle soit elle-même appliquée à une religion perçue comme pré-moderne et dangereuse. Il est intéressant de noter que nous retrouvons dans l'argumentation développée par Madame XM, les mêmes raisons avancés par la commission STASI, qui font du voile un signe politico-religieux. Ce positionnement constitue une interprétation plutôt dominante dans le champ médiatique de ce que sont les valeurs républicaines. Cela nous montre à quel point les discours qui circulent dans

¹¹⁴ Fabrice Dhume-Sonzogni, op.cit, 2007.

l'espace public participent à orienter et à donner un sens aux expériences vécues sur le terrain.

Ainsi au collège N° 1, le respect de la loi sur la voile a été étendu à l'ensemble des signes vestimentaires dont on peut considérer qu'ils traduisent un message politique. Si le motif invoqué est la volonté de garantir la justice à tout un chacun, il n'empêche que cette manière d'appliquer la loi a forcément contribué à déstabiliser un peu plus le rapport de confiance qui unissait élèves et familles avec les professionnels. En interdisant tous les signes de manière indistincte, l'équipe administrative de ce collège a simplifié à l'extrême le problème, rendant du même coup l'application de la loi totalement partielle. Ainsi le refus de composer avec la loi qui supposait la définition de ce que sont les signes ostentatoires dans l'espace scolaire — et cela par le dialogue avec les élèves — a intensifié le climat de suspicion, climat dans lequel tout le monde semble savoir d'avance à qui la loi était destinée. D'ailleurs le comportement des élèves, à travers la vigilance qu'ils manifestent afin de s'assurer que les mêmes règles s'appliquent à tous, confirme notre propos.

On peut voir dans l'exemple concernant la jeune collégienne en provenance d'Argentine, que c'est là une conception beaucoup plus ouverte de la laïcité qui est avancée par l'autorité scolaire. Il se dégage de la présentation et de la description de la petite croix, la volonté de justifier sa décision. L'empathie qui se manifeste à ce moment là de l'entretien, ne ressemble en rien à la sévérité avec laquelle les principes laïques devaient s'appliquer pour les jeunes issus d'une minorité ethnicisée. Le rappel concernant la taille de la croix, le fait que ce bijou soit à la mode et considéré comme esthétique, justifie son autorisation. Selon Mme XM, Il apparaît évident que nous ne sommes pas en présence de signes politico-religieux. Ici, la laïcité apparaît dans une conception souple et accueillante, à l'opposé d'une laïcité hostile à toute différenciation, cherchant à éradiquer toute influence de la religion. Parce que la laïcité à l'école s'est réalisée au sein d'une tradition chrétienne, les enseignants éprouvent un certain malaise face aux manifestations d'appartenance qui sortent de ce cadre, et en particulier comme nous l'avons vu lorsqu'il s'agit de l'islam. C'est précisément ce décalage dans la gestion de la différence culturelle qui concourt à renforcer une représentation du monde dans laquelle les frontières entre des « nous » et des « eux » se renforcent. La paix à l'intérieur des établissements est précisément conditionnée par la capacité des équipes pédagogiques à régler les relations scolaires, de telle manière qu'elles puissent garantir

l'approbation de la part de toute la communauté d'une justice de base assurée par le règlement intérieur. Le paradigme de l'ethnicité montre que l'égalité entre les individus est réalisée quand « chaque membre de la société se regarde comme fondamentalement l'égal de tous les autres et est regardé par les autres comme fondamentalement leur égal¹¹⁵ ». Cela n'est manifestement, pas le cas dans l'exemple ci-dessus. Le contexte qui caractérise ce collège et la vision retenue de la laïcité y sont pour beaucoup. L'affaiblissement du collège, et plus particulièrement encore dans ce type d'établissement, renforce le sentiment pour ces acteurs d'être débordés par la progression de pratiques religieuses jugées dangereuses, car contraire sur bien des points à l'idéal républicain.

C'est précisément parce que cette égalité n'est pas assurée que l'édification des frontières a atteint un stade jugé critique. Si Madame XM, en dépit de sa fonction, ne se sent plus en capacité de faire prévaloir les principes de base censés régir des relations entre élèves, c'est parce qu'elle partage avec élèves et parents, la même croyance quant à l'objectivité des marques utilisées pour circonscrire les groupes. En dépit du discours républicain tenu par Madame XM, il s'avère que l'usure du métier l'a conduite à épouser une vision ethnicisée de la situation qui justifie sa décision de laisser partir cette jeune fille dans un autre établissement. Face à ces processus d'ethnisation et malgré un apparent discours de fermeté pour maintenir un certain ordre Madame XM est amenée à « lâcher », sur un principe essentiel de l'égalité républicaine. Elle légitime par la même occasion la séparation, dans le cas précis de son établissement, d'élèves provenant d'environnements religieux différents.

Nous voyons bien, à partir de la description que nous venons de proposer et contrairement à l'affirmation des professionnels qui ne voient les phénomènes d'ethnicité uniquement dans le comportement de leurs élèves, que nous sommes en présence d'une réalité plus complexe, où les comportements des membres des différents groupes entretiennent et accentuent une vision ethnoculturelle du monde. D'un côté les adultes vivent assez mal les démonstrations qu'ils qualifient d'ostentatoires et s'appliquent à les faire disparaître. De l'autre côté, les élèves, à l'image de la majorité des personnes de culture musulmane sur le territoire, ressentent à leur rencontre un traitement discriminatoire. Discrimination qui réactive et radicalise leurs positions.

¹¹⁵ David Miller, « *Complex Equality* », in Miller D. et Walzer M. (eds), *Pluralism, Justice and Equality*, Oxford, Oxford University press, 1995.

Dans la partie qui va suivre, nous continuerons à décrire en changeant de contexte, de quelle manière ce concept de laïcité à la française interroge les acteurs sur le terrain.

2) Les sorties scolaires

Les exemples exposés tout au long de ce chapitre ont illustré des contextes d'actions où les agents de l'éducation nationale, pour garantir l'unité de la communauté scolaire, ont maintenu (ou tenté de le faire) un discours républicain, afin de préserver les valeurs de leur institution. Nous avons pu constater que ces difficultés recouvraient les problèmes contemporains que l'école et ses représentants doivent affronter aujourd'hui. Ainsi, les adultes du monde scolaire, au-delà de l'opposition de face à face, doivent trouver des réponses au quotidien, compréhensibles pour les élèves et cela en l'absence de références claires. Le collège se trouve pris dans une tension structurelle qui l'oblige à prendre en compte et à gérer des différences qui l'embarrasse.

Le témoignage délivré par Monsieur R, directeur de la SEGPA au collège N° 1 illustre bien cette difficulté et les interrogations qu'elles font naître :

« Le refus de manger certaines nourritures alors qu'on avait pris toutes les dispositions pour qu'il n'y ait pas de porc dans la nourriture. Ici on est habitué, c'est devenu un automatisme et là maintenant on en vient à des refus de manger par rapport à des craintes que les animaux n'aient pas été abattus rituellement, c'est-à-dire qu'ils demandent que la viande soit hallal. Ce qui est catastrophique c'est qu'on a certains élèves qui vivent en institution. Ils sont dans les maisons d'enfants, que je sache les maisons d'enfants, j'y ai travaillé, on respecte le porc par rapport aux musulmans mais ça m'étonnerait que les cuisines centrales qui servent les collectivités aillent se servir dans des boucheries rituelles, avec un abattage rituel. On sait que ces enfants quand ils sont en institution mangent comme leurs camarades. On veille à ce qu'il n'y ait pas de porc, ce qui est tout à fait légitime mais là, ils ont refusé de manger par rapport à un phénomène de groupe. En plus, il y a autre chose qui me gêne beaucoup, c'est qu'il y en a qui vont s'ériger en garant des valeurs. Est-ce qu'on peut les appeler culturelles, est-ce qu'on peut les appeler religieuses ? (...) A partir du moment où un établissement scolaire de par ces lois fondamentales qui au XIX^e siècle ont défini une conception de

la laïcité, où la loi et la règle sont le résultat, disons d'une organisation humaine qui définit démocratiquement un certain nombre de lois, lois fluctuantes mais qui restent quand même inscrites par rapport à des valeurs fortes que sont la laïcité, l'égalité de droit. Par rapport à ces lois qu'on considère fondamentales, qui sont l'assise même de notre école républicaine, on se voit confronté à des élèves qui revendiquent des lois supérieures et qui sont liées à des lois religieuses. Quelle réponse doit avoir l'éducation nationale ? Je pense quand même que l'école est le creuset de la République, c'est mon positionnement, c'est-à-dire que si on a évité en France des phénomènes comme on en a rencontré aux États-Unis ou d'autres pays qui ont, disons, basé leurs organisations sociales sur un communautarisme fort, suivant le positionnement qu'on va avoir nous, on risque d'être mis dans des situations ingérables ».

La place confinée aux préoccupations religieuses et notamment à l'Islam a été délimitée par les pouvoirs publics. L'Éducation Nationale, respecte les fêtes religieuses (même si elle le fait de manière inégale). Elle assure un plat de substitution lorsque le menu comporte du porc et autorise les discussions relatives à la religion dans le cadre des cours d'histoire/géographie. Selon Monsieur R, le franchissement de cette ligne, qui correspond selon lui, au respect accordé à la différence de culte par l'État français, menace les principes laïques de la République. Les revendications des élèves qu'il explique par la surreprésentation d'enfants issus du même quartier défavorisé dans ses classes, traduisent le caractère hors norme de sa SEGPA. Les principes de mixité (sociale et ethnoculturelle) garants des valeurs de l'école parce qu'ils ne sont justement pas respectés, provoquent les phénomènes de communautarisme tant décriés mais qui ne sont jamais aussi prégnants qu'en situation de classe où ces élèves (en majorité) se sentent le droit d'exiger la prise en compte de leurs pratiques religieuses par l'institution scolaire. Parce que la laïcité s'est réalisée au sein d'une tradition chrétienne, les enseignants ne perçoivent pas que l'école s'est construite à l'intérieur d'une société profondément respectueuse de ces traditions. Pour cette raison, ils éprouvent un certain malaise face aux manifestations d'appartenance religieuse qui sortent de ce cadre, et en particulier face à l'Islam.

L'entretien réalisé avec Monsieur R s'est déroulé quinze jours après une sortie V.T.T d'une semaine à Saint Paul, organisée avec une classe de 6^{ème}. Les incidents survenus pendant ce moment récréatif l'ont rendu particulièrement sensible à nos travaux de recherche, une occasion opportune de témoigner des problèmes rencontrés

dans son établissement. C'est d'ailleurs lui qui est venu nous trouver afin d'exprimer son désir de participer à l'enquête. L'épisode de Saint-Paul visiblement toujours présent, il nous est apparu très contrarié par les difficultés auxquelles il a dû faire face et qui l'ont finalement poussé à céder. Le refus de manger des viandes non abattues rituellement, la séparation permanente entre les filles et les garçons, les contestations sur le contenu scolaire notamment l'appartenance des trois religions monothéistes à une même lignée, la proclamation de la supériorité des lois religieuses sur les lois de la République, tout dans son récit s'enchaîne, de la sortie V.T.T aux situations de classes et exprime les problèmes qu'il doit surmonter, non seulement lui mais toute son institution. C'est notamment parce qu'il s'identifie totalement aux valeurs proclamées par l'éducation nationale qu'il est si déçu, aussi bien du comportement de ses élèves qui remet en cause le travail réalisé par les associations issues de l'immigration revendiquant leur appartenance à un État laïque, que de sa propre attitude qu'il juge vacillante devant un fait religieux : le refus de manger des aliments non halal lors de la sortie V.T.T.

Nous avons constaté dans la première section l'importance du rôle joué par le contexte dans la construction et la régulation de situation ayant trait à l'ethnicité. Il est certain que le contexte dans lequel Monsieur R dénonce ce qu'il considère être une opposition déclarée aux règles laïques joue un rôle primordial. Il dénote l'accumulation de situations faces auxquelles il lui est demandé de fournir un effort supplémentaire, qu'il ne perçoit pas en retour chez ses élèves. Les adaptations consenties par son institution pour accueillir et tenter de mieux prendre en compte la diversité actuelle des collèges comprend quelques risques. Les possibilités du multiculturalisme qu'il aperçoit Outre Manche l'effraie. Symbole selon lui, du renoncement de l'école à sa mission première : unifier le pays. Devant les difficultés manifestes qu'éprouvent ses élèves, Monsieur R, mais ce sentiment est largement partagé dans la profession, a les plus grandes difficultés à croire à la capacité de l'école à intégrer tout les jeunes. Les représentations méritocratiques sur lesquels s'est construit le collège unique fait également l'objet de sérieux doutes. Si bien que l'expression des différences au sein de l'enceinte scolaire semble dangereuse. Un danger que le collège, à la différence de ce que font les anglo-saxons, serait bien avisé d'éviter.

Mais au-delà du contexte, les qualités personnelles jouent dans notre façon d'appréhender les « autres », d'autant plus si ceux-ci se trouvent être fortement stigmatisés dans la société. Ainsi, la remise en cause de son autorité — autorité qu'il

détient de l'État — mais également la conception qu'il s'est forgée des valeurs républicaines et de la laïcité, font de celle-ci un élément déterminant de l'identité française. De ce fait, le rapport qu'il entretient avec les différences culturelles réelles ou supposées de ces élèves le conduit à les percevoir comme une menace à l'intégrité du collège et de la nation. Nous retrouvons encore une fois que le sentiment qui anime le refus de compromis repose sur une perception des relations sociales dans notre société où il est demandé aux minoritaires de s'intégrer ; ou plutôt en reprenant les propos d'Emmanuel Todd « il faudrait qu'il se désintègre pour s'intégrer ». Cette conception va à l'encontre des avancées en science sociale, puisque précisément les apports de Frédéric Barth ont révolutionné le paradigme de l'ethnicité, lui permettant de passer d'une conception assimilationniste — où les différences culturelles sont perçues comme des archaïsmes des sociétés d'origine des migrants, se diluant au fil du temps — à un questionnement sur les situations sociales qui requièrent, de la part des acteurs, un marquage des frontières symbolisant leur groupe. Dans ce sens, les apports du HCI ont permis de mettre en évidence, les problèmes de discriminations dont été victimes françaises et immigrées, en raison de l'ethnisation des relations sociales. La tradition républicaine, et sa réactivation contemporaine, ont longtemps fait obstacle à cette prise de conscience.

Pour finir, nous tenions à exposer l'exemple de Monsieur ZL, principal du collège N° 4. Les réponses qu'il propose dans une situation avoisinante, permettent de remettre en perspective les questions de justice que pose la différence ethnoculturelle à notre société.

« J'ai pas mal d'anecdotes. En voilà une : Un groupe de professeurs d'un autre collège, on peut le citer : le collège Arthur Rimbaud, conduit un groupe de jeunes élèves, pour la plupart musulmans et nouvellement arrivés en France. Ces professeurs très dévoués se disent : "On va permettre à ces élèves de découvrir l'arrière-pays parce qu'ils ne connaissent pas bien la région. " Vous savez, il y a beaucoup de ces jeunes qui connaissent le Petit Bard, la place de la Comédie et le Polygone... et le stade de la Mosson. Ces enseignants se disent : "On va leur faire découvrir le Pic Saint Loup." Ils montent en haut du Pic Saint Loup, très belle journée, les élèves sont ravis et puis c'étaient des élèves attachés à ces professeurs, proches d'eux. Arrivés en haut, les professeurs voient une espèce de stèle en béton, ils sont un peu fatigués et s'assied sur cette dalle en béton. Pendant ce temps, ils ont les élèves sous les yeux qui se reposent avant de redescendre. Tout d'un coup, ils reçoivent des pierres d'élèves et ils se

disent : “Mais ils sont devenus fous.” Ils sont un peu émus, ils vont voir les élèves et l'un d'entre eux répond : “Excusez-nous madame, on l'a pas fait exprès.”

On leur demande : “Mais pourquoi jetez-vous des pierres ?”

— “Mais ce n'était pas à vous, c'était à la croix.”

Les professeurs n'avaient pas réalisé qu'ils s'étaient installés sur une dalle dans laquelle était installée une croix ; en haut du Pic Saint Loup il y a une croix. Vous voyez, là on a quelque chose qui est de l'ordre de l'inacceptable. Ça veut dire que l'on imagine — c'est le fameux débat sur la laïcité — que le comportement normal doit se référer non pas à la loi républicaine mais à la culture. Donc, dans ma culture, il faut que... [il se reprend] non, dans ce que je crois être ma culture — ça n'a jamais été écrit bien entendu dans le Coran — donc, dans ce que je crois être ma culture, il faut dégrader les symboles des autres croyances religieuses. Il y a une loi républicaine qui dit : “On ne dégrade pas ce qui ne nous appartient pas.” Je suis très attentif au respect des cultures, mais je dirais : encore plus attentif au respect de la Loi républicaine, laquelle ne me paraît pas opposée au respect des cultures. Je ne vois pas à quelle culture la République s'opposerait. Non, la République protège la diversité des cultures. C'est ce que j'appelle la laïcité. »

Alors que Monsieur R se positionnait son ancrage républicain par la volonté d'exclure du champ des possibles toute reconnaissance des différences, les enjeux contemporains entourant les questions de différenciation socioethnique dans la société ont permis l'émergence d'un courant se réclamant également des valeurs républicaines. Il part du principe que la société nationale doit accepter la nature plurielle de sa composition. Sur cette base, l'objectif auquel seraient confrontées les démocraties contemporaine serait d'assurer les conditions de justice pour tous indépendamment des mœurs et des valeurs culturelles de ses membres. « Des philosophes tels que John Rawls, Jurgen Habermas, Charles Taylor, ont un axiome commun : selon eux, la société est fondamentalement plurielle. Par suite, la solidarité nationale — pièce maîtresse de l'architecture des institutions démocratiques — ne saurait se fonder sur la ressemblance culturelle (réelle ou supposée), ni sur la ressemblance morale (le partage d'un même

corpus de valeurs), contrairement à ce que postule une philosophie naturaliste de la nation, mais sur autre chose qu'il faut élucider¹¹⁶. »

Pour Monsieur ZL, il va de soi que la paix à l'intérieur des établissements est précisément conditionnée par la capacité des équipes pédagogiques à régler les relations scolaires, de telle manière qu'elles puissent garantir l'approbation de toute la communauté sur une justice de base assurée par le règlement intérieur. Ainsi, dans une situation comme il l'a décrite, où des jeunes « caillassent » une croix en raison de sa signification religieuse, la fermeté est indispensable. Il est indispensable que des règles de discipline très strictes soient appliquées afin d'assurer la paix dans le cadre du collège. Il en va des missions du collège de remplir ces deux missions complémentaires : assurer la paix pendant ces moments scolaires et respecter les cultures accueillies.

¹¹⁶ Françoise Lorcerie Françoise, op.cit, 2003.

CHAPITRE II - L'ACCEPTATION D'UN COMPROMIS

Dans ce chapitre nous nous proposons d'étudier les différentes façons de construire des compromis avec le modèle républicain. Ces aménagements traduisent l'évolution contemporaine de la société, qui place les agents de l'Éducation Nationale face à un public scolaire multi-ethnique à l'image de notre société. De ce fait, les catégorisations sur un mode ethnoculturelle sont présentes dans l'enceinte scolaire, que ce soit de la part des élèves — qui en font largement usage, pour des motifs allant de la simple taquinerie aux distinctions les plus violentes — où des adultes ; elles sont désormais un élément permettant de comprendre ce qui se passe à l'intérieur des établissements. Or cette transformation dans la façon d'appréhender les rapports au sein de l'institution scolaire va à l'encontre de la conception française de la nation qui se veut « une et indivisible ».

Les réponses qu'apportent les compromis de ce chapitre — le compromis social et le compromis culturaliste — dans un contexte frappé par un affaiblissement du modèle d'intégration républicain visent à mettre l'école plus en phase avec son public hétérogène. Dans la première section, nous revenons à partir des expériences professionnelles des adultes du monde scolaire, sur le modèle social qui envisage le rapport entre le citoyen et l'État sans intermédiation communautaire. La seconde section mettra en évidence, les logiques à l'aide desquelles le personnel scolaire justifie une vision du monde sur le mode ethnique, mais aussi les interrogations attachés à des phénomènes identitaires qu'il a énormément de difficulté à comprendre et/ou à accepter.

Section 1 : Le compromis majoritaire socio culturel

1) La ligne officielle de l'Éducation Nationale

Dans la première partie, nous nous sommes attachés à mettre en lumière les conséquences provoquées par la massification de l'enseignement. La politique d'égalité des chances lancée au niveau national s'est heurtée à la réalité du monde social. L'hétérogénéité constitutive du corps d'élèves a ainsi contraint les autorités politiques à repenser si ce n'est les objectifs, du moins les moyens d'y parvenir. Les mesures nouvelles qui en résulte expriment la volonté d'ouvrir le collège à la société afin de le rendre plus en phase avec les caractéristiques sociales de la population scolaire. En raison des contraintes objectives pesant sur certains territoires, tel que le chômage, la ségrégation, la paupérisation, l'école se retrouve par ricochets touchés, voire envahie (dans quelques établissements). De ce fait, il lui est désormais demandé de se préoccuper davantage à la préparation de ces élèves au monde professionnelle. En d'autres termes, dans un contexte où toute une classe d'âge se retrouve au collège, il ne peut plus fonctionner sur les principes antérieurs au collège unique. Non seulement, l'institution scolaire se doit de devenir plus utilitariste dans les savoirs qu'elle transmet, mais elle doit également trouver les moyens de corriger les inégalités sociales influant sur les inégalités scolaires.

C'est dans ce contexte, où l'école apparaît responsable, mais aussi sommée de répondre à toutes les attentes et de réparer tous les maux, qu'émerge l'idée de la mise en place d'une politique éducative de remédiation ciblée sur les populations défavorisées, et territorialisées. Le compromis social découle de cette réorientation politique et permet dans une période de questionnement et de redéfinition de ses objectifs, d'incorporer la problématique ethnique dans une problématique englobant un public plus large, défini sur des critères territoriaux. Ainsi, sur un territoire pré-défini, tous les élèves se trouvent être concernés par la nouvelle politique éducative. Ainsi, dans une

société ou les discriminations sociales biaisent les espoirs qu'une partie des français peuvent escompter de la république, les agents de l'Éducation Nationale peuvent recourir à ce type de discours, pour spécifier les problèmes rencontrés par leurs élèves, sans craindre de les stigmatiser.

Les paroles tenues par Monsieur I, démontrent sa volonté à considérer les élèves issus de l'immigration comme une population dont la seule spécificité pertinente qui pourrait remettre en cause le principe d'universalité, est l'origine sociale :

« C'est vrai que statistiquement on a plutôt tendance quand on regarde la sociologie, on s'aperçoit que le gros bataillon des familles dites défavorisées c'est plutôt des enfants d'origine du Maghreb. C'est vrai, c'est vrai. Mais c'est plutôt un problème social, social oui. Ils ne parlent pas nécessairement arabe dans l'établissement, je ne sais même pas s'ils connaissent cette langue. Alors la question qu'on peut se poser c'est : est-ce que c'est souhaitable qu'ils la connaissent ? Il y a des établissements où ça se fait et des établissements où ce n'est pas développé. Nous, il n'y a pas par exemple de cours d'arabes dans l'établissement, effectivement. Je ne pense pas que ce soit le problème de l'équipe ici. »

La politique de scolarisation dans son collège telle qu'elle est envisagée par Monsieur I n'entend pas différencier les publics reçus autrement que sur une base sociale. D'ailleurs, le débat qu'il recadre sur la nécessité ou non de l'enseignement d'une seconde langue arabe et son refus, manifeste sa position. La défense de l'identité ethnoculturelle symbolisée par ce cours concourt à entretenir l'image au sein de son établissement de la coexistence, pacifique ou non, de groupes (ethniques ou communautaires) non conformes à la réalité telle qu'il se la représente. Ces élèves qu'il considère parfaitement intégrés culturellement n'ont pas spécifiquement ou prioritairement besoin d'un cours de langue, mais plutôt de l'engagement des membres de l'institution scolaire dans la mise en œuvre effective des conditions à leur réussite scolaire :

« On a démocratisé l'accès du collège sans aucun doute depuis des années, on a massifié, mais on n'a pas démocratisé la réussite. C'est ça le problème. La réussite, elle n'est pas démocratique. Actuellement, la plupart de ceux qui vont en seconde G.T, c'est plutôt quand même des enfants issus de milieux favorisés. Si vous faites une étude

par rapport aux enfants vivant dans ces quartiers, on reste quand même surpris des résultats.

C'est-à-dire ?

Il y en a pas beaucoup qui vont en seconde G.T, il y en a bien sûr quelques uns, il y en a toujours mais c'est loin d'être la majorité, donc quelque part on peut se poser la question de l'aide du soutien, du contexte, ça oui, c'est ça le problème. Ce n'est pas...C'est vrai qu'actuellement, on est un peu inquiet, parce que finalement les collègues entre guillemets ZEP, ou ceux qui sont très proches des ZEP, c'est le cas du collègue. On n'est pas ZEP officiellement mais on n'est pas loin, sur les critères, les caractéristiques. Est-ce qu'on pourra au moins continuer à faire ce que l'on faisait depuis un certain nombre d'années ? »

Monsieur I, reprend le constat sociologique de l'inégalité sociale devant l'école. Si les élèves issus de milieux dits favorisés réussissent mieux au collège, il est nécessaire de trouver une forme d'action pour compenser cette dissymétrie. Les actions menées, les dispositifs mis en place, par son établissement, conformément à ce qui a été décidé dans le cadre des ZEP s'adressent à un public socialement défavorisé, indépendamment de l'origine ethnique. Ainsi, La scolarisation des élèves étrangers ou d'origine étrangère se conçoit dans une problématique sociale de lutte contre l'échec scolaire. Les problèmes rencontrés par l'Éducation Nationale se trouvent précisément à ce niveau : trouver dans une conjoncture plutôt défavorable à l'octroi de crédit, les moyens financiers nécessaires à la réalisation d'une politique à caractère social. La référence à un objet de compromis tel que les collèges ZEP, compromis doté d'une identité propre, c'est-à-dire construit et inscrit dans le droit par l'État, traduit le dépassement dans l'opposition entre les principes du monde social et ceux du monde républicain. L'aménagement de ce dispositif qui associe dans la visée du bien commun une préoccupation sociale à une forme civique, enracine dans le monde le lien qui unit ces deux modèles de discours.

En renforçant son action éducative dans les zones où les conditions de vies sont le plus difficiles sur le territoire, l'Éducation Nationale marque sa nouvelle ligne d'action : étendre son influence au-delà de sa simple enceinte, pour palier les inégalités engendrés par les différences socio-économique des environnement de ses élèves. Avec

la politique des ZEP, l'Éducation Nationale a en effet clairement eu pour finalité, par la lutte contre l'échec scolaire, de participer à la lutte contre les inégalités sociales. Il s'agit pour les acteurs chargés d'appliquer cette politique éducative de traiter de façon sociale les problèmes pédagogiques dans les zones et les milieux sociaux où l'échec scolaire est important. Le traitement différentiel institutionnalisé avec les ZEP a donc pour but d'enrayer le développement d'une école à plusieurs vitesses grâce à l'octroi de moyens supplémentaires destinés à compenser les biais inhérents à la réalité scolaire.

Deux axes peuvent être dégagés de l'orientation politique caractérisant le modèle social :

_Le premier que nous avons qualifié de « l'esprit ZEP » vise à concevoir une politique éducative qui parvienne à réguler la population immigrée, ou celle ayant un lien avec l'immigration, afin de l'incorporer dans la population dite en difficulté. La caractéristique majeure de cette réorientation politique est qu'elle s'adresse à l'ensemble de la population présente sur le territoire sur la base de critères sociaux. Il ne s'agit plus comme par le passé de fonder la politique éducative sur un hypothétique retour de ces jeunes au pays.

_Le deuxième axe concerne l'ouverture des établissements sur leur environnement : en effet les interrogations autour de la résolution du problème de l'échec scolaire amènent les agents de l'Éducation Nationale à relier cette question à la nature du milieu socio culturel et familial auquel l'élève appartient. Le contexte économique et social dans certains quartiers, oblige à repenser les liens entre l'école et son environnement, pour élaborer des projets à plus grande échelle. La communauté éducative s'étend désormais à toutes les personnes qui en relation avec l'Éducation Nationale travaillent pour la réussite et l'intégration des élèves. Ainsi les entreprises, les collectivités locales, les associations et les familles sont partenaires d'une même lutte : la réussite scolaire.

1.1) Une volonté marquée d'éviter la stigmatisation

Bernard Charlot écrivait : « Territorialiser les pratiques pédagogiques, au sens strict, c'est faire cela : les adapter à un public que l'on définit par les caractéristiques d'un territoire, caractéristiques qui de surcroît, sont perçues de façon négative. La spécificité prise en compte est ici celle d'un territoire et celle déduite du territoire, d'une

population d'élèves perçue comme une masse, sans que soient identifiés les problèmes précis à résoudre, ni pris en compte les élèves dans leur singularité de sujets¹¹⁷ ». Indépendamment du lieu d'exercice, c'est cet esprit qui gouverne les modalités d'actions propres aux modèles de discours social : discriminer à partir de critères jugés compatibles avec notre modèle d'intégration républicain. De ce fait, parallèlement à la création des ZEP, les actions engagées sur le terrain ont pour objectif de réparer les inégalités sociales que le collège récupère et crée, à partir de cette logique. L'ethnicité ne sert pas de variable explicative pour décrypter un monde rendu plus complexe par l'hétérogénéité croissante dans les établissements.

L'exemple que nous avons sélectionné pour l'occasion, servira à illustrer les propos précédemment évoqués. Il met en scène Mme A, professeur d'histoire géographie au collège N° 2.

« Ce sont des handicaps dont vous êtes au courant ?

Certaines choses on les sait parce que l'infirmière ou le médecin nous informe, parce qu'on regarde les dossiers, parce que les instituteurs nous ont prévenus, parce qu'on pose des questions.

Et ces informations comment elles sont prises en compte ?

J'essaie de ne pas le prendre en compte. C'est difficile au fait. Parfois on se dit que pour être un bon prof il faudrait être un peu borné. Je pense que ça fait partie peut être parfois des qualités du prof que d'être un peu bête, un peu borné, pour justement ne pas tenir compte de trop de choses parce sinon après on n'est plus à sa place et on ne rend pas service aux enfants. On ne peut pas ne pas en tenir compte mais il faut garder sa distance. On est toujours en train de composer avec tous. Avec les élèves, avec leurs niveaux scolaires, on compose tout le temps avec le niveau scolaire des enfants. On ne peut pas passer une année à mettre des deux et des trois, sauf si lui est en position de refus. Mais dès qu'il va vouloir faire quelque chose on va le sur-noter. C'est de la manipulation, on va le sur-noter parce qu'il faut que ça marche, il faut pas le décourager. Donc, on va essayer de lui montrer que si il a envie de travailler ça va marcher. Dès fois c'est dur, parce qu'on a l'impression qu'il a envie mais qu'il n'y arrive pas. Je sais que je sur-note assez facilement des élèves en difficultés, dès que je vois qu'ils font des efforts et qu'ils ont envie. De toute façon on les garde jusqu'à la troisième. On va les faire passer, parce que les enfants qui sont en difficulté on va pas

¹¹⁷ Bernard Charlot, « Doit-on territorialiser les pratiques éducatives ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 120, 1997.

les faire redoubler ça sert à rien. On les pousse jusqu'au bout et donc après ils ont un dossier pas trop catastrophique. Qu'il fasse toute leur scolarité à quatre ou à huit, je trouve que psychologiquement c'est plus facile pour les enfants d'être à huit plutôt qu'à quatre. Et ça permet de limiter les écarts, je pense aussi que c'est mieux que les moins bons soient pas trop loin des bons. Voilà on bidouille tout le temps.

Vous pouvez me donner un exemple de didouillage ?

Les enfants de sixième qui ont une note très basse, c'est-à-dire entre quatre et sept, peuvent le refaire à la maison. Donc ils ont droit à tout, ils peuvent même être aidé. Ensuite je rente le contrôle.

Vous faites une moyenne des deux ?

Je prends la première note et renote le contrôle. Dès fois ils ont des très bonnes notes, ça peut aller jusqu'à quinze ou seize, chose qu'ils sont incapables de faire en classe. Mais là parce qu'ils ont trouvé à être aidé ... certains n'y arrivent pas par contre, même avec le cahier ils dépassent pas les dix. Moi grâce à ça je les récupère. C'est sûr que leur moyenne va être artificiellement montée par rapport aux autres...en même temps personne n'est dupe. Je ne le fais pas en troisième justement parce que c'est une classe d'orientation. En même temps on ne peut pas mentir, à un moment donné on ne peut pas dire à un élève qui peut aller en seconde si il a six de moyenne. Mais par contre jusqu'en quatrième je le fais sans problème parce que le but c'est de les faire travailler. Les enfants la première fois ne trouvent pas ça bien, ils sont petits. Ensuite ils comprennent le système.

C'est-à-dire ?

Le fait que certains ont droit de refaire le contrôle mais pas tous.

Ils le comprennent comment ?

Ils comprennent qu'on aide les enfants qui ont de mauvaises notes. Puis si il y en a un qui prend un huit à un contrôle, même si la limite à la base c'est sept, s'il veut refaire son contrôle il le refera. Ça demande de la souplesse, il faut composer tout le temps. On va pas dire non à un enfant qui veut travailler, c'est pas possible (rire).

Pour refaire le contrôle c'est juste en fonction de la note ou ça comprend aussi des problèmes spécifiques des enfants ?

Ah non, c'est juste la note. Après on a les fameux dyslexiques, mais eux c'est différent. Ils ont un contrat avec l'école donc ils ont une notation particulière. On est censé leur donner un tiers de temps en plus dans le travail, ou enlever une question, ou avoir une notation qui est laissée à l'appréciation du prof là c'est différent. Mais je ne

prendrais pas en compte l'histoire familiale des enfants. En même temps c'est lié. En tant que parent je vois le travail que je fais pour mes enfants à la maison pour les devoirs. J'imagine très tôt les enfants qui ne sont pas du tout aidés à la maison les écarts se creusent très vite. C'est évident que les enfants qui ne sont pas aidés chez eux, qui cumulent beaucoup de difficultés sociales dans les familles forcément ils sont handicapés scolairement ».

Le compromis que tisse Madame A s'inspire de l'action menée par l'éducation nationale au niveau des ZEP. C'est-à-dire que l'objectif de compenser les inégalités sociales nécessite de dépasser les oppositions qui existent entre les principes inhérents au modèle républicain et ceux du modèle social. L'aménagement de ce compromis qui associe dans la visée du bien commun une préoccupation sociale à une forme civique, enracine dans le monde le lien qui unit ces deux modèles de discours. Ainsi, en permettant aux élèves les plus en difficulté de recommencer leurs devoirs chez eux, elle porte atteinte à l'un des principes fondamentaux de l'universalisme républicain qui veut que nulle différence ne puisse être légitime dans l'espace public. De cette manière, elle exprime sa conviction, et le constat désormais établi au niveau national, que l'uniformité du traitement pédagogique n'est pas la solution adéquate à la résolution des problèmes d'échec scolaire, rendu plus visible par la « démocratisation du secondaire ». Cette possibilité qu'elle offre à tous ces élèves jusqu'en classe de quatrième porte implicitement la conviction que la démocratisation de l'enseignement nécessite l'application de mesures spécifiques. Le dispositif est simple : permettre à tout élève ayant obtenu une note inférieure à sept, lors de l'interrogation écrite, de refaire le devoir à la maison. De cette façon, en s'aidant de la leçon ou en obtenant l'aide d'un parent ou d'amis, il sera possible à l'élève de poursuivre son effort. Mme A, ne vise nullement à identifier des problèmes particuliers, ou des élèves spécifiques. Cette seconde chance qu'elle offre à tous les élèves, est le moyen auquel elle croit, pour perdre un minimum d'élèves en route. Elle ne revendique d'ailleurs rien d'autre. Cette mesure dans son aspect le plus immédiat ne tient pas compte de facteurs socio-ethniques. Pourtant, par sa volonté de donner une seconde chance à ce qui en ont le plus besoin, sont concernés au final essentiellement les élèves ayant un lien avec l'immigration. Le collège N° 2 se caractérise par une très forte hétérogénéité du public qu'il reçoit. Le contexte scolaire y est diamétralement opposé à la réalité professionnelle que vivent ses collègues dans le collège N° 1 ou N° 3. Ici les débats autour du projet

d'établissement opposent deux camps. Les partisans d'un collège plus ouvert à la mixité sociale et « culturelle ». D'un autre côté, une partie non négligible du corps enseignant regrette l'arrivée récente d'élèves ne possédant pas les codes permettant de tenir leur rôle d'élève : cela, dans un établissement habitué à scolariser des jeunes issus de milieux plutôt privilégiés. C'est dans ce climat que sont regroupés à l'intérieur de l'établissement une grande majorité d'élèves qui proviennent de milieux sociaux favorisés, voire très favorisés avec une petite minorité d'élèves appartenant à des milieux sociaux défavorisés. Ainsi dans les faits, ce sont ces jeunes d'origine étrangère issus de « milieux sociaux difficiles » qui en raison de leur faible niveau scolaire vont être les principaux bénéficiaires de cette mesure.

Les conditions de validité de l'épreuve qui pourraient être dénoncées par ces élèves sont acceptées par tous. D'une manière générale, comme elle le dit si bien les bons élèves, comprennent qu'on aide « les élèves qui ont des difficultés ». C'est une idée largement acceptée dans notre société. Malgré le caractère évident qui semble entourer tout son dispositif (acceptation des élèves, seconde chance ouverte à tous les élèves), il répond à beaucoup de questions sous-jacentes, qui font débat au sein des établissements. Assurer des conditions de justice en situation de classe, avec un public hétérogène scolairement, mais aussi du point de vue des origines, n'est jamais une chose simple. Cela implique des choix, notamment d'un point de vue symbolique dont on ne peut véritablement contrôler tous les effets. Ainsi, c'est simplement du bout des lèvres qu'elle nous concèdera que sa mesure touche de façon presque mécanique essentiellement les élèves « issus de l'immigration ». C'est cette association qu'elle rejette et qui la dérange. Que nous considérons qu'elle ait pu introduire un principe d'inégalité entre les collégiens à partir de critères autres que ceux de l'universel est une idée contre laquelle elle s'est défendue. De la même manière, elle ne veut pas que cette mesure soit associée dans l'imaginaire de ces élèves à une aide destinée aux élèves issus de l'immigration, vivant dans les cités.

Sa profession, enseignante d'histoire géographique, la conduit à vouloir jouer ce rôle de fédérer, réunir, et non pas diviser. Pour cette raison, elle se montrera très attentive tout au long de l'entretien, conformément à l'esprit du modèle social à ne surtout pas discriminer aussi bien les élèves que leurs parents. Elle s'est montrée très sensible et peinée face au préjugé de classe que certains élèves de statut sociale privilégié ont pu parfois exprimer.

Elle est consciente que la façon dont les élèves se classent et classent les autres dépend d'une multitude de paramètres. La porosité de ces frontières, surtout à cet âge, peut très vite varier en fonction des situations vécues par les uns et les autres. Pour cette raison, elle ne souhaite pas que ce qu'elle vient d'instaurer dans le cadre de sa classe participe au renforcement des frontières, alors que l'objectif recherché était tout autre. Nous retrouvons là, une pratique plutôt répandue en France, consistant à faire de la discrimination positive, mais de façon presque cachée. La peur des effets pervers susceptibles, et l'attachement aux principes d'égalité républicaine y sont certainement pour beaucoup. D'ailleurs, Mme A ne s'est pas alignée sur le registre des handicaps socio-culturels pour expliquer les difficultés et les inégalités dont était frappé une partie de ces élèves. Elle s'est plutôt évertuée à nous expliquer comment dans sa pratique d'enseignante son questionnement était plus tourné vers la recherche de solutions pour amener ces élèves à s'accrocher. Dans le même registre Mme N, professeur d'anglais propose une solution alternative, pour lutter contre l'échec scolaire.

« Et je leur donne toujours très peu de choses à faire à l'extérieur du cours, sachant que certains vont rentrer et vont avoir le grand frère qui va les aider, ou la maman qui va aider, ou le papa qui va les aider. Et d'autres vont rentrer et vont se retrouver tout seul un peu perdu devant leur travail. Donc, je demande très peu de choses à faire à l'extérieur. Je demande que ce soit fait. Mais je veux m'assurer quand ils quittent la classe qu'ils sachent bien ce qu'ils ont à faire. Qu'ils ne reviennent pas le lendemain ou le surlendemain en disant "je l'ai pas fait parce que je ne savais pas ce qu'il fallait faire". Donc j'essaie d'aménager à l'intérieur de mon cours une plage horaire, certes petite, mais bien claire et bien déterminée pour leur donner le travail à faire et pour leur expliquer réellement ce qu'ils ont à faire. Je veux m'assurer qu'ils partent en sachant ce qu'ils doivent faire, que ce ne soit pas flou, donc qu'ils n'aient pas de temps à perdre et qu'ils puissent être autonome devant leur travail. Qu'ils n'aient pas à rechercher quelqu'un qui les aide en disant, je ne sais pas faire, je ne sais pas ce que l'on me demande. J'essaie de les équiper tous de la même façon et celui qui écoute bien, même s'il n'a pas les conditions idéales à la maison, une chambre et tout ce qu'il faut et tout ça, il peut faire son boulot.

Donc moi je crois que c'est à l'intérieur des établissements scolaires qu'on peut les équiper en fait ! Leur donner une trousse à outils qui puisse leur servir pour la suite. Il faut pas qu'ils quittent les établissements scolaire en disant "on est perdu", parce

qu'après ils retombent dans l'inégalité ».

Le compromis que nous dresse ici Madame N, prend également naissance dans le modèle social. Mais nous notons une différence par rapport à celui entendu précédemment. Alors que chez Madame A, la construction de l'argumentation est exclusivement basée sur des critères scolaires qui se veulent indépendant des conséquences sociales de l'histoire des rapports sociaux ethniques, Mme N franchit un pallier. Pour la première, il s'agit tout en instaurant une action visant à corriger les inégalités manifestes qui distingue les collégiens en situation de compétition, de garder une certaine distance. Car selon elle la limite est difficilement identifiable et il lui semble qu'à trop vouloir intervenir l'enseignant sortirait de son rôle. Mme N quant à elle, dans la stratégie pédagogique qu'elle a imaginée pour ses élèves, préfère y inclure cet élément de la réalité sociale. Par là, le compromis social de base, c'est-à-dire la suspension du principe républicain d'indifférenciation entre tous les élèves qui se justifie par les constats sociologiques, se transforme en un compromis hybride, reliant les arguments du monde social avec les conditions objectives de relégations vécues par ces familles. Les problèmes de langue, réels ou supposés, particuliers aux familles d'origine étrangère apparaissent comme une raison au même titre que les difficultés sociales, dans la lecture de l'échec scolaire propre à ces jeunes. L'environnement social et culturel dans lequel ils baignent, une cité habitée majoritairement par des Maghrébins, des parents ne parlant pas toujours le français et plus touchés que le reste de la population par le chômage, apparaissent très clairement comme des freins à une intégration par l'école. La spécificité qu'ouvre ce type de compromis réside dans la double possibilité de lecture qu'il offre :

_ Les élèves issus de l'immigration cumulent dans leur rapport à l'école une distance sociale propre au milieu populaire à laquelle s'ajoute l'expérience vécue de discriminations qui influe sur les espoirs projetés sur l'école.

_ Ou, seconde lecture, les élèves issus de l'immigration cumulent dans leur rapport à l'école une distance sociale propre au milieu populaire à laquelle s'ajoute une distance ethnoculturelle. La différence entre ces deux lectures peut sembler insignifiante, tant la ressemblance dans les termes sont proches. Mais, il en découle de grandes différences. Dans le premier cas, il s'agit, à l'image de ce que dévoilent Didier et Éric Fassin, de « saisir cette articulation de la question sociale et de la question

raciale dans sa double dimension : d'un côté, en ce qu'elle est objectivement produite par des conditions historiques ; de l'autre en ce qu'elle est subjectivement construite par des agents sociaux¹¹⁸». Partant de là, trouver les modalités d'actions qui permettront de corriger ces effets dans le contexte scolaire du collège, est une priorité.

Dans le second cas, il s'agit d'adhérer à la vision ou l'origine ethnoculturelle représente un handicap à la bonne scolarisation des élèves. « La surcharge de son discours en mots qui disent le déficit social ou moral des publics, laissent la voie libre à une lecture fantasmagorique de la difficulté¹¹⁹ ».

Madame N cherche à mettre en évidence à travers ces paroles, la conviction qu'elle s'est forgée sur les possibilités de justice à l'intérieur de la classe, entre des élèves pouvant être pourtant de niveaux très différents. L'inégalité devant la possibilité d'être scolairement aidé à la maison l'a conduite à organiser son travail, en insistant principalement sur les moments de cours. Ainsi, l'incapacité de certains parents à concrètement aider leurs enfants sur le plan scolaire, rend selon elle, ce système plus juste. Cette inaptitude, précise-t-elle, provient d'un défaut de culture scolaire et non d'un désintérêt. Cette distance au monde scolaire peut être lue de deux manières : par le prisme du social ou par celui de la différence culturelle. C'est par le biais d'arguments appartenant au modèle de discours social que Madame N bâtit son raisonnement .

« C'est-à dire-qu'à la maison les conditions ne sont pas les mêmes. Par exemple un enfant du Maghreb va rentrer chez lui... pas tous, parce qu'il y a des parents qui ont compris qu'il faut du calme, mais autrement. Peut être qu'il y a la maman qui reçoit des amis, qui parle. L'enfant n'a peut être pas un coin chez lui pour travailler au calme. Même chose si... un petit français, peu importe, on peut les prendre tous. Mais, ils n'ont pas tous les mêmes conditions. Il y en a qui vont avoir une chambre, il y en a qui vont partager leur chambre, d'autres qui auront pas de chambre, vous voyez ce que je veux dire. Par contre dans une salle de classe, tous les enfants ont une table, une chaise, le professeur en face et ils ne peuvent que l'écouter »

Dans sa représentation de l'écart vécu entre le monde scolaire et les familles immigrées, la dimension sociale du problème se conjugue avec les rapports sociaux ethniques — qui produisent un rapport aux frontières et à l'école. La réussite des élèves

¹¹⁸ Fassin Didier et Eric, op,cit. 2007.

¹¹⁹ Lorcerie Françoise, op, cit. 2003.

est conditionnée par le projet des familles. Or, si certaines familles consentent de gros sacrifices parce qu'elles considèrent l'école comme l'une des dernières chances laissée à leurs enfants, il n'en va pas de même pour toutes. Ainsi, d'autres parents, écrasés par la misère sociale et l'assignation aux places les plus subalternes de la société peuvent être amenés à baisser les bras.

Les conditions objectives de travail et familiales qui pèsent sur la réussite de ces élèves, légitiment la définition d'actions qui pallieront les difficultés matérielles des élèves inscrits. L'absence à la maison d'une table, d'un endroit à soi pour faire ses devoirs, du matériel scolaire, l'incite à organiser ses cours de façon à ce que tout se passe pendant le moment de classe. Le rapport que ces familles entretiennent avec le collègue se comprend à travers les difficultés sociales rencontrées, mais pas seulement. Une action spécifique est proposée pour compenser les carences de l'environnement familial et social des élèves les plus en difficulté.

Ce principe d'accord (entre les deux mondes) lui apparaît évident. Nous avons vu dans la relation d'entretien une occasion pour la personne questionnée de revenir sur des événements passés. Ce retour réflexif lui donne l'opportunité d'explicitier sa perception à l'égard des choses ou des personnes impliquées dans une action. Ainsi, en isolant de ce long compromis, l'instant où madame N, se livre elle-même à ce travail d'explication visant à justifier ses propos (l'inaptitude des parents à accompagner scolairement leurs enfants), nous constatons qu'elle opte pour une argumentation de type complexe. Cela semble nous signifier que à travers ce compromis hybride elle essaie d'articuler un discours relevant de deux logiques de discours afin de rendre compte au plus près de la réalité à laquelle elle a été exposée tout au long de sa carrière.

Dans bien d'autres cas, il est apparu qu'au cours de nos entretiens, les personnes interviewées pouvaient essayer d'utiliser ce compromis hybride (c'est-à-dire la possibilité de lire le réel à travers une grille de lecture double) afin de maquiller une argumentation de type culturaliste. En fait, cela traduit une attitude, plutôt répandue chez les adultes du monde scolaire, notamment chez les professeurs. Elle consiste à faire intervenir le compromis social, doté d'une identité légitime, comme un élément d'explication, afin d'éviter le recours à tout particularisme discriminant. Nous avons nommé ce compromis : le faux compromis social. La complexité dans l'analyse des compromis — nous entendons par là l'objectif qui est le nôtre de les classifier- réside dans leur très grande ressemblance. Les mots utilisés, les situations exposées, peuvent

sembler appartenir aux mêmes catégories de classement, alors qu'ils relèvent au final de grandeurs mesurées différemment.

1.2) Ouvrir le collège sur son environnement

Nous avons vu précédemment que la volonté politique de régler le problème de l'échec scolaire, avait amené à considérer le milieu socioculturel et familial des élèves comme élément déterminant d'intervention. C'est dans ce cadre, parallèlement à la création des ZEP, qu'est née l'idée de territorialiser la politique éducative. En effet, le contexte économique et social dans certains quartiers obligeait à repenser les liens qui unissaient l'école et son environnement, afin d'élaborer de nouveaux projets à plus grande échelle. Cette ouverture apparaissait comme la solution la plus adéquate pour surmonter les difficultés liées aux lieux et aux milieux sociaux des enfants. Par ce moyen l'école cherche à mobiliser les familles dans le but de les faire participer à la socialisation primaire des enfants. C'est dans cette perspective qu'à l'intérieur des établissements ou à la périphérie est créée une multiplicité de dispositifs d'aide, d'accompagnement ou de médiation scolaire qui s'inscrivent dans cet objectif de réparation sociale. Désormais la communauté éducative s'étend à toutes les personnes qui en relation avec l'Éducation Nationale travaillent pour la réussite et l'intégration des élèves. Ainsi les entreprises, les collectivités locales, les associations et les familles sont partenaires d'une même lutte : la réussite scolaire. Ces actions d'accompagnement scolaire, centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire des élèves, sont incitées par l'État à destination des collèges socialement et culturellement défavorisés. Ainsi Monsieur L, ancien principal du collège N° 1, nous explique l'investissement nécessaire pour créer les conditions d'une ouverture réelle destinée à un public à dominante marocaine, généralement rétif ou impressionné par le symbole dont jouit l'institution scolaire.

« Lorsqu'il y a par exemple des rencontres, on appelle ça des rencontres parents professeurs dans un collège ou un lycée, on s'aperçoit qu'on ne retrouve que les parents des meilleurs élèves, c'est-à-dire souvent les élèves des familles francophones. Les autres, on ne les voit pas. Ajouter à ça le fait que des femmes de culture musulmane ne sortent pas toujours ou ne sont pas toujours autorisées à sortir, et faut ajouter à ça que les hommes travaillent dans des chantiers et ne sont pas toujours

disponibles, bref on ne voit pas ces parents-là. Alors j'avais imaginé à la Paillade de me laisser inviter ou de me faire inviter dans les cités et je tenais des réunions dans les salles de réunion des tours et là il y avait tout le monde et ça change complètement le rapport.

Et vous le faisiez à quel titre ?

Le syndic. On a beaucoup de médiateurs de quartier, ce qu'on appelle médiateur c'est une personne de confiance souvent qui travaille dans le milieu associatif qui est engagée, qui a envie que sa communauté, souvent elle-même issue de l'immigration, s'en sorte et qui accepte de faire le lien avec l'école, avec peut-être les travailleurs sociaux et on s'appuie beaucoup sur ces médiateurs qui ont souvent un grand prestige dans la cité parce qu'ils ont fait des études supérieures ils maîtrisent le français, ils ont un réseau de connaissance tout à fait honorable et ils connaissent bien la législation française. Donc ils ont un réel prestige et grâce à ces personnes-là, à la Paillade, on m'invitait et à la tour d'Assas, j'y allais simplement comme un invité, vous voyez le rapport est différent. J'avais droit bien évidemment au thé à la menthe aux pâtisseries mais la relation était complètement changée.

C'est-à-dire, c'était la réunion de l'association ou du syndic ?

Voilà, voilà et on m'invitait à parler de l'orientation, de parler de la discipline, de parler du travail à la maison vous voyez. J'aimerais aller beaucoup plus loin, j'aimerais toujours avec ces associations pouvoir les inviter dans le collège et nous avons commencé à faire venir cette année les mères d'élèves, les pères d'élèves, pour qu'ils viennent non pas me rencontrer j'ai pas grand chose d'extraordinaire à dire mais pour qu'ils viennent prendre des cours du soir, vous voyez et nous souhaitons aller beaucoup plus loin. Je considère tout simplement que l'école républicaine française est l'école de tous, mais elle doit être plus particulièrement l'école de ceux qui en ont besoin, comme ça coûte cher, de mon point de vue une école devrait être ouverte jusqu'à 9 heures du soir, il y a des ordinateurs, ils devraient pouvoir servir à une mère d'élève qui nettoie un bureau et qui aurait peut-être envie d'un jour de travailler dans le secrétariat. Il y a tout ce travail de relation de proximité avec les parents, il y a aussi l'image que nous cultivons. Je prend un exemple, c'est la fête de fin d'année au collège nous invitons les parents, nous les accueillons. C'est le jour de l'Aïd je prends soin d'écrire une lettre aux parents et nous leur souhaitons vous voyez une bonne fête. Il y a un certain nombre de symboles qui permettent aux personnes du quartier de sentir qu'il y a là un collège accueillant qui est leur collège. Plus le travail que nous faisons avec

les travailleurs sociaux, les commerçants. Ce n'est pas extraordinaire mais en réhabilitant l'image du collègue j'essaye de réhabiliter l'image du quartier. »

Par sa présentation des actions et projets qui entourent son établissement, Monsieur L construit ce que nous avons nommé le compromis complexe : Le compromis complexe se construit à partir des trois principes de généralisation. Il offre la possibilité d'une critique de l'un des trois modèles grâce au recours à un compromis doté d'une identité propre. Sa composition, résultat d'une alliance entre un modèle de discours et un compromis déjà frayé, peut servir à la construction d'un modèle alternatif. Ainsi monsieur L, proviseur du collège N° 4, afin d'expliquer son action, destiné à un public à dominante marocaine, est amené à se positionner contre la posture d'indifférenciation pour une prise en compte spécifique de ses élèves et de leur famille. Le recours au compromis social, lui offre une base pour justifier ses choix qui s'établissent par référence à une formule qui elle-même est le résultat de la composition entre un compromis et le modèle culturaliste.

Les réunions parents-professeurs procurent à Monsieur L l'occasion d'expliciter ses raisons d'agir. En partant d'un constat : l'absence quasi généralisée des familles immigrées lors de ces rencontres, il se propose d'en rechercher les explications. Le manque de disponibilité des pères du à leur emploi, l'impossibilité, dans de nombreux cas, faite aux mères de sortir, dans un contexte où leurs enfants n'obtiennent pas les meilleurs résultats à l'école, le conduisent à envisager son action différemment. Il paraît également important de noter dans son discours, l'utilisation d'une syntaxe traduisant sa volonté de pondérer ses paroles dans une réalité qu'il perçoit comme complexe. Cela lui permet d'énoncer une idée sans s'enfermer dans un discours généralisant, en pondérant sa constatation d'un « *ne sont pas toujours* ». Les discours du modèle républicain ont la caractéristique d'être normatifs, face à une situation comme celle-là, ils ne peuvent, voir, constater et proposer autre chose qu'une indifférenciation et une désingularisation de principe, dans les rapports entre l'institution et les parents, gage d'une égalité entre tous. Les propos tenus par monsieur L ne se lisent pas par la posture normative mais partent au contraire d'une position analytique, « *pourquoi les familles immigrées sont-elles régulièrement absentes des réunions parents-professeurs ?* ». La réponse à cette question est le point de départ de son engagement. Elle traduit une critique orientée vers le modèle de discours républicain depuis le modèle culturaliste. En s'appuyant sur un compromis doté d'une identité propre,

institutionnalisé et inscrit dans le droit public par l'État, Monsieur L peut fonder sa critique.

Le compromis social justifie son implication dans la vie du quartier. En effet, l'Éducation Nationale invite les établissements ZEP notamment à s'ouvrir sur leur environnement extérieur afin de les adapter à la société. A partir du partenariat école-famille luttant pour la réussite scolaire des enfants, l'objectif du déplacement d'un principal de collège dans l'univers social des familles, se comprend. D'ailleurs, les conclusions de James Lamare¹²⁰ démontrent l'impact qu'une socialisation, même partielle, des enfants hispanophones dans une communauté et une école anglophone, a sur la perception négative qu'ont ces enfants de leurs propres compétences. Leur difficulté à intégrer deux univers différents, donc de se sentir totalement décontractés au sein de l'univers scolaire provient du sentiment d'hostilité qu'ils perçoivent entre les deux groupes en présence. « *L'enfant ne peut sans trahir l'un, être totalement à l'aise avec l'autre*¹²¹ ». Cette conclusion est transposable au compromis que nous traitons. Le fait que le collège N°1 soit un collège à dominante marocaine n'invalide en rien le transfert proposé. L'organisation républicaine du monde scolaire, la présence d'une équipe éducative d'origine européenne et représentative de l'État français, participe souvent, au-delà du nombre d'enfants présents dans les murs, à l'adoption par les familles immigrées d'une attitude réfractaire au regard d'une culture scolaire qui les stigmatise. A partir de cet état de fait, la présence de Monsieur L à une assemblée de quartier avec ces familles extra européennes s'inscrit dans la volonté d'instaurer de nouveaux rapports entre les deux univers. Cette inversion dans l'ouverture sur l'extérieur place Monsieur L dans un contexte nouveau où il n'a pas à ouvrir les portes de son établissement aux familles pour parler des thèmes divers concernant la scolarisation de leurs enfants mais où, en se déplaçant en tant que principal chez elles, réalise ce qu'il appelle le « *travail de proximité avec les parents* ». Cela provoque une transformation dans les rapports puisque d'hôte, il devient l'invité. La relation nouvelle, telle qu'il la conçoit, se construirait par un double mouvement où chacun son tour, pour des motifs relevant de motivations personnelles, serait tantôt frappé du statut d'hôte et tantôt de celui d'invité. Le projet exposé d'ouvrir le collège tard le soir, aux parents

¹²⁰ James Lamare, « *Language environment and political socialization of mexican-american children* », in Richard Niemi, *The politics of future citizens*. Cité par Florence Plumet, *L'univers politique des enfants en 2001*, thèse présentée en 2001.

¹²¹ Florence Plumet, *L'univers politique des enfants en 2001 : Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation des 5-12 ans*, thèse de doctorat, Université de Lille II, 2001.

désireux d'utiliser les ordinateurs ou reprendre une formation afin de changer d'emploi, fait basculer son discours dans un modèle alternatif où l'école ne serait plus simplement destinée aux élèves mais jouerait un rôle d'intégrateur social, au sens large dans le quartier. Par ce projet l'école verrait ses prérogatives modifiées et étendues. Ce compromis complexe tissé par Monsieur L est soutenu par des médiateurs, c'est-à-dire des personnes issus de l'immigration travaillant dans le milieu associatif qui en raison de leur action visant le bien commun sont reconnues dans le quartier. Ils servent, en outre, de passerelle entre le collège et les familles en permettant à monsieur L de s'introduire en toute légitimité lors de ces réunions.

L'ouverture des établissements sur leur environnement n'a pu se réaliser qu'avec la mise en place de dispositifs tels que les activités de médiation, de soutien scolaire, d'activités éducatives recouvrant des réalités variées, mais concourant tous au même objectif : servir d'interface entre le collège, le quartier et les familles. « D'une manière plus large, on peut constater que ces actions étant centrées, au même titre que les ZEP, sur l'échec scolaire, elles ne peuvent manquer de cibler en particulier le public issu de l'immigration¹²² ». Leur création est la traduction du souci pour l'Éducation Nationale de non seulement reconnaître mais aussi de prendre en compte la diversité culturelle des élèves qu'elles accueillent entre ses murs. Ce type d'actions s'inscrit dans le droit fil des politiques éducatives décrites jusque là, et contribue au premier chef à ethniciser les rapports sociaux à l'école. À titre d'exemple, il est fréquent que pour le recrutement des emplois-jeunes, la préférence soit donnée à des étudiants, issus eux même de l'immigration. Ce choix se justifie à plus d'un titre. D'abord parce que le personnel administratif espère qu'ils joueront le rôle de modèle. Mais aussi, dans bien des cas, ils constituent une ressource essentielle permettant une meilleure compréhension entre les différents protagonistes. Nous avons pu constater lors de nos entretiens, que très régulièrement les enseignants faisaient appel à leur service, lors de rencontre avec les parents d'élèves. L'installation de ces dispositifs attestent des efforts consentis par l'Éducation nationale pour s'ouvrir à son public (le plus en difficulté scolairement, car le plus éloigné de la culture scolaire). Les politiques institutionnelles ont dû innover et demander le concours d'acteurs spécifique afin de recréer cette relation de confiance nécessaire au dialogue. Cela nécessitait des actes concrets dans la

¹²² Favre-Perroton Joëlle, op.cit, 1999.

reconnaissance de la diversité culturelle, ce qui était a priori contraire à son principe de base.

L'une des singularités du compromis complexe réside dans l'impossibilité de clarifier la critique. En s'appuyant sur un compromis qui identifie dans un même bien commun : l'indifférenciation méritocratique et les dispositifs de discrimination positive, la remontée jusqu'à un principe supérieur commun, nécessaire à toute mesure est rendu difficile voire illusoire. Dans cette perspective, il sera possible de dénoncer aussi bien l'existence d'une réussite scolaire socialement déterminée que des mesures spécifiques destinées à certains publics. Ce compromis jouit au sein de l'Éducation Nationale d'une grande autorité ce qui le rend très résistant, voire « insécable » et rend les frontières entre le monde scolaire et non scolaire floues. Il nécessite un dosage minutieux sans quoi l'équivalence entre les deux grandeurs des deux mondes ne serait plus respectée. Monsieur L a opté, à partir de cette figure complexe, pour un modèle alternatif qui en l'état actuel de la situation sociale de son collègue le pousse à envisager l'action dans son établissement de la manière la plus intensivement liée à son environnement.

1.3) Discours tenu et variables personnelles

Nous avons souligné dans le chapitre précédent l'impact que réalisait le contexte professionnelle dans les représentations que les acteurs scolaires se font des élèves (et de la réalité sociale) avec qui ils sont en interrelations. Nous étions arrivé à la conclusion qu'en raison de son caractère fluctuant, l'ethnicité faisait l'objet d'un usage plus marqué dans les situations ou les conditions d'exercice du métier sont le plus difficiles. Dans cette partie, il s'agira pour nous de relier le rapport à l'ethnicité des personnes enquêtées avec leurs trajectoires personnelles.

Ainsi, conformément aux conclusions auxquelles est parvenue Joëlle Favre-Perroton il apparaît que « plus les enseignants vivent leur carrière professionnelle sur le mode de la chute statutaire, plus nous trouvons chez eux une lecture ethnique des difficultés qu'ils rencontrent ». Les exemples qui suivent, serviront à illustrer les raisons de la tenue du discours social, officiellement habilité par l'Éducation Nationale. C'est dans les collèges les moins touchés par les formes de ségrégations ethniques, c'est-à-dire ceux qui dans leur quotidien sont plus éloignés des effets que provoqués par la misère

sociale — qui en raison de sa très grande concentration sur les populations nouvellement arrivées s'assimilent souvent à une misère ethnique — que nous avons majoritairement trouvé cette tendance à moins ethnicisé la réalité scolaire. En d'autres termes, parce qu'ils semblent plus proche dans leur réalité des idéaux républicain, le respect du discours officiel de l'Éducation Nationale semble plus évident à tenir.

Madame N a grandi en banlieue Parisienne, en Seine Saint Denis. Elève travailleuse et douée, elle obtient son BAC à 17 ans. D'une origine sociale très défavorisée, elle s'appliquera à continuer à l'université sur le même rythme qu'au lycée, c'est-à-dire en travaillant avec beaucoup d'assiduité et en s'accordant très peu de sorties. Ainsi après un passage à la Sorbonne, elle poursuit ses études à l'institut britannique. Elle y décrochera une Maîtrise et son CAPES. A seulement dix-neuf ans et demi, la voilà devenue assistante d'anglais. Son désir d'indépendance assouvi, et la satisfaction de ne plus être une source d'inquiétude pour ses parents, elle se présente à l'agrégation. Cet échec, pour un malheureux quart de point l'a profondément écœurée. Elle ne se représentera plus jamais. De là naît une distance qu'elle a su entretenir avec l'institution.

Son parcours, a gravé en elle une adhésion complète dans les valeurs méritocratiques. En raison de sa trajectoire — qui fait d'elle une personne qui appartient à la fois au monde de l'institution et à celui des classes défavorisées — elle se pense plus à même de véritablement comprendre ce qui est nécessaire pour aider ses élèves, notamment ceux issus de milieux défavorisés comme elle l'était. C'est ce qui justifie sa prise de distance avec les devoirs du soir. Si, effectivement les élèves ne partent pas à égalité, avec du travail et beaucoup de volonté, une issue favorable est certaine. Son rôle d'enseignante est de garantir à ses élèves, pour peu qu'ils consentent à fournir les efforts nécessaires, les possibilités d'une réussite. L'inégalité qui caractérise des situations de vie et des niveaux scolaires hétérogènes peut être selon elle compensée. La stratégie pédagogique qu'elle a imaginée pour corriger ces différences est directement liée aux valeurs méritocratiques, grâce auxquelles elle s'est construite. En aménageant son cours de façon à ne pas avoir à donner de travail à la maison, elle pense rétablir une forme de justice. En d'autres termes l'inégalité devant la possibilité d'être scolairement aidé à la maison l'a conduite à organiser ses cours, en insistant principalement sur les moments de classe. De ce fait, l'incapacité de certains parents à aider concrètement leurs enfants sur le plan scolaire, ne biaise plus le système. Encore une fois, c'est son

expérience personnelle qui l'a conduite à ne pas comprendre que les solutions ne sont pas aussi simples, notamment parce que la distance à l'école est aussi le fruit des inégalités sociales. Pour reprendre une expression de François Dubet « les talents scolaires sont le produit des inégalités sociales¹²³ ». Résultat sociologique, dont elle est l'une des rares exceptions. Mais qui nous explique, la croyance souterraine qu'elle nourrit vis-à-vis de l'idéologie du don.

Professeur d'anglais depuis bientôt quarante ans, proche de la retraite, Mme N est l'enseignante la plus expérimentée que nous avons rencontrée. Des changements survenus durant cette période, elle retiendra essentiellement l'instauration du collège unique. Cette démocratisation qu'elle juge inadéquate, a bouleversé un ordre du monde qui avait au moins le mérite de ne pas faire peser sur l'institution scolaire et ses acteurs, le destin de toute une classe jeunesse. Les missions de l'école auxquelles elle adhère, ne semblent pas compatibles avec l'allongement imposé de la scolarité pour tous.

Ce point de vue s'explique par la qualité de son parcours. Sélectionnée par l'école, parmi les rares enfants de son milieu pour faire des études et « ayant vécu comme exceptionnel pour leur milieu le fait d'avoir effectué des études secondaires (presque toujours en qualité de boursier), et tenant pour particulièrement méritoire leurs succès ultérieurs à la Licence ou aux concours préparés souvent dans des conditions difficiles (tout en étant surveillant par exemple) ces professeurs considèrent leur carrière comme des exemples de promotion sociale qui ne sont imputables qu'à des capacités intellectuelles et à des efforts particuliers¹²⁴ ». Ce sentiment s'impose d'autant plus aisément à elle, qu'elle n'a pas d'a priori négatif vis-à-vis de l'univers ouvrier ou industriel — le monde professionnel et les métiers manuels — à l'intérieur duquel elle a grandi. La dévalorisation dont sont victimes les filières professionnelles et les métiers qui lui sont associés participent à standardiser le système. Ce qui provoque l'élimination de facto de toute une frange d'élève qui ne répond pas à ces standards.

« En Bretagne il y a les chevaux de trait. On les aurait mis à Longchamp ils n'auraient jamais eu une chance, alors qu'ils étaient super dans leur spécialisation (elle interrompt ce mot pour le remplacer par magnifique). Pareil vous prenez un

¹²³ François Dubet, op.cit, 1999.

¹²⁴ Jean Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Ed Maison des sciences de l'homme, Paris, 1987.

canasson de Longchamp et vous l'attelez à une charrue il va souffrir comme pas possible. Il y a quand même pour chacun, à sa mesure une voie de réussite. Je suis persuadé qu'il y a une voie de réussite mais on ne met pas les moyens, on veut mettre tout le monde ensemble. On veut que tout le monde suive. C'est pas vrai, tout le monde ne courra pas le marathon ».

Le collègue, contrairement à ce que voudraient nous faire croire les autorités publiques, n'a pas la capacité, en l'état actuel de son organisation d'accueillir tous les types de public, aussi longtemps. Cette conviction, forgée au cours de ces nombreuses années sur le terrain, est le socle sur lequel repose sa critique. L'attachement qu'elle manifeste à l'état antérieur du système n'est nullement alimenté par un sentiment de désillusion quant à la carrière qu'elle a menée. Au contraire, elle s'estime chanceuse et heureuse d'avoir pu réaliser ce qu'elle a fait. Notamment, par l'expérience qu'elle a su développer et les liens qu'elle a su nouer dans les quartiers difficiles. Le sentiment du devoir accompli, l'évolution de sa personnalité tout au long de son expérience, et l'investissement dont elle a fait preuve pour se mettre au fait des us et coutumes de l'environnement familial de ses élèves, lui permettent de nous livrer un témoignage qui tout en étant affranchi des directives de l'Éducation Nationale, ne va nullement à l'encontre de ces recommandations

Elle a effectivement fait preuve d'une grande liberté dans le ton et la manière de mener la discussion, lors de notre rencontre. Le compromis que nous avons qualifié d'hybride, dont elle s'est servi pour commenter la réalité qu'elle percevait, porte sensiblement cette trace. Alors que pour certains de ses collègues, le recours à ce type de compromis est l'occasion de camoufler derrière une argumentation sociale des conceptions à dominante culturaliste, sensiblement mal perçue — et d'autant plus dans une relation d'enquête avec un chercheur noir — chez elle au contraire, nous avons ressenti une grande liberté. Celle-ci se retrouve tout au long de l'entretien dans des détails qui pourraient sembler banals mais révélateurs. Par exemple la simple capacité de nommer, de poser un nom sur ces élèves, sur cette réalité et sa dureté, le simple fait d'exposer sa pensée de manière claire, sont des éléments que l'enquête a révélé difficile.

Sa lecture du monde à travers le prisme du social s'explique par des valeurs ouvrières anciennes et profondes. Fille d'un père ouvrier, élevée dans un milieu de gauche très solidaire, elle croit profondément en la solidarité collective, symbole d'une

force possible par le nombre. Une « valeur de pauvre » comme elle dit, à l'instar des riches qui eux n'ont pas besoin des autres pour s'en sortir. Le fait d'inscrire son action avec ces élèves, dans ce collège, non ZEP mais qu'elle considère comme similaire, lui permet de perpétuer des valeurs avec lesquelles elle n'a jamais voulu rompre. C'est parce qu'elle transpose les problèmes du racisme aujourd'hui au racisme de classe, ce mode de catégorisation eux/nous qui attribue aux riches toutes les vertus et aux pauvres tous les vices, qu'elle s'investit de façon aussi active dans la vie sociale du collège. Outre, l'effort porté sur la relation avec les parents afin de les accompagner dans le soutien aux enfants, elle organise par exemple, des projections de films destinées aux mères, pour leur expliquer la place des femmes en France. La différence qu'elle perçoit chez ces familles d'origine étrangère ou étrangères dans les relations qu'elle noue avec elles réside dans la distance qu'elles entretiennent avec les enjeux scolaire. C'est notamment sur ce point qu'elle essaie d'agir, et plus particulièrement grâce à ces contacts avec les mères. Tout se joue selon elle, dans ce rapport là, dans ce projet que les parents auront su définir pour leurs enfants

Madame A

Professeur d'histoire géographie au collège N° 2, Madame A s'est montrée très enthousiaste à l'idée de participer à notre enquête et cela pour deux raisons. D'une part, cet entretien lui permettait d'occuper les deux heures laissées vacantes avant son conseil de classe. D'autre part, en raison de l'intérêt qu'elle porte à l'évolution de sa profession et les nécessités de réfléchir sur le métier de professeur, cela plus que d'un intérêt particulier pour les questions traitant d'ethnicité. En effet, notre mise en relation a été effectuée par une amie surveillante qui, trouvant Madame A en salle des professeurs, lui proposa de se soumettre à l'exercice. Son acceptation immédiate et enjouée alors que le thème ne lui avait été indiqué que de manière approximative atteste de nos propos précédents. Elle s'est donc livrée à une improvisation sur le ce thème de l'ethnicité en milieu scolaire avec, nous devons le dire, une certaine aisance et le souci marqué de réfléchir à tous les termes de l'intitulé.

Après avoir enseigné dix ans à Paris, dans le XIX^e dans un collège classé en ZEP, Madame A a finalement obtenue les points nécessaires à sa mutation dans le sud. Son arrivée dans ce collège il y a quatre ans, fait d'elle un élément relativement

nouveau de l'équipe pédagogique. Les conditions d'exercice du métier se sont considérablement transformées en arrivant à Montpellier. D'un collège de banlieue, scolarisant pour une majorité les enfants de familles socialement défavorisées, elle passe à l'un des collèges de recrutement du lycée Joffre.

« C'est différent (rire). Ici on a un brassage social qui est beaucoup plus équilibré. Il y a une mixité sociale dans ce collège qu'il n'y avait pas dans ces quartiers ghettos entre guillemets. C'est pour ça que c'est plus intéressant, au Jeu de Mail l'équilibre est bon. On a quand même beaucoup d'enfants de classe moyenne. C'est un brassage qui est social, qui recoupe évidemment un brassage d'origine, parce que les enfants défavorisés sont, je pense à 70% des enfants d'origine étrangère. Les deux se recoupent. Après à Paris, je travaillais dans le XIX^e et dans deux ou trois collèges où 95% de la population était d'origine étrangère, voire même des enfants qui venaient d'arriver, qui n'étaient même pas de la deuxième génération. Là c'est plus difficile parce qu'il y a beaucoup plus de problèmes sociaux. Beaucoup plus de chômage, beaucoup plus de rmiste, beaucoup plus de misère, c'est plutôt ça le problème. Les enfants, ils n'ont pas les clés pour l'école. Ils n'ont pas les outils. Ils ne sont pas formatés pour réussir à l'école. Pour nous c'est plus difficile ».

Sa situation nouvelle est ressentie avec beaucoup de joie. En obtenant à la fois, la ville de son choix, un collège de qualité dans lequel elle peut à la fois exercer et scolariser son fils,— qui vient de rentrer en sixième — elle est parvenue à réunir tous les critères d'une mutation réussie. Les aléas qui accompagnent un changement de poste sont nombreux et peuvent être une source d'inquiétude pour les professeurs effectuant cette demande. Notamment pour les femmes qui décident par exemple de laisser leur poste pour suivre leur mari. Ce qui n'est pas son cas. La stratégie qu'elle a adoptée a consisté à rester en ZEP, le temps nécessaire à l'obtention des points que requiert une installation dans le sud. Durant cette période de dix ans, elle a donc évolué dans différents collèges qui concentrent les situations de vie et de misère parmi les plus difficiles. De cette expérience, elle considère qu'elle lui donne en quelques sortes un point de vue contrasté sur la réalité du monde scolaire. C'est à partir de cette connaissance qu'elle se propose de baser son témoignage. Le contentement manifeste qui émane de sa nouvelle expérience se comprend par rapport à sa situation passée. D'ailleurs comme elle nous l'a dit, il lui a fallu à son arrivé un temps de réadaptation. Les nouveaux élèves à qui elle faisait cours étaient d'un tout autre niveau que les

précédents évoluant en ZEP. Elle avoue avoir été surprise par l'écart qui sépare les collégiens des deux établissements. Elle enseigne devant des élèves qui manifestent une appétence culturelle, des capacités d'abstraction, de concentration et de rédaction beaucoup plus importantes, que celles de ses anciens élèves. Les possibilités de travail et la définition même du métier s'en trouvent modifiées.

Madame A a grandi dans la région auvergnate. Élevée dans un milieu soixante huitard, par un père enseignant et une mère directrice de mission locale, elle effectue une bonne scolarité jusqu'à l'entrée à l'université. Confronté à plusieurs reprises à l'échec, lors de la première année, elle en tire des conclusions quant à l'importance de la programmation par la famille dans la réussite des enfants. En raison de la relative facilité avec laquelle elle avait réussi sa scolarité au collège et au lycée, ni elle, et ni ses parents n'avaient réellement réfléchi à son avenir professionnel. Ses parents sans être en possession du baccalauréat avaient réussi à intégrer l'univers professionnel de la fonction publique, à une époque — pendant les trente glorieuses où c'était encore possible. En effet, son père a été recruté dans l'Éducation Nationale, en dehors des concours nationaux, sur la base de son expérience professionnelle. Le métier d'enseignant a donc représenté pour lui une forme de promotion sociale. De ce fait, c'est avec beaucoup de confiance, et sans réelle expérience du monde de l'université qu'ils ont suivi, de loin comme elle nous le dira, le parcours scolaire de leur fille. Si bien que confrontée à l'échec, Madame A du entreprendre seule, à l'âge de vingt ans, cette recherche.

Elle porte un regard lucide sur l'inégalité du système scolaire et le faible impact de la politique de discrimination positive lancée par la gauche. Même si, le fait d'évoluer dans un nouvel environnement tend à transformer son regard. Concrètement, elle considère le système à la fois égalitaire dans ses intentions, c'est-à-dire dans sa tentative de niveler les niveaux malgré les différences sociales qui ne placent pas tout le monde à égalité et inégalitaire dans ses résultats, puisque ce but n'est manifestement pas atteint. C'est de son expérience personnelle qu'elle tire ce constat et qui la persuade que la clé reste entre les mains des familles. C'est à partir des projets des familiaux que tout part. La réussite des enfants est conditionnée par cette capacité des parents à comprendre et participer à ce système. Mais elle perçoit que sur bien des plans, ce système éducatif peut apparaître aux parents comme extrêmement repoussant, voire agressif.

L'expérience de ces années passées à Paris ont profondément marqué sa vision de l'Éducation Nationale et sont probablement pour beaucoup dans ce constat. La dureté de cette période lui a fait perdre l'image idéalisée de son institution, mais sans pour autant la plonger dans une forme de résignation négative. Ses valeurs, son éducation, le contexte favorable dans lequel elle se trouve actuellement, mais aussi les souvenirs de cette période parisienne, tout concourt chez elle à rester attachée à une conception citoyenne, non discriminante de ses élèves. Son métier d'enseignante d'histoire géographie, elle l'envisage dans cette dimension civique permettant la réunion de ces élèves, d'une nation, au sein de sa classe. D'ailleurs la partie de son témoignage qui fait directement référence à cette période, insiste particulièrement sur la dimension sociale qui caractérisait ces élèves, à ces parents, — « *C'étaient des gamins à qui on fournissait tout le matériel scolaire, les bourses pour manger, c'étaient des familles très pauvres* » — c'est à ce moment qu'elle quitte le modèle de discours républicain d'indifférenciation entre ces élèves pour exposer les raisons qui font que dans certaines situations il est préférable pour toute la communauté scolaire de prendre en compte les particularités sociales de son public. Ce compromis social, doté d'une identité propre et très prégnant dans le monde de l'éducation, ne pouvait être usité dans un contexte comme celui du collège N° 2. Les situations vécues et observées dans le XIX^e à Paris, la pauvreté ambiante, n'avaient rien de comparable avec celles de son nouvel établissement, qui réunit les conditions d'exercice du métier à l'extrême opposée de ce qu'elle a pu rencontrer.

Son analyse de l'importance à accorder à l'origine ethnique à l'école, traduit bien son parcours de jeune professeur. Nommée enseignante très jeune et envoyée dans les quartiers difficiles de Paris, elle a du affronter très tôt dans sa classe, la dure réalité sociale des milieux défavorisés. Formée au sein de l'IUFM, madame A fait partie de cette nouvelle génération d'enseignants dont le contenu de formation prend en compte le pluralisme, la diversité des publics scolaires et les normes véhiculées par les élèves. De plus, conformément au positionnement prescrit par le ministère de l'Éducation Nationale, le positionnement de cet IUFM, sur la question de l'immigration, consiste à affirmer l'absence de particularité des élèves étrangers ou d'origine étrangère. Ils appartiennent à l'ensemble des publics en difficulté. « *L'origine étrangère est un critère parmi d'autres, qu'ils soient sociaux, familiaux ou psychologiques, les facteurs de*

*difficulté scolaire et de violence sont pluriels*¹²⁵ ». Elle partage et intériorise totalement les valeurs prescrites par son institution qui cherche à donner plus à ceux qui ont moins. Ce qui n'est pas le cas sur tous les sujets. Il ne nous a pas semblé que l'utilisation faite du compromis social réponde à une stratégie particulière comme cela peut parfois se produire dans le cas du refus de compromis. Elle nous a longuement exposé sa situation de classe en y décrivant le déroulement de son cours. Elle a manifesté une grande attention à éviter toute forme de stigmatisation négative, et n'a jamais eu recours à une conception, largement partagée au sein de l'Éducation Nationale, du handicap socioethnique pour décrire ou expliquer les problèmes auxquels un professeur d'histoire géographique devait s'affronter. Au contraire, il nous a semblé qu'elle se sentait proche de ces familles. Elle sait, de par son expérience, les difficultés que génère la nécessité d'évoluer dans un environnement où l'on a pas les codes. La difficulté à laquelle doivent répondre ces familles est une difficulté que, d'une certaine manière, ses parents ont connu à son entrée à l'université. La souffrance générée par l'échec, les questions, le sentiment de ne pas être au bon endroit sont des éléments dont elle a elle-même fait l'expérience.

Monsieur L

L'entretien avec Monsieur L fut parmi les premiers réalisés. Aussi concourut-il à nous donner une image décomplexée du traitement de l'ethnicité en milieu scolaire. Reçus un jour où le collège était visiblement perturbé dans son fonctionnement, il a tout de même insisté pour maintenir notre rendez vous, fut-il déplacé de quelques heures. Très précis sur le choix de ses termes, sur leur définition et les incohérences qu'ils présentaient, il nous est apparu très à son aise par rapport à une thématique dont il maîtrisait bon nombre d'aspects (si ce n'est pas tous) liés à la problématique du collège.

« D'abord je souhaiterais m'arrêter sur la notion de différence culturelle. Parce que si on se contente d'une analyse un peu sommaire, on aurait tendance tout simplement à dire "il y a les français et les maghrébins". Déjà c'est beaucoup plus compliqué que ça puisque parmi ceux que l'on appelle les maghrébins, il y a une grande majorité d'élèves nés en France de parents nés en France. On en est donc aux migrants de la troisième génération, et ça rend les choses beaucoup plus complexes. Ensuite si

¹²⁵ Stéphanie Morel, op.cit, 2002.

on veut approfondir la notion de culture on se rend compte qu'il y a des nuances, des mélanges, et que ces cultures sont enrichies et parfois appauvries par des cultures moins visibles, que l'on peut appeler culture de quartier ou culture rurale. Je prends un exemple: nous avons ici quelques élèves issus de l'immigration, je pense à deux en particulier, qui ont grandi en Corse et qui sont ensuite allés vivre quelques années dans un village du Vaucluse et qui vivent à la Paillade, non, au Petit Bard depuis quelques années. Leurs références culturelles n'ont rien à voir avec ceux nés au Petit Bard. Eux ont connu déjà une insertion dans une autre culture, la culture Corse, et puis aussi des références rurales. Donc il faut se méfier de cette notion de différence culturelle. En France hélas on ramène beaucoup trop de choses (il hésite, quelques instants) c'est la formule la plus crue, mais elle est volontaire: les français, les arabes. Percevoir les choses comme ça c'est absurde. Enfin ce qui vient troubler cette distinction c'est la notion de classes sociales. Nous avons ici par exemple, les enfants du vice-consul du Maroc, qui sont marocains. Nous avons les enfants d'un médecin spécialiste de Montpellier, marocain également. Leurs références n'ont rien à voir avec d'autres enfants qui étaient dans le Rif et qui gardaient des ânesses il y a quelques mois ».

A travers un ton enthousiaste, le Principal d'un des collèges pilotes de l'Académie de Montpellier, définit le principe fondamental régissant son action par les mots suivants : que « *l'école fasse plus pour ce qui ont le moins* ». L'intégralité de son discours se construit et se comprend à partir de cet objectif. Dans la visée du bien commun de la communauté scolaire dont il garantit l'ordre et les valeurs, Mr L oriente son action selon deux volets d'intervention, largement reliés dans la réalité mais que nous avons séparés pour les besoins de l'analyse. D'une part, il s'agit d'offrir, aux élèves et aux personnels, un établissement accueillant un public varié, synonyme d'une mixité sociale et culturelle indispensable à l'idée qu'il se fait du vivre ensemble en France. À cette occasion, il mobilise dans son discours les principes d'équité républicaine contre chaque manifestation raciste ou communautariste. D'autre part, il engage son collègue dans la vie du quartier afin de l'adapter aux caractéristiques de son environnement.

Les propriétés de son établissement mais aussi sa carrière au sein de l'Éducation Nationale et ses convictions politiques nous apportent un éclairage sur les raisons sociales qui fondent son action. Monsieur L appartient à la génération des « soixante-huitards », fils d'un enseignant, bon élève, il décide de partir comme il le dit

« *faire la route* » après avoir fait les classes préparatoires aux grandes écoles en lettres. Attiré par l'Orient, il travaille cinq ans comme coopérant en Égypte et au Soudan. Il y découvre l'Islam qui l'impressionne. Son retour en France est plus difficile, ayant perdu le fil de ses études, il échoue à l'agrégation et se tourne vers l'enseignement professionnel. Ce moment aurait pu constituer l'élément traumatique et figer sa carrière dans une sorte d'aigreur relative, désillusion de passer à côté de la carrière ambitionnée. Au contraire, c'est à ce moment, dans les lycées professionnels, qu'il prend réellement conscience du problème de l'insertion des jeunes. Débordant dans son activité d'enseignant, il est détaché au rectorat. C'est là et par hasard qu'il prend connaissance du métier de chef d'établissement, « *j'ai réalisé que l'on pouvait mettre sa pratique professionnelle de chef d'établissement au service d'un idéal de justice, d'équité, d'égalité sociale* ». Dans ce nouveau projet qui lie promotion professionnelle et engagement politique, Monsieur L a su relancer sa carrière.

Soucieux d'ordre et de discipline dans son collège, il les considère comme la meilleure façon d'incarner sa mission dans l'institution scolaire par les garanties de justice qu'ils procurent.

« Je veux absolument que dans mon collège et là je dis mon collège, la petite gamine du Maroc qui est toute craintive ait de son côté toutes les chances de réussir. Elle n'aura toutes les chances de réussir que si dans le cours c'est le silence, que si on autorise pas cinq ou six garçons à faire la loi ».

La justice est l'un des moyens permettant à l'école de jouer son rôle d'ascenseur social. Mission à laquelle d'autres établissements ont, selon lui, renoncé et dont il en attribue toute la responsabilité « aux chefs », « *on ne peut pas tout expliquer par la sociologie urbaine, par les préjugés des uns et des autres* ». Sa critique traduit le sentiment du devoir accompli que lui inspire son expérience et la réussite¹²⁶ que d'autres, dans des contextes comparables, n'ont pas su construire.

¹²⁶ Il est toujours difficile de parler de réussite dans un milieu aussi complexe qu'un collège, réunissant des points de vues émanant de personnels différents qui ne voient et ne définissent les objectifs alloués à l'institution de la même manière. D'ailleurs monsieur L trouverait certainement à redire. Mais la popularité dont il jouit auprès de ses collégiens peut être illustrée par l'anecdote suivante qui m'a été rapporté par une enseignante au cours de l'enquête. La scène se passe pendant le cours d'histoire géographie d'une classe de 4^{ème}. Elle met en scène un enseignant et ses élèves. Question d'histoire :

-Quel est le corse le plus célèbre que vous connaissez ?

Réponse attendue par le professeur : Napoléon Bonaparte

Réponse des élèves en chœur : monsieur L

Réaction du professeur : bof, euh, bon passons, ouvrez votre livre à la page 242

Les aléas des carrières enseignantes sont déterminantes pour comprendre comment se construit chez les professionnels de l'éducation se rapport à l'ethnicité. A travers les trois exemples cités, nous voyons de quelle manière des aspects relevant du privé, influencent de façon considérable notre perception de la réalité. « Plus l'enseignant vit son métier sur le mode de la crise, plus son statut lui paraît dévalorisant, plus on verra poindre une lecture ethnique des difficultés scolaires, s'y les circonstances s'y prêtent. A l'inverse, plus l'enseignant possède des ressources personnelles pour lui permettre d'analyser son parcours, plus ces phénomènes s'atténueront¹²⁷ ».

Section 2 : Oser intégrer le fait culturel

Discuter des liens qu'établissent les adultes du monde scolaire entre leur métier et son évolution avec la transformation des publics reçus n'est pas quelque chose d'évident. Pourtant, ces derniers sont quotidiennement amenés à se questionner sur la façon d'appréhender des enjeux d'ordre ethnoculturels. Le contexte mais également les caractéristiques personnelles sont autant de paramètres jouant sur la communication faites à ce propos. Les prises de position des personnes rencontrées ont oscillé entre deux attitudes diamétralement opposées. Les premiers voient dans les marques servant de frontières entre les individus des éléments explicatifs permettant de comprendre la scolarité des élèves. Mais cette conviction (ou perception) n'est pas pleinement assumée. Dans la majorité des cas, elle s'exprime de façon presque cachée, témoignant ainsi du malaise suscité par un thème jugé piégé et complexe. À l'autre extrémité, la parole est plus libre, sans complexe. Elle revendique pour l'école, mais aussi de manière plus étendue pour le pays, l'élargissement du référentiel à partir duquel le monde est analysé pour y intégrer à côté de la dimension sociale, la dimension culturelle.

La transformation du monde scolaire a mis en évidence, malgré ces objectifs de démocratisation, l'inégalité de départ qui départage les élèves. Ainsi, la scolarisation d'un nouveau public, symbolisée par les élèves issus de l'immigration, et l'échec scolaire rendu plus manifeste par les objectifs affichés par les pouvoirs publics, ont instauré l'idée que les difficultés rencontrés par ces élèves résultent d'une incompatibilité entre leur culture d'origine et la culture scolaire. Cette opposition rend

¹²⁷ Favre-Perroton Joëlle, op.cit, 1999.

le métier plus difficile et peut précisément conduire ces derniers à éprouver un sentiment d'irritation à l'encontre d'une différence perçue comme problématique.

1) Une opération loin d'être simple

1.1) À partir du compromis hybride

Nous avons montré dans le précédent paragraphe que le compromis hybride offrait deux possibilités de lectures. La différence entre les deux interprétations quant au sens qu'il revêt a une grande importance. La complexité dans l'analyse des compromis réside dans leur très grande ressemblance. Les mots utilisés, les situations exposées, peuvent sembler appartenir aux mêmes catégories de classement, alors qu'ils relèvent au final de grandeurs mesurées différemment. Chacune des interprétations du compromis social attribue la responsabilité des phénomènes ethnicisés à des causes différentes. Dans un cas, il s'agit d'articuler la dimension sociale à la dimension ethnoculturelle, dans une explication qui cherche à restituer les conséquences des rapports sociaux ethniques inhérentes à notre société. Dans l'autre cas, la dimension culturelle, perçue comme un élément stable ou figé, est considérée comme un « archaïsme » faisant obstacle à la « bonne intégration » de l'élève.

Autrement dit, dans le premier cas l'ethnicité est un processus dynamique. Il résulte de la combinaison d'assignation et d'auto-imputation des individus à l'appartenance à un groupe particulier. Ces marquages se réalisent à l'intérieur d'une société où les inégalités entre les membres des groupes en présence se traduisent dans les rapports sociaux. Alors que dans le second cas, la responsabilité de l'ethnicisation des relations sociales repose entièrement sur les épaules du groupe minoritaire. En effet, en raison de caractéristiques culturelles particulières, l'intégration de ses membres est jugée plus difficile. Dans le contexte du collège, qui représente un champ particulier au regard de son histoire et de ses missions, la seconde lecture, bien que largement partagée n'est pas véritablement reconnue.

Les professionnels de l'éducation expriment couramment leur croyance dans l'objectivité des marqueurs qui servent à délimiter les groupes ethniques. Cette attitude

équivalait à considérer qu'il est possible d'isoler les particularités culturelles de chaque groupe. De ce fait, la croyance dans l'essence de ce que doit être le supposé groupe, oriente les professionnels à lire la réalité à travers une grille de compréhension culturaliste. Dans le même temps, l'école a été conçue et se conçoit toujours d'ailleurs comme le lieu où la jeunesse assoit son sentiment d'appartenance à la Nation. Pour cette raison, elle confie à ses agents, à une période où la massification leurs impose de gérer l'hétérogénéité et la diversité, la mission de garantir l'unité républicaine et l'identité nationale. À plusieurs reprises les personnes que nous avons rencontrées au cours de notre enquête, ont utilisé le compromis hybride dans le but de ne pas recourir au discours culturaliste, illégitime en ces lieux. C'est-à-dire qu'elles ont fait intervenir le compromis social, doté d'une identité légitime, comme un élément d'explication afin d'éviter le recours à tout particularisme discriminant.

En poursuivant dans ce sens et en analysant les discours que nous avons recueillis, il apparaît que nous sommes en présence d'un problème un peu plus compliqué que ce que nous avons imaginé au départ. Ces compromis hybrides, très répandus dans le milieu scolaire, nous ont apporté une information nouvelle sur la capacité des adultes du monde scolaire à comprendre les phénomènes dont ils sont témoins quotidiennement. Ce que nous avons pris au départ pour une volonté stratégique de cacher ou substituer un compromis par un autre s'est révélé aussi être la preuve de l'incompréhension des questions identitaires qui se jouent à travers l'ethnicité. En effet, les questions relatives à l'identité, l'ethnicité, sont très complexes. Il est difficile de les appréhender sans le bagage ou la formation théorique permettant de les décrypter. Cette formation n'est que rarement possédée par les professionnels de l'éducation, qui ont pourtant au jour le jour des situations concrètes où la réalité sociale est ethnicisée — soit par les élèves qui ont couramment recours à ce type d'assignation, soit par des collègues ou par eux même. Pour cette raison, le discours officiel de l'Éducation Nationale, qui préconise la reconnaissance des cultures dans le respect des principes républicains, sert de direction aux discours qu'ils proposent. Mais nous sommes forcés de constater qu'ils n'ont pas véritablement les moyens de tenir un tel cap. Simplement parce que celui-ci demande des connaissances en sciences sociales qu'ils ne possèdent pas.

Dans leur volonté d'intégrer le fait culturel, en partant du compromis social, les adultes du monde scolaire espèrent délivrer un message, plus conforme à ce qu'ils perçoivent tout en restant dans une ligne prédéfinie au niveau national. Mais, comme

nous venons de le dire, l'articulation des deux modèles de discours est difficile. Dans le premier modèle par exemple, l'analyse de la situation politique de l'école s'effectuera en s'appuyant sur des indicateurs sociaux. Officiellement tous les élèves sont identiques, et seuls les caractéristiques sociales, permettent de distinguer ces jeunes. Pour ce qui concerne le second modèle, c'est la variable culturelle qui sert de mesure pour évaluer la distance qui sépare l'élève des attentes de l'institution scolaire. De ce fait, lire la réalité scolaire dans sa complexité demande une formation en sciences sociales.

Les adultes du monde scolaire ont cette caractéristique, qui se retrouve de façon prépondérante dans la société, de croire dans la réalité et l'objectivité des catégorisations ethniques. Ils se retrouvent de ce fait dans une situation où ils doivent, dans le cadre de leurs justifications, articuler deux croyances qui répondent à deux univers différents. Considérer que les problèmes que les élèves et leurs familles ont à surmonter, s'explique par des raisons sociales dans un premier univers. Mais également, ces élèves en tant que membre d'un groupe culturel particulier, sont porteurs d'handicaps socio-ethniques, qui les éloignent de la catégorie de français. Il est fréquent que les professionnels de l'éducation passent leurs temps à passer d'un registre à l'autre, faisant des élèves à certains moments des enfants de la nation qu'il ne faut surtout pas stigmatiser, et à d'autres moments, ces mêmes jeunes sont renvoyés à l'altérité, à leur non appartenance à la communauté nationale. Ces va et vient permanents sont le signe du manque de clarté qui entoure les conceptions des professionnels, sur un sujet ô combien important pour la démocratisation de notre système.

La mise en parallèle entre d'une part, l'injonction générale de la politique d'intégration à l'école, demandant à ces agents de développer la capacité de faire de la place aux autres cultures, dans le respect des règles républicaines, et d'autre part, les messages envoyés actuellement dans la société sur les minorités, est un élément qui participe à renforcer une vision ethnicisée du monde. Il est dès lors moins évident pour les professionnels de résoudre les contradictions inhérentes à la construction du compromis hybride. « L'école, parce qu'elle s'identifie au modèle républicain, est prise dans une tension permanente entre universalisme et particularisme. Elle veut bien

considérer les particularités de chacun, mais uniquement si elle y trouve un appui pour asseoir le principe de l'universalisme¹²⁸ ».

Fabrice Dhume-Sonzogni a décortiqué le message des deux précédents ministres de l'éducation nationale, Luc Ferry et Xavier Darcos. Les conclusions qu'il en tire nous intéressent particulièrement. D'abord, parce que leur discours prononcé en 2003, en pleine affaire du voile, crée un principe d'équivalence entre le racisme, l'antisémitisme et le communautarisme. Ce qui est une orientation certaine invitant les professionnels à réorienter le compromis hybride dans son aspect culturaliste. C'est à partir de l'imputation ethnique que sont reliés le racisme, le communautarisme et l'antisémitisme. Ensuite, en rapprochant de manière indirecte le problème des ZEP avec celui de son public et en proposant l'éducation civique comme mode de résolution du problème, il se crée de manière implicite l'identification du problème avec celui du stigmaté. Nous pouvons dire pour résumer que ce discours traduit « l'évolution du référentiel des politiques scolaires qui correspond à une nouvelle formulation de l'articulation entre égalité unitariste et équité différentialiste. Cette mutation du référentiel public est fondée sur une radicalisation des contradictions de la politique "d'intégration". Cette radicalisation conduit à simplifier la distribution des responsabilités, en la retournant vers le public, accusé de "communautarisme". La catégorie "communautarisme" construit un problème public comme problème du public, en radicalisant le retournement des responsabilités déjà indiqué dans le modèle "d'intégration à la française", pour déculpabiliser la société française dans un contexte de retour du refoulé colonial¹²⁹ ». Cette prise de position ministérielle a forcément eu des répercussions puisqu'elle a contribué à légitimer une lecture politique de la situation dans les écoles qui contredit les avancés réalisées en 1998 quant à la reconnaissance par la société des phénomènes de discrimination. La décision de retourner de cette manière les responsabilités sur cette question, sonne également comme un désaveu de la lecture sociale jusqu'à présent référente au sein de l'Éducation Nationale.

À une époque où la massification scolaire a profondément bouleversé les relations sociales et le sens du système scolaire ; où il est demandé aux établissements, notamment ceux évoluant dans des zones d'éducation prioritaire de s'ouvrir sur leur environnement ; où le métier d'enseignant est plus difficile en raison de la distance culturelle plus grande qui sépare élèves et professeurs et où il leur est demandé de

¹²⁸ Joëlle Favre-Perroton, op.cit, 1999.

¹²⁹ Fabrice Dhume-Sonzogni, op.cit, 2007.

fournir davantage d'effort, la validation de cette lecture de la réalité scolaire par les autorités politiques est un signal fort donné contre les justifications sociales des problèmes que rencontre l'école. Ainsi, dans ce dilemme permanent qui oppose universalisme et différentialisme, l'État par ce choix, et pour des raisons qui n'ont rien à voir avec le collègue, légitime une assignation stigmatisante contre un public particulier.

Françoise Lorcerie utilise la notion de panique morale pour désigner ce type d'opération politique. La panique morale fait référence à « l'emprise émotionnelle croissante dans une société de l'hostilité à l'égard d'un groupe incriminé. De tels mouvements collectifs procèdent toujours d'une conjonction entre des dispositions à la peur qui préexistent dans la population et l'action de groupes qui vont activer ces dispositions et les orienter vers leurs propres fins ». En l'espèce, l'affaire a précipité une profonde inquiétude sociale sur l'islam, la nation et sur « l'intégration ¹³⁰».

Les catégories de perception, manifestées par les professionnels dont nous allons rendre compte dans la prochaine partie, se sont révélées, conformément à ce que laissent entrevoir les arguments présentés, flous et confuses. Comme si l'école et ses acteurs, en passant d'un compromis complexe au compromis hybride, c'est-à-dire en reconnaissant officiellement le passage d'une grille de lecture qui transforme des problèmes sociaux et scolaire en problème ethnique, se cherchait des excuses.

1.2) À partir de la dénonciation

Dans la précédente partie, nous avons avancé l'idée selon laquelle, les adultes du monde scolaire, en raison des caractéristiques inhérentes à l'institution scolaire, sont tentés d'introduire la variable culturelle pour expliquer les relations sociales à l'intérieur de leur établissement. Ils tissent dans ce cas précis un compromis que nous avons désigné hybride.

Il existe également une autre possibilité, beaucoup plus rare, mais que nous avons tout de même rencontrée. Dans ce cas de figure, les acteurs en se référant au principe de justice du modèle culturaliste, dénoncent les visés préconisées par l'idéologie républicaine. Les tenants de cette doctrine font de la culture la variable explicative des relations sociale à l'intérieur du monde scolaire. En se positionnant de la

¹³⁰ Françoise Lorcerie, « *La loi sur le voile : une entreprise politique* », Droit et société, 2008/1- N°68. pp. 53-74.

sorte, ils rompent avec la position couramment admise au sein de l'Éducation Nationale. La mise en place de propositions justes, adéquates aux exigences que requiert la situation nécessite, selon eux, l'arrêt de la négation de la réalité.

Sur toutes les personnes rencontrées pendant la durée de notre enquête, deux personnes seulement ont osé tenir ce positionnement : Mr FJ professeur d'histoire géographique et Madame XW professeur de science et vie de la terre. Tout les oppose, mis à part leur positionnement commun.

Pour Monsieur FJ la notion de culture fait appel à des présupposés idéologiques qui en France ne sont pas considérés comme pouvant participer à une explication du phénomène. Le phénomène culturel en France est soumis au phénomène social. Il n'y a absolument aucun traitement de la question culturelle, puisqu'elle est considérée comme dangereuse.

« Pour te donner un exemple, j'ai participé à deux colloques de l'Éducation Nationale, dont un sur enseigner la philosophie en classe de primaire et en classe de collège. J'ai demandé si dans l'échec scolaire et dans la façon de concevoir l'enseignement, on ne devrait pas prendre en compte la différence culturelle. On m'a écouté mais jamais je n'ai pas eu de réponse. Les gens étaient incapables de me répondre ».

La peur d'amalgamer différence et différenciation explique selon Monsieur FJ, la réticence qu'il constate et critique en France de considérer plus justement la notion de culture. Mais une telle démarche demande une culture du fait culturel, ou du phénomène culturel, ou de la culture. Cette culture passe par l'appréhension, l'incorporation et l'intégration intellectuelle de la notion de culture. « "Parasité" par la diabolisation de l'ethnie, le débat sur la nation, en France, renvoie constamment à E. Renan et à l'opposition, voulue irréductible, entre la nation française, politique et contractuelle, et la nation allemande, ethnique et culturelle ¹³¹ ».

Le combat culturel en Allemagne est un combat contre la culture française et contre la culture universelle, puisque culture universelle et culture française se mélangent dans les faits politiques et dans les discours. Parler des cultures c'est dévaloriser la France. Cela revient à dévaloriser l'histoire de la culture française qui est

¹³¹ René Otayek, *Identité et démocratie dans un monde global*, Ed. Presses de science po, Paris, 2000.

assimilée à l'histoire des lumières et de la révolution française. Donc c'est un retour en arrière. Ces quelques lignes résument l'argumentation que nous a tenu Mr FJ. Elle signale à quel point, à l'inverse de bon nombre de ces collègues, il se sent sûr de son fait. Alors que notre thème de recherche porte sur un sujet (l'ethnicité) qui questionne l'institution scolaire (et ses acteurs) sur sa capacité actuelle à remplir sa mission historique de garantir l'unité nationale, la liberté de ton qu'il affiche a une raison sociale. Doctorant, depuis trois ans en ethnologie, Monsieur FJ possède la formation universitaire, lui permettant d'avancer sur un terrain connu. Les auteurs qu'il cite en référence pour appuyer son propos, le ton avec lequel il expose sa pensée, ses questions, son attitude, tranchent avec beaucoup de ses collègues. Dans cette relation de face à face, de doctorant à doctorant, il est parfaitement à son aise. La position qu'il défend qu'il assimile à celle de l'ethnologie, l'enjoint à revendiquer une meilleure représentation de sa discipline et de ses thèses en France. D'ailleurs le regard qu'il porte sur ses élèves africains, nous a semblé typique des positions défendues par les courants culturalistes les plus classiques.

« Je le vois dans les classes, il y a des cultures de l'écrit. Tous mes élèves qui sont en difficultés et qui sont d'origine africaine par exemple ont un rapport à l'écrit qui est complètement relatif. J'ai des immigrés par exemple de toutes cultures. Dans la même classe j'ai un brésilien, un roumain, un algérien et deux marocains. Je vous parle que des étrangers, parce que j'ai bien sûr des français d'univers différents. Donc, je vous parle de cinq étrangers de cultures différentes. Donc, j'ai un européen et quatre africains. L'europpéen vient d'un milieu social assez favorisé. L'algérien vient d'un milieu social assez défavorisé. J'ai un brésilien qui vient d'un milieu défavorisé et j'ai un africain qui vient d'un milieu très favorisé. J'ai remarqué que les quatre africains avaient des problèmes avec l'écrit, bien que Joseph de l'Ouganda ait été dans un lycée très sévère. Il y a vécu jusqu'à l'âge de 10 ans. Il a dû fuir avec les émeutes, etc. Donc, lui a été formaté à l'ancienne, à la dure, dans les collèges africains où il y a encore les uniformes. Tous les africains ont du mal avec l'écrit alors que l'europpéen, le roumain, au contraire a une facilité avec l'écrit. Il y a encore beaucoup de vocabulaire qui lui échappe, mais il écrit un français sans faute. C'est un des rares dans la classe qui fait peu de fautes aux mots qu'il emploie. Je lui ai demandé s'il avait fait du français en Roumanie, il m'a dit non. (Alors que les africains étaient francophones) il écrit un français impeccable. Certes il est d'un milieu un peu plus favorisé, l'un n'explique pas

l'autre. Vous voyez là on est à mon avis dans un fait culturel. Le problème c'est que les africains sont désavantagés parce que l'écrit n'est pas relayé dans leur culture familiale, comme l'écrit l'est pour le Roumain. Donc là, on est dans un problème de civilisation, un problème de culture. Moi je m'astreins à leur dire que la France est une civilisation de l'écrit. Il n'y a pas que moi qui le dis puisque le ministre a pris des décisions qui vont dans ce sens, notion de vocabulaire. La différence culturelle vient du fait, qu'il y a une gestion de la langue. Et une manière d'appréhender la langue totalement différente selon les cultures. Evidemment dans les mêmes classes j'ai des français de souche comme on dit, qui ont des problèmes avec l'écriture. J'ai des français de souche qui au contraire s'en sortent très bien. Mais ce n'est pas au niveau des résultats, ce n'est pas ça que j'observe. Moi ce que j'observe c'est le rapport à l'écrit. Parce que même chez les français de souche qui ont des difficultés à l'écrit, il n'y a pas le même rapport à l'écrit. Eux s'ils n'écrivent pas, c'est pas parce qu'on leur a pas appris à relativiser l'écriture, c'est parce qu'ils ne s'en sont jamais servis. Ils savent que l'écriture est importante mais ils ne s'en servent pas. Alors que chez les africains, il y a une relativité de l'importance de l'écriture. Je vois Mohamed, c'est un garçon adorable. A l'oral il veut participer, il dit des choses intéressantes mais ... j'ai des cours semi dirigés, c'est-à-dire que les élèves doivent être autonome dans la prise de notes (...) j'ai remarqué que le rituel de l'écriture, le rituel de la prise de note est très problématique chez les africains que j'ai dans mes classes. D'un autre coté j'ai une petite marocaine dans une classe qui est excellente, qui a un rapport à l'écrit absolument extraordinaire, mais elle vient d'un milieu social très favorisé. Vous voyez il y a une imbrication du social et du culturel c'est évident. Le nier serait faire du déterminisme du plus bas étage. Mais ça doit nous donner à réfléchir. »

Comme il aime à le préciser, Monsieur FJ fait partie des trois seuls membres de l'Éducation Nationale en France à être inscrit en doctorat d'ethnologie. Bien que ce chiffre ne donne aucune information sur les enseignants de sa discipline préparant des thèses dans d'autres disciplines en sciences sociales, il indique le statut d'autorité qui découle de son entreprise. D'ailleurs les doutes qu'il avance sur la capacité de ses collègues à tenir une réflexion sérieuse sur notre thème de recherche le montre :

« C'est le gros paradoxe de l'Éducation Nationale. C'est accepter le fait que les différences existent sans pouvoir les nommer. Mais d'un autre coté, ils ont quand même raison parce que je ne pense pas que les professeurs soient capables de faire la

différence justement entre différence et différenciation. Pour ça il faut une culture. Une culture de la culture. Donc avoir une certaine connaissance des sciences sociales, voire vers les sciences de la culture, que sont l'anthropologie entre parenthèse et la philosophie. Mais on ne peut pas demander à des profs de biologie, on peut pas demander à des profs de techno, on ne peut pas demander à des profs de SVT, etc, d'avoir un regard nourri et intellectuel sur le fait culturel et sur la différenciation culturelle, parce que là tu leur demandes des choses qu'ils ne seraient absolument pas capables intellectuellement de faire ».

A la différence des autres professionnels de l'éducation, il parvient à se dégager une liberté totale vis-à-vis de l'institution. Son statut de doctorant et de futur chercheur lui permettent d'envisager les perspectives les plus valorisées dans la hiérarchies des emplois propres à son domaine. La distance qu'il manifeste par rapport à la position affichée par sa hiérarchie quant à la perception et le discours à tenir s'explique également par la conscience qu'il a des enjeux qui entourent ce positionnement. Les professeurs à l'intérieur de l'éducation nationale sont à la fois les défenseurs d'un système culturel qui se présente comme universel. De ce fait, ils ont pour fonction de poser un regard sur les différentes cultures avec lesquelles ils interagissent. Cette particularité qui les intronise à la fois juge et parti, est vivement dénoncé par Monsieur FJ. Il y voit, dans ces jugements prononcés au quotidien, les traces de l'ethnocentrisme.

« On est ethnocentriste, c'est de ne pas donner la possibilité à des cultures ou à des expressions culturelles de pouvoir se manifester en tant que telle mais on leur demande de se manifester en fonction d'un regard ethnocentrique, c'est-à-dire par rapport au regard de l'européen qui est le seul filtre nécessaire à priori pour expliquer les différences, qui sont justement toujours dûes à un problème social et jamais à un problème culturel. Voilà comment on intègre dans les cours en gros les problèmes culturels en ce qui concerne les programmes ».

En voulant se placer au dessus de ces jugements, il est amené à défendre la position du relativisme culturel, seul moyen selon lui de ne pas porter un regard discriminant sur les autres modes d'organisation sociale. C'est sur cette base, qu'il critiquera à plusieurs reprises le mode de résolution des problèmes en France, où les problèmes culturels sont niés tout en étant en même temps affirmes.

1.3) Une notion loin d'être claire

Notre travail a consisté jusqu'à présent à étudier l'usage qui est fait de l'ethnicité au collège, alors que celui-ci se trouve toujours bouleversé par la création du collège unique. Nous avons déjà pu constater que bon nombres d'agents pouvaient y recourir afin de décrire une réalité professionnelle qui les met précisément en difficulté.

Cette partie, fait en quelque sorte écho au premier chapitre. Nous avons alors observé les différentes formes que pouvaient revêtir le refus de compromis. Ainsi, la volonté de ne pas considérer l'origine ethnique au sein des établissements a pris deux formes : Dans un premier cas, cela s'est traduit par la négation de cette réalité au sein de l'institution scolaire. Dans le second cas de figure, il a correspondu à une réponse ferme et normative devant des revendications qui tentaient justement de l'introduire dans le « sanctuaire scolaire ». Nous avons donc vu comment les professionnels de l'éducation en recevant une ethnicité importée pouvaient être amenées, par les solutions qu'ils proposaient, à en amplifier (parfois, ou souvent) involontairement la résonance.

Dans cette partie, la solution envisagée par les acteurs ne sera ni le déni, ni le refus de composer avec cette réalité sociale. Confronté à des formes d'affirmation identitaires très explicites, nous nous intéresserons aux réponses trouvées dans un contexte où les professionnels de l'éducation acceptent de composer avec cette réalité. Les enquêtes sur le sujet mettent toutes en avant la progression de ce phénomène au sein des établissements. Les jeunes, notamment, sont ceux qui ont le plus recours à ce type de lecture ou d'affirmation.

Comment, en tant que professionnel réagir devant de telles affirmations ? De quelle manière cela participe-t-il et interfère-t-il avec la vision du monde qu'ils se sont construits ? Porteurs, eux même de conceptions qui résultent d'une histoire où ces processus ont une existence, les adultes du monde scolaire ont à défendre un modèle d'intégration qui se veut universel, face à des élèves qui peuvent être dans le rejet et revendiquer à la place une reconnaissance des particularismes. Mais comme le démontre Jocelyne Streiff-Fénart ces demandes ont un sens bien particulier. Contrairement à l'idée très répandue notamment dans le milieu enseignant, qui fait des affirmations identitaires qui surgissent dans le cadre de la vie collégienne, un résidu de l'action des familles dans la transmission culturelle qu'elles adressent à leurs enfants,

ces processus ethniques traduisent selon elle, une forme de modernité. Ils s'inscrivent en rupture avec le sens que leur avaient donné leurs aînés. A titre d'exemple, F. Gaspard et F. Khosrokhavar ont parfaitement montré les difficultés pour les enseignants (mais pas seulement) en France, en raison de l'identification aux valeurs universelles, de considérer que le voile puisse correspondre à une expression de la modernité. Ainsi, l'ethnicisation des relations scolaires questionnent précisément les professionnels sur les missions d'intégration nationales qui leurs sont dévolues. Mission qui leur demande de parvenir à lire une réalité qui dans bien des cas s'avère difficilement déchiffrable.

« Tu vas avoir un puzzle d'identité dans lequel ils naviguent. On part chez nous, quand ils disent ça, ça veut dire on part au bled. Mais quand ils sont au bled ils disent, chez nous c'est à Montpellier au Petit Bard. Ils te disent "c'est super bien le bled, etc". Quand tu leur dis "alors pourquoi t'y reste pas". Ils te répondent "ben non, c'est mieux Montpellier, on est chez nous à Montpellier". (Rire). Quand ils sont à Montpellier ils disent on est chez nous au bled. C'est la double culture ça, plus que la double culture, il y a des strates. T'es marocain, du sud, du nord, du milieu, du centre. Tu es du Petit Bard, tu es d'ici, tu es de là. Tu as une espèce d'empilement de lieux. Mais ce n'est pas un empilement de connaissances structurées. Si on leur pose une question sur l'histoire du Maroc ils ne savent rien. Ils savent vaguement qu'il y a un roi, Mohamed VI, mais si tu leur parles de la politique marocaine, même les grands, tu leur parles de lieux, d'auteurs, moi je connais bien alors ils t'ouvrent des yeux, ils ne comprennent pas. Alors c'est quoi la culture ? Est-ce que c'est une appartenance géographique uniquement ? Ça à l'air d'être ça parce que géographiquement ils se disent marocains et puis même géographiquement dans la ville, Petit Bard, Cévennes.

Le constat dressé par Madame G, sur les possibilités d'identifications multiples offertes aux élèves, illustre la dynamique de mouvement propre à l'ethnicité. Cette complexité n'est pas sans poser de problèmes. Puisqu'elle fait de ces processus d'auto-désignation un concept très difficile à appréhender. D'une assignation englobante, lié à la nationalité ou à un pays, les élèves réinventent des modes d'identification sur des bases multiples, en fonction des circonstances. D'ailleurs, elle exprime son étonnement vis-à-vis d'un processus, dont elle constate qu'il ne repose pas simplement sur une identification ethnique.

L'usage qu'elle parvient à en faire est très intéressant, et même rare pour une enseignante. Grâce à des recherches qui ont orientés ses observations, Mme G a inscrit l'analyse de sa situation professionnelle dans une définition où l'ethnicité ne correspond plus à une propriété substantielle attachée une fois pour toutes à des individus — définition la plus couramment partagée par les enseignants — mais devient à la place une ressource d'identification.

Partant de là, tout le raisonnement de Madame G consiste à trouver sur quelle identification elle peut s'appuyer pour faire progresser ses élèves ? L'étonnement dont elle témoigne devant leurs manque de connaissance concernant le Maroc, traduit la difficulté que nous évoquions de déchiffrer un processus aussi complexe pour des « non professionnels du fait culturel ». C'est-à-dire, elle est parvenue à voir que les possibilités d'identification offerte aux élèves étaient multiples. Mais pour au final revenir à une catégorisation où elle les assigne à une identité marocaine. Ce qu'elle pressent mais n'arrive au final pas à toucher c'est que ces processus d'identification multiples, même s'ils peuvent emprunter des symboles appartenant à la culture d'origine, sont au final des symboles modernisés, c'est-à-dire dont le sens a été réinventé pour l'occasion. L'identification au Maroc, à Montpellier, à l'Islam, au quartier représente avant tout une identification à un groupe vidée de son contenu national ou culturel. Par ces opérations, les collégiens offrent une réponse à la violence qu'ils subissent : « Quand le statut d'«enfant de l'école française» ne peut plus guère être revendiqué que par dérision, comme le font les lycéens du lycée professionnel étudié, se choisir une identité alternative définie en termes ethniques représente un instrument, sans doute le plus immédiatement disponible, de contestation de l'échec, de dénonciation des règles du jeu et de délégitimation des valeurs les plus sacrées de l'institution scolaire : la science, la laïcité, la neutralité¹³² ».

Ce renversement du stigmaté, qui exprime en fait une modernité, représente précisément ce que Madame G, et les adultes du monde scolaire en général, ne savent pas lire. Exercer dans ces contextes et transmettre aux élèves le contenu de la matière est un exercice difficile pour deux raisons :

_D'abord ce mode de dichotomisation eux/nous est rendu plus explicite en raison de la ségrégation qui frappe les collèges scolarisant ces élèves. Ils se retrouvent

¹³² Jocelyne Streiff-Fénart, *Frontières et catégorisations ethniques*, in Lorcerie Françoise (dir) op.cit, 2003. Voir aussi Lydie Fournier, *Le fait musulman à Montpellier : entre réalités sociologiques et enjeux politiques*, Dalloz-Sirey, 2008.

dans une situation où en tant que membres du groupe minoritaires, ils sont majoritaires dans le collège qui les accueille.

Ensuite, il est dès lors plus difficile de sortir de représentations substantialistes dans un environnement où l'ethnicisation des relations scolaires est plus marquée.

2) La culture comme facteur aggravant

Dans le chapitre précédent, nous avons vu l'une des façons trouvées par les adultes du monde scolaire pour actualiser le discours républicain à la nouvelle donne sociale des collèges. Cette adaptation consiste à tisser un compromis depuis le modèle de discours républicain jusqu'au discours modèle social. Dans ce chapitre nous verrons de quelle façon se décline la seconde famille de compromis qui à la différence du premier n'est pas réellement reconnue par l'éducation nationale. Nous aborderons dans un premier point la perception qu'a le personnel scolaire de la différence des sexes dans la communauté maghrébine et ses implications dans le fonctionnement ou l'organisation du collège. Dans un second point nous verrons comment le personnel éducatif des collèges est amené à modifier sa pratique face à des situations lues sous le registre culturel.

2.1) Un regard différent porté sur les filles et les garçons

La différence dans les conditions de travail entre les garçons et les filles de culture musulmane est souvent évoquée et plus particulièrement par les femmes, pour souligner les difficultés engendrées par ces contraintes sur le plan scolaire. Le décalage observé et rapporté par les agents de l'État, entre d'un côté les attentes que nourrit l'école vis-à-vis de ces élèves concernant le travail à fournir à la maison et de l'autre l'investissement demandé par la famille à ces jeunes maghrébines « dans les tâches domestiques », rend saillante la différence ethnique et participe à l'établissement de relations sociales, personnelles éducatives/maghrébines, différenciées.

« J'avais l'année dernière une élève, c'est un cas très commun malheureusement, il faut pas juger mais... une gamine qui vient me voir en début d'année en 3^{ième} et qui me dit : "Madame excusez moi, je serai en retard à deux heures pour des raisons personnelles." Petit à petit cette gamine est venue me voir régulièrement en me disant : "Je vais arriver en retard à deux heures." Puis un jour elle me dit : "Je vais arriver en retard à deux heures parce que ma mère est malade et je dois préparer le repas pour mes frères et sœurs." Il s'est avéré que c'était la seule fille, il y avait trois ou quatre garçons, une maman fatiguée. Une maman qui était dans la vision traditionnelle de la femme et qui acceptait le fait que sa fille aille à l'école mais à côté de ça elle avait toutes les tâches de la maison à faire. "Moi, je suis fatiguée donc je me repose sur toi, parce que ma mère a fait comme ça avec moi et tu feras pareil avec ta fille". Donc c'est un cas très concret de ces gamines qui ont un mérite extraordinaire je trouve, contrairement au garçon, parce qu'elles ont deux maisons : et il faut qu'elle assure chez elle et elles se doivent pour elle-même d'assurer au collège. Là, c'était le cas d'une gamine qui avait beaucoup de boulot à la maison et qui s'en sortait bien au bahut. Cette petite me dit un jour : "Je sais pas pourquoi je me suis jamais confiée à quelqu'un, je sais pas pourquoi vous mais je vous le dis." Elle a eu la sincérité de me dire "voilà je fais double journée" et paradoxalement c'était vers son père qu'elle se tournait, c'était lui qui lui donnait un petit peu le change, en se tournant vers sa femme en lui disant "laisse-la travailler quand même !" C'était toute la problématique d'une gamine d'origine marocaine, qui vit dans une perspective traditionnelle de la femme et qui va se taper un maximum de boulot et qui le vit mal ; elle avait la chance d'assurer scolairement parce que ce qu'elle vit il y a plein de gamines qui le vivent mais malheureusement elles n'ont pas le potentiel scolaire pour aller en 2^{nde} générale. Cette gamine elle a été en 2^{nde} médico-sociale, une seconde sur Montpellier où on entre sur dossier et je touche du bois, j'espère que cette gamine elle s'en sortira. Voilà c'est un cas concret où l'origine ethnique est assez parlante. Elle me dit "mon frère il fout strictement rien mais c'est un mec. Le mec, il peut faire ce qu'il veut et moi je dois tout faire." On a l'impression maintenant, sans porter de jugement, qu'il y a une régression du statut de la femme. Il y a beaucoup de gamines qui partent au Maroc l'été pour se marier, alors là on est en plein dans les origines ethniques, culturelles. Il y a des gamines qui sont complètement déchirées entre ces deux cultures-là, "je veux pas renier ma culture, mais laissez-moi l'opportunité de vivre un minimum en accord avec la société dans laquelle vous m'avez mise" ».

Le constat établi par Madame N, CPE au collège N° 1, afin de préciser les conditions dans lesquelles l'origine ethnique intervient dans la réalisation de son travail s'appuie sur les confidences de cette élève. Dans cette situation spécifique, elle est amenée à sortir de son rôle d'agent de l'État garant du respect du règlement intérieur s'imposant indistinctement à tous les collégiens, pour devenir en quelque sorte la confidente de cette jeune fille. Le compromis qu'elle tisse entre le modèle républicain et le modèle culturaliste se justifie d'abord par le décalage entre les attentes relatives à l'univers familial et celles demandées par l'institution scolaire. C'est précisément parce que la catégorie ethnique joue à plein comme variable explicative que la sollicitation dont elle est l'objet, reçoit un écho favorable. Les conditions objectives de travail de cette élève, telles qu'elles lui sont rapportées, ne permettent pas à cette élève, sauf à aller à l'encontre des exigences familiales, d'arriver tous les après-midi à 14 heures. La différence culturelle, symbolisée par la place assignée aux filles de confession musulmane au sein de leur famille, considérée discriminatoire, en raison de la différence de traitement opérée entre les garçons et les filles, rend nécessaire une mesure de clémence pour pallier ce qui est perçu comme une injustice culturelle.

L'expression de ce sentiment, partagé aussi bien par la CPE que par l'élève, est permis par la position nouvellement occupée par Madame N, dans la relation qui les unit, la plaçant du même coup, dans le cadre de notre entretien, en position de témoin. Cette posture lui donne la possibilité d'exprimer un commentaire plus poussé et même très sévère puisque les jugements émis sont corroborés par le témoignage de cette jeune fille « *déchirée culturellement* ». Nous retrouvons ce constat chez Joëlle Favre-Perroton¹³³ pour qui : « les filles semblent beaucoup plus se représenter leur problème en terme culturel que les garçons, prises qu'elles sont entre certaine tradition culturelle ou familiale et leur intégration à la société française. Cette tension n'est d'ailleurs pas sans générer quelques conflits familiaux .» La décision de se montrer compréhensive à l'égard de cette jeune élève et donner un avis favorable à sa requête, n'est possible ici qu'à la condition d'une acceptation par l'élève de livrer des éléments de sa vie concernant la sphère privée. Il s'agit donc d'un compromis très particulier, car soumis d'une certaine façon aux aléas de la volonté de l'élève maghrébine, mais dont la portée généralisable repose sur une certaine vision de la famille maghrébine.

¹³³ Joëlle Favre-Perroton, op.cit, 1999.

Si le ton employé par l'élève ne remet nullement en cause les conclusions découlant de ses confidences, l'incidence sur le contenu du discours est par contre perceptible. En atteste l'exposé de Madame M, professeur de technologie au collège N° 4.

« Je pense particulièrement à une élève dans une classe où je suis professeur principal. On sait effectivement qu'elle s'occupe des frères et sœurs. Ce qui nous permet de tenir compte du fait qu'à la maison elle n'a plus sa place d'enfant, donc elle la reprend davantage au collège. Mais ce ne sera pas au niveau des contenus de cours ou devoirs, qu'on va intervenir, mais plus dans la relation avec l'enfant.

Quel genre de relation vous avez instauré avec cette jeune fille ?

Il faut essayer de la cadrer d'avantage. On sent que chez elle, elle n'a pas la place d'un enfant. Elle est déjà une petite maman par rapport aux autres, donc au collège elle a besoin de reprendre cette place d'enfant. Le collège est un endroit où elle peut s'exprimer différemment de ce qu'elle s'exprime chez elle. Après c'est vrai qu'elle n'a pas une attitude d'élève scolaire. Elle n'est pas cadrée, elle a besoin de se lever, de bouger. Nous, on en tient compte dans la gestion de la classe, mais c'est la personnalité de chaque élève, c'est pas... Cette personnalité vient aussi de ce qu'ils vivent à l'extérieur, de leur culture. Tout est imbriqué. »

Les propos recueillis chez Madame M nous apportent des informations dans le contexte de la classe. L'attitude compréhensive du professeur s'explique là aussi par les obligations familiales. Dont cette jeune fille est assujettie. L'ethnicité apparaît ainsi comme une ressource lui permettant « d'accepter » les débordements dont elle connaît la cause. Le commentaire exprimé par Madame M, traduisant sa volonté de ne porter aucun jugement, se comprend par l'acceptation de son élève des tâches qui lui incombent chez elle. Selon elle, il revient toutefois à l'école, à travers ses membres, de souligner le besoin d'ajuster pour cette élève de culture musulmane ce qui se passe entre les deux sphères — la sphère scolaire et la sphère privée — sans quoi le décalage ne pourrait être surmonté.

À cet effet, les professionnels de l'éducation insistent particulièrement sur l'opportunité que peut représenter l'école, dans la conquête de l'autonomie pour ces jeunes filles. La scolarisation, par les diplômes qu'elle délivre, représente un outil d'émancipation et de libéralisation que les jeunes musulmanes de son collège doivent

investir. « Alors que l'école s'interroge sur ses fonctions, sans cesse soupçonnée de maintenir, voire d'accentuer les inégalités, la construction de l'image des filles maghrébines en réussite scolaire lui permet de retrouver du sens, de se penser encore, ne serait ce que par instant, comme l'héritière de l'école républicaine¹³⁴ ».

La pertinence de ces situations réside dans la volonté des professionnels de l'éducation de se poser comme un repère pour ces élèves, face à des parents dont les représentations culturelles sur la place de la femme, risqueraient de ne pas suffisamment solliciter les dispositions scolaires de ces jeunes filles. Dès lors, les liens bâtis qui ont concouru à transformer la relation classique professeur/élève en une relation plus impliquée, trouvent leur justification et leur gratification par la réussite de ces (anciennes) élèves. L'immixtion des adultes du monde scolaire, par leurs paroles ou actions dans la sphère privée des élèves, qui vise à contrebalancer les effets résultant d'une différence dans l'appréciation des attentes scolaires, les mène vers des interrogations sur ce qu'ils peuvent s'autoriser ou non. Ce compromis culturaliste de par ses propriétés — construit sur une dimension de la vie privée jugée problématique par le personnel enseignant — rend flou les missions de l'école dans sa manière de concevoir la relation parents/enseignant. Quelle doit être l'autorité légitime en matière scolaire ? L'autorité légale, celle des parents, qui ne connaissent pas forcément le code nécessaire à la réussite de leurs enfants (et qui dans certain cas ne l'envisagent pas par la voie de l'école) ou les professionnels du monde scolaire ? Les enseignants sont conscients du fait que l'intérêt qu'ils manifestent pour une élève peut très vite basculer de la volonté d'aider à l'ingérence. Dans cette perspective, Madame M légitime son intervention en soulignant la relation de cause à effet entre la fatigue vécue par l'élève pendant les moments de cours et le surcroît de travail auquel elle doit faire face à la maison. Par cette information, elle entend responsabiliser l'élève et sa famille par rapport à une situation sur laquelle elle refuse de prononcer un jugement personnel, à la différence de Madame N. Mais toutes les deux, en qualité de femme, et chacune à leur manière, dans des contextes différents, basent leurs décisions sur une opposition à l'univers familial de ces jeunes filles, qu'elles ressentent comme un enfermement des femmes dans un statut infériorisant.

¹³⁴ Joëlle Favre-Perroton, op.cit, 1999.

A la différence du compromis social, qui possède un statut légal, le compromis culturaliste n'est référencé sous aucune forme concrète. L'éducation nationale invite son personnel à une meilleure prise en compte de la diversité culturelle, dans le respect des principes républicain, mais sans qu'il ne soit expliqué dans les faits comment obtenir ce résultat. En l'absence de directive provenant des instances hiérarchiques de l'institution, les agents scolaires sont donc conduits à inventer face à cette question un mode de gestion singulier. Contrairement aux compromis culturalistes du « bon sens » où les actions du personnel éducatif n'engagent que des situations de classe, la mise en exergue de la place de la femme touche au domaine privé des élèves et rend d'une certaine manière délicate l'intervention ou la prise en compte de cette différence culturelle en raison de l'opposition ou des altercations possibles école/famille.

2.2) *Faire preuve de bon sens*

La nécessité de se montrer compréhensif à l'égard des jeunes issus de l'immigration, contrairement à la posture normative d'indifférenciation, est invoquée par certaines des personnes interviewées afin de justifier les compromis construits entre le modèle de discours républicain et culturaliste. Il s'agit, face à la constatation d'une différence culturelle handicapante, de faire preuve de bon sens dans l'application de la règle. En témoigne l'échange que nous avons eu avec Madame Sé:

« ...j'ai tendance à vouloir les pousser, les favoriser. Oui dans ce cas là, je les pousse, enfin je les aide plus que d'autres.

Et de quelle manière ?

Comme je vous l'ai dit tout à l'heure, pour certains je ne vais pas appliquer le même barème qu'aux autres. C'est vrai que des fois je suis un peu plus indulgent avec eux. Mais cela ne concerne que les élèves dont j'estime les efforts. Après je ne sais pas si les autres collègues font pareils. Inversement je ne veux pas les mettre à part des autres. Ils font les mêmes travaux évidemment que tout le monde. Si je m'aperçois qu'ils ont plus de facilité à l'oral, et bien je les pousse à l'oral, je valorise cette particularité, de manière à ce qu'ils ne pensent pas qu'il y a que l'écrit qui compte. Souvent ils sont intéressés par tout ce qui est oral mais la difficulté provient du passage de l'oral à l'écrit. Alors il y a cette barrière de la langue, d'autant plus que chez eux ils ne sont pas très favorisés ».

La pratique de discrimination positive appliquée aux élèves de sa classe se justifie par une différence dans la maîtrise de la langue, notamment écrite. Cette entorse à l'égalité de traitement républicain s'adresse spécifiquement aux élèves d'origine maghrébine compte tenu de l'univers familial dans lequel ils évoluent. Le recours à ce type d'analyse visant à expliquer les difficultés rencontrées par leurs élèves est fréquent chez les membres de l'Éducation Nationale et plus particulièrement chez les enseignants. Ainsi les élèves d'origine étrangère issus de famille où l'on parle mal le français sont de fait désavantagés pendant ces moments de cours. Le désir exprimé par Madame Sé, de compenser une différence, source d'inégalité dans la compétition scolaire qui oppose les élèves, est tributaires des efforts de ceux-ci. Le compromis qu'il propose est bâti autour de la mise en équivalence de la grandeur servant d'échelle de mesure dans chacun des deux modèles, républicain et culturaliste. A savoir l'indifférenciation méritocratique et la différenciation culturelle. La réalisation de ce compromis prend deux formes combinées ; un barème de notation préférentiel et la valorisation d'exercices oraux moins problématiques pour eux. Ceci afin de leur spécifier que la réussite scolaire ne repose pas exclusivement sur l'écrit.

Cette grille de lecture du monde scolaire se heurte parfois à des situations où l'explication s'avère problématique. L'analyse cède le pas à la surprise, sans qu'il soit possible d'apporter une réponse qui contredise le compromis exposé.

« Il y a quelques années, dans un autre établissement à 30 km d'ici, ce qui m'avait sidéré fut que le meilleur de la classe en latin, car je suis aussi prof' de latin, soit un maghrébin. Il n'était pas vraiment fortuné mais il était plutôt prévoyant et il s'éclatait vraiment beaucoup. Moi j'étais très contente, mais ça m'avait vraiment surprise. Il y a quelques années aussi, j'ai eu affaire à une petite asiatique et c'était un vrai modèle pour tous. J'ai rencontré la mère qui donne des cours de peinture à la Maison pour tous, elle est incroyablement douée en peinture mais quand on voit la mère qui parle à peine le français, on s'étonne. Ces devoirs étaient toujours très appliqués, j'ai même gardé dans mes archives, il me semble ses rédactions. »

L'étonnement de Madame Sé, est d'autant plus grand qu'elle est professeur de français et de latin ; deux matières, où la différence culturelle est supposée plus opérante tant la maîtrise de la langue en constitue la base. Le compromis présenté précédemment

explique des situations dans lesquelles les élèves d'origine étrangère de par leurs efforts et une aide du professeur réussissent à compenser un handicap de départ, mais sans aller jusqu'à faire d'eux les meilleurs éléments d'une classe. Ces cas surprenant relèvent, selon Mme Sé, des résidus propres à toute analyse, ils ne s'expliquent pas, sauf à remettre en cause le compromis tissé pour une lecture typiquement républicaine du monde de l'école. Or, tout son discours sur l'importance à donner ou non, à la dimension ethnoculturelle dans un contexte de cours, est construit autour de ce compromis : le soutien accru accordé aux élèves d'origine étrangère consciencieux. A cet effet, elle note une différence selon le lieu de provenance. A l'inverse de la culture maghrébine, la différence culturelle chez les élèves d'origine asiatique est considérée comme un attribut ne compromettant pas la réussite scolaire.

CONCLUSION 2ème Partie

Le refus de compromis recouvre des réalités autres que la construction et la présentation de compromis contextuel qui font de l'ethnicité un phénomène extraordinaire. Ces situations se manifestent aussi bien dans la gestion de conflits rencontrés à l'intérieur des établissements, entre les adultes et les élèves, que dans les luttes qui opposent ce personnel avec son environnement. Ces difficultés traduisent un des problèmes contemporains auxquels doit faire face l'école. Depuis une trentaine d'années la « monoculture » qui caractérisait le public scolarisé a éclaté pour laisser place à un multiculturalisme des élèves. Le personnel scolaire a donc à se positionner de façon concrète sur des phénomènes qui n'existaient pas ou peu auparavant. Il doit appréhender une réalité qui a évolué, celle d'un univers pluriculturel où la dimension ethnique est désormais importante. L'augmentation de la population immigrée scolarisée, la ghettoïsation de certains établissements, l'effet induit sur la réputation des collèges, les conflits professeur/élève, la montée du communautarisme, le malaise des enseignants... Autant d'éléments renvoyés par les médias à travers des témoignages (notamment de professeurs) qui attestent d'une ethnicisation des relations à l'intérieur de l'école. Face à cela, le personnel administratif, dans la plupart des cas, refuse de se penser en dehors des termes de l'universalisme et martèle un message tendant à modifier l'image dépréciative d'une institution en difficulté, véhiculée par la presse.

Ainsi, tous les conflits exposés en première section dans lesquels la dimension ethnoculturelle était l'enjeu de la lutte, se sont soldés par l'affirmation des principes laïques et antiracistes que les agents de l'Éducation Nationale entendent bien maintenir sans concession, ni distinction. Mais la stigmatisation dont sont victimes les élèves non européens et notamment d'origine maghrébine constitue précisément l'une des raisons des réactions identitaires auxquelles se livrent ces élèves. Le personnel scolaire pris entre ces deux feux est confronté à un problème qui dépasse de loin la sphère scolaire et forme un véritable problème de société. Monsieur R, exerçant au collège N°1, résume d'ailleurs assez bien le problème auquel doit faire face son établissement :

« Dernier élément qui m'interpelle beaucoup c'est que du fait du fonctionnement urbanistique de plus en plus fort des ghettos il y a une grande partie de la population qui a évacué ce problème là. Autrement dit certaines familles ont très bien compris que dans certaines écoles ces communautés on ne les trouve pas, donc on crée des écoles de Blancs, entre parenthèses, au sens européen, où la norme bien sûr c'est la norme de l'école normale. Ces enfants et ces gens-là ne sont pas confrontés à cette réalité et après on fait des écoles ou des collèges ghettos comme le nôtre qui sont confrontés de plein fouet par cette problématique-là. Ça, je dirais que ça risque d'être dangereux et explosif. »

Si le racisme des parents n'est pas affirmé par des déclarations fracassantes, il est sous-entendu par l'attitude réticente à l'égard des populations « extra européennes ». Scolariser son enfant dans un établissement où les Français de souche seraient minoritaires, submergés par une population stigmatisée, supposée être à l'origine des troubles qui frappent l'école apparaît inconcevable voire incohérent. Ce phénomène particulièrement présent dans le collège N° 1 concerne également, dans des proportions moindres, le collège N° 4 et le collège N° 3 qui se situent au sud de Montpellier, c'est-à-dire la zone qui accueille les familles marocaines de la ville. Selon Taguieff¹³⁵, le rejet massif à l'encontre des familles maghrébines s'explique par l'histoire coloniale de la France, « cette persistance du passé colonial dans le présent et d'un passé conflictuel toujours renaissant permet de caractériser la spécificité de la situation post-coloniale en France ». Le fait colonial a contribué à dessiner la configuration et à organiser la dynamique de la mosaïque sociale et culturelle en France. L'importance et la diversité

¹³⁵ Pierre André Taguieff, *Face au racisme*, La Découverte, 1991.

des anciennes possessions coloniales de ces États a, en effet, amené sur leur territoire des populations auparavant assujetties au cadre des lois coloniales très restrictives à leur égard. Cette situation de grande inégalité politique et sociale s'enracine dans l'histoire des idées du XVIII^e siècle, qui a vu apparaître la notion de « bon sauvage » à civiliser et a prévalu dans l'ensemble des territoires sous domination française durant de longues périodes. Pour conditionner les habitus de domination, elle s'est d'ailleurs souvent appuyée sur l'école comme véhicule de transmission de cette idéologie.

La stigmatisation ethnique dont sont victimes ces populations anciennement colonisées serait à l'origine de la construction des frontières symboliques par lesquelles ils s'identifient (et sont identifiés) sur une base religieuse (et/ou) culturelle et (ou) ethnique. Tout cela dans une période où les principes de l'économie de marché et la construction européenne rendent plus sensibles un recul de l'État, recul propice à l'émergence des phénomènes identitaires.

Nous avons cherché à restituer les logiques qui organisent les compromis construits, pour cette raison les deux chapitres de cette partie ont laissé une place à peu près équivalente aux différentes familles de discours. De manière générale, dans les établissements où l'expérience des professionnels s'enracine dans un quotidien difficile le diagnostic qui nous était livré faisait de la différence culturelle l'élément source des problèmes auxquels ils étaient confrontés. Si le discours développé par l'Éducation Nationale se veut ouvert et accueillant vis-à-vis des « différences culturelles » en théorie, en pratique, celle-ci sert à justifier les problèmes rencontrés. En résumant ainsi les problèmes du collège en problème des élèves et de leurs familles, les adultes du monde scolaire se retrouvent dans la situation où il leur incombe de transmettre « La Culture Française », celle héritée des lumières, à des enfants culturellement dénudés et porteur de représentations et croyances « pauvres », incapables de les faire entrer dans les questions et débats de notre époque.

TROISIEME PARTIE :

LES CONTRADICTIONS DU SYSTEME

CHAPITRE I - LE PROBLEME DE LA DIFFERENCE

Nous nous sommes évertués jusqu'à présent à souligner l'importance de l'influence exercée par la massification de l'enseignement dans les processus d'ethnisation des relations à l'intérieur de l'institution scolaire. En ouvrant ses portes à des publics jusque-là exclus, le collège unique a transformé les finalités de l'école et rendu plus propices les possibilités, pour son personnel, de lire leur expérience professionnelle à travers le prisme des conflits ethniques.

Ainsi, la réunion dans un même lieu de toute une classe d'âge, sans que ne soient repensés les programmes et les formes pédagogiques, a contribué à rendre plus visibles encore les inégalités de départ, inhérentes au système, qui furent dénoncées dès les années soixante par les sociologues. Or, l'idéologie qui prévalait dans le système scolaire à cette période et dans l'ensemble de la société, prétendait pourtant reconnaître le mérite individuel des élèves qui la fréquentaient : un mérite fondé sur le talent inné et une motivation ajustée aux exigences scolaires. Il en est ressorti une légitimation des inégalités sociales qui a permis (et le permet toujours d'ailleurs) aux dominants de conserver leur position. En fait, c'est précisément ce que se sont attaché à montrer les travaux scientifiques de l'époque. L'origine sociale de la famille détermine la facilité à suivre l'enseignement institutionnalisé, car l'école valorise l'héritage culturel des élèves des classes favorisés.

Cette ouverture de l'école aux classes sociales qui en étaient jusque-là exclues a dans le même temps contribué à faire apparaître le thème de l'échec scolaire. « Nous sommes peu à peu passés d'une primairisation de masse, amorcée par les fameuses lois Ferry de 1880-1882, à une secondarisation de masse¹³⁶ ». De ce fait, le système qui était clivé en deux ordres, avec le primaire et le primaire supérieur pour le peuple, et le lycée incluant la petite école dans son enceinte, pour l'élite, s'est réorganisé autour d'un

¹³⁶ Jean Manuel De Queiroz, *L'école et ses sociologies* (deuxième édition), Armand Colin, 1995.

tronc unique par « degré »¹³⁷. L'école s'est ainsi trouvée dans l'obligation de remplir le rôle de sélectionner les élèves, alors que cette opération s'effectuait auparavant en amont de cette dernière, puisque le système était dual, et que la naissance commandait largement l'entrée dans le primaire ou dans les petites classes de lycée. Ainsi « la sélection ne se fait plus en amont par un tri social préalable à l'inscription même dans les études, mais elle se réalise dans le flux même des parcours scolaires, selon des processus plus immédiatement scolaires que sociaux¹³⁸ ». C'est dans ce contexte de profond bouleversement qui voit la réunion d'élèves aux profils très hétérogènes, autrefois séparés, que les conflits vont se manifester. À la différence de ce qui se passait sous la Troisième République où nul ne demandait à l'école de jouer un rôle d'ascenseur social, aujourd'hui l'échec scolaire est perçu comme un problème majeur contre lequel l'institution doit lutter. La mise en relief du caractère discriminant de l'échec scolaire pour les personnes touchées par ce phénomène ne va pas sans poser problèmes et conflits. « En effet les catégories les plus défavorisées, aujourd'hui souvent marginales à la fois dans leur origine et leur projection dans l'univers social — “no future” — se trouvent de moins en moins aptes à comprendre puis à accepter les codes scolaires pensés et mis en œuvre par et pour de tout autres catégories sociales. D'où les formes de résistances depuis les plus passives — comme l'inattention, l'absentéisme et le désintérêt pour l'étude — et jusqu'aux formes les plus actives, voire les plus agressives : de là, la multiplication des incivilités puis, à un autre niveau des infractions¹³⁹. »

Nous sommes confrontés à la situation dans laquelle le personnel se trouve devant l'obligation de faire face aux problèmes engendrés par l'hétérogénéité des élèves. Or, les réponses proposées pour relever le défi que représente l'échec scolaire — les ZEP en fournissent un exemple — accroissent l'attention portée sur les élèves issus de l'immigration, dans un contexte où la capacité intégrative de la France, mais c'est également le cas pour l'ensemble des pays de l'OCDE, est remise en question. Alain Touraine, explique la prégnance des affirmations identitaires aujourd'hui par le fait que les mécanismes d'intégration se sont bloqués. Désormais, nous dit-il, « l'exclusion

¹³⁷ J.M. De Queiroz, op.cit, 1995 et A. Prost, op.cit, 1967.

¹³⁸ François Dubet et Danilo Martuccelli, *À l'école*, Paris, Seuil, 1996.

¹³⁹ Michel Miaille, *Les conflits d'appartenance à l'école publique*, in *Les contentieux de l'appartenance*, Dir. Jean Jacques Sueur, Ed L'Harmattan, 2006.

définit le type de société dans laquelle nous vivons¹⁴⁰ ». « À cet égard, les conflits scolaires révèlent un véritable malaise social qui n'ose réellement avouer sa nature de conflit d'appartenance, car ce serait reconnaître ou avouer que les provenances sociales ou culturelles loin d'être diminuées, voire corrigées, sont reproduites et quelque fois accentuées par l'école. C'est à ce point que les distinctions du début sont importantes : l'identité qui fait appartenance est bien plus une identification imposée par le système qu'une qualité revendiquée par les individus scolarisés¹⁴¹. »

Or, en raison de sa mission historique de garante de l'unité républicaine et de l'identité nationale, l'école est priée de donner une solution à ces problèmes d'exclusion et d'ethnicité imbriquées.

Il est important de comprendre que ces conflits d'identification ne s'expliquent pas exclusivement par les bouleversements structurels qui ont frappé l'école depuis plusieurs décennies. « Ils ont au contraire, leur propre logique et ne sont pas des "illustrations" événementielles et secondaires d'un conflit principal. Ce sont des expressions particulières qui ne peuvent être comprises que par rapport à une crise de l'école publique et de l'autorité qui a d'autres racines¹⁴² ». Notamment, la difficulté que rencontre l'institution scolaire, au regard de son histoire, à réellement faire une place à d'autres types de manifestation culturelle. L'incapacité de l'institution scolaire, et plus largement de notre société, à réellement accepter la diversité culturelle s'explique par la force et l'image que nous conservons du projet républicain. Pendant longtemps, le rôle de l'école a été de transmettre les valeurs républicaines aux enfants, d'en faire des citoyens, de les assimiler pour cimenter la collectivité nationale et « mieux assurer la cohésion de la société, mieux contrôler le corps social et faire émerger une nation¹⁴³ ». Traditionnellement, l'école invite chaque enfant accueilli à laisser sur le seuil ses caractéristiques culturelles spécifiques en échange de l'accès à l'universel et à la citoyenneté. C'est l'uniformité, ou du moins l'uniformisation, qui est visée au moyen d'un « même traitement pour tous, apprentissage de la même langue, offre des mêmes prestations, inculcation des mêmes valeurs, enseignement des mêmes connaissances. Cette tendance répondait avant tout à un souci de justice et d'égalité, et au besoin de

¹⁴⁰ Alain Touraine, « *Face à l'exclusion* », *Esprit*, n°169, février 1991.

¹⁴¹ Michel Miaille, *op.cit*, 2006.

¹⁴² Michel Miaille, *op.cit*, 2006.

¹⁴³ J.-P. Obin et A. Obin Coulon, *Immigration et intégration*, Hachette éducation, Paris, 1999.

promouvoir et sauvegarder le consensus social. (...) les politiques assimilationnistes d'enseignement cherchaient à cimenter la collectivité nationale. »¹⁴⁴. L'école tenait donc une place capitale dans ce projet tourné vers la réalisation d'une société nouvelle pour former les enfants qui feront la prospérité de la France de demain. En raison de sa mission, l'école se trouve indissociablement liée à l'instauration de la République. « Cette adéquation entre un projet politique et pédagogique explique peut-être que se soit réalisée en France une forte identification de la culture nationale à l'universel. Parce que la France s'est pensée comme l'héritière de la philosophie des Lumières et, par la Révolution, comme le symbole des droits de l'homme et du progrès, elle a toujours exprimé la conviction absolue de la supériorité et de l'universalité de sa culture. Cette représentation est au fondement de la culture scolaire¹⁴⁵ ».

Aujourd'hui, une unanimité semble se dégager pour considérer que le modèle républicain, sur lequel repose l'école, est en crise. Cette crise se caractérise par une progression de la distance entre les principes du modèle et les pratiques effectives. À l'intérieur des établissements, les acteurs de cette institution ont les plus grandes difficultés à rester indifférents aux différences des élèves, tant celles-ci, du fait de la politique de massification, accroissent les difficultés inhérentes au métier. Dans ce contexte, nous assistons à l'affaiblissement de la philosophie républicaine qui l'anime. En réalité, ce discours est toujours tenu au sein de l'institution scolaire mais, à la différence du passé, il est désormais couplé avec d'autres principes politiques par le biais de compromis. Les enseignants sont, de ce fait, pris dans des dilemmes permanents et sans fin qui opposent tour à tour universalisme et différentialisme, égalité et équité, neutralité et discrimination positive. « Là réside sans doute le clivage permanent qui traverse les acteurs scolaires entre négation et prise en compte des différences, entre stigmatisation et valorisation de l'ethnicité¹⁴⁶ ».

Ce sont précisément ces contradictions, entretenues par le système scolaire, qui seront l'objet de notre attention dans ce chapitre. Dans la première section, à travers deux exemples, nous montrerons comment les agents sont amenés à tenter de neutraliser la manifestation de la différence qu'ils perçoivent entre les élèves. Cette différence a des conséquences, dans le sens où elle implique des corrections, mais ce qui la caractérise

¹⁴⁴ CERI, *L'école et les cultures*, OCDE, 1989, p. 66.

¹⁴⁵ Joëlle Favre-Perroton, op.cit, 1999.

¹⁴⁶ Joëlle Favre-Perroton, op.cit, 1999.

c'est l'acceptation dont elle jouit. La différence, à l'image de la dynamique qui anime l'ethnicité, peut résulter soit d'une auto-identification à un groupe, soit d'une assignation par un individu. Dans un premier temps nous chercherons à montrer comment les professionnels de l'éducation neutralisent la différence lorsque celle-ci exprime des revendications d'identité, puis, dans un second temps, nous effectuerons une analyse similaire mais dans le cas de figure où l'identification résulte de l'institution.

Section 1 : Neutraliser la différence

1) Neutraliser l'auto-identification

Nous avons vu dans la première partie de notre travail qu'à partir des années quatre-vingt-dix les politiques éducatives se sont efforcées de reconsidérer la question de la scolarisation des élèves étrangers et d'origine étrangère à partir d'un rééquilibrage théorique entre l'égalité et la valorisation des cultures. La volonté était d'insuffler une dynamique de réciprocité tout en valorisant le refus de considérer la diversité culturelle comme externe et antinomique à l'appartenance à la société française.

Derrière le vœu respectable et nécessaire d'une France unie et plurielle, respectueuse de ses différences, le quotidien atteste d'une tout autre réalité. L'ethnisation des relations sociales à l'intérieur de notre société, à travers la stabilisation de la population immigrée sur son sol, continue d'interroger la France sur son identité. Le défi posé à notre société — diversifiée sur le plan des origines et des mœurs — est d'une part, de réussir à garantir les droits et les libertés universels s'appliquant à tous sans distinction, et d'autre part, se représenter en un seul espace social, traditionnellement, la nation. L'école en France a toujours joué un rôle de premier ordre dans la réalisation de cette mission. Il se dégage de ce constat que l'ethnicité et la diversité sont des réalités de plus en plus marquantes de nos sociétés contemporaines. Le sentiment d'appartenance qui, nous l'avons dit, peut résulter d'une auto-identification à un groupe — pour des raisons souvent multiples et subjectives — ou au contraire provenir d'une assignation par des non membres du supposé groupe, nous informe de l'état de la société et des relations entretenues en son sein par ses citoyens.

Si ces processus d'identification comportent des opportunités — en permettant notamment une complexification du débat et la possibilité de mettre en œuvre des catégories d'actions pertinentes pour lutter contre ses effets non désirables — ils sont tout autant risqués. En dehors des appartenances subjectives, revendiquées librement par des individus, toute catégorisation imposée sur la base de critères à prétention objective risque d'introduire l'arbitraire, l'imputation injustifiée, la disqualification des personnes et des groupes. En effet, « Si ce qui fait un groupe ou un individu, c'est la possession de qualités spécifiques, le danger est grand, de donner à ces qualités une continuité, voire une permanence qui occulte une réalité qu'il ne faut jamais oublier : l'identité est une construction sociale et donc évolutive et adaptable. Loin d'une identité qui ne changerait pas pour mériter sa définition, l'identité et l'appartenance sont historiques et donc mobiles. Cela signifie que les conflits d'identité ne répètent pas à l'infini, les mêmes combats. Ces conflits sont toujours datés et liés à des conjonctures précises. Dès lors, la question de l'appartenance doit sans cesse se défaire de ce qui la menace : une définition hors de l'histoire et hors des structures sociales¹⁴⁷ ».

Un des grands défis pour les professionnels de l'éducation est donc d'apprendre à réguler ce processus mouvants, à l'intérieur d'un cadre scolaire lui-même en mouvement. Les représentants de l'Éducation Nationale, dans la réalisation de leur tâche, se heurtent à une difficulté majeure résultant du caractère non stable de l'ethnicité. Celle-ci repose sur des processus de production bien plus que sur des processus de reproduction. C'est-à-dire que les individus qui se réclament d'une identité spécifique le font en inventant, décomposant, recomposant les traditions censées soutenir la légitimité du groupe, ceci s'inscrit dans une dynamique sociale qui les assigne à un groupe d'appartenance, indépendamment de leurs décisions, ce qui concourt à masquer davantage le caractère construit de ce processus. Nous comprenons alors pourquoi le risque est si grand de naturaliser des différences présumées. Ainsi les processus d'ethnisation « comme l'appareil scolaire sont, sans cesse, sommés de se redéfinir et de constituer des modèles de rapports sociaux toujours fragiles, toujours contestés, et pourtant toujours nécessaires dans leur contribution à l'ordre politique¹⁴⁸ ». À travers leurs pratiques, comment les professionnels parviennent-ils à maintenir un ordre, de plus en plus remis en cause ?

¹⁴⁷ Michel Miaille, op.cit, 2006.

¹⁴⁸ Michel Miaille, op.cit, 2006.

Dans cette approche, il s'agit pour nous de comprendre quelles expériences ces professionnels font ressortir de cette réalité et quelles potentialités ils en dégagent.

Nous commencerons par étudier, comment les professionnels relèvent ces défis à partir de conflits d'appartenance qui prennent la forme de demandes relatives à des aspects religieux.

La société française est à un carrefour historique. La controverse quant aux accommodements religieux et aux mesures d'ajustements concertés la conduit à s'interroger. Parmi les questions soulevées, celle de la place du phénomène religieux dans l'espace scolaire préoccupe grandement les professionnels. La problématique suscitée par les accommodements raisonnables illustre surtout un malaise face à l'expression religieuse au sein de l'espace public. Pour préserver la laïcité des institutions et de la sphère publique, certaines personnes estiment que le champ des croyances doit se limiter exclusivement au domaine du privé et relève uniquement de choix individuels. En effet, elles trouvent inadmissible qu'une manifestation religieuse puisse se dérouler dans la sphère publique alors que pour d'autres, ce sont plutôt les modalités du pluralisme religieux qui posent problème. En d'autres termes : /, et pour ce qui concerne les premiers, toute dimension religieuse publique doit être rejetée, alors que pour les seconds, le religieux peut exister publiquement en respectant certaines conditions posées par la culture publique commune.

À partir du parallèle que nous aurons établi entre deux positionnements totalement différents, il s'agira alors, sans incriminer l'un ou l'autre de ces deux protagonistes, de constater et de souligner les contradictions d'un système qui invite ses agents à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent sur le terrain à partir d'injonctions contradictoires. Dans l'exemple que nous avons retenu, nous sommes amenés à observer de quelle manière Monsieur T compose avec les signes d'appartenance dans le contexte d'une sortie VTT avec les élèves de sa classe.

« Je suis parti pendant quatre jours avec une de mes classes. Je suis professeur principal d'une classe de sixième, où sur la vingtaine d'élèves qu'il y avait au début, il devait y avoir dix-sept français d'origine musulmane, deux d'origine turque et un seul d'origine clermontoise (rire). Ça, ça pose un souci dans la gestion de la quotidienneté.

Ça pose un souci et à la fois ça n'en pose pas plus. C'est juste au niveau alimentaire. J'ai téléphoné pour voir si on pouvait avoir de la viande hallal. Si on ne pouvait pas avoir de la viande hallal prendre de la volaille ou du poisson...faire en sorte d'éviter les problèmes pour que ça fonctionne bien. C'est passé pendant quatre jours, les filles ont pu avoir une chambre à part sur les quatre jours. Ça, on l'a fait, mais c'est pas lié à une culture, n'importe qu'elle gamine de 12 ans, on n'allait pas les mettre tous dans le même dortoir. C'est une question de bon sens, sans me prendre la tête sur les différences culturelles. »

Monsieur T accepte de prendre en compte cette dimension religieuse afin d'assurer le bon déroulement de sa sortie pédagogique. En d'autres termes, dans la mesure où l'introduction de cette demande n'est pas susceptible, a priori, de provoquer des troubles, il lui semble préférable d'y répondre par l'affirmative. Cette manière de composer avec les élèves, témoigne d'une grande souplesse, alors que nous avons pu le voir dans bien des cas, sur cette question, des conflits éclatent. À la différence de positionnements qui, vis-à-vis de sujets aussi sensibles, peuvent vite se révéler rigides sur les principes, voire répressifs, Monsieur T opte, dans la relation qu'il entretient avec ses élèves, en faveur d'une vision pragmatique et ouverte de la laïcité. En effet, l'évolution qui caractérise désormais le monde scolaire rend nécessaire l'adaptation, par les professionnels, de leurs pratiques afin de les mettre en conformité avec une réalité de terrain dont les changements n'ont pas véritablement été pensés ou plutôt assumés par les autorités scolaires. Les principes de la justice républicaine — sensée gouverner l'action des adultes du monde scolaire — servent toujours de cadre, mais l'idée se développe que c'est à eux, acteurs de terrains, qu'incombe la tâche de les rendre plus conformes aux nécessités des situations. Cette état de fait illustre parfaitement l'impact provoqué par la transformation du système scolaire. En passant d'un système centralisé et standardisé qui prétendait offrir à tous les élèves les mêmes conditions d'enseignement, les mêmes références culturelles et les mêmes critères d'évaluation, au système actuel qui cherche avant tout à composer avec la diversité des publics et des conditions afin d'assurer un minimum d'équité, le métier, pour chaque catégorie de professionnels, s'est transformé. D'agents de l'État, s'appliquant à mettre en oeuvre des programmes scolaires définis par les — à l'image d'un « ingénieur du social » — les conditions d'exercice de leur métier. C'est d'ailleurs la conclusion à laquelle arrive Jean Louis Derouet à propos du collègue : « L'école est irrémédiablement entrée dans un

univers à justification multiple. On ne retrouvera plus la situation d'accord à partir d'un principe unique qui avait caractérisé l'école de l'égalité des chances. Il faut aujourd'hui que l'école soit la même pour tous, tout en respectant les particularismes des différentes communautés ; qu'elle développe la créativité des enfants tout en étant performante. Il n'est pas possible d'établir entre ces principes contradictoires un compromis national valable partout et en toute généralité. Il faut donc décentraliser le travail d'accord, et faire fonctionner le système à partir de compromis locaux¹⁴⁹ ».

La pluralité des principes de justice au sein de l'école impose aux professionnels d'être constamment soumis à des interrogations de toutes sortes à propos de la réponse à apporter aux problèmes qu'ils rencontrent. Nous en citerons ici quelques-unes à titre d'exemple : À quel principe accorder le plus d'importance ? L'égalité entre tous les élèves ? Leur épanouissement au sein du collège ? Assurer une meilleure prise en compte de leur environnement socioculturel ? Privilégier la réussite aux examens et l'intégration des jeunes sur le marché du travail ? La prise en compte de leur culture « supposée » ? Quelle est la valeur de chaque objectif, et quelle pondération lui attribuer dans des visées plus globales ? etc.

C'est en cherchant à répondre à des interrogations multiples, à partir d'une formation professionnelle qui ne les a pas préparés à le faire, que les personnels scolaires sont conduits à bricoler des réponses à partir des moyens mis à leur disposition. Ainsi l'espace à partir duquel il leur est possible d'élaborer des réponses n'est autre que l'espace clos des trois modèles de discours que nous avons définis dans la première partie. Face aux situations toujours nouvelles qui ne rentrent pas forcément dans l'une des formes de ces trois modèles, mais empruntent le plus souvent à chacun d'eux des caractéristiques, la règle du jeu consiste à toujours s'arranger « avec les moyens du bord », c'est-à-dire à composer comme ils le peuvent. L'effort de rationalisation effectué par les sciences de l'éducation visant à préparer le mieux possible les professionnels à faire face aux difficultés du métier se heurte au fait qu'elles ne sont pas en mesure de produire des savoirs ni exhaustifs, ni totalement neutres ; elles ne peuvent que proposer au mieux des modèles simplifiés des réalités éducatives et élucider leurs liens avec les valeurs qui les fondent. De ce fait, les adultes du monde scolaire sont toujours, pour reprendre le titre d'un article de Philippe Perrenoud¹⁵⁰, entre « *l'improvisation réglée et*

¹⁴⁹ Jean Louis Derouet, op.cit, 1992.

¹⁵⁰ Philippe Perrenoud, « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage »,

le bricolage ». Il leur faut toujours composer une solution qui intègre le contexte, laquelle ne correspond pas forcément à la manière dont l'école et ses principes ont imaginé la réponse « idéale ». Ce qui explique que les moyens mis à la disposition des professionnels en raison de l'urgence des réponses à donner, mais surtout de la crise de sens qui frappe le collège, se définissent avant tout par des raisons instrumentales.

Cependant, le projet défendu par Monsieur T ne vise nullement à accorder des droits spécifiques à des élèves perçus et catégorisés à partir d'une origine étrangère. Tout au long de l'entretien, celui-ci a affirmé son attachement au projet commun pour les élèves de sa classe. La remise en cause des valeurs universelles, d'une lecture égalitaire et citoyenne des élèves dont il a la charge marquerait à ses yeux un recul grave des ambitions de l'école et de la République. La tolérance dont il fait preuve traduit d'abord le refus de laisser se développer des conflits associés à des différences culturelles au sein de sa classe. À ce titre, il se distingue de Monsieur R, qui dans la même situation avait transigé pour une toute autre solution. Ce dernier avait en effet considéré qu'en pareille occasion, la réponse qu'un agent de l'État se devait de donner consistait plutôt à encourager ses élèves à entreprendre une démarche plus marquée vers l'assimilation. Son argumentation reposait, pour l'essentiel, sur l'idée selon laquelle la non prise en compte des particularismes culturels ou religieux était en réalité la meilleure réponse pour permettre à ces jeunes d'« intégrer » les valeurs du pays d'accueil. Dans cette perspective, l'existence d'une sphère publique neutre et ne connaissant que des individus constitue une garantie de protection, d'égalité et de liberté pour les personnes. « Dans ses versions les plus radicales, cette orientation nourrit le projet d'arracher les individus à l'univers de leurs particularismes culturels minoritaires, perçus comme nécessairement étroits et fermés sur eux-mêmes, de façon à leur permettre d'accéder aux valeurs universelles de la nation et de la citoyenneté. L'invocation de l'universalisme sert de surcroît ici à éviter que les droits de l'individu soient bafoués au profit de traditions communautaires qui ignorent les libertés de la personne ou l'égalité des hommes et des femmes¹⁵¹ ».

La question que nous nous posons à ce stade, indépendamment des prises de positions des uns et des autres, est de comprendre la signification donnée à cette idée de sphère publique neutre. C'est justement parce qu'il est animé de ce souci de neutraliser la

Éducation et Recherche, n° 2, 1983.

¹⁵¹ Michel Wieviorka, *La différence*, Ed. Balland, 2001.

différence entre ses élèves que Monsieur T prend le parti d'inscrire son action dans une acception tolérante.

Nous sommes ici en présence d'un cas, mais qui est loin d'être rare, où deux actions opposées se réclament du même objectif. Les contradictions internes au système scolaire, dévoilées par cette mise en comparaison, se comprennent au regard du caractère dynamique de l'ethnicité. Le traitement des problématiques soulevées par ce type de contexte se révèle, en raison du caractère double (dans la désignation) et dynamique de ce concept, irréalisable à l'aide de réponses toutes faites. Les notions qui sont en jeu dans le cas présent et dont dépend le vivre ensemble, ont précisément la particularité de devoir être résolues à partir de la discussion. Les philosophes du pluralisme culturel sont unanimes sur ce point. Selon Amy Gutman, cette perspective suppose « le respect mutuel à l'égard des différences intellectuelles, politiques et culturelles raisonnables. Le respect mutuel requiert une bonne volonté répandue et une capacité à énoncer nos désaccords, à les défendre devant ceux avec qui nous ne sommes pas d'accord, à faire la différence entre les désaccords respectables et ceux qui ne le sont pas, et à garder l'esprit ouvert jusqu'à modifier notre opinion en face d'une critique bien argumentée...¹⁵² ». À ceci près, que les relations auxquelles nous nous intéressons dans le cadre de cette recherche, plus encore que les relations qui relient les habitants d'une même société, se caractérisent par l'asymétrie des positions entre les adultes et les élèves. Les adultes, en tant que représentants de l'État, sont titulaires de la violence légitime et à ce titre, ils n'entendent pas se voir contredits par des élèves à qui ils viennent donner les moyens d'une possible réussite. De ce fait, le dialogue s'avère entre les deux partis impossible et les solutions envisagées dépendent largement des dispositions personnelles des adultes vis-à-vis de la place qu'ils entendent accorder, dans l'espace scolaire, à ces signes d'appartenance.

Si Monsieur T se montre à son aise sur cette question relative aux signes d'appartenance, c'est qu'il s'inscrit dans la ligne traditionnelle défendue par l'école oeuvrant pour une laïcité tolérante. À l'image de ce qu'affirme Joëlle Favre-Perroton¹⁵³, l'école s'est glissée dans le moule d'une société chrétienne dont elle a respecté les traditions. Ainsi, elle a adopté son calendrier scolaire aux fêtes religieuses et respecte

¹⁵² Amy Gutman, « Introduction », in, *Multiculturalisme : différence et démocratie*, Charles Taylor, Paris, Flammarion, 1999.

¹⁵³ Joëlle Favre-Perroton, op.cit, 1999.

encore les interdits alimentaires du vendredi « maigre ». Pour cette raison, Monsieur T estime qu'il est nécessaire pour l'école d'opérer le même travail d'ouverture afin d'accueillir dans des proportions sinon similaires, au moins raisonnables, les croyances religieuses des élèves musulmans. Sa position renvoie au principe d'égalité de traitement du fait religieux. Elle traduit également sa conviction de ce qu'il juge être la meilleure stratégie pour neutraliser les différences au sein de l'Éducation Nationale. Autrement dit, la meilleure manière, selon Monsieur T, de neutraliser les différences qu'il doit quotidiennement réguler est de les reconnaître. La banalisation qui en découle, loin d'accentuer une vision ethnicisée du monde, a plutôt tendance à pacifier l'environnement de travail par le sentiment de justice qu'elle procure.

Cette conception se retrouve majoritairement répandue chez les jeunes enseignants, qui considèrent comme assez normales ces adaptations à l'environnement ethnoculturel de leurs élèves. La différence à cet égard, entre les nouveaux et les anciens, est peut-être que les premiers s'en cachent moins que les seconds et essaient de développer à travers ces adaptations un traitement moins clandestin. D'ailleurs, de l'avis de Monsieur R, il ne s'agit pas de neutraliser la différence, comme tente de le faire son jeune collègue, mais plutôt de préserver la supposée neutralité de l'école déjà existante. « Le conflit à cet égard, rappelle qu'il n'y a jamais eu et qu'il n'y aura jamais de définition consensuelle de la laïcité. Sauf à avoir la nostalgie d'un âge d'or introuvable — le temps où la laïcité était précise, claire et admise — il faut convenir que la laïcité est une notion éminemment discutable : mieux même, la discutabilité de la notion n'est pas une faiblesse, mais le premier enjeu de sa définition. De tout temps, et aujourd'hui autant qu'hier, il y a eu et il y a des groupes ou des individus persuadés que quelques principes et quelques valeurs sont “évidents” pour fonder la laïcité : et pourtant, ce sont ces “évidences” qui font problème !¹⁵⁴ ».

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'école française est traditionnellement assimilationniste et ce n'est que très récemment qu'elle a commencé à s'intéresser aux cultures minoritaires au nom du droit à la différence. Cette idéologie assimilationniste soulève quelques interrogations car il paraît de moins en moins évident de gommer les différences qui s'expriment entre ses murs. Refuser de les voir fait encourir le risque d'exclure une partie des élèves, dans certaines situations. À l'inverse, la reconnaissance porte en elle un autre risque, celui de réifier et finalement de figer un processus qui est

¹⁵⁴ Michel Miaille, op.cit., 2006.

tout sauf statique. L'école doit trouver le juste équilibre entre ces deux tendances et elle n'a eu de cesse de le chercher durant les trente dernières années, oscillant entre le respect de la tradition laïque et l'ouverture aux cultures minoritaires. « La laïcité est un attribut essentiel de l'État moderne : elle permet de transcender la diversité des appartenances religieuses, de consacrer le passage dans le privé des croyances et des pratiques, de faire du domaine public le lieu, religieusement neutralisé, commun à tous les citoyens, quelle que soit l'Église à laquelle ils appartiennent¹⁵⁵ ». C'est en partie parce qu'il est lui-même agnostique, c'est-à-dire qu'il partage le statut des minoritaires dans sa croyance, que Monsieur T s'en remet si fidèlement au principe de la sécularisation, gage de justice dans une société plurielle. Tous ses élèves sont à ses yeux des citoyens, de la même manière, quelle que soit leur appartenance religieuse. Ce principe est essentiel puisque, dans les sociétés modernes, le lien social n'est plus religieux mais politique.

2) Neutraliser l'assignation

La « *différence culturelle ethnicisée* »¹⁵⁶ pose à tout régime démocratique un problème de justice et un problème d'identité nationale. La question de l'attachement à la Nation chère à Renan se fait plus vive aujourd'hui. Selon lui, l'appartenance à un collectif est un élément indispensable du vivre ensemble. Pour dépasser les tensions communautaires, il faut proposer des éléments d'une appartenance collective. Ce défi d'importance auquel l'école est confrontée n'est pas nouveau, il se retrouve avec une intensité variable selon les périodes.

Dans la période de l'immédiat après-guerre, ce thème de l'identité collective a pratiquement disparu de l'idéologie comme de la pratique scolaire. On analysa ce fait comme un effet du traumatisme causé par les dérives nationalistes et les idéologies totalitaires qui s'étaient imposées dans les années précédentes, ainsi que de la volonté d'œuvrer à la réalisation de la paix dans un esprit de compréhension internationale et de tolérance entre les nations et les hommes.

Au cours des Trente Glorieuses, c'est l'accès à l'emploi qui préoccupe l'ensemble de la société, y compris l'école. La mission qui lui est alors assignée consiste à organiser

¹⁵⁵ Dominique Schnapper, in *L'interculturel : principes et réalités à l'école*, Jennifer Kerzil et Geneviève Vinsonneau, SIDES, Paris, 2004.

¹⁵⁶ Françoise Lorcerie, *Éducation interculturelle : état des lieux*, VEI Enjeux, n° 129, juin 2002.

l'accès à la hiérarchie sociale sur la base du mérite scolaire. Avec l'avènement de la société du travail, le rôle de l'école a été d'organiser l'accès à la hiérarchie sociale sur la base du mérite scolaire, par le biais du classement et de l'orientation des élèves. La crise de 1975 a rendu ce rôle plus aigu, lequel s'est transformé en obligation de trier et d'exclure. Mais il ne faut pas oublier pour autant le but premier de l'école qui est de faire acquérir des connaissances rationnelles et critiques.

Aujourd'hui, la tendance est de redonner à l'école le rôle qui était le sien sous la Troisième République, c'est-à-dire celui de permettre à tous les enfants d'avoir accès à la connaissance rationnelle (acquisition des « savoirs de base » : lecture, écriture, calcul) et de construire une certaine unité au moyen de la notion de citoyenneté.

En 1999, M. Abdallah-Pretceille soutenait que « la question première est de savoir quel type de citoyen l'école doit et veut former¹⁵⁷ ». Ainsi, d'un rôle d'inculcation des valeurs de la République et de l'enseignement d'un savoir rationnel, l'école est passée à un rôle d'insertion professionnelle, puis, ce rôle n'étant plus possible à assumer, elle est revenue à son premier objectif, celui de transformer chaque enfant en un citoyen porteur d'une culture commune fondée sur des valeurs. Reste encore à définir cette culture commune en tenant compte de chaque culture en présence. Le besoin politique d'une ligne d'action juste face à la pluralité culturelle de la société est plus pressant que jamais.

Or, tout au long de notre recherche nous nous sommes appliqués à montrer comment, malgré ces efforts, l'institution scolaire ne parvenait pas forcément à jouer ce rôle, qu'elle revendique pourtant. Pire encore, dans bien des situations ce sont ses représentants qui enracent et inscrivent une réalité ethnicisée au sein des établissements. Le collège peut donc être considéré comme un relais à partir duquel opère, sur un mode ethnique, la catégorisation des élèves provenant de l'immigration africaine. À travers son histoire et les fonctions qui lui ont été données, cette institution a été conduite à créer cette histoire de la France mythique et glorieuse, derrière laquelle ses enfants se sont rangés. L'historienne Mona Ozuf écrivait à propos de cette reconstruction historico-politique de l'Histoire de France, « Naître français, c'est trouver dans son berceau une histoire miraculeusement pédagogique, progressant vers la démocratie en séquences bien ordonnées, (...) c'est avoir pour patrie la liberté, la justice, la tolérance (...). Aucun intervalle n'existe donc entre la nation empirique et la nation rationnelle, dans une identification tranquille de la France à l'universel

¹⁵⁷ M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle* (deuxième édition), PUF, Paris, 2004.

démocratique¹⁵⁸ ». Si, aujourd'hui, l'idéologie nationaliste qui prévalait dans les programmes scolaires sous la Troisième République est officiellement condamnée, elle n'en demeure pas moins toujours présente dans les curricula de sciences sociales, notamment en histoire et géographie. Dans l'exemple qui va suivre, Madame A, Professeur d'Histoire et Géographie, est conduite, par souci de justice, à neutraliser le côté ethnocentrique contenu dans certains manuels scolaires.

« Je suis athée. Je n'ai pas eu d'éducation religieuse non plus. Mon père était enfant de chœur et il avait un rejet total de l'Église. Il était très anti-clérical. Mais il y a une culture judéo-chrétienne qui se transmet, je pense, en dehors de toute pratique ou croyance. Du coup je suis très à l'aise lorsque je parle de la religion avec les sixièmes et les cinquièmes. Je leur parle des Hébreux et des Musulmans en mettant tout à plat. Je ne me sens pas plus proche de l'un que de l'autre. »

Mettre tout à plat, c'est quoi ?

« On a un vocabulaire qui est plus le point de vue chrétien. Par exemple quand on traite des Musulmans ou des Hébreux, dire Ancien Testament c'est une vision chrétienne par exemple. Et par rapport à ça, j'ai plus facilement mis de l'égalité dans le traitement des religions. Il existe des bouquins en sixième qui ont un point de vue qui n'est pas très laïque, ou on mélange un peu la part du religieux et la part de l'histoire. Dans certains livres, ce n'est pas très clair, à quel moment on est dans l'histoire et à quel moment on est dans la croyance, pour les gamins, ce n'est pas très clair. Moi je clarifie plus facilement — je pense qu'on est nombreux à faire ça — que si j'étais empêtrée dans mes croyances (rire). Enfin partie prenante, je voulais dire. Par contre, ça m'a demandé un travail pour me mettre à la page, parce que, pour le coup, les religions c'est quelque chose qui est loin de moi. Ça demande un travail pour s'informer et pour comprendre ce qui n'est pas évident. A priori, jusqu'à ce que je l'enseigne, c'est un sujet qui ne m'intéressait pas, alors qu'on ne peut pas passer à côté sur un plan culturel. »

C'est parce que l'école prépare les élèves à leur rôle de futur citoyen, qu'il est important qu'elle saisisse les évolutions qui ont cours dans la société. Permettre aux

¹⁵⁸ Ozouf Mona, « Histoire et instruction civique », *Le Débat*, n°34, mars 1985.

jeunes collégiens dont elle a la charge de comprendre la réalité sociale, en les préservant des représentations ethnocentristes, est une façon de traduire en acte sa conception d'une France unie et culturellement plurielle. L'autorité pédagogique qu'elle met au service de cette conviction vise à transmettre un contenu d'enseignement plus complexe, mais également plus en rapport avec les enjeux actuels, c'est-à-dire trouver un nouvel équilibre entre le respect de la tradition républicaine et l'ouverture aux cultures minoritaires — notamment pour ce qui est de la façon dont elles peuvent être évoquées dans les livres scolaires. En conséquence, la nature propre à son champ disciplinaire s'inscrit dans une visée politique, celle de participer à la construction du vivre ensemble.

Dans nos sociétés actuelles, les cultures sont prises dans une tension entre, le repli et l'enfermement d'une part et d'autre part, l'ouverture et le métissage. Cette tension se manifestant vivement sur les bancs de l'école, la mise en perspective, par une enseignante, du non respect des principes laïques de la part de l'institution — à travers ses manuels — peut participer à pacifier les relations. En se montrant impartiale dans le traitement de sujets ressentis comme sensibles, elle parvient à gagner la confiance et l'adhésion des collégiens, ce qui participe à enrayer les possibles tensions en classe. En réalité, par son action et par l'intérêt qu'elle obtient de la part de ses élèves, elle répond aux nécessités instrumentales de son métier. De plus, elle répond en même temps à des questions fondamentales, celles qui concernent la justification culturelle de sa discipline qui est de former des citoyens capables d'appréhender la pluralité culturelle en vigueur dans la société, sans préjugé et de manière « naturelle ». L'histoire de l'immigration française subvertit radicalement les représentations collectives de la Nation, en particulier celles qui font de l'enracinement, du terroir, du culte des ancêtres, la base même de l'identité française. En effet, si l'on prend en compte et si l'on remet à sa juste place l'histoire de l'immigration aux XIX^e et XX^e siècles, l'identité française est « moins que jamais » ethnique, elle fait fi des origines. Dans ce cadre conceptuel, l'appartenance à la Nation est, selon la belle formule d'Ernest Renan, « le désir clairement exprimé de continuer la vie ensemble »¹⁵⁹. Pour cette raison, Madame A, comme Monsieur T, en ce qui concerne la sortie avec ses élèves, insistent dans les échanges qu'ils entretiennent pendant les moments de cours sur une définition de la société française qui se comprend dans les faits comme plurielle. Nous ne sommes plus

¹⁵⁹ P. Dewitte, *Deux siècles d'immigration en France*, La Documentation française, Paris, 2003.

dans un processus d'intégration, où les élèves d'origine africaine sont constamment renvoyés vers une altérité, ce qui, en termes d'expérience scolaire, peut s'avérer pénible, mais dans une tout autre démarche. C'est parce que le qualificatif d'« immigré » est devenu une catégorie souvent dévalorisante qui stigmatise à la fois les migrants et leur descendance née en France, qu'il apparaît important d'agir afin de faire valoir une certaine idée des valeurs républicaines. À travers les thèmes plus ou moins explicites d'appartenance nationale, d'exclusion sociale et de (non-) participation citoyenne, le terme « immigré » semble maintenir à la marge de la société, sinon à l'extérieur, des hommes et des femmes qui en sont pourtant partie prenante, sous prétexte de leur migration ou du passé de leurs parents ou grands-parents. C'est dans ce contexte partagé par la plupart des pays développés, dans un monde dominé par les inégalités, que la France revendique une spécificité, celle qui lui est conférée par l'« universalisme républicain ». L'immigration post-coloniale en France et ses développements contemporains s'inscrivent dans un contexte qui appelle une réflexion sur le caractère spécifique de cet universalisme.

Madame A plaide pour une prise en considération plus explicite et moins suspicieuse des cultures dites minoritaires. L'approche qu'elle propose n'a pas pour objectif d'identifier certains élèves pour les enfermer dans un réseau de significations, ni d'établir des comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. Elle vise au contraire à accorder une place importante aux élèves en tant que sujets et non en fonction de leurs supposées caractéristiques culturelles. Mais ce résultat ne pourra s'obtenir en maintenant sous le sceau de l'illégitimité cette histoire migratoire, au nom précisément d'une tradition républicaine laïque, qu'elle définit, quant à elle, à l'opposé. En ce sens, la vision qu'elle propose tente d'instaurer une cohésion éducative, voire sociale, dans le but d'insuffler une cohérence à un ensemble par nature disparate.

Les prises de position de Monsieur T et Madame A, à travers les différences qu'ils observent quotidiennement, loin de remettre en question l'unité et la stabilité républicaine, en constitue une expression. De ce fait, les pratiques visant à ne pas reconnaître les signes d'appartenance tels que les interdits alimentaires, les absences en raison des fêtes religieuses, ou encore les assignations et stigmatisations opérées par

l'institution, doivent être transformées. Ce travail de transformation en vue de neutraliser l'espace scolaire nécessite un surplus d'effort, puisqu'il consiste à faire une place à des pratiques encore nouvelles en ces lieux. Comme elle nous l'a fait remarquer, Madame A dut faire tout un travail de préparation et de recherche pour tenir sa position. La sensibilité qu'elle manifeste à l'égard de cette question s'explique par son expérience professionnelle dans des collèges ségrégués de la région parisienne. Car s'il ne lui semble pas absurde de demander aux jeunes collégiens d'origine africaine ou asiatique d'intégrer les Gaulois dans leur patrimoine individuel, elle trouve dommageable qu'en retour, le patrimoine collectif français continue peu ou prou de reposer sur une entité immémoriale, où l'Autre et l'Ailleurs ne tiennent pas beaucoup de place. Il est donc temps, selon elle, de promouvoir une histoire de France différente : une Histoire qui tienne réellement compte de tous les Français. L'immigration est aujourd'hui encore au cœur des grands débats de société et la découverte du passé migratoire traduit un tournant dans le regard que le pays porte sur lui-même.

Section 2 : Gérer la différence

Au cours de la précédente section, nous nous sommes intéressés aux implications, en termes pratiques, qu'une problématique sur l'ethnicité pouvait poser dans un pays tel que la France qui, de par la conception que ses habitants se sont forgée de la nation et de la citoyenneté, est peu encline à tolérer l'existence de considérations socio-ethniques dans les relations entre les individus. Pourtant, les catégories ethniques deviennent un élément central dans la lecture de la réalité sociale. Les relations qui en résultent au sein des établissements scolaires recouvrent des réalités hétérogènes, ce qui n'est pas sans soulever de questions. D'autant que non seulement le sens attribué à ces classifications identificatoires peut être différent, mais encore, ces dernières sont également accompagnées de pratiques qui ne renvoient pas au même usage.

Les adultes qui ont fait le choix de chercher à « neutraliser la différence » l'ont fait en référence à une vision plurielle de la société. Ce positionnement, plutôt minoritaire, se démarque par sa capacité à éviter les antagonismes entre modèle d'assimilation à la française et la nécessité d'apporter tout de même, compte tenu de la réalité, des réponses permettant la gestion scolaire et administrative de la composition multiculturelle des publics reçus. De ce fait, en enracinant leurs actions hors de la peur

d'un communautarisme menaçant, ces adultes se proposent de neutraliser les différences perçues (imputées ou assignées) avec ce souci de les intégrer dans l'évolution contemporaine de la dynamique sociale. Stéphanie Morel, dans son ouvrage *Ecole, Territoire et Identité*¹⁶⁰, revient sur cette peur du communautarisme qui fige les représentations et bloque l'évolution des pratiques « Cette peur empêche la distinction de deux questions différentes relatives au multiculturalisme. La question du communautarisme au sens politique d'une part, et la question du traitement public de la diversité ethnoculturelle d'autre part. Assimilées ces deux questions sont pourtant différentes : la première renvoie aux revendications collectives qu'un groupe ethnique peut exprimer et la place de ces groupes dans l'espace public en termes de reconnaissance et de représentation. La seconde concerne la gestion concrète de la composition multi-ethnique de la population française et des relations interethniques dans la ville ou au sein d'institution comme l'école. Rapportée à la première, la seconde question est éludée, ce qui a pour effet de confondre l'hypothétique danger que représentent les communautés avec les recompositions ethnoculturelles et les réactions identitaires non communautaristes telles qu'elles s'expriment aujourd'hui à l'école ».

Ainsi, la finalité visée par les tenants du pluralisme culturel n'est pas l'école, (qui n'est qu'un moyen, une courroie de transmission) mais la construction d'une société capable d'assurer le vivre ensemble.

Dans cette section, nous avons commencé à l'annoncer précédemment, la différence culturelle perçue doit être gérée. C'est-à-dire qu'à la différence de l'attitude précédente où (pour le dire simplement) elle était acceptée, l'usage de la catégorisation ethnique sert ici à corriger des comportements jugés archaïques grâce à une assimilation au modèle universel français. Ce modèle universaliste est un modèle culturel qui ne dit pas son nom et les professionnels de l'éducation en sont les gardiens. De ce fait, leur position est à classer à côté de ceux qui croient prioritairement aux vertus, sans accommodement possible, du modèle républicain. Ces professionnels se trouvent alors dans la situation où ils vont composer avec une réalité sociale ethnicisée en considérant que l'adaptation doit provenir des élèves. Comme nous le verrons plus loin, cela ne les empêche pas de procéder le cas échéant à des bricolages pour concilier des principes de justice différents. Ces arrangements (petits ou grands) sont d'autant plus mal vécus qu'ils sont nombreux et font peser sur leurs concepteurs une forme de culpabilité. De

¹⁶⁰ Stéphanie Morel, *Ecole, territoire et identités - Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Éditions L'Harmattan, Coll. Logiques politiques, 2002.

cette situation naît le sentiment lancinant d'agacement qu'ils manifestent à l'égard de dysfonctionnements imputés aux comportements de ces élèves. Ce ressentiment sera d'ailleurs plus prononcé dans les milieux scolaires les plus frappés par les formes multiples de ségrégation.

L'idée que nous développerons dans cette section et qui nous permettra in fine de mieux saisir les « bricolages » réalisés par les personnels scolaires, porte sur la relation entre les difficultés vécues et le recours à ce que le philosophe Gabriel Marcel¹⁶¹ nomme « l'esprit d'abstraction ». Alors que la faculté de développer et de manier des concepts abstraits est indispensable à l'activité intellectuelle, les abstractions qui en résultent sont, en fin de compte, dénuées de substance. Ainsi, par exemple, le concept d'« être humain » doit être compris comme une « non réalité ». La réalité est que nous sommes des hommes, des femmes, des Français, des Marocains ou d'autres nationalités, jeunes ou vieux, originaires de tel ou tel endroit. Plus nous observons les gens attentivement, plus nous constatons que ce sont des individus distincts et uniques. Nous sommes là dans la réalité concrète. Toute discussion sur les « êtres humains » ou l'« humanité » qui négligerait ces différences engendrerait des concepts abstraits animés d'une vie propre. Gabriel Marcel utilise le terme « esprit d'abstraction » pour définir le processus essentiellement destructeur par lequel nos conceptions sont détachées des réalités concrètes. Par exemple, selon lui, on ne peut s'engager dans une guerre que si l'on refuse au préalable d'admettre la nature individuelle et l'humanité de l'ennemi, le réduisant à un concept abstrait tel que fasciste, communiste, sioniste, islamiste, etc. « À partir du moment où on (...) prétend obtenir de moi que je m'engage dans une action de guerre contre d'autres êtres, que je dois par conséquent être prêt à anéantir, il est de toute nécessité que je perde conscience de la réalité individuelle de l'être que je suis amené à supprimer. Pour le transformer en cible impersonnelle, il m'est indispensable de le transformer en abstraction¹⁶² ». Sans cette manipulation réductrice, il serait impossible de justifier ou de trouver un sens à sa participation à une guerre. En d'autres termes, l'esprit d'abstraction n'est pas neutre. Gabriel Marcel souligne qu'il est invariablement accompagné d'un caractère passionnel, de rejet et de ressentiment qui entraînent une réduction dépréciatrice. Ce qui signifie qu'une fois les personnes réduites à des concepts abstraits, on peut les traiter comme des êtres inférieurs sans valeur, voire

¹⁶¹ Gabriel Marcel, *Les hommes contre l'humain* (réédition), Paris, Fayard, 1968.

¹⁶² Gabriel Marcel, *op.cit.*, 1968.

comme des êtres nuisibles qu'il faut éliminer. Les personnes dans la plénitude de leur humanité n'existent plus.

De la même manière et pour en revenir au sujet qui nous intéresse, nous pouvons considérer qu'à partir du moment où il est attendu des professionnels de l'éducation, en vertu de leur qualité de fonctionnaire du service public, qu'ils représentent et défendent un modèle culturel à prétention universaliste, contre de possibles dérives communautaristes, il paraît tout à fait envisageable qu'ils aient recours à cet esprit d'abstraction. Dans des contextes où les conditions d'exercice de leur métier peuvent être éprouvantes, où plus qu'ailleurs, la multitude des principes de référence fait sens, resserrer ses missions autour de quelques principes essentiels peut apparaître comme une des meilleures stratégies pour ne pas sombrer et garder tant bien que mal un cap. Nous développerons plus amplement, à partir d'exemples, le mode opératoire de ce fonctionnement.

1) Les relations avec les familles

Parmi les points avancés pour rendre compte de la difficulté d'exercice du métier, les relations avec les familles d'élèves issus de l'immigration font l'objet d'une attention particulière. Ainsi, l'univers familial de ces élèves est largement mentionné pour expliquer comment, dans leurs pratiques, les professionnels se trouvent obligés de composer avec des différences d'ordre ethnoculturel.

Cette relation qui réunit parents et personnels scolaire se noue autour de la socialisation de l'enfant. Cette association pour le moins asymétrique, confronte des visions du monde et de l'avenir qui bien souvent diffèrent. Cette distance est particulièrement prégnante pour les personnels qui, à la distance sociale déjà importante, voient s'ajouter une distance ethnoculturelle. Bien qu'aujourd'hui il semble à tous évident que la socialisation des enfants ne procède pas d'une définition universelle mais qu'elle s'inscrit dans des parcours multiples, les adultes du monde scolaire se comportent parfois (le plus souvent lorsqu'il s'agit d'élèves d'origine étrangère ou d'étrangers) comme s'il n'existait qu'une seule manière de devenir membre à part entière de la société. Ce comportement se traduit fréquemment par la dénonciation de l'inadaptation des projets échafaudés par ces familles pour leurs enfants. Ces projets sont jugés fermés

sur eux-mêmes et allant à l'encontre des valeurs prônées par l'universalisme républicain. Ces constats rendent compte de conceptions qui selon eux bafouent les droits des enfants (notamment des jeunes filles) au profit des traditions communautaires, par essence archaïques. La violence des commentaires des professionnels — co-responsables avec la famille de la réussite des enfants — est à la hauteur de la frustration occasionnée par cette association fortuite. En effet, « S'il y avait parfaite unité de vue quant au projet de socialisation et quant aux méthodes à utiliser, la famille et l'école collaboreraient aussi harmonieusement que le suggèrent les textes les plus idéalistes. En fait, cette commune égalité est souvent une pierre d'achoppement. La diversité des conceptions respectives de la socialisation, du bien de l'enfant et de la légitimité de telle ou telle pratique éducative conduisent inévitablement, entre familles et école, à des tensions, parfois à de graves conflits¹⁶³ ».

L'exemple qui suit, restitué par Madame U, CPE au collège N°1, rend compte des difficultés d'un partenariat école et famille, en raison des soupçons profonds qui pèsent sur les familles de ces élèves.

« J'ai un positionnement, j'ai une circulaire de mission très précise, je pense qu'avec des familles plus favorisées ou moyennes, je n'aurai peut-être pas un certain nombre de comportements que j'ai ici. »

Comme ?

« De faire vraiment attention à comment je punis, qui je punis, pourquoi je punis. Si c'est une fille, quel âge a-t-elle ? Comment est la famille ? Est-ce qu'elle a des grands frères ? Je vous ai dit que les filles étaient très surveillées, et parfois arrivée à un certain âge, si elle ne suit pas, elle est amenée au bled et mariée. Même si ce n'est pas la loi, dans certains cas, on ne peut pas contrôler. Donc, on est très vigilant par rapport à un certain nombre de choses. »

Et donc, concrètement, comment vous faites ?

« Il m'est arrivé de ne pas avertir la famille et de ne punir qu'en interne, avec l'accord de Madame Maurer. Mais parfois je me dis, est-ce que c'est leur rendre service ? Donc, je m'interroge. »

Depuis les années quatre-vingt, les politiques éducatives encouragent les établissements à s'ouvrir sur leur environnement, notamment ceux qui sont situés en zones « sensibles ». L'objectif déclaré d'élargir la communauté éducative en associant les

¹⁶³ Cléopâtre Montandon et Philippe Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible*, Ed. Peter Lang, 1994.

familles au collège vise à surmonter les nombreuses difficultés liées aux lieux et aux milieux sociaux des élèves.

Malgré cette orientation répétée, sur le terrain, les personnels scolaires se posent toujours en détenteurs uniques et légitimes de la définition des normes en matière d'éducation. Cette attitude est d'ailleurs renforcée vis-à-vis des parents d'élèves qui bien souvent ne maîtrisent pas les codes de l'univers scolaire. En de telles situations, il est difficile de créer les conditions d'un partenariat harmonieux et efficace.

La peur concernant l'envoi hypothétique de jeunes filles dans le pays d'origine de la famille en vue de les marier est un thème récurrent, notamment chez les CPE ; parmi les personnels de l'Éducation nationale, ce sont eux qui travaillent le plus en collaboration avec les familles. Cette éventualité les met dans une situation où ils n'ont que très peu de possibilité d'action, tout d'abord, parce qu'il n'existe pas de procédure officielle permettant de gérer ces cas de figure, et parce que les risques évoqués reposent généralement sur des hypothèses ou sur des bribes d'informations lâchées par l'élève, sans qu'il soit réellement possible à l'adulte de savoir si l'élève dit vrai ou non. Par ailleurs, même si le risque est réel, comment intervenir sur une question concernant la sphère privée de la vie de la famille ? Certes, famille et école sont co-responsables de la socialisation primaire de l'enfant, mais ce partage de la responsabilité implique toutefois des domaines réservés. Le flou qui entoure cette frontière invisible rend très difficile l'ouverture de discussions franches et sans calcul.

Pour expliquer de quelle façon Madame U va chercher à concilier les principes de l'universel républicain avec une « manifestation particulière », nous utiliserons le concept de bricolage développé par C. Lévi-Strauss¹⁶⁴ dans *La pensée sauvage*. Il a à cette occasion proposé une analyse de la pensée mythique comme bricolage intellectuel, qui permet, transposé à notre cas de figure, de mieux comprendre le travail auquel se livre Madame U.

« Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées; mais à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières ou d'outils conçus et mesurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les moyens du bord, c'est-à-dire un ensemble fini d'outils, de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni

¹⁶⁴ Claude Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Librairie Plon, 1962.

d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir son stock, ou de l'entretenir avec les résidus de construction et de destruction antérieurs. L'ensemble des moyens du bricoleur n'est donc pas définissable par un projet; il se définit simplement par son instrumentalité ».

Madame U, en tant que CPE dans un collège ayant des caractéristiques très particulières, se trouve en permanence dans l'obligation de répondre à des sollicitations en vue de dénouer des situations parfois très délicates. Contrairement aux situations typiques, c'est-à-dire celles que l'on retrouve à des degrés variables dans tous les établissements et pour lesquels les professionnels de l'éducation peuvent s'appuyer sur des notes ou directives émanant des autorités scolaires ; dans certains cas de figure comme celui que nous évoquions précédemment, Madame U ne dispose d'aucun support. Elle se doit d'inventer des solutions appropriées à mesure qu'apparaissent ces situations atypiques, c'est-à-dire non pensées par l'institution. Dans le contexte scolaire dans lequel elle évolue, ces cas de figure sont légions. C'est ce qui explique (toujours en partie) la lassitude, voire « l'usure », dont font preuve ces adultes et leur classement dans cette section intitulée *Gérer la différence*. Rechercher la réponse opportune à chaque situation est un travail difficile car il demande de refaçonner des principes de justice pour parvenir à réunir des préoccupations multiples dans une même réponse. Comment punir cette élève ? Est-il juste du point de vue des lois qui gouvernent ce pays de la distinguer précisément à partir d'une catégorisation récusée par nos valeurs ? Que risque cette élève si ses parents l'apprennent ? N'est-on pas dans une situation où l'exception est de rigueur ? Dès lors comment procéder ?

Ces circonstances contraignent Madame U à intégrer cette supposée différence culturelle dans la gestion des affaires courantes de son établissement, avec, comme le dirait C. Levi- Strauss, les moyens du bord : « Regardons-le à l'œuvre ; excité par son projet, sa première démarche pratique est pourtant rétrospective : il doit se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux ; en faire ou en refaire l'inventaire ; enfin, et surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème qu'il lui pose. Tous ces objets hétéroclites qui constituent son trésor, il les

interroge pour comprendre ce que chacun d'eux pourrait 'signifier', contribuant ainsi à définir un ensemble à réaliser¹⁶⁵ ».

Ainsi Madame U commencera par faire un inventaire du matériel à sa disposition. La règle du jeu consiste à toujours s'arranger avec les moyens du bord, c'est-à-dire composer comme elle le peut en face de situations toujours inédites. Selon le lieu, les élèves, la nature de l'incident, il lui faut toujours composer une réponse qui intègre le contexte, lequel ne correspond pas à la manière dont l'école et ses principes ont été pensés. Il lui faut également rechercher dans son expérience personnelle passée, à travers les conversations entretenues, les informations diffusées dans les médias, les notes de service de l'administration, et y trouver des matériaux qui pourront, pour l'occasion, être « réutilisés au besoin en le détournant de leur destination première¹⁶⁶ ». Ce qui explique que les moyens à la disposition des professionnels — en raison de l'urgence des réponses à donner mais surtout de la crise de sens qui frappe le collègue — se définissent avant tout par des raisons instrumentales. La solution à laquelle Madame U parvient lui permet non seulement de maintenir une sanction et ainsi de rester en accord avec le principe républicain d'indifférenciation entre tous les élèves, mais également d'éloigner l'objet de sa crainte (la réaction des parents et le possible renvoi dans le pays d'origine) en cachant la décision à la famille. Autrement dit, la dimension ethnoculturelle qui est symbolisée par l'attitude des parents est in fine réintroduite comme un des éléments de réponse. Madame U finit donc par intégrer le particularisme « culturel » dans un compromis qui a obtenu l'accord de sa hiérarchie mais qui est loin de la satisfaire.

Il lui paraît en même temps évident que l'enfant étant l'élément intermédiaire entre la famille et le collègue, ce parti pris pourrait avoir des répercussions très graves à plus long terme. Cela revient à récuser le partenariat famille et collègue défini par les autorités scolaires, au profit d'une relation hybride élève et collègue beaucoup plus incertaine, voire très dangereuse. Le choix ainsi réalisé, met Madame U dans la situation où elle devra assumer seule la responsabilité si d'aventure les choses venaient à empirer. Nous avons effectivement avancé au début de cette partie l'idée selon laquelle les professionnels de l'éducation ont l'habitude de se poser en détenteurs uniques et

¹⁶⁵ Claude Levi-Strauss, op.cit, 1962.

¹⁶⁶ Philippe Perrenoud, op.cit, 1983.

légitimes de la définition des normes en matière d'éducation; tel est le constat qui se dégage de la plupart des analyses sur cette question. Le paradoxe est qu'en même temps, ces professionnels ont besoin des familles tant pour qu'elles appliquent à la lettre leurs prescriptions, prolongeant ainsi leur travail dans le temps et l'espace d'une part, que pour qu'elles prennent leur part de responsabilité dans ce partenariat tourné vers la réussite des enfants d'autre part. Cette association réalisée, les professionnels auront tout loisir de se retourner contre ces familles en cas de problèmes, soit en raison d'une participation jugée insuffisante dans la réalisation de cette tâche commune qui leur est allouée, soit en raison de la désinvolture avec laquelle elles suivent, ou non d'ailleurs, les recommandations formulées lors des prises de contact.

En observant les réactions identitaires non communautaristes telles qu'elles s'expriment aujourd'hui à l'école — et qui traduisent l'évolution de la société à travers sa recomposition ethnoculturelle — nous voyons comment la pénétration de la dimension ethnique place les professionnels devant des dilemmes. Madame U, bricole un compromis qui, pour finir, la conduit sur un terrain, où elle ne se sent pas vraiment à son aise. Cette décision risquée est prise sans qu'elle soit certaine de la justesse de son choix. Ces « bricolages » qui servent à la construction de compromis sont très variés car ils sont constitués à partir de l'expérience propre à chacun des acteurs et des divers éléments qu'ils ont à disposition au moment de leur fabrication. Le cas que nous allons maintenant présenter est assez proche du précédent mais la solution finale comporte une légère différence dont les conséquences sont loin d'être négligeables puisqu'elle conforte Madame G, professeur de français, dans sa décision. À la différence de Madame U, l'option qu'elle choisit consiste à passer par la mère de l'élève incriminé. De cette façon, elle continue à travailler de concert avec la famille, tout en y introduisant un principe de différenciation par la distance et la méfiance qu'elle installe vis-à-vis du père.

« Comme ce sont des enfants qui sont très peu cultivés dans leur langue et dans leur culture d'origine, de même que celle qu'ils ont acquise ici, il n'y a rien de très très solide. Maintenant, qu'on prenne en compte le fait que ce sont des enfants qui ne parlent pas français à la maison, évidemment ! Qu'on prenne en compte le fait que ce sont des enfants, pour certains, si on demande au père de venir il va être battu comme plâtre, parce qu'on sait que c'est un père violent, parce que souvent ces enfants sont

frappés, évidemment on en tient compte. Il y a des enfants qui sont polis mais pour lesquels on ne va pas appeler tel père parce qu'on sait qu'il va être battu comme plâtre. Alors on fait attention, on essaie de voir avec la maman. Il y a plein de choses à dire là-dessus, il faudrait que tu sois plus précis ».

Cette fois-ci, nous retrouvons la défiance adressée non plus aux parents mais plus précisément au père de famille. Celui-ci est présenté sous les traits stéréotypés de l'homme violent avec qui il n'est pas possible de discuter. La représentation globale que les adultes du monde scolaire se font de l'univers familial de leurs élèves est pour le moins effrayante. Cette représentation est teintée d'une forte présomption de misère, de violence, dans un cadre de vie où des dangers guettent ces jeunes partout et à chaque instant. Malgré les évidences, la tentative de prise en compte d'un environnement social jugé difficile, voire dangereux, a pour conséquence non pas d'individualiser les élèves à partir de leurs propres conditions sociales d'existence mais au contraire, de les indifférencier (et/ou de les enfermer) derrière quelques stéréotypes qui servent de balises pour définir les lignes d'action. Les conditions de scolarisation dans ce collège sont à ce point particulières et éloignées des idéaux qui ornent les frontons de nos mairies qu'elles agissent comme un prisme déformant la lecture de la réalité. Elles empêchent de percevoir concrètement ce que chaque individu a de distinct et d'unique. Ainsi, en réduisant l'existence de ces élèves et de leurs familles à quelques concepts abstraits tels que Musulmans, Marocains, pauvres, étrangers, etc., c'est la nature et la valeur individuelles de ces adolescents et de leurs familles qui sont niées. Pour finir, cela contribue plutôt à renforcer les problèmes contre lesquels elle entend lutter, de par l'équivalence sous-tendue entre élèves issus de l'immigration, échec scolaire et la « différence culturelle ». Tel est le risque que comporte toutes les actions qui s'adressent à une partie des élèves; parce qu'elles se doivent de désigner les élèves concernés, elles conduisent forcément à une catégorisation. Or, en dehors des appartenances subjectives revendiquées librement par les collégiens, toute catégorisation imposée sur la base de critères à prétention objective porte en lui le risque d'introduire l'arbitraire, l'imputation injustifiée et à la fin, la disqualification des personnes et des groupes. À titre d'exemple, ce sont ces effets pervers qui ont grandement limité la réussite des actions impulsées par l'État en matière de discrimination positive.

2) Multiplicité des principes de référence et difficultés du métier

À travers deux exemples, regardons maintenant comment l'ethnicité influe et questionne les personnels scolaires dans leurs pratiques quotidiennes, à l'intérieur de l'établissement et dans le contexte actuel où la multiplicité des jugements sur leur travail fragilisent aussi bien le personnel administratif que les enseignants. Il s'agira, ici, de rendre compte de l'impact causé par les transformations structurelles du système scolaire sur le traitement de l'ethnicité au quotidien. Les critiques qui peuvent émaner aussi bien de collègues, de la hiérarchie, des élèves ou même des parents accentuent l'impression d'instabilité. La sécurité qu'apporte la satisfaction de pouvoir se reposer sur ce que l'on pense être « une bonne définition de sa tâche » est dans le contexte actuel de justifications multiples difficile à obtenir.

Dans l'exemple qui va suivre, Madame U est précisément confrontée à ce questionnement pour définir et trouver de quelle façon aujourd'hui, malgré les handicaps inhérents à son établissement, s'il est possible de contribuer au mieux de ses possibilités, à la scolarisation de ces élèves. Ce sentiment d'impuissance devant l'ampleur du défi provoque une souffrance morale qui peut dans certains cas se retourner contre les élèves, la famille ou les collègues. Nous retrouverons dans sa façon de poser les problèmes et de définir ce qui relève des particularismes, cette façon de d'assimiler problèmes sociaux en problèmes relevant de la culture des familles. Cette association que l'on retrouve dans la construction des politiques éducatives au moment de la création des ZEP, a fixé dans l'opinion la correspondance entre problème scolaire, immigration et diversité culturelle. Si, en effet, la clandestinité dans laquelle se trouve ces familles résulte de leur appartenance à un pays étranger, les problèmes de misère auxquels sont confrontées ces familles ne sont pas culturels mais sociaux. Nous convenons tout de même qu'il s'agit dans la plupart des cas de familles qui parlent pas ou très mal le français.

« Être plus cadrant veut dire aussi punir plus, plus de conseil de discipline et leur dire de rentrer plus dans le cadre. Je ne dis pas que le prédécesseur ne faisait pas son travail, mais il avait une autre approche. (silence)

La problématique c'est : est-ce qu'on prend en compte cette culture pour cadrer ou est-ce qu'on cadre tout en ayant en tête qu'ils ont cette culture. (Silence) Est-ce que nous acceptons comme postulat de départ la culture. Moi, c'est ma problématique. L'année dernière quand je suis arrivée c'est ce qui m'a posé souci. J'avais une collègue qui était en poste depuis sept ans et eux disaient que c'était comme une exception culturelle et par rapport à cette culture, ils les traitaient d'une certaine façon.

J'ai pas compris là.

Du fait de leur culture, ils étaient traités d'une certaine façon. C'est-à-dire toujours dans les circonstances atténuantes. Moi ça m'avait beaucoup déstabilisée.

Ça se manifestait comment ?

Oh ! tu ne peux pas faire ça parce qu'il y a telle situation à la maison, tu peux faire ça parce qu'ils sont comme ça.

Vous avez pas des ... (le téléphone sonne, interruption)

Par exemple, un élève dysfonctionne, parce qu'il n'a pas les repères familiaux attendus. Je ne dis pas normaux, mais attendus. C'est-à-dire je respecte la règle ou pas. Je fais venir les parents. On se rend compte que ce n'est pas du tout (elle cherche un mot), je n'aime pas le mot conforme. Ce n'est pas du tout ce que l'on attend (rire). C'est-à-dire d'écoute, d'échange, de poser le cadre. Sous prétexte qu'ils sont en situation irrégulière, sous prétexte qu'ils n'ont pas de travail, sous prétexte qu'ils peuvent être expulsés, sous prétexte qu'ils n'ont pas d'argent, même s'il a transgressé la règle il faut que je le punisse moins. Il faut en tenir compte dans la punition. Ce qui voulait dire pour moi, que sous prétexte qu'il y a une exception culturelle, dans le sens c'est le collègue N°1, et qu'on a une population de ce type là, il fallait pas les punir comme un élève lambda d'un autre collège. Moi, ça m'a beaucoup posé de questions. C'est la raison pour laquelle je dis que le postulat de départ, il faut le savoir : exception culturelle ou pas ? Est-ce qu'on pose la culture comme axe détachant et comme postulat de départ ou est-ce que je les considère de la même façon tout en considérant que derrière il y a un problème de culture ? J'en suis arrivée ces derniers temps à aller plutôt dans le deuxième. Mais je m'interroge. Je me dis que si je rentre dans le postulat culture, ce n'est pas leur rendre service. Voilà ! »

Après deux années passées dans cet établissement Madame U est en pleine interrogation. Les nombreuses raisons qui justifieraient un traitement spécifique, en

raison des handicaps cumulés par les élèves scolarisés dans son collège, ne sont plus évidentes. Le désajustement qu'elle perçoit entre les efforts réalisés (notamment par sa collègue) quant à l'attention particulière portée aux différentes catégories de problèmes touchant ces familles d'une part, et les résultats obtenues d'autre part, la laisse septique quant au bien fondé de cette option. L'impression que tout a été tenté sans succès l'amène à réfléchir à l'opportunité de repenser son action. Confrontée à ce sentiment d'impuissance rendu manifeste par la répétition accablante des situations de crise, la solution d'adopter une attitude qui s'affranchirait d'une lecture particulariste et extrêmement permissive lui semble être une voie à tenter. Ainsi deux conceptions s'affrontent sur la manière de considérer l'ethnicité. Les spécificités du collège N°1 font qu'à l'intérieur de ces murs, à la différence de ce qui se pratique ailleurs, l'usage légitime de l'ethnicité consiste à subordonner toutes décisions pédagogiques à une lecture qui tienne compte des particularismes des élèves. Ce positionnement traduit une posture cherchant à contrebalancer les effets multiples de la ségrégation et de la domination sociale dont sont victimes ces élèves. C'est parce que le système républicain d'égalité des chances ne joue pas son rôle, notamment vis-à-vis de ceux qui en auraient le plus besoin, que l'équipe pédagogique essaie par son action de réparer ce qu'ils perçoivent comme une injustice. De plus, leur rôle en tant qu'agents de l'État les amène à légitimer d'une certaine manière cette injustice, par leur participation à la sélection scolaire, ce qui renforce leur sentiment de malaise et accentue leur volonté d'aider, voire d'effacer ce qui est ressenti comme une faute.

Dans ce contexte, l'analyse de Madame U se distingue de celle de ses anciens collègues. Confrontée à la même réalité, elle envisage une tout autre attitude. Elle considère, qu'en pareille occasion, la réponse que se doit de donner un agent de l'État consiste plutôt à encourager ses élèves à entreprendre des démarches qui les rapprocheraient de l'assimilation. Selon elle, la non prise en compte systématique des particularismes culturels ou religieux est en fin de compte la meilleure réponse à donner à ces jeunes afin qu'ils puissent « intégrer » les valeurs du pays d'accueil et de ce fait, agir conformément à ce que la société attend d'eux. Cette posture qui reflète l'évolution de sa pensée après deux années nous montre encore une fois à quel point nous sommes en face d'une problématique dynamique. Celle-ci demande aux adultes du monde scolaire de trouver un équilibre par rapport à l'utilisation d'un concept dont la définition n'est à la fois pas claire, soumise à l'identification fluctuante des élèves, elle-même

partiellement corrélée aux représentations à partir desquelles les professionnels élaborent leurs réponses.

Madame U est en désaccord sur l'usage que requiert l'ethnicité. Elle s'est donc retrouvée à devoir discuter, sinon débattre avec ses collègues et son administration pour défendre et justifier sa pratique. Or, les jugements prononcés qui en ont découlé sont ressentis comme une atteinte forte à un principe qui est au cœur de son métier, l'autonomie pédagogique. Ces situations sont sources de tensions car elles croisent des opinions basées sur des expériences différentes, d'où découlent des diagnostics multiples et tout aussi différents, d'acteurs qui n'occupent pas la même place dans le champ scolaire. De ce fait, se croisent des objectifs assignés au collège qui ne renvoient pas forcément aux mêmes intérêts, mais qui au final projettent dans le réel l'image de l'éclatement des perceptions par rapport aux attentes sur le collège. « En d'autres termes la pluralité des principes de justice au sein de l'école introduit un doute sur les critères de jugement et sur la qualité du travail¹⁶⁷ ». Ces doutes ont des conséquences non négligeables puisqu'ils contribuent à donner à chacun l'impression qu'il ne remplit pas bien son rôle. La disparition d'un principe unique permettant de réguler les relations sociales au profit d'une multitude de principes de justice rend très concrètement plus difficile les accords non seulement entre professionnels, mais également avec les autres acteurs qui composent cette communauté éducative. « Ainsi dans une société de la critique, le statut d'autorité ne suffit plus à éluder la justification de son action. L'institution et ses agents, les enseignants, doivent donc répondre à cette demande qui est souvent assimilée à une moindre reconnaissance sociale et à une dégradation des conditions de travail de l'enseignement alors que le développement de la critique est un phénomène indépendant¹⁶⁸ ».

Le second exemple rend compte de la prudence nécessaire pour aborder certains sujets. À travers une longue anecdote, Monsieur F nous explique les différentes étapes qui l'ont conduit comme il le dit, dans une « petite controverse » avec une élève, symbole à ses yeux de l'opinion partagée de toute une classe. L'extrême prudence dont il a du faire preuve et d'ailleurs qu'il relate avec insistance, a pour but de nous alerter sur la

¹⁶⁷ Françoise Lantheaume, Christophe Hérou, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Ed Puf, 2008.

¹⁶⁸ *Ibid.*

dangerosité de l'exercice. Le traitement de sujets qui ont trait à la religion, en raison de leurs caractères personnel et passionnel, peut être ressenti, surtout lorsqu'on officie dans un collège à dominante marocaine, comme potentiellement explosif. « Il suffit que les enfants scolarisés soient convaincus d'une absence de possibilités réelles d'insertion par le diplôme pour que ce désespoir social se transforme en motivation pour trouver dans les liens primaires de l'appartenance — liens d'ailleurs plus ou moins fantasmé —, les raisons d'une réponse "communautaire" à leur situation et provoque revendications ou simplement défis à l'autorité¹⁶⁹ ». D'autant plus que la relation entre l'ethnicité et le collège n'est pas à sens unique. Si effectivement le collège reçoit de l'ethnicité, il est lui-même amené en fonction des réponses qu'il lui adjoint d'amplifier ou atténuer ces manifestations. Le sentiment d'appartenance à un groupe résultant à la fois des auto-identifications et des assignations, le cas de figure ou l'école crée, elle-même de l'ethnicité, c'est-à-dire sans la recevoir de la société, par l'intermédiaire des représentations de ses agents est également à ajouter au premier cas de figure. De ce fait, l'appréhension avec laquelle les thèmes relatifs à la religion sont perçus peut servir d'indicateur sur l'état des rapports sociaux ethniques en cours dans la société. Or, l'incidence toujours perceptible de la loi sur le voile, se répercute en terme de saillance ethnique et s'exprime en opposition à ce qui est perçu en l'occurrence comme une dévalorisation et disqualification de leur religion par les autorités publiques. Evidemment l'islamophobie présente en France ne se résume pas à la loi sur le voile. Mais cette atmosphère qui gagne le collège place ses représentants dans des situations extrêmement délicates.

« Par exemple en ce qui concerne la religion. Nous, en éducation civique, en géographie, en histoire, on parle d'un certain nombre de religions. Qu'il s'agisse des problèmes au Moyen- Orient, entre les Palestiniens et Israéliens ou la guerre en Irak, c'est à la fois un problème politique mais qui est indissociable de la question religieuse. Je pense que chez eux ils ont accès à des chaînes câblées qui diffusent une certaine information. Quand on la compare à l'information diffusée en France ou à nos savoirs, il y a une différence. C'est assez bizarre, car parfois sur certaines choses très simples, ils peuvent très vite s'agacer, s'énerver, ne pas être d'accord. Justement parce que avec la religion, on touche à ce qu'il y a de plus personnel, de plus important...

C'est-à-dire ?

¹⁶⁹ Michel Miaille, op.cit., 2006.

La dernière fois, on parlait des sources historiques. Je leur disais que ces sources avaient souvent été modifiées avec le temps. Au Moyen-âge, quand les gens recopiaient, ils pouvaient changer les formules, utiliser d'autres mots, changer les tournures...bref, je leur expliquais qu'on avait des textes qui n'étaient jamais (il cherche ses mots) tels qu'ils avaient été dits à l'origine ou écrits à l'origine. Et là une élève, d'ailleurs brillante, me dit :

“Oui, ça c'est la bible, elle a été trafiquée, je l'ai appris...”

Je lui réponds : “Effectivement, la bible c'est d'abord une tradition orale. Dans la tradition orale il y a des choses qui se perdent”.

Je lui dis également qu'il y a eu plusieurs versions de la Bible et qu'à l'époque, il a fallu choisir les histoires qu'on a incluses dans ce livre qui est canonique. Mais je dis également que c'était le cas pour le Coran. Or, quand je dis ça, je sais très bien que je touche une des bases du Coran. Le Coran, comme la parole de Dieu, transmise à Mahomet par Dieu. Et c'est le secrétaire de Mahomet qui aurait retranscrit les paroles du prophète. J'ai pas cherché la confrontation, j'ai expliqué à l'élève que dans les grandes lignes c'étaient à peu près la même chose, mais qu'à l'origine de l'histoire du Coran il y avait eu plusieurs versions, trois ou quatre, à cause des problèmes de succession après la mort du prophète. L'élève qui, je pense, suis un enseignement religieux, me répond :

“Non, non ce n'est pas vrai, c'est ma religion, je la connais ! ”

C'est vrai qu'elle l'a mal pris, mais c'est aussi mon but. Même s'il y a des questions qui gênent, il faut en parler. Au début j'ai essayé d'en parler gentiment, c'est vrai qu'à la fin (il change de ton, se radoucit) je l'ai prise à part, on a discuté. Ensuite j'ai dû aller lui prouver, en allant chercher sur une encyclopédie que je connaissais, que c'était pas quelque chose que j'avais inventé. À l'origine, je n'étais pas du tout dans le débat religieux et je m'y suis tout d'un coup retrouvé confronté. Un des principes de l'histoire c'est la vérification des sources, l'origine des sources, qui est quelque chose de relativement technique, et je me suis retrouvé dans ce cadre ... pas une controverse, mais un petit débat un peu chaud avec un élève. C'est pas facile parce que quand on touche à ce genre de chose il faut être très prudent, parce que non seulement on a cet élève, mais ensuite on a tout un public autour. Il faut être très prudent dans ce que l'on dit. Avoir une attitude relativement tolérante par rapport aux idées des enfants. Leur dire : « toi c'est ta version, de toute façon je la respecte, de toute façon la religion c'est quelque chose de personnel, notre école elle est laïque, nous tous ce que l'on fait c'est

étudier quelques religions. Celles qui nous concernent c'est-à-dire : le Christianisme, l'Islam et le Judaïsme. Mais on l'étudie, on n'est pas dans le cadre religieux. ». Bref, il faut prendre beaucoup de précautions par rapport à ça. Dès qu'on touche à la religion, on touche à quelque chose qui leur tient énormément à coeur, et il faut faire attention à ne pas commettre certaines maladresses. Elles peuvent être très vite, mal interprétées.

Maladresses qui sont ?

Je ne sais pas, dans le cadre du débat, on va utiliser un mot pour un autre, mais bon, ce sont quasiment des synonymes. Par exemple, je vais utiliser un mot en lui attribuant le sens classique de la langue française et eux ils comprennent le terme dans le langage des jeunes ou du quartier, qui est un terme un peu différent. Il faut faire attention à ça. Par exemple, en l'occurrence la jeune fille était un peu énervée, mais elle connaît très bien l'histoire de l'Islam, mais elle ne connaissait pas cet élément-là. Du coup elle me dit :

“oui mais dans telle Sourate il est dit que...”

Alors là, j'ai dû, avec 20 élèves à côté, dire que dans le Coran on utilisait beaucoup de comparaison, que c'était un texte littéraire et que c'était difficile d'interpréter. Et dans l'interprétation, il peut y avoir des divergences. Ensuite je lui ai expliqué, toujours de manière très prudente et pas de manière affirmative et péremptoire que chez les Musulmans il y avait plusieurs traditions. Les principales sont les Sunnites et les Chiites, mais qu'à l'intérieur il y a tout un tas de mouvements distincts. Pour moi l'avantage, c'est que c'est quelque chose que j'avais étudié à la fac, mais bon, si je ne l'avais pas étudié en fac...j'avoue qu'un moment elle m'a mis le doute. Je me suis demandé si je ne m'étais pas planté. Finalement c'est intéressant pour moi parce que ça m'a permis d'aller vérifier et ensuite d'être sûr du fait, pour lui montrer que je n'avais pas inventé. Je sais que je touche à quelque chose de personnel, mais moi, c'est quelque chose que j'ai appris et on peut avoir deux opinions différentes et en gros être d'accord sur l'essentiel. Je lui ai aussi parlé de la langue arabe. Je crois que si on rajoute un accent, ou une virgule à un endroit, un mot peut être complètement changé. Donc il faut être relativement prudent et pas péremptoire, là-dessus en tout cas. Alors je pourrais être péremptoire, simplement c'est un souci d'efficacité. Je sais que si je prenais du temps pour faire un cours et leur expliquer...Mais là, je n'ai pas les moyens, ni le matériel, j'ai juste ma parole. Donc je préfère aborder ça de manière prudente. »

La contradiction menée avec cette jeune collégienne musulmane, au-delà des affirmations de Monsieur F, est un élément déstabilisant, qu'il a beaucoup de mal à accepter. L'entrée du collègue dans l'« ère de la critique » met les enseignants dans des situations où ils doivent se justifier de tout. Cette exigence prend un aspect encore plus insupportable lorsque c'est la relation avec les élèves qui est en jeu. Elle met en exergue le fossé culturel qui semble séparer dorénavant professeurs et collégiens, et suscite bien souvent des commentaires empreints de nostalgie sur une époque où de tels comportements étaient tout simplement impossibles. Ce qui concourt à donner à ces marques de défiance le goût amer de la dégradation de leurs conditions de travail. La nécessité d'être en permanence obligé de se justifier quant aux raisons de leurs actions, de leurs sanctions, des savoirs qu'ils transmettent, les épuisent physiquement et moralement. Elle les oblige également à consacrer une partie de leur temps et de leur énergie, à expliquer ce qui, de leur point de vue, relève pourtant de l'évidence, des codes scolaires les plus basiques. De plus, elle acte de la moindre reconnaissance sociale dont ils jouissent aujourd'hui.

Malgré la volonté de Monsieur F de minimiser l'affaire, cet épisode constitue une expérience douloureuse. Cet incident dont nous n'avons restitué qu'une partie, a fait l'objet de retours successifs pendant une bonne partie de l'entretien. Ce qui atteste à nos yeux, de l'importance qu'il lui accorde. L'incident encore bien en tête, il nous en décortiquera chacune des étapes ainsi que les réponses qui lui ont permis de ne pas se laisser enliser dans un conflit risquant de paralyser son cours, dans un affrontement « eux » contre « lui ». Enseigner dans un « collège à dominante marocaine » demande à Monsieur F la faculté de développer, au-delà des compétences « techniques » qui sont les siennes, une posture professionnelle susceptible de traiter de sujets jugés épineux. Il s'agit pour lui, comme il nous l'explique d'ailleurs, de réguler ces moments de classe par un dialogue respectueux et très précis. Dans ces circonstances la régulation est d'autant plus difficile qu'il est seul face à toute une classe pour laquelle il représente les « Blancs », les « Majoritaires ». *« Ces situations ethnicisées ont pour effet de rendre symétrique une relation qui ne l'est pas. On passe tendancieusement d'une triple asymétrie adulte/enfant, enseignant/élève, et souvent majoritaire/minorité, à une relation supposée symétrique, dans laquelle chacun est défini par une appartenance ethnique¹⁷⁰ ».*

¹⁷⁰ Fabrice Dhume-Sonzogni, op.cit, 2007.

CHAPITRE II - L'INSTITUTION MISE EN ACCUSATION

Tout au long de notre recherche nous nous sommes appliqué à décrire et à décrypter ce processus par lequel de plus en plus d'adultes du monde scolaire font une lecture de leur réalité professionnelle, en des termes ethniques, alors que celle-ci n'est pourtant pas réellement reconnue par les autorités politiques. Ainsi l'ethnisation des rapports sociaux à l'intérieur de la société et également les bouleversements survenus dans le collège sont apparus comme des explications indépendantes mais corrélées à ce phénomène. « *Il existe donc, dans le système scolaire, une tendance de plus en plus marquée à transformer des problèmes sociaux et scolaires en problèmes ethniques sous l'effet des transformations de l'école*¹⁷¹. »

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons aux professionnels qui se saisissent des questions soulevées par l'ethnicité pour, non pas comme dans la plupart des cas y voir un défaut d'« intégration » des jeunes issus de l'immigration, mais plutôt pour interpellé, questionner l'institution sur sa responsabilité. Il s'agit de cas très minoritaires, concernant essentiellement des hommes surdiplômés (en comparaison de la moyenne) et engagés politiquement. Cette posture n'est pas évidente à tenir tant les signaux alors envoyés par la société font de l'ethnicité un problème ayant pour cause les immigrés (et leur descendance) et devant être résolu par ces même immigrés (et leur descendance). La position du gouvernement Raffarin ainsi que celle de l'actuel gouvernement ne dit pas autre chose lorsqu'il assimile dans une rhétorique accusatrice, « racisme, antisémitisme et communautarisme », traduisant ainsi « l'évolution du référentiel des politiques scolaires qui correspond à une nouvelle formulation de l'articulation entre égalité unitariste et équité différentialiste. Cette mutation du référentiel public est fondée sur une radicalisation des contradictions de la politique "d'intégration". Cette radicalisation conduit à simplifier la distribution des responsabilités, en la retournant vers le public, accusé de "communautarisme". La catégorie "communautarisme" construit un problème public comme problème du

¹⁷¹ Joëlle Perroton, *D'un lycée professionnel à l'autre*, in *L'école et le défi ethnique*, dir. Françoise Lorcerie, op.cit, 2003.

public, en radicalisant le retournement des responsabilités déjà indiqué dans le modèle “d’intégration à la française”, pour déculpabiliser la société française dans un contexte de retour du refoulé colonial¹⁷² ». Cette mise en perspective, permet de situer et peut être de mieux appréhender, combien il est difficile aujourd’hui, surtout dans un secteur en transformation comme l’est le collège, de poser un regard distancié et serein sur une problématique qui questionne le pays sur son identité, mais également sur sa capacité à y faire régner la justice. À ceci s’ajoute le fait que l’Éducation nationale est confrontée à un problème « ontologique » dans son appréhension des autres cultures. Les adultes du monde scolaire sont missionnés pour transmettre une culture nationale qui se veut universelle. En d’autres termes, dans leur rapport à l’altérité, ces derniers se retrouvent dans la situation particulière où ils sont à la fois juge et partie. « *Nous sommes défenseurs d’un système, culturel, qui ne se dit pas culturel. Voilà la perversité de la chose. Nous sommes obligés de hiérarchiser implicitement, et moi je suis contre ça ! On est obligé de le faire à un moment ou un autre car on est soumis à des règles, des normes, le conseil de classe, l’administration, etc.* »

Dans la *Partie I* de notre étude, nous avons présenté les deux mouvements à partir desquels les adultes du monde scolaire construisaient leur discours pour justifier — dans une époque où ils ne peuvent plus se reposer sur une vision unifiée émanant de l’état des aspects qui définissent leur métier — les compromis qu’ils fabriquaient entre plusieurs principes de justice ou bien les dénonciations d’accords qui pouvaient apparaître incompatibles avec l’intérêt général. Autrement dit, les compromis parce qu’ils traduisent la volonté, malgré la diversité des personnes et des situations, de trouver une solution permettant de créer le consensus, au moins pour un temps, peuvent être dénoncés en raison de leur « fragilité ». À travers ces deux mouvements (compromis et dénonciation) ce sont tous les débats, les interrogations et les tâtonnements concernant le traitement de la dimension ethnoculturelle au sein des établissements qui s’expriment.

Au cours de ce second chapitre, nous étudierons en section I, les arguments et l’attitude des professionnels qui tiennent l’institution et la société — et non les élèves ou leurs familles — pour responsables de la création de ce climat d’exclusion.

¹⁷² Fabrice Dhume-Sonzogni, op.cit, 2007.

Section 1 : Violence symbolique et ethnicité

En dénonçant le modèle d'intégration républicaine, par la critique des compromis qu'ils proposent, ces professionnels entendent souligner leur désaccord vis-à-vis des solutions proposées. À cette occasion, ils cherchent à montrer que les compromis sur lesquels reposent les accords rapprochent des principes qui, combinés, ne sont pas susceptibles d'apporter une justice, gage de paix sociale à l'intérieur de l'établissement. Nous reviendrons ici, sur un des aspects des arbitrages opérés par l'équipe pédagogique du collège N°1 à l'issue d'un conseil d'administration. Monsieur P, professeur de français, nouvellement arrivé dans l'établissement, nous en dévoile les conséquences.

« Aussi, par exemple, un truc qui est ahurissant, ces élèves... ah oui ! un truc qu'il faut vous dire, ces fameuses classes qui sont séparées, elles le deviennent, c'est pas sciemment. Elles le deviennent aussi du point de vue ethnologique. C'est-à-dire dans les deux bonnes classes c'est essentiellement des blancs. Les "Celtes", ils les appellent les autres. Les élèves m'ont dit un jour "Ah oui, c'est la classe des Celtes".

J'ai dit : "Quels Celtes ? Pourquoi tu me parles de Celtes ? "

Ils me disent : "Les Blancs" (rire)

J'ai éclaté de rire, mais je me suis dit : "Tiens, c'est bizarre".

Et, ils trouvent qu'ils puent. Ils puent pas plus que les autres évidemment. Mais ils ont remarqué que les bonnes classes étaient souvent avec des élèves qui font du basket, etc.

Les bonnes classes ce sont...

Moi, mes deux bonnes classes, Quatrième S et Troisième S, qui sont des classes sportives, ça légitime en partie pourquoi... effectivement les petits Marocains préfèrent le foot. La société a réussi à leur imposer ça. La culture du basket qui est une culture NBA, c'est-à-dire pro-américaine. Et puis, peut-être dans la taille aussi, enfin peut-être. Je suis pas sûr de ça. En tout cas, cette année, mais peut-être les Cinquièmes et les sixièmes, c'est un peu différent. En plus, mes Quatrièmes et mes Troisièmes, ils faisaient de la gymnastique. Alors là, pour le coup c'est pas vraiment un sport qui est pratiqué

par les travailleurs immigrés. Mes élèves, pour me taquiner bien sûr, mais en même temps avec une revendication pratiquement raciale, ils me disent : “Vous pouvez pas aérer après que les autres soient sortis ? ” (rire). Les autres qui sont à 95 ou 98% Maghrébins, ils disent : “Ça sent mauvais ”. Ils osent le dire en plus ! Ce que j’essayais de dire maladroitement c’est, qu’en gros, nos élèves n’arrivent pas vierges. Ils sont déjà en position de réponse à la question qui leur a été posée “avant”. Vous, vous croyez qu’ils s’installent en face de vous comme étant Abdoularaza : Jugez-moi sur ce que je vais faire.

Non ! En fait, c’est normal d’ailleurs, c’est une absurdité ce que je vais dire, personne n’arrive en classe vierge de toutes impressions. Mais plus qu’ailleurs, j’ai l’impression que quand ils s’installent, ils répondent à des questions qui leur semblent avoir été posées avant le cours.

C’est quoi les questions ?

Les questions, ça va être du point de vue culturel : De toute façon, on va pas aimer le texte que vous allez étudier avec nous parce que il sera en français, parce qu’il s’occupera de problèmes franco-français, parce que, parce que, parce que. Ou bien, on va pas supporter la grammaire parce que la grammaire c’est le bien parlé du français, et que ce bien parler du français ça nous a coûté très très cher dans les années antérieures, parce que c’est comme ça qu’on a eu des mauvaises notes en français. C’est ce qui fait que mes parents parlent mal, ou qu’on l’accuse de mal parler. Ou, qu’il a honte d’aller dans un bureau parce qu’il va parler mal, etc. Moi, j’ai l’impression de présenter une marchandise toute neuve, fraîche et eux, ils sentent déjà le pourri. (Il imite ses élèves) : “Hou ! On me l’a déjà vendue celle-là, et ça n’a pas été bien ”. (Rire)

Le collège N° 1, nous avons déjà eu l’occasion de le préciser, se caractérise par la conjugaison de deux phénomènes : une forte concentration d’élèves d’origine marocaine ou Marocains et des stratégies d’évitement de la part des familles issues des classes moyennes et populaires. En réalité, à l’exception des familles résidant dans deux des trois zones de recrutement, le Petit Bard et les Cévennes, qui sont parmi les cités les plus pauvres de la ville, rares sont les familles qui consentent à inscrire leurs enfants dans ce collège d’ « Arabes ». De manière objective, nous pouvons considérer que sont scolarisés dans cet établissement des élèves qui cumulent un certain nombre de handicaps. Tout d’abord, ils évoluent dans des univers sociaux et familiaux très

défavorisés. Ensuite, et cela dans la majorité des cas, les parents ne sont pas en capacité d'accompagner scolairement leurs enfants ; ce qui réduit de manière drastique leurs probabilités de réussite. D'ailleurs, ce collège a obtenu les seconds moins bons résultats de la ville au Brevet des collèges. Ainsi, compte tenu de la grande proportion d'élèves en difficulté mais aussi des réalités du marché scolaire, le projet d'établissement est défini selon deux axes de réalisation. En premier lieu, celui des pôles d'excellence qui proposent une offre pédagogique destinée aux élèves à fort capital culturel et scolaire. Et parallèlement à celui-ci, coexistent les pôles d'aide et de remédiation pour les élèves en très grande difficulté ou en difficulté moyenne. Nous avons déjà eu l'occasion de le dire, cette double orientation est suivie et approuvée par l'ensemble des personnels travaillant dans ce collège. La situation atypique de ce dernier, due à la concentration très importante d'élèves ayant un niveau scolaire très faible, justifie ce choix — aux yeux de la majorité des professionnels. Dans ce contexte où l'équipe de direction craint à chaque rentrée de perdre ses meilleurs éléments, il s'agit alors de rassurer tant bien que mal les familles.

Les questions soulevées autour de la constitution des classes ouvrent des débats qui concernent tous les établissements dans lesquels nous avons pu mener nos enquêtes. Comment répartir les élèves ? Faut-il faire des classes hétérogènes ou au contraire privilégier les classes de niveaux ? Il s'avère difficile de trouver un consensus sur une question qui finalement révèle la diversité des attentes et des conceptions que les uns et les autres ont au regard de leur métier.

« Est-ce qu'on mélange les meilleurs avec les plus mauvais ? Est-ce qu'on met des mauvais partout ? Est-ce qu'on met des "cas" partout ? Parce que quand on fait les classes ici, on commence par regarder les "cas" qui sont à la fois des "cas" de niveau scolaire très bas puis de comportement. On les répartit dans toutes les classes. Ensuite on cherche les bons, etc. Ou alors, est ce qu'on regroupe les enfants (elle cherche ses mots) par niveau ? Mais ce n'est pas tranché. Ce n'est pas clair comme débat, ce n'est pas facile. On peut avoir un idéal, un idéal tout le temps confronté à une réalité, qui remet en cause cet idéal. Une réalité qui nous empêche parfois de fonctionner. À mon avis ce qui rend le métier si difficile c'est d'avoir un idéal confronté à une réalité, ou les deux ne concordent pas ».

Dans la version idéalisée, les enseignants ainsi que les administratifs aiment à imaginer un système scolaire, composé de classes hétérogènes, progressant grâce à la solidarité et

la solidité des liens qui unissent tous les élèves de la classe dans une même direction. Les bons élèves seraient les amis des mauvais élèves et ensemble, en s'appuyant sur les efforts des enseignants, les meilleurs de la classe parviendraient à tirer vers le haut tous les élèves en difficulté. Grâce à l'état d'esprit qui serait ainsi à la source de cette dynamique relationnelle, le fonctionnement harmonieux du collège permettrait à ce dernier de réaliser son objectif d'élever le niveau général d'instruction de la population et d'amener, dans la joie, 80% d'une classe d'âge jusqu'au BAC. Malheureusement dans la réalité, le scénario est bien évidemment différent ! Sur ce sujet précisément, les enseignants se plaignent fréquemment d'avoir à gérer, à côté de vingt-cinq élèves, quelques enfants réfractaires, ayant des difficultés multiples, et qui plus est, prennent en otage toute une classe. Aussi, en raison des difficultés quotidiennes qu'ils rencontrent, beaucoup d'enseignants aujourd'hui remettent en cause l'idée des classes hétérogènes et même celle du collège unique.

Les propos de Monsieur P sont intéressants à plus d'un titre. D'abord, il ne conteste pas l'orientation prise par la politique d'établissement. Il la justifie même, de façon très lapidaire, et considère l'existence de classes protégées comme si elles résultaient de la distribution hasardeuse découlant de l'agrégation des choix rationnelles faits par les élèves et leurs familles. De ce fait, les élèves d'origine marocaine ou Marocains, pour plusieurs motifs (notamment culturels), éviteraient la filière sportive qui propose entre autres disciplines : basket, gymnastique et latin. Le dire ainsi, revient à nier les pratiques qui ont régulièrement lieu au sein des collèges. En effet, les équipes administratives envoient, par l'intermédiaire d'indices codés à certaines familles, des informations qui leur permettent de se diriger vers les sections protégées, garantissant les meilleures conditions de travail pour leurs enfants.

Pourtant, dans un premier temps, cet aspect de la réalité n'est pas vraiment ce qui retient l'attention de Monsieur P, lequel porte plutôt son regard sur les commentaires lancés par certains élèves quant à la supposée mauvaise odeur des « Celtes ». Malgré la gravité des propos tenus, Monsieur P ne cherche pas à réprimander ses élèves, alors qu'en principe, il le devrait. Bon nombre de ses collègues rencontrés ont pu, face à des attitudes ou des paroles bien moins répréhensibles, se montrer offusqués et ont utilisé cet épisode comme un argument venant illustrer la énième manifestation « raciste » d'élèves qui développent un comportement contraire à l'idéologie républicaine. Monsieur P, pour sa part, comprend, comme il le dit, qu'il s'agit là d'une réponse au choix arrêtée par l'institution dans le cadre de sa politique

d'établissement. En d'autres termes, à la violence des solutions discriminatoires proposées par l'équipe pédagogique du collège, que celle-ci justifie selon par le caractère concurrentiel du marché scolaire, les élèves répondent par des propos tout aussi violents. En conséquence, Monsieur P, en tant qu'enseignant à l'origine favorable à cette répartition des élèves dans les classes, ne se sent pas en droit de condamner des réflexions qu'il trouve en réalité tout à fait légitimes.

Eric Debardeux¹⁷³ et Laurence Tichit ont souligné, de leur côté, combien les ségrégations internes jouent sur le climat de l'établissement et sur les tensions ethniques. La discrimination de traitement perçue par les élèves est précisément propice à générer un renforcement des frontières entre les « blancs » qui incluent élèves et adultes du monde scolaire et les autres, c'est-à-dire tous les élèves étrangers ou issus de l'immigration. Cet exemple représente l'un des très rares cas de figure où un professionnel rend compte de la manière dont son institution et lui-même, à travers leurs décisions, contribuent à créer de l'ethnicité.

Cette anecdote concourt à questionner enfin Monsieur P sur les fondements des actions et des décisions prises par son institution d'une part et d'autre part, sur la légitimité d'une logique qui s'explique par les arbitrages rendus nécessaires non seulement par la concurrence du marché scolaire, mais aussi par sa plus grande efficacité supposée. L'explication qui nous a été rapportée, par la plupart des professionnels rencontrés dans ce collège, est, qu'en raison du très grand nombre d'élèves en difficulté, il semblait préférable de regrouper dans deux classes les éléments les plus problématiques. Par ce moyen, pensaient-ils, il serait alors concevable d'accompagner convenablement le plus grand nombre d'élèves vers une possible réussite. Celle-ci semblait à l'inverse inatteignable dans le cas d'une répartition équivalente dans les classes de tous les élèves en grande difficulté, ces élèves « problématiques », faisant quant à eux l'objet d'un suivi particulier, destiné à leur transmettre les savoirs rudimentaires. Cependant, plus concrètement et de façon insidieuse, cette stratégie débouche sur la constitution de classes qui légitiment l'existence des discriminations en vigueur dans la société. Il est important, nous dit Didier Fassin, de comprendre que la discrimination, si elle témoigne d'une rupture de l'égalité de droit entre les personnes, n'est pas le racisme. « Si les deux sont volontiers associés, il existe un racisme sans discrimination : celui de l'employeur qui a des

¹⁷³ Eric Debardeux, Laurence Tichit, *Le construit "ethnique" de la violence*, in *Violences à l'école*, Bernard Charlot, Jean Claude Emin (coord.), Paris, Armand Colin, 1997.

préjugés contre les Africains mais qui les embauche car il apprécie leur courage et leur docilité. De même qu'il existe des discriminations sans racisme : celle de l'artisan qui ne choisit pas un apprenti arabe par peur de la réaction de ses clients¹⁷⁴ ».

À l'image des discriminations non racistes dénoncées par Didier Fassin, Monsieur P prend clairement conscience de l'illégitimité qui est à la base de la stratégie choisie par son établissement. Or, si l'expérience laissée aux élèves fréquentant ce collège est celle d'une école — et donc d'un organe représentatif de la nation — discriminant, hors la loi, chacun des acteurs présents, par la politique qu'il participe à mettre en oeuvre, échoue (de la pire des façons) dans la mission qui lui a été confié par l'État. Alors que les élèves dont ces acteurs ont la coresponsabilité sont non seulement les plus fragiles du système, mais aussi ceux qui ont le plus besoin d'être rassurés sur la réalité des idéaux défendus par l'École républicaine.

Ainsi l'apparition de tensions ethniques entre les élèves du collège devient d'autant plus inévitable, qu'à la ségrégation spatiale dont sont victimes les élèves marocains et français d'origine marocaine s'ajoute une ségrégation créée par l'école. Celle-ci vient leur rappeler leur statut d'élèves non désirables dont la présence est tolérée dans les strates les plus cachées, les moins visibles de la société. Monsieur P se distingue de la plupart de ses collègues car il accepte d'endosser la responsabilité de ce marquage identitaire, alors que jusqu'à présent nous avons pu constater la tendance chez les enseignants — nous la retrouvons également chez les administratifs — à rejeter la responsabilité de l'introduction de ce phénomène sur les élèves ou leurs familles.

Pour finir, Monsieur P se trouve pris dans une forme de contradiction dans laquelle, d'une part, il comprend le ressentiment de ses élèves — que d'ailleurs il ne dément pas — et d'autre part, il garde la volonté de remplir son rôle d'enseignant en s'appuyant sur l'autorité symbolique propre à sa fonction ; rôle qui consiste à faire entrer ces jeunes dans la communauté sociale et culturelle.

L'exemple que nous proposons ici est une illustration de l'un des procédés utilisés par Monsieur P pour répondre à ce défi.

« L'autre jour, en quatrième, tout d'un coup, je les envoie faire des exemples : actif / passif. Au bout des 18 exemples, j'ai sur 22 ou 23 élèves, 22 ou 23 Maghrébins. Je n'avais que des Jean, des Pierre et des Paul dans les exercices de grammaire —

¹⁷⁴ Conférence du 25 janvier 2006, *Le modèle républicain confronté aux discriminations*. Animée par Elikia Bokolo (Historien EHESS) avec pour intervenants Didier Fassin (Sociologue EHESS) et Dominique Schnapper (Sociologue EHESS).

exemples donnés par les élèves. Je leur ai dit : “ Y’a pas Khadija ? Et Khaled il n’est nulle part ? ” Alors ils me regardent ; bon, ils sont habitués parce que ça fait un moment que je les travaille là-dessus, et parce que j’ai une autre collègue Brigitte D, on a été au Maroc ensemble... J’ai un peu de facilité là-dedans, vous voyez, dans cette provocation. Vous imaginez qu’un bon élève, parce que c’est une bonne classe celle-là. C’est pas un jugement externe, il y a des classes dans ce collège qui sont prévues, pour des raisons d’efficacité pédagogique, c’est pas du tout une ghettoïsation. C’est le projet pédagogique qui considère qu’il y a trop d’élèves ici en difficulté pour qu’on les répartisse partout absolument ; cela risque finalement de faire que des classes... Du coup on fait des classes... Alors chaque année, ça se discute, mes collègues me disent : “Tu sais, on arrive à la négation de la classe, il y a tellement d’élèves en difficulté, tout le monde coule et on ne sauve personne”. On a des moments comme ça dans l’année, de révolte contre le système. Et donc, c’est pas une critique ; quand je vous dis c’est une bonne classe, c’est pas simplement un jugement de moi, c’est un jugement approuvé par la collectivité. Vous avez quand même un certain nombre d’élèves, Samrail, etc. qui sont des élèves brillantes ; elles vous donnent un exemple de grammaire, c’est Pierre, Paul ou Jacques. Même si les bons élèves, ils se disent, alors qu’ici, il y a 80% de Maghrébins, ils le vivent constamment, ils s’appellent entre eux que, au moment où on fait un exercice en français, il y a forcément des prénoms en français, il me semble que c’est assez révélateur. C’est connu cet exemple-là ; je suis pas l’inventeur de qu’est-ce qu’on doit mettre comme noms propres dans les exercices de grammaire pour qu’ils soient un petit peu familiers. Alors, là encore, quand j’ai discuté avec les élèves, ils m’ont d’abord dit : “Ouais c’est vrai, qu’est-ce qu’on pourrait mettre comme prénoms ? ”. Je leur ai dit : “C’est quoi l’équivalent de Pierre, Paul ou Jacques en arabe ? ”

Ils m’ont dit : “Ça, ça fait un peu blédard, etc. ” Je leur réponds : “Faites attention, c’est pas Gaston...” »

Le comportement de cette classe illustre à merveille la théorie de la violence symbolique proposée par Pierre Bourdieu. « La violence symbolique c’est cette violence qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s’appuyant sur des “attentes collectives”, des croyances socialement inculquées. Comme la théorie de la magie, la théorie de la violence symbolique repose sur une théorie de la croyance, ou mieux une théorie de la production de la croyance, du travail

de socialisation nécessaire pour produire des agents dotés des schèmes de perception et d'appréciation qui leur permettront de percevoir, les injonctions inscrites dans une situation ou dans un discours et de leur obéir¹⁷⁵ ». Partant de ce constat Françoise Lorcerie avance le questionnement suivant : « Si, d'une part, l'école est le canal spécifique par lequel s'effectue dans notre société la reproduction des atouts sociaux, sous le contrôle des groupes dominants, et si d'autre part l'ethnonationalisme est une modalité de la domination sociale, on peut s'attendre à ce qu'il soit inculqué d'une façon ou d'une autre par l'école¹⁷⁶ ». Nous avons effectivement pu voir dans le chapitre précédent à travers l'exemple de Madame A, comment l'ethnonationalisme pouvait transparaître dans certains livres d'Histoire et de Géographie. Dans cet exemple, nous avons pu voir en limitant la définition du curriculum à celle de programme scolaire prescrit par les autorités scolaires, comment Madame A pouvait être amenée à chercher à neutraliser les programmes afin de les rendre plus conforme à la prudence et à la précision que requiert un programme à vocation nationale dans une société plurielle comme la France. Dans le cas présent, nous nous appuyerons sur le curriculum non plus formel mais caché. Il s'agit dans cette approche d'intégrer dans une même analyse non seulement les contenus enseignés, mais aussi tous les paramètres qui participent à travers la vie du collège à transformer l'expérience vécue des élèves. C'est ce que l'on appelle la partie cachée du curriculum, c'est-à-dire les expériences formatrices rencontrées par les élèves dans le cadre de leur formation, à l'insu de leur volonté, ou du moins sans que de tels apprentissages aient été volontairement favorisés.

L'expérience de la discrimination ethnique entre parfaitement dans cette définition. Ainsi, pour revenir à l'anecdote qui nous intéresse, les réponses de ces élèves, d'un bon niveau pourtant, dévoilent bien plus que des phénomènes de domination, mais le sentiment d'exclusion dont ils font quotidiennement l'expérience. C'est de leur propre place dans l'espace public en tant que citoyen à part entière dont il est question. Manifestement, ceux-ci ont largement intériorisé l'équation selon laquelle leur réussite scolaire passe par l'obligation de se « dépouiller » d'une partie d'eux-mêmes, pour reprendre une expression chère à Monsieur P.

Il apparaît alors clairement à nos yeux, pour répondre à la question lancée par Françoise Lorcerie, qu'aujourd'hui les mécanismes permettant à l'ethnonationalisme de se perpétuer sont à rechercher ou à étudier dans la façon dont l'école produit de la

¹⁷⁵ Bourdieu Pierre, *Raison pratique. Sur la théorie de l'action*, Paris, Le Seuil, 1994.

¹⁷⁶ Lorcerie Françoise, *op.cit*, 2003.

discrimination directe et indirecte à l'encontre de ces élèves. L'expérience d'une scolarité dans un collège ségrégué, qui lui-même reproduit en son sein les logiques discriminatoires en vigueur dans la société, par le jeu des filières ; la disqualification répétée de la plupart des caractéristiques sociales, culturelles, religieuses des élèves font de ce moment de socialisation un apprentissage d'une infériorisation organisée. *« De la même manière sur la culture, on est agressivement des gens qui dispensent une culture qui les corrige constamment, qui leur dit qu'ils n'ont pas la bonne culture. Que s'ils veulent rentrer dans le monde du travail, ils doivent l'acquérir. Ça passe par tout, par exemple le niveau de langue (...). Le problème c'est que, on en revient toujours à ça, l'école est vécue par eux comme quelque chose d'agressif, et donc quand ils arrivent à l'école, s'ils sont polis avec les gens qui peuplent cette école, ça veut dire qu'ils acceptent les règles de quelque chose qui est agressif. ».*

Afin de contrecarrer le processus généré par la violence symbolique, Monsieur P essaie, à partir d'un exercice très simple, de transformer les « croyances socialement inculquées » de ces élèves. Pour cela, il est conduit dans sa pratique à les encourager à ce qu'ils fassent la démarche d'inclure, dans le cadre de l'exercice proposé, des prénoms à consonance maghrébines. L'introduction de cette dimension n'a qu'un but, celui de signaler à ces jeunes qui se vivent en citoyens de seconde zone, qu'ils ont toute leur place dans le projet républicain. Loin des constats alarmistes qui font de ces élèves les chantres de « revendications communautaristes » dans les enceintes du collège, Monsieur P, à leur grande différence, nous livre un constat sur la fragilité d'élèves qui ont les plus grandes réticences à s'identifier à une culture familiale infériorisée au sein de l'espace scolaire. *« Ils ont l'impression ; est-ce que c'est une réalité ? Je sais pas. Pourquoi revendiquer une culture marocaine qui de toute façon n'impressionne personne ? »*

À ce propos, il nous semble important de préciser que les premiers — les adultes du monde scolaire qui fustigent l'exacerbation avec laquelle les collégiens revendiquent leur appartenance à un groupe autre que celui de la communauté nationale — et Monsieur P, s'ils parlent effectivement tous d'élèves originaires ou étrangers, rendent compte d'élèves ayant opté pour des stratégies radicalement différentes dans la forme, mais qui révèlent le sentiment de dévalorisation qu'ils ont d'eux-mêmes. Dans le premier cas, il s'agit d'une « stratégie de correction du stigmaté » connue sous le nom

de « bouffonisation¹⁷⁷ », alors que dans le second cas, les élèves jouent la carte de l'« assimilation ».

Les possibilités offertes à Monsieur P, pour introduire et valoriser la différence culturelle sont minces. La densité des programmes scolaires n'offre que peu d'occasions pour ce type d'ouverture. Aussi, peut-il agir à la marge, à partir de petits jeux, mais, sans réellement influencer sur les représentations inscrites dans les schèmes de ces élèves depuis une décennie. La question de fond qu'il soulève, et qui revient à interroger son institution — mais aussi et surtout la société — sur la place qu'elle entend donner à ces jeunes citoyens français. Or, dans le cadre strictement scolaire, les réponses que nous avons pu recueillir confirment les conclusions énoncées par Bruno Latour¹⁷⁸ sur la difficulté pour les membres des sociétés qui se pensent en « modernes » d'appréhender les autres cultures — alors renvoyées à une pré-modernité — dans un rapport d'égalité.

Dans la dernière section nous nous intéresserons aux caractéristiques des adultes du monde scolaire qui savent, de par leur attitude, éviter ce piège de l'ethnocentrisme. Cette posture les amène, à l'image du comportement que nous venons d'observer chez Monsieur P à porter un regard critique sur leurs collègues ou de manière plus général sur les orientations (ou le manque d'orientation) préconisées par l'éducation nationale aujourd'hui.

¹⁷⁷ Erving Goffman, *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps* (1963), coll, Le sens commun, Editions de Minuit, 1975.

Dans cet ouvrage, Goffman dénombre cinq stratégies utilisées par le stigmatisé pour corriger son stigmate : L'assimilation, la recherche de l'excellence, la bouffonisation, l'instrumentalisation et le retournement du stigmate.

¹⁷⁸ Bruno Latour, op.cit, 2005.

Section 2 : Des acteurs critiques

Le caractère peu commun de Monsieur P, sa capacité à faire montre d'une empathie réelle à l'égard de ses élèves, nous interroge sur les caractéristiques d'adultes du monde scolaire qui en dépit des circonstances et des tendances pose un regard « critique » sur des problèmes de société mais également scolaire qui révèlent le durcissement des frontières entre élèves, entre élèves et adultes, et de manière plus générale dans les relations entre les habitants de notre société. A travers trois petits portraits, nous présenterons ces professionnels et les questions plus spécifiques qu'ils soulèvent. Le recours au principe de non conscience nous permettra de saisir de manière objectivée les raisons d'agir de ces acteurs. Ce principe "impose que l'on construise le système des relations objectives dans lesquelles les individus se trouvent insérés et qui s'expriment plus adéquatement dans l'économie ou la morphologie des groupes que dans les opinions et les intentions déclarées des sujets. Loin que la description des attitudes, des opinions et les aspirations individuelles puisse procurer le principe explicatif du fonctionnement d'une organisation, c'est l'appréhension de la logique objective de l'organisation qui conduit au principe capable d'expliquer, par surcroît, les attitudes, les opinions et les aspirations"¹⁷⁹.

1) Interventions et débats dans un environnement hétérogène

1.1) Retourner le stigmat

Monsieur K exerce la profession de CPE depuis cinq ans. Arrivé au collège N° 2 depuis deux ans, il a intégré une équipe administrative, elle-même nouvellement installée. Il a l'avantage, ou le désavantage, d'être le seul CPE dans l'établissement. Monsieur K fait partie des rares professionnels « ethniques » de notre échantillon. Par

¹⁷⁹ Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamborderon, Jean Claude Passeron, *Le métier de sociologue*, Ed Mouton 1983.

professionnel « ethnique » nous disons simplement qu'il a la particularité — c'est encore assez rare dans notre académie — d'être originaire du Maroc. Á ce titre, sa perception des échanges autour de notre problématique de recherche nous intéresse grandement.

Tout au long de l'entretien, il a manifesté le souci d'exprimer une posture profondément respectueuse des valeurs républicaines. Les lois de notre pays permettent selon lui, de composer avec des élèves provenant de tous les horizons, sans que cela perturbe le fonctionnement d'un établissement scolaire.

« Le droit c'est tout simplement, chacun doit garder sa culture, et c'est le droit qui se place au dessus de toutes les cultures, parce qu'il ne les hiérarchise pas. Par contre dans la morale oui. C'est pour cette raison que les républicains, dès la Révolution ont pensé au principe de droit. Le droit a permis de faire cohabiter des cultures différentes en France. ».

Cette cohabitation, pour reprendre ces termes, demande tout de même de la part des élèves comme des adultes du monde scolaire une posture de responsabilité pour les premiers et d'ouverture pour les seconds.

« Lors des fêtes religieuses on a des élèves qui s'absentent pour ce motif, alors que dans les faits on les voit devant le collège. Donc on peut se poser la question des vraies motivations, est ce qu'elles relèvent de la culture ? Ou est ce qu'on est dans un processus de consommation du temps ? »

En tout état de cause, le dessein de Monsieur K apparaît clairement : aborder ces thèmes relatifs à l'ethnicité pour les faire glisser d'interrogations journalistiques qui font de l'Islam un problème, à des questionnements qui lui paraissent plus pertinents. Ainsi, l'instrumentalisation de la religion par ces collégiens pour s'absenter est un problème lié à l'âge. Il renvoie à des questions qui ont trait à la maturité des élèves, à leur rapport au collège, au groupe de pairs, ce qui ne relève en aucune manière du religieux.

Parallèlement, l'harmonie à l'intérieur de la communauté scolaire demande à ces adultes, la capacité de se montrer à la hauteur des idéaux sous tendus par les valeurs républicaines. C'est précisément les manquements à cet exercice qu'il dénonce chez ces collègues.

« Donc si on applique la règle de manière rigide, est ce une règle juridique ou religieuse ? Si la règle juridique devient sacrée ce n'est plus une règle juridique. C'est pour cela que dans le droit on individualise la décision, la sanction, la punition en fonction de la situation de chacun. On n'est pas dans la religion. Celui qui veut

appliquer la règle juridique de manière globale, comme si tout les gens étaient égaux, comme s'ils avaient tous la même situation, n'est pas dans le droit mais dans la religion. C'est un aspect qu'on a du mal à expliquer aux membres de l'Éducation Nationale .

A quels membres ?

Aux enseignants, même aux chefs d'établissements qui passent des concours, ont du mal à comprendre que le droit demande des applications différentes. Les gens ne savent pas ce qu'est le droit. Ils ne savent qu'il y a le contradictoire, la proportionnalité, l'individualisation. Pour eux le droit c'est « il y a une règle, on l'applique ». En fait, ils veulent la paix. Appliquer une règle à tous c'est la paix. Cela veut dire que les gens sont incapables de faire un effort de réflexion, de discussion, pour voir comment affiner la décision. Trouver des compromis de paix c'est ce qui est important. Des compromis qui sont sources de civilisation. Vous avez des gens qui se cachent derrière les textes. Ce sont des gens qui ont peur, parce que le texte ça rassure. Vous avez des gens qui connaissent les textes et qui les appliquent de manière modérée parce que pour eux les textes ne sont pas une fin en soi, mais c'est au contraire l'être humain qui est fin en soi. Ceux qui appliquent les textes de manière rigide sont parfois des extrémistes. Vous avez des gens qui cachent leur extrémisme derrière la loi. Comme l'extrémisme est interdit, comme le racisme est interdit, vous avez des gens de ce pays qui vont appliquer la loi à la lettre, sans prendre en compte la situation des uns et des autres. Mais derrière cette application à la lettre il y a un ressenti qu'ils n'osent pas dire parce que la loi l'interdit.

Vous l'avez déjà vu en tant que CPE ?

Ah bien sûr ! C'est fréquent dans les établissements scolaires.

Vous avez des exemples ou des anecdotes ?

J'en ai concernant d'autres établissements, mais ce genre de pratiques existe. C'est-à-dire qu'on va essayer d'appliquer la loi d'une manière religieuse, d'une manière fondamentaliste. Mais en même temps, on trouve un plaisir qui n'a aucun rapport avec cette loi là. On exclut par la Loi. On exclut ceux qui n'ont pas accès à la loi. On exclut par l'excellence ceux qui n'ont pas accès à l'excellence. On exclut par la sélection ceux qui n'ont pas accès à la sélection. »

Nous avons supposé, lors de la présentation de notre méthode, que mon origine béninoise était un élément, propre à influencer négativement sur le discours

recueilli. Effectivement, il nous semblait, selon toute vraisemblance que les professionnels procéderaient à un contrôle au niveau de leur langage et de leurs émotions, que nous ne devions pas mésestimer. Dans le cas présent, il semble, au contraire que cet élément (mon phénotype) ait contribué à rassurer Monsieur K. L'évolution de son discours, mais également de notre rapport, à travers un exemple comme le passage du vouvoiement au tutoiement, atteste de notre rapprochement. C'est parce qu'il considère que nous partageons cette expérience commune de la discriminations et du racisme qu'il se permet d'avancer sans retenue et de manière aussi affirmée ces arguments. Ceux-ci le conduisent à réunir sous l'étiquette d'islamophobe ou de raciste ces personnes qui utilisent le droit pour sanctionner et exclure les élèves de confession musulmane. Ce qui n'est pas complètement faux, cet usage existe effectivement dans le monde scolaire, mais il n'est pas possible de le réduire à cette simple utilisation.

Les mots choisis par Monsieur K renvoient fortement à l'univers religieux. D'ailleurs toute la première partie de son discours est une mise en parallèle entre le droit et la religion. Par là, il prend l'initiative de retourner le stigmate à l'encontre de ceux qui justement dans les faits se présentent en laïc « chevronné ». L'application de la règle de droit impose sa mise en correspondance avec un contexte précis. Dans ces conditions, elle prend tout son sens. Monsieur K, fait ici explicitement référence aux débats qui ont suivi la loi sur le voile. Il s'oppose par ces propos à des comportements qu'il juge radical — il parlera lui, d'intégrisme — de certains de ses collègues. La virulence de ton est à l'image de l'intérêt accordé à cette question. Nous touchons, par notre problématique, un thème, qui nous le devinons, réveille des souvenirs : les cicatrices propres à ceux qui partagent l'expérience de l'enfermement dans des clichés publics. L'habileté dont il fait preuve dans son entreprise de « subversion des rapports de forces symboliques¹⁸⁰ » trouve une explication dans un parcours, atypique, vécu comme une réussite et son engagement dans l'Islam.

Monsieur K débute sa vie étudiante au Maroc, son pays d'origine, où il s'inscrit à l'université de Rabat pour étudier la philosophie. Parallèlement il obtient l'opportunité d'enseigner dans le privé. Pour des raisons personnelles et après un premier cycle universitaire réussi, il s'installe à Montpellier pour poursuivre ses études.

¹⁸⁰ Bourdieu Pierre, « L'identité et la représentation. Eléments pour un réflexion critique sur l'idée de région », *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°35, 1980.

Il parvient à les financer grâce à des petits boulots d'étudiant. Le poste d'ATOS qu'il parvient à décrocher dans un lycée de la ville marque un tournant qui stabilise financièrement sa situation et lui permet de préparer dans des conditions moins précaires les concours de CPE et de professeur de philosophie. CPE depuis cinq ans, il nous indique les raisons de sa motivation première qu'il rattache à la possibilité ouverte par ce métier de devenir principal de collège. Autrement dit, en l'espace de quinze années, Monsieur K aura vu sa situation passer d'étudiant étranger à celle de citoyen français, puis de citoyen français au bas de l'échelle sociale à celle CPE, agent de la fonction publique. Ses projets à court terme l'orientent vers la fonction de principal, un métier qui, comme il le dit, l'intéresse « *Ce statut m'intéresse, animer une équipe d'adultes, faire des propositions, créer une ambiance...* ». De ce parcours, et des perspectives qui en résultent, Monsieur K tire une grande satisfaction et vit sa carrière professionnelle sur le mode de la réussite statutaire.

Les valeurs construites tout au long de son parcours, par ses lectures universitaires, sa pratique de l'islam, et les efforts qu'impose à tout étudiant étranger, sans ressource particulière, un enracinement en France, ont fait naître en lui le désir de vivre sa vie comme une mission. Son discours et la posture qu'il défend, profondément républicaine, visent en fait, même s'il ne le dit pas directement, à prouver la compatibilité entre les valeurs musulmanes et les valeurs républicaines. Á cet effet, il envisage les possibilités qu'offre son métier d'accompagner les jeunes, notamment les jeunes de culture musulmane, comme l'opportunité de mettre ses connaissances au service d'un idéal commun. Pivot entre deux mondes, l'Islam et la République, membre actif et influant dans ces deux communautés, la justification de sa vie prend dans cette jonction toute sa signification. Bien entendu, les usages de son métier l'obligent à se positionner comme un garant de l'égalité républicaine, c'est donc en se défendant de tout préférentialisme qu'il parle de sa pratique, notamment à l'égard des élèves musulmans. Ce sont les situations et les circonstances qui lui permettent de recourir à des références personnelles et à un univers religieux avec lequel il est parfaitement à son aise :

« Un enfant qui fait la prière. Il sait qu'à quatre heures il y a prière obligatoire. En même temps, il sait que c'est également l'heure du cours. En discutant avec eux au moment de la récréation certains me disent :

— "Oui mais pour nous normalement c'est l'heure de la prière".

_Je leur dis "est ce que vous préférez ce qui vous rassemble aux autres ou ce qui vous sépare ?".

_ "Non, non, on préfère ce qui nous rassemble. "

_ "Voilà, la règle de droit vous dit que vous n'avez pas le droit de quitter le collègue. "

Les discussions elles interviennent de manière spontanée quand on va sur ce terrain, le terrain de l'appartenance culturelle d'origine. Donc les enfants avouent qu'ils font la prière, qu'ils sont engagés. »

Ce petit plus qu'il possède lui permet d'aborder librement avec ces jeunes un sujet qui ne trouve guère sa place au sein du collège. Ce rôle de passeur Monsieur K l'affectionne particulièrement. Il est celui qui explique, qui conseille, qui répare, non seulement les élèves, mais aussi par ricochet la « Oumma » : comment être collégien et musulman en France ? Comment dans le cadre de l'école française concilier les exigences relatives à la loi divine et celle provenant de la loi républicaine ? Comment se comporter pour ne pas choquer ses contemporains, dans un pays où les représentations renvoyées de leur religion sont « effrayantes » ? C'est parce qu'il est en mesure de répondre à ces interrogations et de contribuer à une meilleure scolarisation de ses élèves qu'il s'envisage son rôle comme les instituteurs sous la Troisième République.

1.2) Les pratiques qui excluent les élèves

Les efforts fournis par Monsieur K pour transmettre sa vision de l'Islam, pour encourager les élèves à ne pas prétexter de l'argument religieux pour se refermer, lui permettent non seulement d'assurer la paix sociale dans l'établissement où il officie, et donc de remplir son devoir auprès de l'État, mais aussi d'assumer sa mission à l'égard de sa communauté et donc de Dieu. Pour cette raison, il se montre très remonté contre ses collègues qui selon lui ne jouent pas le jeu et contribuent, à travers l'expérience scolaire qu'ils laissent à une partie des élèves « *les élèves qui ne leur ressemblent pas* » à renforcer le sentiment et la volonté de différenciation dans la société.

« Par exemple dans une classe où un professeur choisit des mots précis alors qu'il sait que dans cette classe certains élèves ne comprendront jamais ces mots, choisit l'exclusion. Un professeur qui choisit un vocabulaire sophistiqué, devant un public qui vient d'un milieu où on a pas accès à la langue, c'est un professeur qui choisit

l'exclusion. Dans le choix des mots, il y a des valeurs culturelles. Dans la pédagogie il y a une culture, la culture familiale du professeur, ses choix politiques, le vocabulaire utilisé, la pédagogie qu'il va installer dans la classe. Est-ce qu'il y a une pédagogie de solidarité dans la classe ou y a-t-il une pédagogie de domination ? Est-ce qu'il va faire travailler les petits groupes avec un rapporteur. Est-ce qu'il va évaluer les élèves de façon formative pour les faire avancer ou est-ce qu'il utilisera uniquement l'évaluation somative avec des scores, pour faire des tri, avec un vocabulaire précis qui s'adresse aux élèves qui lui ressemblent au moment où il a été élève ? Donc la culture intervient au niveau de l'acte. La façon d'écrire au tableau. Est-ce que quand j'écris en abréviation je m'adresse à tous les élèves ? Donc la culture est présente dans les actes. La culture est présente dans la façon de faire l'appel. Quand je fais l'appel le matin, je donne le nom et le prénom de manière rapide, comme si face à moi il y avait une masse de numéros que je suis en train de réciter. Mais il y a une autre façon de faire l'appel. L'appel bienveillant. Je sais par exemple que le petit était malade hier. Je peux lui demander comment il se sent aujourd'hui, ça lui montre au moins que je suis bienveillant, que je partage des valeurs avec lui. Celui dont le papa est mort ou en prison. Je suis informé, je sais qu'il n'est pas venu à cause de ça. Alors je peux au moins lui dire ça va mieux ? Ou ne t'inquiète pas, on pourra bien avancer, avec des mots bienveillants. Ou bien je fais toujours un appel comptable comme si de rien n'était, au nom d'une égalité entre les enfants ? L'égalité aveugle aux spécificités individuelles engendre l'inégalité. P Bourdieu disait : "l'indifférence aux différences renforce la différence". Il me semble que ce qui est vraiment en jeu c'est le droit, l'éthique, les gens ont besoin de comprendre ce que c'est qu'un citoyen. Je parie que 50% du personnel de l'Éducation Nationale ne sait pas ce qu'est un citoyen. Un citoyen c'est quelqu'un qui sort de sa culture nationale, de sa culture locale pour rentrer dans quelque chose de politique. Si j'enseigne des programmes c'est parce qu'ils sont choisis dans l'intérêt de la nation. La nation est composée de différentes régions, de différentes personnes, de différentes cultures. La nation c'est ce bien commun. C'est justement cet ensemble, donc je m'adresse à l'humain en chacun. Les programmes sont l'échantillon d'un savoir universel pour chacun. Alors, je dois faire un travail sur moi pour enseigner de manière citoyenne, dans mon attitude, dans mon accueil dans la classe, dans ma façon de corriger, dans le vocabulaire utilisé sur le bulletin scolaire. »

En tant que membre du groupe minoritaire Monsieur K se montre très sensible à la situation d'élèves avec qui il partage une expérience commune, propre à suggérer leur réunion dans un même groupe. Sa sensibilité, et son expression dans le cadre d'une enquête ethnographique, se comprennent au regard de l'atmosphère qui règne à l'intérieur du collège N °2. Cet établissement de très bonne réputation, où l'on pourrait croire les conditions d'exercice du métier idyllique, voit cohabiter deux types de collégiens que tout sépare. La gestion de l'hétérogénéité des élèves se vit dans la souffrance. L'écart entre un public historique issu des milieux les plus « favorisés » et des élèves, nouvellement scolarisés entre ces murs, vivant dans l'unique cité avoisinante le collège, mais pendant longtemps hors du secteur de recrutement (allez savoir pourquoi) perturbe profondément la vie du collège, notamment ses membres les plus anciens¹⁸¹. C'est dans ce contexte que Monsieur K est arrivé dans cet établissement, en même moment qu'une nouvelle équipe de direction, avec qui il partage des vues similaires. Les transformations impulsées par cette nouvelle équipe administrative, favorable à l'ouverture du collège et à une plus grande mixité sociale se voient décriées par une partie importante des enseignants, dont les habitudes se trouvent bouleversées. C'est au regard de ces circonstances, qui voient s'affronter deux visions du collège relatives aux intérêts et à la place occupée par chacun dans le champ, que les paroles de Monsieur K s'inscrivent.

La virulence avec laquelle il dénonce des pratiques pédagogiques qui renvoient à une culture élitiste, la culture historique du collège qui exclut de façon radicale les élèves que lui et l'équipe administrative se sont employés à intégrer. Les enjeux soulevés par cette question rendent compte de l'état des relations entre les professionnels. Le collège apparaît ainsi coupé en deux camps opposés se renvoyant mutuellement la responsabilité des difficultés rencontrées dans le collège.

Dans cette guerre larvée qui entend redessiner le visage de ce collège, Monsieur K se trouve parfaitement dans son rôle. D'une part, parce qu'il a le soutien du principal et de son adjoint, avec qui il forme une ligne de front uni pour une gestion de l'hétérogénéité plus « humaine », mais également, parce qu'il tire de cette posture l'avantage de réunir sous un même rôle l'ambition républicaine de participer à un projet qui le dépasse en tant qu'individu, et favorise l'amélioration de la scolarité d'élèves

¹⁸¹ A ce propos, l'infirmière du collège m'orienta vers trois d'entre eux qui lui avaient confiés le désespoir causé par la dégradation de leur condition de travail, du fait de l'arrivée de ces nouveaux élèves, incapables de tenir leur rôle d'élève. Ils ont tous les trois décliné l'offre qui leur était faite de participer à notre travail grâce à leur témoignage.

ressentis comme des intrus par une partie du corps enseignant. C'est donc une république fière de sa diversité, qui sait au nom de l'équité corriger les inégalités qu'il défend.

2) Interventions et débats dans un environnement homogène

2.1) Le manque d'enracinement dans la vie du quartier

De la même manière que Monsieur K, Monsieur Y est un immigré marocain. Il est venu en France poursuivre ses études qui se sont soldées par l'obtention d'un doctorat en Histoire contemporaine. Cette période qu'il a financée en travaillant dans l'animation marque le début de son engagement dans la vie associative. Parallèlement, Il intègre l'Éducation Nationale d'abord en tant que maître auxiliaire, puis une fois sa thèse finie, il se décide à passer le concours de CPE. *«CPE c'est BAC+3 donc vous voyez c'est pas mon doctorat qui m'a permis de passer le concours de CPE. Sur certains côtés ma formation universitaire m'a servi, mais dans la passation du concours CPE c'est plus ce que j'ai fait sur le terrain en terme d'animation, en tant que maître auxiliaire, mes contacts associatifs qui m'ont servi, plus que le doctorat. Le doctorat je l'ai fait pour des raisons personnelles ».*

Sa promotion lente et sans objectif professionnel défini, se lit au regard de ses origines populaires et marocaines. Elle explique également son attachement à l'action dans les quartiers populaires. Ainsi, en dépit de son cursus universitaire, Monsieur Y, dans un premier temps, a préféré rester maître auxiliaire avant d'envisager un métier, qui comme il le dit reflète davantage son engagement de terrain. Cette décision laisse voir que les motivations qui guident les choix de Monsieur Y ne sont pas la recherche pas la recherche d'un statut aussi élevé que possible, dans la hiérarchie des grades. Ce qui garantit à ses yeux, la valeur sociale et culturelle de sa profession, réside dans l'efficacité avec laquelle, l'éducation nationale aujourd'hui parviendra à relever les défis qui sont les siens.

CPE depuis de nombreuses années au collège N°3, Monsieur Y a la particularité d'être probablement l'un des seuls professionnels de l'éducation à avoir habité La Paillade (quartier de recrutement du collège). Quartier dans lequel, même s'il

n'y vit plus, il est toujours très investi dans différentes associations. De cette connaissance, il tire une certaine fierté qui se révèle surtout être un atout pour décrypter la réalité sociale des élèves scolarisés dans son établissement. *« Je tiens à avoir ce lien avec le quartier qui m'explique beaucoup de choses qui se passent dans le collège. C'est ce que je reprocherais entre guillemet à l'école aujourd'hui. C'est son manque de lien avec le quartier. L'école, peut être, avec un grand E, souhaite ce lien, mais les personnes qui travaillent dans l'école... Je ne peux pas obliger un collègue à venir avec moi sur le quartier, le soir. C'est une question de personne, de volonté. Mais je dirais que le fait qu'il n'est pas le pied dans le quartier fait qu'il est perdant. Il y a quelques années, pas mal de personne du collège habitaient le quartier ou l'école. Là, vous n'avez qu'à vous mettre le matin devant le portail c'est le défilé. Défilé de voitures le matin et défilé le soir. Les gens ne font que traverser le quartier. Du coup il y a, je n'incrimine personne, mais vous avez les personnes qui quand même font un effort pour connaître, ou au moins s'interdisent les préjugés. Vous avez aussi toute une partie, qui ne connaît pas, mais qui va dans les préjugés, dans ce qu'elle a entendu du quartier. C'est ceux-là qui sont dangereux »*

L'investissement dont fait preuve Monsieur Y reflète son identification au groupe minoritaire. C'est à partir de son expérience, où des représentations sociales en vigueur dans la société, qu'il s'est construit sa propre échelle des valeurs. De ce fait, travailler dans un collège de centre ville, possédant tous les attributs symboliques du bon fonctionnement, n'a pour lui aucun intérêt. Sa présence au collège N°3 résulte d'un choix, de sa volonté d'être au plus près des élèves à qui, pense t'il, il peut le plus donner. De ce fait, un établissement comme le sien, qui accueille un public socialement défavorisé et issu de l'immigration, répond à ce souhait. Apparaissent ainsi clairement, à travers les choix qu'il revendique, son engagement en faveur d'élèves victimes de préjugés qu'il a lui-même rencontrés.

Les représentations attachées à ces élèves, à l'intérieur de son établissement suscitent chez lui un sentiment de colère. Ces dernières traduisent, avant tout les préjugés propres aux personnes qui ne connaissent que trop superficiellement ce dont ils parlent. Cette séparation entre l'école et son environnement, reflète le malaise des professionnels à l'égard de ce public.

A la différence de Monsieur K qui a veillé à ne pas apparaître trop partisan en recourant systématiquement au Droit pour légitimer son propos, Monsieur Y s'est

montré moins préoccupé par cet aspect. Plusieurs raisons permettent de comprendre leurs choix respectifs. D'abord, l'engagement de Monsieur K, en dehors de son activité de CPE, est religieux. Autrement dit, il s'agit d'un engagement dans une sphère qui a des liens historiques avec le monde de l'enseignement, liens concurrentiels pour ne pas dire conflictuels. De plus cet élément est renforcé par l'hostilité manifestée à l'égard de l'Islam, dans la société. De ce fait, l'entretien mené avec Monsieur K est caractérisé par sa volonté de masquer au maximum son engagement religieux. Son discours oscille entre la volonté de dénoncer ce qui est perçu comme de l'islamophobie et la conviction que sa critique portera d'autant plus qu'il apparaîtra comme un républicain laïc, soucieux de la bonne application des lois de son pays.

La situation de Monsieur Y est différente sur plusieurs points. D'abord, il évolue dans un collège ségrégué, scolarisant des élèves presque exclusivement marocains ou d'origine marocaine. De ce fait la prise en compte d'un événement à caractère religieux comme peut l'être le ramadan met au jour la complexité et l'incertitude des réponses à apporter.

«Si on prend que cet exemple là, des fêtes musulmanes, parce qu'on peut prendre aussi d'autres exemples. On est dans un bricolage administratif. Il n'y a aucune loi qui dit que le jour de la fête du ramadan ou le jour de la fête du mouton est férié mais les absences ces jours là sont autorisées. On sait que tel jour c'est la fête du ramadan les élèves ne sont pas là, on ne va pas chercher, vous voyez ce que je veux dire. Ce n'est pas officialisé par une loi mais en même temps c'est autorisé D'un coté cette souplesse c'est bien, mais en même temps on n'aide pas le public en question à mieux s'assumer pour s'intégrer. Il y a le flou.

C'est-à-dire ?

On ne pose pas la question de la religion. La question de l'histoire on ne la pose pas et on ne le la discute pas. Quand il y a des jours fériés comme ça, on bricole. On aide pas le public en question à se dire "pourquoi il y a tel fête ? Suis-je obligé de la respecter ou pas ? Quelle est mon histoire ? D'où je viens ? " ».

Ensuite, comme son collègue, Monsieur Y est également investi en dehors de son activité professionnelle, mais dans le milieu associatif du quartier. Cet investissement, à l'inverse d'un engagement religieux est tout à fait légitime dans son institution. D'ailleurs c'est ce qui lui permet de proposer sans crainte apparente, une étude plus approfondie de l'histoire du fait religieux et de l'immigration dès le collège.

Ainsi, Cette combinaison d'un engagement associatif et d'une formation universitaire dans un établissement particulier, donne à Monsieur Y une entière liberté de parole et d'action au regard d'une réalité généralement perçue comme sensible. Les critiques qu'il adresse à ses collègues visent à souligner les problèmes rencontrés par ces derniers face à un public qu'ils ne connaissent pas et envers lequel ils ne font pas d'effort pour le connaître. L'évolution qu'il appelle de ses vœux et sa liberté de ton dans ce contexte s'expliquent en raison des caractéristiques qui sont les siennes et qui font de lui un « expert ». A la différence de bon nombres de ses collègues qui considèrent leur présence dans le collège à partir d'une grille de lecture ne leur permettant de voir que la distance séparant les carrières ambitionnées des carrières effectivement accomplies, Monsieur Y se trouve dans le collège de son choix, doté de compétences rares donc précieuses. Persuadé qu'il possède plus que tout autre une parole véritablement légitime, il entend bien partager avec nous le fruit de ses constats.

2.2) Solutionner des problèmes insolubles

Nous ne voudrions pas laisser croire que seuls les adultes du monde scolaire originaires d'un pays d'Afrique ont su dresser un constat critique qui ne mettait pas directement en cause leurs élèves. La massification de l'enseignement a mis les professionnels de l'éducation devant l'obligation de gérer des situations qui n'ont pas été prévues par les autorités scolaires. Ce sont les conclusions auxquelles parvient Monsieur P après moins d'un an dans le collège N° 1.

« Finalement, c'est quand même un peu injuste, les élèves ici, sous prétexte qu'ils sont éventuellement faibles, (ils le sont dans certaines classes) ils vont être sur-notés.

Donc, déjà la trahison elle est là. On les avantage. Tout en ne disant pas ce que c'est, selon les termes de Sarkozy, une compensation positive. Ils ont de telles difficultés, tu vas pas noter un fils de chirurgien du centre ville de Montpellier comme tu vas noter nos élèves d'ici dont les parents et les grands parents ne parlent pas un traître mot de français. Ce genre de dilemme là n'est pas résolu. On peut pas le résoudre je crois. Ça ne fait pas des affrontements, parce que les collègues ils ont de la bouteille. Mais c'est vrai que c'est des petits accrocs constants. C'est pas très commode d'enseigner ici. On a à résoudre des problèmes idéologiques, des problèmes pédagogiques, des problèmes

de conscience, constamment, qui ne sont pas solubles. Des gamines dont les parents vivent à l'hôtel et elle aussi par la même occasion. Qu'est ce qu'on peut exiger d'elles d'un point de vue scolaire ? Est-ce qu'on peut exiger qu'elle ait révisé ses leçons ? Alors dit comme ça le problème est simple. Alors évidemment la réponse est non. Non en partie. Une gamine qui est rentrée le soir chez elle, qui a traîné jusqu'à 8 heures parce que l'hôtel n'est pas ouvert, ou parce qu'ils ont une chambre pour huit. On ne la voit pas arriver, se mettre à sa petite table de travail, réviser. Je n'ai pas dit non totalement. Je veux dire, on ne va pas exiger la même connaissance. Mais c'est la même gamine qui le lendemain, va en plus foutre le bordel en classe. D'une certaine manière, il y a une sorte de transaction implicite : "oui je sais bien tes difficultés personnelles et que je ne peux pas te demander d'avoir bien dormi pendant la nuit, t'es mal alimentée, que vient faire ma petite leçon de grammaire là-dedans ? En même temps, ça ne t'autorise quand même pas à saboter mon cours et empêcher tes camarades...". Alors là oui, c'est ce que j'appelle insoluble. Et c'est que j'appelle devenir parfois agacé par les discours hors sol. (...) On a parfois l'impression que c'est ça. C'est-à-dire qu'il y a des solutions théoriques qui n'ont absolument rien à voir avec la pratique.

C'est quoi les solutions théoriques qui sont proposées ?

Les solutions théoriques, c'est de se rapprocher des principes. Par exemple : tout élève doit apprendre. Un élève a droit à l'indulgence, à condition qu'il fournisse des explications. Mais on n'a pas prévu que le gamin habite toute sa vie dans une chambre d'hôtel. Nous ce qu'on a prévu, c'est le gamin qui s'est tordu le pied la veille. On a prévu le gamin dont les parents vont divorcer. Ça va durer trois mois. On n'a pas prévu le gamin qui a de manière endémique dans sa vie, à peu près tous les désavantages que peu avoir un gamin dans la vie, c'est-à-dire fils de travailleurs immigrés, pauvres, parents au chômage et c'est pas demain. C'est pas du film américain leurs vies. C'est pas je marche dans la rue, hop j'ai rencontré quelqu'un il m'a donné une superbe place .Et, les uns à côté des autres. Le discours du début vous vous rappelez ?

Oui

Donc ce raisonnement théorique qui fonctionne bien par ailleurs, en tout cas qui peut fonctionner. Dans toute ma carrière, ça fait 25 ans que j'enseigne, j'ai vu ça. Le gamin pour qui on dit "on lève la cloche aux sanctions sur lui" parce que ses parents divorce, sa mère a un cancer au stade terminal. On a tous connu ça. D'abord il

est seul dans la classe, c'est connu, de manière implicite le gamin a compris le "deal". Il sent tout d'un coup la chape se faire plus légère sur lui parce que même si on ne lui a pas dit, il comprend. Il parle la même langue, si je puis dire, la langue des concepts. Là non. Là non parce qu'il est pas tout seul. Parce que le "deal" n'est pas clair. Il est à l'hôtel depuis trois ans, et dans trois ans il y sera encore. Pourquoi en plein milieu du mois de septembre ou du mois d'octobre je vais dire "comme tu es à l'hôtel, t'as le droit de pas apprendre ton cours, t'as le droit de pas... y compris même t'as le droit de bordéliser la classe". À côté de lui, il y en a un autre. Il vit peut être pas à l'hôtel, mais ses parents sont pauvres. Et qui peut se dire "en quoi il est tellement particulier l'autre ?". La mixité c'est vraiment très complexe. Vous voyez ce que je veux dire ? La mixité c'est pas seulement la mixité des cultures, c'est la mixité du vécu et le vécu il est fait de l'argent que touchent vos parents. »

Monsieur P est l'un des rares enseignants, malgré le contexte dans lequel il évolue, à ne pas avoir considéré les classifications d'ordre ethnique comme un élément pertinent permettant de rendre compte de la réalité sociale à l'intérieur de son établissement. Les nombreuses expériences qu'il a connu à l'étranger lui ont permis d'abordé avec plus de distance et un regard plus critique le système d'enseignement français. D'abord, les huit années passées à enseigner dans le lycée français au Maroc l'ont mis en contact avec la future classe dirigeante du pays. De cette expérience, il en garde la conviction que ce qui distingue avant tous les individus sont leurs conditions d'existence. Le regard qu'il porte sur le monde, profondément influencé par les idéaux marxistes, le conduit à analyser l'ethnicité comme « reflet des antagonismes économiques liés à l'expansion et à l'exploitation capitaliste du travail¹⁸² ». De son point de vue, l'ethnicité est comparable à une affiliation sociale en concurrence avec la classe sociale et qui, en réalité, ne fait que dissimuler les antagonismes de classes. Par conséquent, elle ne constitue pas un élément fondamental pour comprendre la réalité sociale.

Les élèves à qui il a enseigné au Maroc, ne ressemblent en rien aux élèves scolarisés au collège N°1. Les premiers étaient de riches enfants de notables, ayant connu une socialisation primaire très privilégiée alors que les seconds, en tant que pauvres, cumulent tous les handicaps. Cette expérience à l'étranger lui a non seulement

¹⁸² Poutignat Philippe, Streiff-Fenart Jocelyne, op.cit, 1995.

donné une certaine légitimité auprès de ces élèves, elle lui a également permis de ne pas tomber dans les raccourcis et préjugés les plus primaires sur la culture de ses élèves. D'ailleurs, le fait qu'il parvienne à conserver un discours social tout au long de l'entretien témoigne du fait qu'il ne vit pas sa présence dans ce collège comme une souffrance. Les conditions d'exercices sont effectivement difficiles, et placent les professionnels devant des dilemmes auxquels il n'est pas possible d'apporter des réponses certaines. Malgré cela il ne dépeint pas son métier sur le mode de la crise ; une crise qui trouverait ses raisons dans les origines des élèves. L'expérience des années et des situations mais aussi son engagement politique sont autant d'éléments qui lui ont permis de développer les ressources personnelles permettant d'affronter et de composer avec tous types de situations.

CONCLUSION 3ème Partie

Neutraliser les jeux d'usages de l'ethnicité qui ont lieu dans les relations courantes de la vie des collèges revient donc à proposer et à défendre le pluralisme culturel de notre modèle social. C'est une démarche éminemment politique, tant notre société éprouve de difficultés à intégrer dans sa mémoire et ses pratiques une part d'elle-même, originaire d'ailleurs. Cette démarche est loin d'être évidente et majoritaire parmi les personnes que nous avons rencontrées lors de notre enquête ethnographique. Beaucoup des personnels éducatifs adhèrent au mythe national de notre modèle républicain qui justifie à bien des égards l'importance et la valeur de leur contribution à la société. La sélection sociale à laquelle ils participent en font des acteurs pour qui il est difficile de prendre de la distance et de porter un regard « neutre » sur l'institution qui les emploie. Les jugements qu'ils peuvent émettre quant à l'impartialité du modèle éducatif français à propos de la scolarisation des élèves issus de l'immigration est un jugement qu'ils portent in fine sur eux-mêmes. La tentation est alors grande, et certainement inconsciente aussi, de faire peser la responsabilité des dysfonctionnements et des efforts à fournir pour y remédier sur les seules épaules des élèves ainsi incriminés et de leurs familles. Dans ce cas de figure, le traitement des différences s'apparentera à la préservation de quelques valeurs, destinées à stabiliser le fonctionnement du collège pris dans la tourmente des évolutions sociales.

Les adultes qui ont pris le parti de chercher à neutraliser la différence perçue ont pour caractéristique commune la distance qu'ils observent à l'égard de la religion. Signalons ici un second point qui nous semble significatif. Ces acteurs ont dans le passé travaillé dans des collèges où la proportion d'élèves originaires de l'étranger était très importante. Actuellement, ils exercent dans des établissements (les collèges N°2 et 4) qui de ce point de vue sont très différents. Le changement d'environnement professionnel leur permet d'étayer leurs propos à partir d'une expérience professionnelle réelle, mais également passée. L'amélioration qu'ils vivent dans leur condition d'exercice explique en partie (à nos yeux) leur plus grande tolérance sur la régulation de ces sujets sensibles. Leurs collègues qui évoluent à l'inverse dans les collèges stigmatisés se sont montrés beaucoup plus critiques, face à des situations parfois similaires mais qu'ils trouvaient totalement anormales.

Pour cette raison, il apparaît que la classification pour laquelle nous avons opté et qui visait à souligner les contradictions internes au système scolaire — pour ce qui est de sa gestion de l'ethnicité — est éminemment subjective et se révèle ambiguë puisque une même situation peut se ranger dans l'une ou l'autre section. Autrement dit, des cas de figure similaires peuvent donner lieu à des expériences qui ne se ressemblent en rien. Dans un cas, nous pouvons être en présence de personnes qui, tout en constatant une différence d'ordre culturel, n'auront aucun mal à l'accepter, alors que dans l'autre le ressenti sera tout à fait différent. Cette tentative de classification met en évidence les contradictions qui ne manquent pas d'apparaître lorsque l'on traite des questions relatives au processus d'identification qui est par nature dynamique. De fait, nous sommes en présence de problèmes qui ne peuvent être résolus à partir de réponses toutes faites. Les décisions qui en découlent nécessitent pour faire sens de toujours être reliées au contexte auquel elles renvoient.

« Gérer la différence » et « neutraliser la différence » renvoient à la façon dont l'école laïque et républicaine s'est comportée vis-à-vis des diverses cultures véhiculées par les enfants qu'elle accueille en fonction des événements, c'est-à-dire dans l'urgence et sans réelle réflexion à long terme. Elle a laissé le champ ouvert à la libre interprétation de ses agents pour la simple et bonne raison qu'aujourd'hui une multitude de principes gouvernent le collège, sans qu'un projet particulier ne s'en dégage et n'imprime une direction.

Qu'ils s'agissent des compromis du modèle social ou des « bricolages neutralisants », leur force réside dans le projet qu'ils sous-tendent. Ce projet, au-delà des formes multiples qu'il revêt, traduit dans ses priorités le souci de valoriser en premier lieu les points communs. Autrement dit, leur solidité repose sur leur capacité à inclure (ou à le vouloir). Alors que les seconds, les bricolages réalisés pour gérer la différence, traduisent au contraire un soulignement de la différence¹⁸³. Dans ces conditions le projet républicain qui en résulte entend bien à son tour intégrer les particularismes mais d'une manière qui n'efface pas l'opposition problématique qui sépare les Français entre des « nous » et des « eux ». Ce maintien des frontières qui résulte de plusieurs causes a pour effet, notamment dans les exemples que nous avons sélectionnés, de limiter les possibilités d'actions. Ce qui fragilise alors les compromis bricolés. En réduisant l'« autre » à une différence inaltérable, les solutions restantes — sur des sujets dont l'issue résulte précisément de notre capacité à communiquer — deviennent vite limitées. Ouvrir le processus du dialogue est le premier pas conduisant à l'amélioration du projet républicain. C'est pour cette raison que les politiques éducatives ont défini l'ouverture des établissements sur leur environnement comme un des moyens pour lutter contre l'échec scolaire. L'efficacité du partenariat souhaité entre le collège et la famille dépend de ce fait de la capacité de l'une ou l'autre des deux parties à ne pas rester bloquée dans une logique de fermeture. Car tout conflit peut être reconsidéré comme un ensemble de questions partagées et les efforts de collaboration pour les résoudre peuvent ouvrir le chemin d'une compréhension mutuelle, de tolérance et de respect. C'est ce qui peut modifier la dynamique d'interaction et ouvrir sur des possibilités au départ unimaginables. Mais l'asymétrie — en termes de places occupées dans le champ scolaire — qui sépare parents et professionnels, conjuguée au décalage ressenti entre le métier choisi et son application réelle, rend bien difficile l'obtention d'une telle ouverture.

Nous ne devons pas perdre de vue que ce que les adultes du monde scolaire sont parvenus à réaliser dans le passé (non sans difficulté), l'a été dans un contexte totalement différent. L'institution ne s'était pas donnée pour tâche d'assurer la justice au sein de la société en promouvant, sur des critères qu'elle pensait justes, les élèves les plus « méritants ». Aujourd'hui, les conditions d'exercices jugés plus difficiles et le flou

¹⁸³ Il s'agit nullement d'un jugement, nous avons à plusieurs reprises tenté de rapporter cette tendance à l'ethnicisation du réel aux conditions de réalisation du métier. Le fait que nos deux protagonistes évoluent dans les deux collèges les plus ségrégués de la ville joue forcément dans leur manière d'appréhender leur environnement professionnel. D'autant plus que ce contexte, plus qu'un autre, est usant !

entourant ce partenariat entre parents et collège pèsent sur leur relation et la possibilité de dépasser ces écueils. Ils orientent les individus, notamment les professionnels, à vouloir recentrer leurs actions en accord avec leurs missions, elles-mêmes de plus en plus difficiles à définir du fait de la multiplication des principes qui font références à l'intérieur du collège.

CONCLUSION GENERALE

La culture commune à laquelle se référait jusqu'alors le public scolarisé a éclaté depuis une vingtaine d'années pour laisser place au multiculturalisme des élèves. Désormais le personnel scolaire doit être en mesure de se positionner avec clarté et de façon très concrète sur des phénomènes qu'ils perçoivent comme nouveaux et problématiques. Les professionnels doivent appréhender une réalité qui a évolué, celle d'un univers pluriculturel dans lequel la dimension ethnique est désormais importante. Or, contrairement aux pays anglo-saxons, l'État français ne reconnaît comme telle aucune des différentes communautés présentes dans l'espace public. Ce positionnement qui se justifie par sa tradition républicaine nous interroge aujourd'hui, en raison du décalage croissant entre les « catégories juridiques » de « Français » et « d'Étrangers » — les seules légitimes dans les classifications officielles — et les catégories opérantes dans les rapports sociaux, celles sur lesquelles se fondent les discriminations à l'égard de ceux qui sont perçus comme racialement ou ethniquement différents quelle que soit leur nationalité.

À l'origine, notre enquête visait à relever la manière par laquelle le personnel éducatif s'autorisait, dans certaines situations, à recourir à un mode de classification ethnique dans un espace spécifique, celui de l'espace scolaire, où il est difficile d'interpréter la position prescrite par les autorités (scolaires). En d'autres termes, et indépendamment des contradictions relatives aux orientations des politiques éducatives, notre défi consistait à apporter des éléments de réponse à l'interrogation suivante : Comment les professionnels de l'éducation se comportent-ils à l'intérieur d'un monde également touché par les catégorisations ethniques qui ont cours dans la société ?

Une grande partie de notre travail de recherche a été de nous doter des éléments théoriques nécessaires pour repérer et analyser les nombreux aspects que renfermait cette interrogation de départ. Ainsi l'acquisition de la démarche épistémologique proposée par Boltanski et Thévenot nous a donné la possibilité de souligner les principes de philosophie politique engagés dans les justifications des

professionnels à propos de leurs actions. Cela nous a aidé à rendre compte des discours de compromis permettant de justifier la présence des catégories ethniques dans un univers normalement indifférencié. Dès lors, notre désir était de repérer dans la vie pratique des collègues les modèles théoriques par lesquels les personnels scolaires justifient leur comportement. Nous voulions restituer, dans le cadre d'une réalité dominée par l'urgence et toujours plus complexe, quels étaient les objectifs généraux qui animaient leurs actions.

Dans ces conditions et selon les contextes rencontrés, les professionnels ont pu recourir (ou non) à l'ethnicité pour décrire leur réalité professionnelle. Ainsi les usages faits de ce mode de lecture traduisent à leur tour des enjeux que nous avons cherché à révéler.

La première posture, le refus du compromis, traduit la volonté de se penser contre les affirmations particulières et se définit dans les termes de l'universalisme. Face à la pénétration d'une réalité sociale exprimant non seulement la diversité de la société mais aussi, et surtout, les inégalités qui la traversent, il s'agit de tenir un discours et des principes qui sauvegardent les idéaux défendus par le modèle républicain, c'est-à-dire que l'organisation et le fonctionnement d'un collège, en France, ne peuvent et ne doivent pas être soumis à des revendications et des considérations autres que celles émises par les lois françaises. Ainsi, toutes les situations dans lesquelles la dimension ethnoculturelle était l'enjeu de la lutte se sont conclues par l'affirmation des principes laïques et antiracistes.

L'usage fait de l'ethnicité, à travers ce refus du compromis, traduit la volonté de présenter la légitimité d'un monde reposant sur les valeurs du républicanisme sans questionner les mutations qui ont cours dans la société. Cette volonté peut s'exprimer de deux manières, soit elle peut être orientée vers l'enquêteur et exprimer l'intention de dépeindre un monde à l'intérieur duquel cette dimension de l'ethnicité n'existe pas, soit cette volonté peut servir à décrire le positionnement d'une institution gagnée par des revendications et des modes d'actions qui, bien que de plus en plus courante dans la société, ne sont pas pour autant acceptés ou tolérés au sein du collège. Dans les deux cas, le professionnel se pose comme garant d'une réponse normative dictée par les principes de la république.

Nous constatons à ce niveau de l'analyse que ce refus du compromis présente l'avantage, pour les adultes qui y ont recours, de faire endosser la responsabilité des troubles provoqués par les phénomènes d'identification à d'autres acteurs qu'eux-

mêmes. La question de l'ethnicité est ici renvoyée aux élèves, aux parents, à l'environnement externe à l'école. En d'autres termes, la société dans son ensemble serait traversée par cette tendance à la catégorisation, exceptée l'école. Ces acteurs, dans leur grande majorité et en raison de la forte prégnance d'une idéologie antiraciste, trouveraient ces classements contraires à l'éthique républicaine. Alors que nous avons pu observer que, loin de simplement subir une ethnicité « externe », construite à partir des rapports sociaux ethniques quotidiens, l'école, en raison des réponses qu'elle adresse aux familles et aux élèves, contribue à amplifier ou même créer entre ses murs une vision ethnicisée de la réalité.

L'Éducation Nationale, en raison de la mission de socialisation qui lui est dévolue, cherche à diffuser un message d'unité nationale, indifférente aux différences. Mais en même temps, le refus du compromis traduit également le malaise de l'institution scolaire devant la problématique ethnoculturelle. Cette situation qui, par la même occasion, remet en question les fondements de son idéal de citoyenneté et qui se traduit par les difficultés importantes éprouvées par les acteurs de cette institution pour composer avec ce fait social en progression au sein de l'école. Ce malaise exprimé par le refus du compromis nous interpelle quant au consensus républicain. L'école s'ethnicise tout en refusant de reconnaître cette réalité. D'où la situation présente dans laquelle l'ethnicité est à la fois interdite mais présente. Interdite, parce que l'école ne reconnaît pas et ne veut pas légitimer des actes consistant à catégoriser les individus à partir d'un mode de classification ethnique ou culturelle ; présente, car malgré les valeurs que les acteurs scolaires sont censés défendre, cette tendance à l'assignation touche également ces professionnels.

Nous abordons là un aspect qui traverse tous les discours et qui revient à questionner l'institution scolaire sur sa capacité à appréhender un public qui a considérablement évolué. De ce fait, face à des élèves dont l'origine socioculturelle apparaît comme un handicap, les adultes du monde scolaire adoptent une attitude qui cherche à taire les différences. Cette attitude, qui est directement liée à la valeur attribuée au modèle républicain dont ils sont les garants, les conduit en fin de compte à inférioriser d'autres expressions culturelles. Or, c'est précisément dans cette forme d'ethnocentrisme que l'ethnicité prend sa source.

Cette première posture se voit confrontée à des limites liées au contexte de scolarisation des élèves. Ces limites sont clairement ou inconsciemment décrites par les professionnels de l'éducation, par exemple Monsieur Y, CPE dit « *C'est l'école de la*

république, laïque, elle accueille tout le monde...maintenant dans le quotidien, il y a plusieurs paramètres, plusieurs points qui ont un lien avec la culture d'origine et qui peuvent aggraver cette insertion ou intégration...le mois de ramadan chez les musulmans, comment est-il traité par l'école ?... dans le cas où 99% des élèves sont d'origine maghrébine et de confession musulmane et qui font le ramadan... là l'école va faire avec, à cause du nombre...le nombre joue beaucoup... »¹⁸⁴

Les deux autres postures — le compromis social et le compromis culturaliste — se proposent, chacune selon ses particularités, de prendre en compte l'évolution sociale consécutive à l'ouverture du collège. Mais elles partent également d'une vision qui fait des supposées caractéristiques propres aux élèves issus de l'immigration le facteur explicatif de leurs échecs respectifs. D'ailleurs, la ligne officielle de l'Éducation Nationale, malgré les avancées contenues dans la proposition d'une lecture sociale de la réalité, accrédite la thèse du handicap socioculturel alors que celle-ci fait régulièrement l'objet de démentis par les chercheurs en sciences sociales depuis les années 70. Alors que les sociologues, à la fin des années 60, entendaient questionner l'école sur sa capacité réelle à assurer l'égalité des chances, les conclusions auxquelles ils sont parvenus — notamment à travers les travaux de Bourdieu et de Passeron — cherchaient à souligner le caractère arbitraire à partir duquel l'école procédait à la sélection. Ces auteurs interrogeaient l'école au regard de ses choix culturels et pédagogiques, la rendant responsable des inégalités. Mais l'interprétation qui en a été faite par les adultes du monde scolaire a pour sa part considéré que cet échec était directement imputable au déficit culturel des familles. De cette façon, les solutions à ce problème ne passent plus par une interrogation sur les contenus scolaires, alors que les transformations résultant de la massification invitaient à reposer la question sur les finalités du collège unique. En limitant leurs conclusions à une réponse prosaïque qui dédouane complètement l'institution scolaire de ses choix et fait peser le poids de cette injustice sur des facteurs externes au collège, les autorités politiques ont une nouvelle fois esquivé l'épineux problème que représente la définition des contenus scolaires compatibles avec une égalité des chances. Forts de leur constat, ils ont préféré circonscrire le problème de l'échec scolaire en concevant une politique éducative qui cherche avant tout à réguler la population immigrée, ou celle ayant un lien avec l'immigration, afin de l'incorporer

¹⁸⁴ Voir l'entretien de M.Y en annexe.

dans la population dite « en difficulté ». Dans cette optique, il s'agit de compenser le déficit de ces publics en difficulté en leur attribuant des moyens supplémentaires.

Si ce discours à vocation sociale est largement usité par les professionnels, de par la reconnaissance dont il jouit, il peut, précisément pour cette raison, être l'objet d'utilisation stratégique. C'est ce que nous avons constaté avec le compromis hybride qui offrait deux types de lectures possibles :

- En première lecture, les élèves issus de l'immigration cumulent — dans leur rapport à l'école — une distance sociale propre au milieu populaire à laquelle s'ajoute le vécu d'expériences discriminatoires, lequel influe sur les espoirs qu'ils projettent sur l'école.

- En seconde lecture, les élèves issus de l'immigration cumulent — dans leur rapport à l'école — une distance sociale propre au milieu populaire à laquelle s'ajoute une distance ethnoculturelle.

La différence entre ces deux lectures est considérable puisque dans cette seconde perspective, les élèves issus de l'immigration sont perçus à travers le prisme d'une double stigmatisation, d'abord en tant qu'individus appartenant aux milieux sociaux défavorisés, puis comme étant culturellement étrangers. Les enseignants mettent ainsi l'accent sur le déficit culturel propre aux enfants des milieux populaires, mais accompagnent ce premier constat d'un second encore plus critique sur la culture d'origine des élèves, elle aussi considérée comme trop éloignée de la culture scolaire.

Les passerelles entre les trois modèles de discours se trouvent être assez étroites et elles renvoient toutes à une utilisation de l'ethnicité qui trouve son explication dans les conditions d'exercice du métier, mais également à partir de variables personnelles. Partant de là, le défi consiste à parvenir à réguler un processus mouvant comme l'est l'ethnicité, à l'intérieur d'un cadre scolaire lui-même en mouvement. Les représentants de l'Éducation Nationale, dans la réalisation de leur tâche, se heurtent à une difficulté majeure résultant du caractère non stable de l'ethnicité. C'est-à-dire que les individus qui se réclament d'une identité spécifique le font en décomposant, recomposant, inventant, les traditions censées soutenir la légitimité du groupe. Parallèlement, ces professionnels participent à ce processus en assignant les élèves à des groupes d'appartenance indépendamment des décisions de ces derniers. C'est dans cette double dynamique, indépendante mais corrélée, que s'opèrent les rapports sociaux entre professeurs et élèves. La fragilité de l'équilibre contribue à accentuer les incertitudes

qui entourent ces relations à un moment où le système scolaire se trouve dans l'obligation de changer, compte tenu de son objectif d'amener 80% d'une classe d'âge jusqu'au baccalauréat.

Le maintien de l'ordre

Il s'agit ici de situations où l'imputation ethnique de l'interaction est exogène à l'agent éducatif rencontré. En d'autres termes, le comportement manifesté par cette personne n'est pas directement induit par des indices perceptifs, mais il découle d'une volonté de maintenir au sein de l'établissement des règles de vie républicaine. Ces situations ont laissé voir que des divergences notables existaient entre les agents quant à la façon de définir l'équilibre républicain, sans qu'il soit possible en fin de compte de se référer à un principe susceptible de départager les deux positions. Ainsi, un même événement peut être perçu dans un cas comme une perturbation non conforme au principe universaliste. Dans ces conditions le rétablissement de l'ordre passe par une réponse claire et sans concession des membres de l'Éducation Nationale. Il s'agit alors de refuser toute prise en compte de « particularismes culturels » pour encourager les élèves à entreprendre des démarches tournées vers l'assimilation. À l'opposé, face à la même situation, un autre agent pourra considérer que l'évolution actuelle du collègue rend nécessaire la mise en conformité de sa pratique avec la réalité quotidienne. En d'autres termes, cela renvoie à une attitude beaucoup plus pragmatique.

Dans la première approche, les situations ont systématiquement renvoyé à un contexte plutôt violent — qu'ils s'agissent d'altercations, de face à face ou d'une violence sous-jacente ; elles traduisent la difficulté, pour des personnes qui utilisent une lecture ethnicisée de la réalité sans en avoir conscience, de composer avec cette réalité, « *Il faut sortir du caractère dénié de l'ethnicisation du système scolaire, si l'on ne veut pas laisser se répandre de manière incontrôlée ce qu'on refuse de voir*¹⁸⁵ ».

Les deux orientations

Deux types de discours ont été tenus au sein des quatre collèges visités. Dans le premier groupe, l'origine ethnique n'a pas été mobilisée pour expliquer les problèmes

¹⁸⁵ Joëlle Favre-Perroton, op.cit., 1999.

rencontrés par les élèves d'origine étrangère. Conformément à ce que préconise le Ministère de l'Éducation nationale, les seules spécificités reconnues aux élèves sont d'ordre social. Dans le second groupe, la dimension ethnoculturelle sert au contraire de grille de lecture pour interpréter le monde scolaire. Les justifications les plus souvent évoquées s'appuient sur les caractéristiques (réelles ou supposées) du milieu familial de l'enfant. Ce constat a conduit les membres de ce groupe à adopter un comportement différencié, à l'égard des problèmes (réels ou supposés) des élèves maghrébins ou d'origine maghrébine.

Toutefois, la dichotomie entre ces deux types de discours n'a pas été aussi manifeste. Dans plusieurs cas, l'argumentation exposée empruntait aux deux modèles analytiques. L'usage alors fait de l'ethnicité dépendait du projet sous-tendu. Celui-ci peut chercher soit à valoriser le caractère pluriel de la société, ce qui suppose une attention plus grande portée sur les points qui rassemblent, tout en reconnaissant les différences, ou au contraire, le discours peut être animé par la volonté de mettre en évidence les troubles provoqués par des différences perçues, dénonçant à cette occasion les conditions d'exercice du métier jugées trop difficiles.

L'attention accordée à la différence des sexes

Sur cette question l'écart perçu — notamment par les femmes de l'institution scolaire — entre les attributs censés définir deux cultures distinctes semble immense. D'ailleurs, le discours normatif utilisé par celles-ci invite les familles à prendre vis-à-vis de leurs filles des dispositions plus conformes à l'idée que les professionnelles se font de l'égalité entre les sexes en France.

Ces trois thèmes qui ont servi de base à l'introduction de l'ethnicité dans les discours recueillis sont construits autour d'un élément central : la socialisation par la famille. La relation qui unit les enfants à leurs parents est considérée du point de vue de l'influence univoque. La thèse soutenue par F. Plumet, *L'univers politique des enfants*, relativise considérablement ces suppositions. La socialisation politique des enfants et par extension la socialisation en général, se fonde autour « *des infinies possibilités de multisocialisation qui s'offrent à un enfant tour à tour actif et passif* ». L'idée d'une automaticité dans les mécanismes de transmission n'est pas avalisée en science politique par les nouvelles théories traitant le sujet. L'héritage culturel suppose d'une part, une disponibilité et une mobilisation des parents vers des valeurs et des

représentations subjectives estimées importantes mais aléatoires d'une famille à l'autre. D'autre part, cet héritage est soumis à la concurrence de certains modèles, représentations, personnes, appartenant à l'environnement multipolaire de l'enfant et ne renvoyant pas tous à un contexte de socialisation identique. Ainsi l'environnement dans lequel évoluent les élèves (issus de l'immigration ou non) se caractérise par une diversité des contextes sociaux à l'intérieur desquels la position occupée varie. « *L'activation de tel ou tel comportement, en référence à tel ou tel principe de socialisation, est entièrement dépendante, non du contexte de socialisation, mais du contexte de l'action* ¹⁸⁶ ».

Que l'on aime ou non, voire que l'on rejette ou non certaines formes d'expression culturelle, il n'empêche que celles-ci font désormais largement partie de la réalité sociale. Pourtant certaines nous sont bien souvent renvoyées à travers des images ou un langage extrêmement anarchique, incontrôlé et violent, qui invite à concevoir le monde sous le prisme du choc des civilisations. Quels que soient les regards ou les jugements portés sur ces multiples formes d'expression culturelle, ces derniers ne peuvent arrêter l'évolution d'un monde déjà globalisé. Le caractère multiethnique de nos sociétés contemporaines nous invite à explorer plus profondément, sans crainte et sans condescendance, la diversité du monde. Les adultes du monde scolaire ont tout intérêt à dépasser leurs réticences ; réticences qui peuvent se comprendre tant nous touchons là à des conceptions sur la vie qui a priori peuvent diamétralement s'opposer. L'école doit faire comprendre aux élèves — et du même coup elle aussi pourrait l'intégrer — que les expressions culturelles sont des lectures du monde comme les autres et à ce titre, elles n'ont pas moins de sens ou de valeur. Si, l'école réalise ce travail d'expliquer à ses élèves comment, à partir de notre propre paradigme, nous construisons le monde, elle se doit aussi, compte tenu de l'époque, d'expliquer comment cette construction s'opère. En d'autres termes, l'école ne répond pas aux exigences de sa mission si elle n'explique pas réellement le monde en tenant compte de toute sa diversité. Continuer sur la voie de l'indifférence ou de l'ethnocentrisme serait extrêmement risqué. Car cette voie conforterait les élèves dans les jugements qu'ils

¹⁸⁶ Florence Plumet, op.cit, 2001.

portent déjà sur les différentes façons d'organiser la vie en société, à travers le monde. Alors, il continuerait d'apparaître que le monde « occidental » serait « moderne » parce qu'il suppose une complexité, en raison de l'agencement de ses savoirs, alors que le « reste du monde » serait un monde « naturel », « en retard ». Aujourd'hui, toute la difficulté de l'éducation est de faire comprendre aux élèves que « les autres cultures dans le monde » sont aussi complexes que la « culture française ».

Pour cette raison, il nous semble crucial de ne pas laisser croire aux jeunes générations que toutes les cultures « étrangères » relèveraient de l'évidence. Cependant, il nous paraît tout aussi essentiel de leur indiquer les clés pour accéder à ces cultures « étrangères » et cela sous-tend, de leur part, de vouloir découvrir ces clés.

Sans un véritable travail en profondeur, il sera fort difficile aux professionnels chargés de former les élèves et de dépasser (avec leurs élèves) les préjugés associés aux catégorisations ethniques, tant ces préjugés se sont construits à partir d'une histoire passée toujours vivante, mais également dans le flux d'une histoire toujours en devenir.

Cette histoire toujours en devenir nous conduit à garder l'espoir lorsque nous souscrivons à l'idée que développe David Miller¹⁸⁷ selon laquelle l'égalité est réalisée « *quand chaque membre de la société se regarde comme fondamentalement l'égal de tous les autres et est regardé par les autres comme fondamentalement leur égal* ».

Si au terme de cette recherche, nous évaluons mieux la dimension du défi auquel les acteurs de l'Éducation nationale doivent faire face, tant ils ne sont pas véritablement préparés à cette tâche, sans omettre qu'ils peuvent eux-mêmes être également porteurs de certains préjugés. Pourtant, il est indispensable qu'à sa sortie du système scolaire un élève soit capable de comprendre, telle une évidence, qu'une culture est quelque chose qui s'est construit et continue à se construire, à évoluer. Par ailleurs, si elle est aussi un héritage à partager, la dimension culturelle d'un être humain se constitue également à partir d'une curiosité du monde, laquelle demande à être développée et entretenue tout au long de la vie. Regarder le monde à travers un prisme divergent qui diviserait l'humanité en un monde obscur d'un côté et un monde lumineux de l'autre nous éloignerait d'un possible espoir de vivre ensemble en harmonie.

¹⁸⁷ David Miller, op.cit, 1995.

En effet, l'une des missions essentielles de l'éducation n'est-elle pas d'être une éducation à la paix comme la nomme très précisément la décennie de *L'éducation à la paix* initiée en 2001 par l'ONU.

L'obligation, envers les générations futures, à laquelle doit s'efforcer de répondre toute éducation n'est-elle pas de leur permettre d'ouvrir de nouvelles voies d'avenir où chacun, quel qu'il soit, peut librement, comme le dit un poète libanais : « *s'emparer amoureusement de ce qui chez l'autre nous enrichit, sans rien détruire de ce que nous sommes* ».

BIBLIOGRAPHIE ET SOURCES

Livres spécialisés

- Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, *L'éducation interculturelle*, Collection Que sais-je, PUF, Paris, 2004.
- François AUDIGIER et Nicole TUTIAUX-GUILLON (sous la direction de), *Compétences et contenus : Les curriculums en questions*, Collection Perspectives en éducation et formation, De Boeck Université, Bruxelles, 2008.
- Bertrand BADIE, *Culture et politique*, Economica, Paris, 1993.
- Jean-François BAYART, *L'illusion identitaire*, Fayard, Paris, 1996.
- Stéphane BEAUD et Florence WEBER, *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, Paris, 1998.
- Stéphane BEAUD, *80% au bac... et après ? : Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, Paris, 2003.
- Luc BOLTANSKI, *Les cadres : La formation d'un groupe social*, Collection le sens commun, Les Éditions de Minuit, Paris, 1982.
- Luc BOLTANSKI et Laurent THEVENOT, *De la justification : les économies de la grandeur*, Collection NRF essais, Gallimard, Paris, 1991.
- Ahmed BOUBEKER, *Les Mondes de l'ethnicité : La communauté d'expérience des héritiers de l'immigration maghrébine*, Collection Voix et regards, Balland, Paris, 2003.
- Manuel BOUCHER, *Les théories de l'intégration : Entre universalisme et différentialisme, Des débats sociologiques et politiques en France : analyse de textes contemporains*, L'Harmattan, Paris, 2000.
- Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Collection Le sens commun, Les Éditions de Minuit, Paris, 1964.
- Pierre BOURDIEU, Jean-Claude CHAMBOREDON et Jean-Claude PASSERON, *Le métier de sociologue* (quatrième édition), Mouton de Gruyter, Paris, 1983.

- Pierre BOURDIEU, *Reproduction*, Collection Le sens commun, Les Éditions de Minuit, Paris, 1970.
- Pierre BOURDIEU, *Raisons pratiques*, Collection ESSAIS, Seuil, Paris, 1994.
- Jean-Pierre BRIAND, *Les collèges du peuple : L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, ENS, INRP et CNRS, Paris, 1992.
- Centre d'Etudes et Recherches sur les Contentieux et Université du Sud-Toulon Var, *Champs Libres : Etudes interdisciplinaires 5-Les contentieux de l'appartenance*, L'Harmattan, Paris, 2006.
- CERI, *L'école et les cultures*, OCDE, Paris, 1989.
- Jean-Michel CHAPOULIE, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Maison des sciences de l'homme, Paris, 1987.
- Bernard CHARLOT et Jean-Claude EMIN, *Violences à l'école : état des savoirs*, Collection formation des enseignants, Armand Colin, Paris, 1997.
- Dominique COLAS, *Sociologie politique*, PUF, Paris, 1994.
- Olivier COUSIN, *L'efficacité des collèges : Sociologie de l'effet établissement*, Collection éducation et formation, PUF, Paris, 1998.
- Colette CREMIEUX, *La citoyenneté à l'école*, La Découverte, Paris, 1998.
- Dominique DARBON (sous la direction de), *Ethnicité et nation en Afrique du Sud : les imageries identitaires*, Karthala, Paris, 1995.
- Yves DELOYE, *École et citoyenneté*, Presse de Sciences Po, Paris, 1994.
- Lise DEMAILLY, *Le collège: crise, mythes et métiers*, Collection mutations/sociologie, Presses Universitaires de Lille, Lille, 1998.
- Jean-Louis DEROUET, *École et Justice : De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Éditions Métailié, Paris, 1992.
- Jean-Louis DEROUET (sous la direction de), *Le collège unique en question*, Collection éducation et formation, PUF, Paris, 2003.
- Philippe DEWITTE, *Deux siècles d'immigration en France*, Collection Le point sur l'intégration et la citoyenneté, La Documentation Française, Paris, 2003.
- Alain DIECKHOFF (sous la direction de), *La constellation des appartenances : Nationalisme, libéralisme et pluralisme*, Presse de Sciences Po, Paris, 2004.

- François DUBET, *Sociologie de l'expérience*, Collection La couleur des idées, Seuil, Paris, 1994.
- François DUBET et Danilo MARTUCELLI, *À l'école*, Seuil, Paris, 1996.
- François DUBET, *Pourquoi changer*, Collection conversations pour demain, Textuel, Paris, 1999.
- François DUBET et Marie DURU-BELLAT, *L'hypocrisie scolaire : Pour un collège enfin démocratique*, Collection L'épreuve des faits, Seuil, Paris, 2000.
- Marie DURU-BELLAT et Agnès VAN ZANTEN, *Sociologie de l'école* (deuxième édition), Collection U sociologie, Armand Colin, Paris, 2002.
- Fabrice DHUME-SONZOGNI, *Racisme, antisémitisme et « communautarisme »? : L'école à l'épreuve des faits*, Collection Savoir et formation, L'Harmattan, Paris, 2007.
- Didier et Éric FASSIN (sous la direction de), *De la question sociale à la question raciale ? : Représenter la société française*, La Découverte, Paris, 2006.
- Georges FELOUZIS, Françoise LIOT et Joëlle PERROTON, *L'apartheid scolaire : Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Collection H.C. ESSAIS, Seuil, Paris, 2005.
- Jean-Claude FORQUIN, *Ecole et culture : Le point de vue des sociologues britanniques* (deuxième édition), Collection Pédagogies en développements, De Boeck Université, Paris, 1996.
- Jean-Claude FORQUIN, *Sociologie du Curriculum*, Collection Paideia, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008.
- Lydie FOURNIER, Michel MIAILLE et Franck FRÉGOSI, *Le fait musulman à Montpellier : Entre réalités sociologiques et enjeux politiques*, Collection Nouvelle Bibliothèque Thèses, Dalloz-Sirey, Paris, 2008.
- Bertrand GEAY, *Profession : Instituteurs — mémoire politique et action syndicale*, Collection Liber, Seuil, Paris, 1999.
- Vincent GEISSER, *Ethnicité républicaine : Les élites d'origine maghrébine dans le système politique française*, Presse de Sciences Po, Paris, 1997.
- Erving GOFFMAN, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1975.
- Serge GRUZINSKI, *La pensée métisse*, Fayard, Paris, 1999.
- Jürgen HABERMAS, *L'intégration républicaine : Essais de théorie politique*, Fayard, Paris, 1998.

- Eric HOBBSBAWM, Terence RANGER et Christine VIVIER, *L'invention de la tradition*, Editions Amsterdam, Paris, 2006.
- Danielle JUTEAU, *L'ethnicité et ses frontières*, PUM, Montréal, 1999.
- Jennifer KERZIL et Geneviève VINSONNEAU, *L'interculturel : Principes et réalités à l'école*, Collection Psychologie des dynamiques interculturelles, SIDES, Fontenay-sous-bois, 2004.
- Catherine KINTZLER, *La République en Questions*, Minerve, Paris, 1996.
- Jaques LAGROYE, Bastien FRANÇOIS et Frédéric SAWICKI, *Sociologie politique* (quatrième édition revue et mise à jour), Presse de Sciences Po et DALLOZ, Paris, 2002.
- Bertrand LAHIRE, *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Collection Hautes études, Seuil, Paris, 1998.
- Françoise LANTHEAUME et Christophe HÉLOU, *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Collection Éducation et société, PUF, Paris, 2008.
- Bruno LATOUR, *Nous n'avons jamais été modernes : Essai d'anthropologie symétrique*, Collection La Découverte/Poche, La Découverte, Paris, 2005.
- Didier LAPEYRONNIE, *L'individu et les minorités : La France et la Grande-Bretagne face à leurs immigrés*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993.
- Hervé LE BRAS, *Le démon des origines : Démographie et extrême droite*, Collection Monde en cours, Editions de l'Aube, 1998.
- Alain LEGER et Maryse TRIPIER, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Collection Réponses sociologiques, Méridiens-Klincksieck, Paris, 1986.
- David LEPOUTRE, *Coeur de banlieue : Codes, rites et langages*, Collection Poches Odile Jacob, Odile Jacob, Paris, 2001.
- David LEPOUTRE et Isabelle CANNOODT, *Souvenirs de familles immigrées*, Odile Jacob, Paris, 2005.
- Claude LÉVI-STRAUSS, *La pensée sauvage*, Collection AGORA, Plon, Paris, 1962.
- Françoise LORCERIE, *L'école et le défi ethnique : Éducation et intégration*, ESF éditeur : Issy-les Moulineaux, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 2003.
- Michael LÖWY, *Paysages de la vérité : introduction à une sociologie critique de la connaissance*, Éditions Anthropos, Paris, 1985.

- Gabriel MARCEL, *Les hommes contre l'humain* (réédition), Paris, Fayard, 1968.
- Marco MARTINIELLO, *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*, Collections Que sais-je ?, PUF, Paris, 1995.
- Cléopâtre MONTANDON et Philippe PERRENOUD, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? — Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*, Collection EXPLORATION, Peter Lang, Paris, 1994.
- Stéphanie MOREL, *École, territoires et identités : Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, L'Harmattan, Paris, 2002.
- Edgar MORIN, *La rumeur d'Orléans*, Collection Points Essais, Seuil, Paris, 1969.
- Edgar MORIN, *La Méthode, tome 4 : Les idées*, Collection Points Essais, Seuil, Paris, 1995.
- Laurent MUCCHIELLI, *La découverte du social : naissance de la sociologie en France*, La Découverte, Paris, 1998.
- Jean-Pierre OBIN et Annette OBIN-COULON, *Immigration et intégration*, Collection question d'éducation, Hachette, Paris, 1999.
- René OTAYEK, *Identité et démocratie dans un monde global*, Presses de science po, Paris, 2000.
- Jean-Paul PAYET, *Collèges de banlieue : Ethnographie d'un monde scolaire*, Collection Analyse institutionnelle, Méridiens-Klincksieck, Paris, 1995.
- Philippe PERRENOUD, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude — Savoirs et compétences dans un métier complexe* (deuxième édition), Collection Pédagogies, ESF éditeur, Paris, 1999.
- Marcel POCHARD, *Rapport au ministre de l'Éducation Nationale : Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, Collection des rapports officiels, La documentation française, Paris, 2008.
- Philippe POUTIGNAT et Jocelyne STREIFF-FENARD, *Théories de l'ethnicité*, PUF, Paris, 1995.
- Antoine PROST, *Histoire de l'enseignement en France : 1800-1967*, Armand Colin, Paris, 1968.
- Jean-Manuel DE QUEIROZ, *L'école et ses sociologies* (deuxième édition), Collection 128 Sociologie, Armand Colin, Paris, 2006.
- Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?*, Bayard, Paris, 2004.

- Abdelmalek SAYAD, *La double absence : des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Collection Liber, Seuil, Paris, 1999.
- Georges SNYDERS, *La joie à l'école*, PUF, Paris, 1986.
- Pierre-André TAGUIEFF, *Face au racisme*, Collection Essais, La Découverte, Paris, 1991.
- Charles TAYLOR, *Multiculturalisme : différence et démocratie*, Collection Champs Flammarion Sciences, Flammarion, Paris, 1999.
- Daniel THIN, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1998.
- Michèle TRIBALAT, *Faire France : Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Collection Cahiers libres, La Découverte, Paris, 1995.
- Nancy VANEL, *Musulmans et citoyens*, Collection Partage du savoir, PUF, Paris, 2004.
- Anne VAN HAECHT, *L'école à l'épreuve de la sociologie : Questions à la sociologie de l'éducation* (deuxième édition), De Boeck & Larcier s. a., Paris et Bruxelles, 1998.
- Agnès VAN ZANTEN, *La scolarisation dans les milieux « difficiles » : Politiques processus et pratiques*, Collection Centre Alain Savary, INRP, Lyon, 1997.
- Agnès VAN ZANTEN (sous la direction de), *L'école, l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, 2000.
- Agnès VAN ZANTEN, *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, Paris, 2001.
- Max WEBER, *Économie et société*, tome 1, Plon, Paris, 1971.
- Patrick WEIL, *Qu'est ce qu'un Français ? : Histoire de la nationalité française de la Révolution à nos jours*, Édition Grasset, Paris, 2002.
- Michel WIEVIORKA, *L'espace du racisme*, Seuil, Paris, 1991.
- Michel WIEVIORKA, *Une société fragmentée ? : Le multiculturalisme en débat*, La Découverte, Paris, 1997.
- Michel WIEVIORKA, *La différence*, Collection Voix et regards, Balland, Paris, 2001.
- Elke WINTER, *Max Weber et les relations ethniques : Du refus du biologisme racial à l'État multinational*, Collection Pensée allemande et européenne, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2004.

Thèses de doctorat

- Joëlle FAVRE-PERROTON, *École et ethnicité : une relation à double face*, Université de Bordeaux II, 1999.
- Florence PLUMAT, *L'univers politique des enfant en 2001 : Lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans*, Université de Lille II, 2001.

Articles

- Richard ALBA et Nancy DENTON, « Les données raciales et ethniques aux États-Unis : entre connaissance scientifique et politique des identités », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, 2008, pp. 141-151.
- Stéphane BEAUD, « L'usage de l'entretien en sciences sociales : plaidoyer pour l'entretien ethnographique », *Politix*, n° 35, 1996, pp. 226-257.
- Manuel BOUCHER, « La question ethnique, l'intervention sociale et la laïcité : Les enjeux des discriminations raciales dans le travail social », *Connexions*, n° 83-2005/1, pp. 99-114.
- Alain BOUGAREL, «immigration et ZEP», *Cahiers pédagogiques*, n°309, décembre 1992.
- Pierre BOURDIEU, « L'identité et la représentation : Eléments pour un réflexion critique sur l'idée de région », *Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 35, 1980, pp. 63-72.
- Bernard CHARLOT, « Doit-on territorialiser les pratiques éducatives ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 120, 1997, pp. 5-14.
- Eric DEBARBIEUX et Laurence TICHIT, « Ethniité, effet-classe et punition : une étude de cas », *Migrants-formation*, n° 109, juin 1997, pp. 138-154.
- François DUBET, Olivier COUSIN et Jean-Philippe GUILLEMET, « Mobilisation des établissements scolaires : Le cas des collèges », *Revue française de sociologie*, vol. 30, n° 2, 1989, pp. 235-256.
- Georges FELOUZIS, « L'usage des catégories ethniques en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, 2008, pp. 127-132.

- Gérard GRUNGER et Étienne SCHWEISGUTH, « Bourdieu et la Misère : une approche réductionniste », *Revue Française de science politique*, n° 46 (1), 1996, pp. 134-155.
- Françoise HENRY-LORCERIE et Arnaud SOLER, « Les cultures dans la classe », *Migrants-formation*, n° 77, juin 1989, pp. 96-113.
- Françoise LORCERIE, « Éducation interculturelle : état des lieux », *VEI Enjeux*, n° 129, juin 2002, pp. 170-189.
- Françoise LORCERIE, « La loi sur le voile : une entreprise politique », *Droit et société*, n° 68, 2008/1, pp. 53-74.
- Pierre MERLE, « Le concept de démocratie scolaire. Une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, n° 55 (1), pp. 15-50.
- John OGBU, « Les frontières culturelles et les enfants de minorités », *Revue française de pédagogie*, n° 101, oct-nov-déc 1992, pp. 9-26.
- Mona OZOUF, « Histoire et instruction civique », *Le Débat*, n° 34, mars 1985, pp. 147-157.
- Jean-Paul PAYET, « L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels, public dans les établissements scolaires de banlieue », *Revue française de pédagogie*, n° 109, 1994, pp. 7-18.
- Philippe PERRENOUD, « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage », *Éducation et Recherche*, n° 2, 1983, pp. 198-212.
- Norbert ROULAND, « La tradition juridique française et la diversité culturelle », *Droit et société*, n° 27, 1994.
- Dominique SCHNAPPER, « État des lieux, état des problèmes », *Actes du colloque statistique « ethnique » : le 19 octobre 2006*, Centre d'analyse stratégique, 2006, pp. 6-9.
- Dominique SCHNAPPER, « Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, 2008, pp. 133-139.
- Patrick SIMON, « Les statistiques, les sciences françaises et le rapports sociaux ethniques et de "race" », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, 2008, pp. 153-162.
- Alain Touraine, « Face à l'exclusion », *Esprit*, n° 169, février 1991, pp. 7-13.
- Jean-Pierre ZIROTTI, « Une enquête sur les orientations scolaires des adolescents immigrés », *Migrants-formation*, n° 29-30, octobre 1978, pp. 77-82.

TABLES DES MATIERES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE.....	4
INTRODUCTION.....	6
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE ET METHODE.....	20
CHAPITRE I - LA PROBLEMATIQUE.....	21
Section 1 : Les théories de l'ethnicité	22
1) Les théories naturalistes.....	25
<i>1.1) Les théories sociobiologiques</i>	<i>25</i>
<i>1.2) La théorie primordialiste</i>	<i>26</i>
2) Les théories sociales.....	27
<i>2.1) Les théories substantialistes</i>	<i>27</i>
<i>2.2) La rupture avec le substantialisme</i>	<i>29</i>
3) Les nouvelles théories sociales.....	29
<i>3.1) Le renouveau du pluralisme culturel.....</i>	<i>30</i>
<i>3.2) La théorie du choix rationnel.....</i>	<i>30</i>
<i>3.3) La théorie constructiviste de la compétition ethnique.....</i>	<i>31</i>
<i>3.4) L'ethnicité symbolique</i>	<i>31</i>
<i>3.5) Les théories d'inspiration marxiste.....</i>	<i>32</i>
Section 2 : Le collège.....	38
1) Le collège unique en question.....	38
<i>1.1) La question des contenus</i>	<i>41</i>
<i>1.2) Gérer l'hétérogénéité.....</i>	<i>42</i>
2) La critique de l'égalité des chances.....	43
3) La gestion de l'ethnicité par l'institution scolaire	48

CHAPITRE II - LA CONSTRUCTION DES DISCOURS-MODELE : LES HYPOTHESES	54
Section 1 : Retour épistémologique	57
Section 2 : Les trois modèles de discours	66
1) Le modèle républicain	69
<i>1.1) Le principe supérieur commun</i>	69
<i>1.2) L'état de grandeur</i>	71
<i>1.3) La dignité des personnes</i>	73
<i>1.4) Investissement et relation entre les personnes</i>	74
<i>1.5) État de déchéance</i>	74
2) Le modèle social	75
<i>2.1) Principe supérieur commun</i>	75
<i>2.2) L'état de grandeur</i>	76
<i>2.3) La dignité des personnes</i>	77
<i>2.4) Investissement et relations entre les êtres</i>	78
<i>2.5) État de déchéance</i>	79
3) Le modèle culturaliste	80
<i>3.1) Le principe supérieur commun</i>	80
<i>3.2) État de grandeur</i>	82
<i>3.3) Investissement et relation entre les êtres</i>	82
<i>3.4) Jugement et forme de l'évidence</i>	83
<i>3.5) État de déchéance</i>	83
Section 3 : Les compromis	85
1) Le discours moyen	85
2) Les différents types de compromis	87
CHAPITRE III - METHODOLOGIE DE RECCUEIL DES DONNEES	90
Section 1 : L'entretien et l'échantillonnage	91
1) L'entretien en sciences sociales	91
2) Présentation de l'échantillon	97
<i>2.1) Caractéristiques de la population étudiée</i>	97
<i>2.2) Choix du terrain</i>	98
<i>2.3) Signalétique</i>	102
Section 2 : Déroulement et étude du discours	107

1) Déroulement de l'enquête	107
2) L'étude du discours	113
CONCLUSION 1ère Partie	117
DEUXIEME PARTIE : L'ETHNICITE DANS LES DISCOURS	122
CHAPITRE I - LE REFUS DU COMPROMIS.....	126
Section 1 : L'importance du contexte	126
1) Trouver une réponse à la ségrégation.....	126
2) Le refus du compromis : l'expression d'un malaise.....	133
3) Le compromis contextuel	140
4) Variables individuelles et discours.....	145
Section 2 : Débats autour de la laïcité.....	148
1) La question du voile.....	149
2) Les sorties scolaires	157
CHAPITRE II - L'ACCEPTATION D'UN COMPROMIS.....	163
Section 1 : Le compromis majoritaire socio culturel.....	164
1) La ligne officielle de l'Éducation Nationale	164
1.1) Une volonté marqué d'éviter la stigmatisation	167
1.2) Ouvrir le collège sur son environnement.....	176
1.3) Discours tenu et variables personnelles.....	181
Section 2 : Oser intégrer le fait culturel.....	192
1) Une opération loin d'être simple	193
1.1) A partir du compromis hybride	193
1.2) A partir de la dénonciation.....	197
1.3) Une notion loin d'être clair	202
2) La culture comme facteur aggravant	205
2.1) Un regard différent porté sur les filles et les garçons	205
2.2) Faire preuve de bon sens	210
CONCLUSION 2ème Partie	212
TROISIEME PARTIE : LES CONTRADICTIONS DU SYSTEME	215

CHAPITRE I - LE PROBLEME DE LA DIFFERENCE	216
Section 1 : Neutraliser la différence	220
1) Neutraliser l'auto-identification.....	220
2) Neutraliser l'assignation	228
Section 2 : Gérer la différence	233
1) Les relations avec les familles.....	236
2) Multiplicité des principes de références et difficulté du métier	243
CHAPITRE II - L'INSTITUTION MISE EN ACCUSATION.....	251
Section 1 : Violence symbolique et ethnicité.....	253
Section 2 : Des acteurs critiques	263
1) Interventions et débats dans un environnement hétérogène	263
1.1) <i>Retourner le stigmate</i>	263
1.2) <i>Les pratiques qui excluent les élèves</i>	268
2) Interventions et débats dans un environnement homogène	271
2.1) <i>Le manque d'enracinement dans la vie du quartier</i>	271
2.2) <i>Solutionner des problèmes insolubles</i>	274
CONCLUSION 3ème Partie	277
CONCLUSION GENERALE.....	281
BIBLIOGRAPHIE ET SOURCES	291
<i>Livres spécialisés</i>	291
<i>Thèses de doctorat</i>	297
<i>Articles</i>	297
ANNEXES : LES ENTRETIENS.....	302
Entretiens n° 1.....	304
Entretiens n° 2.....	322
Entretiens n° 3.....	339

ANNEXES : Les entretiens

Entretiens n° 1

Entretien de Mme G

Professeur de français, enseignant depuis 8 ou 9 ans à Las Cazes, se considérant comme étant de gauche mais non militant et athée religieusement parlant. Non mariée, son père était médecin et sa mère, assistante sociale.

Pratiquement depuis toujours l'école a eu à scolariser des élèves de cultures différentes, comment traitez-vous cette question aujourd'hui ?

Ici la majorité des élèves étant d'une même culture, d'une même origine, en particulier issus d'une grosse communauté marocaine...si tu veux, on n'a pas une pluralité de cultures. Par exemple, si je prends ma classe de cinquième, plus de 80% des élèves sont d'origine marocaine, même pas je crois d'enfants d'origine française, un petit nombre sont d'origine africaine...Donc c'est très massivement une même culture et pas la culture française.

Le problème, ce n'est pas un problème d'ailleurs, c'est plutôt essayer de leur donner des codes de la culture qu'ils n'ont pas forcément dans leur culture familiale. De mon point de vue, surtout en français, ou j'ai un déficit au niveau de la culture générale élémentaire, du français, du vocabulaire, qui est très important. Tu as deux aspects. Tu es obligé évidemment de prendre en compte le fait qu'ils ne sont pas d'origine française pour des questions pratiques et culturelles, mais en même temps on est obligé, parce qu'on est dans l'école républicaine, qui doit être une école de l'intégration. Enfin c'est comme ça que je vois mon métier, d'élargir leurs horizons, donc de ne pas prendre en compte uniquement leur façon de penser, d'être, etc.

Je prends un exemple. Sur le problème de la femme. D'abord ils te disent « nous au bled¹⁸⁸ », « au bled c'est comme ça ». On est obligé de leur dire « au bled c'est comme ça, mais ici t'es pas au bled ». Ce n'est pas méprisant, attention, mais il y a des codes qui font...parce que ce sont des gosses qui passent bien un ou deux mois chez eux au Maroc. Je parle du Maroc pour aller plus vite, mais quelques-uns viennent d'Algérie ou d'ailleurs. En fait ils ont une double culture. Une culture française et une culture marocaine. Mais c'est très marrant de voir comment ils surinvestissent leur culture du bled, par rapport celle d'ici. Ici, ils ne se sentent pas forcément à l'aise. Mais nous notre rôle, le rôle de l'école public, c'est aussi d'élargir leurs horizons. C'est-à-dire que la façon dont on éduque les enfants là-bas, comme ils disent, là-bas ou au bled, ce n'est pas celle qu'on utilise ici. Il y a deux exemples particuliers. Le problème de la femme, et la position de l'enfant aussi. Ils sont battus souvent les enfants. Ou bien « au bled » disent-ils « si on faisait ce que l'on fait ici on recevrait des coups de bâtons ». Donc ils savent très bien faire la part des choses entre là-bas et ici.

Moi mon rôle, c'est comme ça que le conçois, c'est de leur inculquer qu'on ne bat pas les enfants parce qu'ils ont de mauvaises notes, parce qu'on est dans cette culture là. On ne traite pas les femmes en inférieur parce qu'on est dans un pays où l'égalité entre l'homme et la femme est acquise, alors que ça ne l'est pas forcément dans leur bled, comme ils disent.

Tu vois c'est très délicat à gérer ça. On marche sur des œufs. Moi évidemment je le fais par le biais de textes, surtout avec mes grands de troisième, je fais beaucoup de choses à propos de la situation de la femme dans le monde. La volonté c'est les faire réfléchir sur comment on considère ce problème là : « les femmes là bas c'est comme ça, elles n'ont qu'à se taire ». Par exemple, je prends souvent l'école femme de Molière en troisième. A un moment donné il y a les maximes du mariage. Arnold fait lire à Agnès les maximes pour faire une bonne épouse. A partir du texte je leur dis « à votre tour, faites les maximes du mariage pour les filles pour votre époux et pour les garçons pour votre future femme ». Je le fais depuis cinq ou six ans. C'est très intéressant de voir comment les garçons en particulier, pas les filles, à la fois avec de la provocation mais aussi avec une part de sérieux, te disent : ma femme ne se maquillera pas. Ma femme, elle est pour moi. Ma femme -je l'ai vu plusieurs fois- elle marchera trois pas derrière moi quand je marche en ville. Ma femme ne sortira pas, sinon pour sortir les

¹⁸⁸ Terme familier utilisé pour désigner le pays d'origine, généralement employé par les jeunes issus de l'immigration africaine du Nord.

poubelles. C'est pas que de la provocation. Il y en a un peu évidemment, mais pas seulement. Ça fait des années que je le fais. Je suis ici depuis huit ans. Les premières années je trouvais qu'entre un petit d'origine française -pour aller vite- et un petit d'origine marocaine, ce n'était pas très différent. Mais le fossé se creuse, les jeunes garçons sont de plus en plus machistes et de plus en plus dédaigneux vis-à-vis de la femme, et ça m'inquiète un peu. Il y a une espèce de... alors je ne sais pas si ça vient de tout le travail un peu difficile dans les quartiers, je sais que ça vient un peu de là quand même. Au petit bar on sait qu'ils sont très présents, qu'ils insistent bien sur la (elle cherche ses mots)...il faut bien choisir ses mots dans ces cas là parce qu'il ne faut pas dire de bêtises. Il y a quand même un durcissement des positions au niveau culturel. Je le vois bien dans ce bahut. Il y a de plus en plus d'agressions envers celui qui n'est pas comme toi. Mon fils a passé quatre ans ici et à la fin c'était le français. On n'avait pas ça au tout début. Il y a un durcissement au niveau des cultures, c'est-à-dire « moi je suis arabe » l'autre c'est un français, on dit celte maintenant. « Moi je suis arabe, ma femme elle fera ci...toi t'es français, t'es anti arabe ».

Donc, comment intégrer la culture dans un contexte aussi difficile, aussi sensible ? Moi j'essaie de l'évacuer justement. Enfin d'aller au-delà, sinon ça devient clan contre clan. C'est ce qui est vraiment dur.

Comment vous faites ?

J'utilise la pédagogie du détour, c'est-à-dire que je leur dis que nous avons des textes qui nous permettent de réfléchir de façon un peu plus universelle, et non pas de catégoriser selon les communautés, les ceci, les cela. Il y a deux quartiers ici, je t'en ai déjà parlé, le petit bar et les Cévennes. Il y a des bagarres entre les mecs du petit bar et les mecs des Cévennes. C'est sorti il y a peu de temps l'expression « on est des petits bariens ». C'est quand même nouveau. Avant ça n'existait pas « petit barien ». Maintenant c'est devenu un mot. Il y a « les petit bariens » et « les cevenniens ». Ces expressions sont sorties il y a un an. Ça veut dire qu'ils s'approprient une identité par leurs lieux de vie et pas uniquement par leur origine ethnique.

Il faut évacuer à mon avis pour avoir la sérénité, il faut essayer d'apaiser toutes les tensions. Les tensions étant liées à l'origine ethnique et l'origine géographique. Alors qu'on pouvait envisager à une époque -quand je suis arrivée dans ce bahut c'était ça- de se servir de la culture de l'autre comme un enrichissement. On peut le faire dans certaines circonstances. Quand je fais le conte, je prends des contes

du monde entier, dont des contes du Maghreb par exemple. Mais je le fais de moins en moins parce qu'ils se polarisent uniquement sur « ah ouais ça c'est du Maroc, les arabes c'est les plus forts » et du coup ils n'écoutent pas vraiment le sens symbolique du conte. Ils se focalisent sur le détail, par exemple le gamin s'appelle Rachid. (Elle imite ses élèves) « Ah ouais, moi je m'appelle Rachid... » C'est con ce que je te dis, mais je te jure que c'est très important. C'est pour dire comme c'est dur d'intégrer leur culture. Pour eux leur culture c'est vraiment quelque chose de très évanescent, c'est un prénom, c'est... même ils connaissent très peu la géographie de leur pays.

Ils connaissent très peu de leur religion. En sixième par exemple on fait les grands textes fondateurs. Evidemment, on fait Homère l'odyssée, Ovide, les métamorphoses, la Bible, je prends des extraits du Coran, donc c'est multi-culturelle. Quand on en est au Coran je t'assure qu'ils connaissent très très peu de choses. On a du mal, en tout cas moi j'ai du mal à évaluer leur degré de connaissance de leur propre culture. C'est extrêmement superficiel. Ce sont des choses qui ne relèvent pas vraiment de la culture. C'est vraiment de la vie quotidienne. Donc, qu'est ce que c'est utiliser la culture de l'autre, il faudrait savoir définir la culture, c'est ça la difficulté et comme ça crée énormément de conflit ça devient de plus en plus dur.

A une époque je pouvais encore faire une comparaison entre un texte de la Bible et un texte du Coran...ça devient de plus en plus difficile, parce qu'ils sont dans l'affrontement, dans la revendication du style « nous on est des arabes donc on est musulman ». Alors je leur dis « non, on n'est pas forcément musulman parce qu'on est arabe et on n'est pas forcément arabe parce qu'on est musulman ». Ils ne savent pas, pour eux musulman c'est arabe. Ils ne savent qu'il y a plus de musulmans en Indonésie qu'au Maroc.

Leur culture est extrêmement évanescence, donc sur quoi s'appuyer ? S'appuyer sur des représentations mais qui ne sont vraiment fondées, que sur des préjugés, que sur des opinions...donc c'est très difficile.

C'est-à-dire ?

Quand on parle de culture on parle de connaissance, quand même. Eux ont une connaissance de la culture arabe -il faudrait que tu interrogés notre collègue qui est prof d'arabe- il t'en dirait encore plus que moi là dessus. Ils ont plutôt des idées très superficielles, parfois très erronées sur ce qu'est la culture arabe.

Comme quoi, par exemple ?

Si on parle de la religion -et j'aborde rarement cette question parce qu'ils sont très sensibles- ils ne connaissent pas grand-chose du Coran, ils ne l'ont pas lu déjà. Même sur la position de la femme, la position de la femme dans le Coran ce n'est pas du tout ce qu'ils t'en disent eux. Je parle du Coran parce que c'est le livre. La difficulté c'est à partir du moment où tu essaies d'intégrer la culture de l'autre. Comme en fait eux, on a une double culture superficielle des deux côtés, ils sont dans des milieux où on ne lit pas, on n'écrit pas, la maman ne parle pas français. Alors quand je dis arabe c'est aussi berbère parce que tu as l'autre côté, entre l'Algérie, le Maroc, entre le sud et le nord. Un arabe ce n'est pas un berbère et vice et versa. C'est très compliqué, c'est multiculturelles ... et surtout, nous sommes nombreux à le penser, ils ont une culture tellement superficielle de leur pays d'origine que sur quoi on peut s'appuyer vraiment ?

En cinquième quand on fait l'histoire, l'Islam, etc... -demande à mes collègues profs d'histoire- ils découvrent des tas de choses. Donc, de quoi on parle quand on parle de culture ! Sur quoi on s'appuie ! Parce que ton sujet c'est comment on intègre la culture des élèves dans notre pratique professionnelle, c'est bien ça ?

Oui, de quelle manière cette question est prise en compte ou pas aujourd'hui ?

Moi, j'appelle ça, comment on l'intègre. C'est-à-dire...sois plus précis dans ta formulation parce que prise en compte c'est vague ! En tant qu'individu, en tant que culture ? Est-ce que tu parles du fait que comme ces élèves sont d'une culture différente, on le prend en compte ...mais ça c'est une évidence. Mais si c'est est-ce que tu prends la culture de l'autre, en l'occurrence la culture arabe, berbère, en tant que culture est-ce qu'elle est prise en compte dans notre pratique, c'est ça ma question ?

Comme ce sont des enfants qui sont très peu cultivés dans leur langue et dans leur culture d'origine de même que celle qu'ils ont acquise ici, il n'y a rien de très très solide. Maintenant qu'on prenne en compte le fait que ce sont des enfants qui ne parlent pas français à la maison, évidemment ! Qu'on prenne en compte le fait que ce sont des enfants, pour certains, si on demande au père de venir il va être battu comme plâtre, parce qu'on sait que c'est un père violent, parce que souvent ces enfants sont frappés, évidemment on n'en tient compte. Il y a des enfants qui sont polis mais pour lesquels on ne va pas appeler tel père parce qu'on sait qu'il va être battu comme plâtre. Alors on fait attention, on essaie de voir avec la maman. Il y a plein de choses à dire là dessus, il faudrait que tu sois plus précis !

Oui, mais je pense que ma question recouvre les deux aspects dont vous parliez ?

Oui, voilà. Le fait que ce sont des enfants qui à la maison n'ont pas la pratique de la langue française. Les parents ne parlent pas français. Ils baragouinent le français quand ils viennent nous voir pour la plupart, mais à la maison ils parlent berbère ou arabe. Certains de mes collègues demandent s'ils sont berbérophones ou arabophones. Donc il y a un déficit énorme au niveau de la langue, de la compréhension et de la culture, et ça on est obligé d'en tenir compte.

Quand on fait des travaux, quand on bâtit nos cours, c'est sûr que ce ne sont pas les mêmes qu'ailleurs. C'est sûr, ne serait-ce parce qu'ils pratiquent beaucoup moins la langue. Des textes simples, des mots simples, il faut les expliquer. Tu ne peux pas avancer de la même façon, tu ne peux pas faire la même chose qu'avec n'importe quel élève petit blanc dont les parents maîtrisent parfaitement la langue française. Ne serait-ce qu'au niveau du langage. Donc tu ne peux pas ne pas le prendre en compte c'est évident. Alors la culture c'est encore autre chose, là je ne parle que de la langue. Il y a beaucoup de pesanteur. Quand on découvre un texte, n'importe quel texte qui paraît simple...

Concrètement dans la pratique, comment ça se passe ?

Dans la pratique, c'est une adaptation permanente aux lacunes de l'enfant. Là je parle en tant que linguiste, je dois faire attention aux lacunes langagières, aux lacunes d'expressions orales, écrites. En orthographe on voit très bien que ce sont des berbérophones ou des arabophones parce qu'ils ne distinguent pas les sons comme on les distingue nous. Par exemple ils distinguent pas les « on » des « an ». Toutes les nasales ils les confondent. Les « on » et les « an » à l'oreille ils ne les discriminent pas, donc à l'écrit ils ne les discriminent pas. Sur ces détails là, tu vois très bien que ce sont des enfants d'origine arabe ou berbère. Ne serait-ce que même sur ces points là, tu dois faire de l'orthophonie. Il m'arrive de faire répéter à quelques élèves pendant cinq ou dix minutes, les sons « on » ou « an ». Rien que ça, c'est con comme la lune, t'as pas besoin de le faire ailleurs avec les autres élèves. Ici t'es obligé de le faire parce que leurs oreilles ne sont pas habituées à discriminer. C'est un détail, mais on fait ce genre de choses. On ne peut pas leur en vouloir, ils ne discriminent pas. Voilà un exemple concret. Bon, l'orthographe c'est énorme évidemment !

Le système des temps arabes n'est pas le même que le système des temps français, donc ils ont beaucoup plus de mal à l'assimiler. Il faut aller plus lentement. C'est infini les exemples. Mais surtout c'est le déficit langagier. Ils ne lisent pas ou pas beaucoup. Mais surtout ils n'ont pas le bain, l'immersion linguistique donc ils sont en très grands déficit et parfois ça se traduit par de l'agressivité.

(Interruption, on change de salle)

Ce qui est révélateur c'est qu'ils ont énormément d'agressivité. Ça a été étudié, l'hypothèse c'est qu'ils n'ont pas les mots pour le dire ; ils n'ont pas les mots pour dire les choses, donc ils crient et ils sont très physiques. Dans beaucoup de circonstances, ils ne parlent pas ils s'insultent. Au lieu de se dire quelque chose, ils vont dire « nique ta mère », parce que je crois qu'ils n'ont pas la pratique de la subtilité langagière, même si ce n'est pas subtil le niveau élémentaire. Des études très bien faites sur le nombre de mots utilisés par les enfants de banlieue pour aller vite, montrent qu'ils utilisent 300 ou 400 mots.

Il y a des écoles de la deuxième chance, pour les jeunes qui ont quitté le milieu scolaire, qui essaient d'augmenter leur volume de vocabulaire. Si tu n'as pas les mots pour t'exprimer, pour dire, tu es dans une aporie¹⁸⁹, enfin tu te heurtes à la non-communication et la non-communication c'est la violence. Donc le problème de la langue est énorme. Je crois qu'il y a une corrélation, d'ailleurs je ne suis pas la seule à le dire il y a des études sociologiques, sur le manque de moyen d'expression un peu fin et cette espèce d'agressivité physique et verbale. Même entre eux, ils se tapent et ils te disent je joue. Non, je crois qu'on peut faire des jeux, autre et quand on a une parole facile on peut s'expliquer, on peut argumenter, on peut développer une pensée, alors que là ils n'ont pas les moyens de le faire. Alors c'est « je t'emmerde, nique ta mère... » et on en arrive tout de suite à la violence. Moi ça me préoccupe, on est là, quelques-uns depuis pas mal de temps et on voit cette évolution. On voit cette espèce de monter de l'agressivité. Il y a un petit mercredi qui s'est fait tabasser ici, on n'avait jamais vu ça.

Donc intégrer la culture de l'autre, quelle culture ? Si, ils se revendiquent comme « petit barrien », si, ils se revendiquent comme cévenniens, ou comme PSM (pur sang marocain), PSA (pur sang algérien) et à l'intérieur des marocains, ceux qui se revendiquent riffins, ceux qui se revendiquent salaoui, ouf, c'est quoi la culture ? Où on est ? C'est ça le problème, tu vois !

¹⁸⁹ Difficulté logique sans issue.

Oui, tout à fait.

Si tu demandes d'où tu es toi. Il pourra te dire « je suis du petit bar. » Il pourra te dire je suis marocain. Il pourra te dire je suis d'Essaouira. Qui tu es ? Poses la question aux élèves !

Ils vous disent quoi à vous ?

Je ne pose pas la question. Je sais trop les réponses. (Rire)

Ce serait quoi ?

Ça dépend, si c'est moi, ils diront « je m'appelle untel, untel, untel ». Parce que moi je suis prof alors il me donne son nom, son prénom, etc. Mais selon le contexte la réponse va fluctuer. Donc les réponses sont multiples. Selon le contexte ils te diront ça, ça, ça ou ça et ils sont tous ça à la fois. Donc sur quelle culture tu t'appuies ? C'est quoi la culture, enfin leur culture !

J'ai mes élèves de troisième qui doivent faire des stages. Ils essaient de trouver des stages, s'ils habitent au petit bar, ils cherchent au petit bar. Il n'y a pas beaucoup d'entreprise au petit bar, il y a les fruits et légumes chez Salim, au Cévennes c'est le boucher hallal. Je les connais tous, tu vois je t'en parle très à l'aise. Je leur dis, « pourquoi vous sortez pas ? », ils vous disent « c'est chez nous ! ». Ou bien vous leur dites : « vous partez ou ? »

_ « Chez nous »

_ « C'est ou chez vous ? »

_ « Au Maroc » ou bien « au petit bar ». (Elle imite le ton et l'accent de ses élèves).

Tu vois pour eux chez nous c'est le bled, mais chez nous c'est aussi Montpellier. Je crois que c'est très difficile de savoir de quoi on parle. Ça part dans tous les sens. Si tu me dis est-ce qu'on prend en compte l'origine ethnique, c'est bien ce que j'ai compris, des élèves, c'est ça ?

C'est aussi ça ?

C'est aussi ça, ce n'est pas que ça. Tu vas avoir un puzzle d'identité dans lequel ils naviguent. On part chez nous, quand ils disent ça, ça veut dire on part au bled. Mais quand ils sont au bled ils disent, chez nous c'est à Montpellier au petit bar. Ils te disent « c'est super bien le bled, etc ». Quand tu leur dis « alors pourquoi t'y reste

pas ». Ils te répondent « ben non, c'est mieux Montpellier, on est chez nous à Montpellier ». (Rire). Quand ils sont à Montpellier ils disent on chez nous, au bled. C'est la double culture ça, plus que la double culture, il y a des strates. T'es marocain, du sud, du nord, du milieu, du centre. Tu es du petit bar, tu es d'ici, tu es de là. Tu as une espèce d'empilement de lieux. Mais ce n'est pas un empilement de connaissances structurées. Si on leur pose une question sur l'histoire du Maroc ils ne savent rien. Ils savent vaguement qu'il y a un roi, Mohamed VI, mais si tu leur parles de la politique marocaine, même les grands. Tu leur parles de lieux, d'auteurs, moi je connais bien alors ils t'ouvrent des yeux, ils ne comprennent pas. Alors c'est quoi la culture ? Est-ce que c'est une appartenance géographique uniquement ? Ça à l'air d'être ça parce que géographiquement ils se disent marocains et puis même géographiquement dans la ville, petit bar, Cévennes. Comme les gangs à Chicago maintenant.

Ce serait quoi la culture au petit Bar et la culture des Cévennes ?

Oh c'est la même ! À part que le petit bar c'est là et les Cévennes là, sinon c'est la même chose. C'est comme à l'époque Gignac se battait contre Aniane mais c'était les mêmes gens. Les Cévennes c'est un peu plus riche. Le petit bar est plus délabré, les Cévennes a été plus longtemps occupé (elle cherche ses mots)... par les familles de la classe moyenne française. Cette classe basse moyenne est parti et ce sont les marocains essentiellement, un peu plus aisé qui ont pu acheter là-bas. C'était moins dégradé, tandis qu'au petit bar c'est très dégradé, c'est vraiment le Bronx là-bas. Tu es allé au Cévennes ?

Je passe devant car j'ai un ami qui habite le quartier.

C'est moins délabré, c'est moins pauvre ! Je suis née à Montpellier donc j'ai vu l'évolution de ces deux quartiers et c'est vrai que les Cévennes c'est réputé comme étant moins dur que le Petit bar, mais ça se dégrade à grande vitesse.

Donc, ils ont eu la fierté de leur quartier pour avoir la fierté de quelque chose, finalement c'est ça. C'est comme dans les bandes en région parisienne, de telle cité ou de telle cité, t'es exactement pareil mais tu te fous sur le gueule. C'est le phénomène des bandes, non des quartiers. On l'a bien vu l'an dernier, pendant la révolte des banlieues. C'était une surenchère entre quartier, c'était les mêmes conditions de vie, ce n'était pas les arabes contre les noirs. C'était géographique. J'ai pas le titre en tête, mais il y a un sociologue qui a fait un bouquin qui montre comment la prégnance

géographique efface un petit peu les différences ethniques. Maintenant, de plus en plus, les bandes se regroupent selon le quartier et non pas selon leur ethnie. Dans une bande au Petit bar, tu peux avoir des marocains, quelques algériens, il n'y en a pas beaucoup et quelques blacks et en face pareil. A part que dans ces deux cités c'est très majoritairement marocain. Mais le sociologue expliquait que l'on n'était plus forcément sur l'ethnique, on est sur le géographique. C'est bien parce que c'est de l'intégration. On habite dans le même quartier, que tu sois black, blanc, beur, tu fais parti du quartier et tu vas taper sur la gueule du quartier d'en face. Ce n'est pas les arabes contre les blacks. Je vais vite mais c'était un petit peu son analyse. C'est un peu ça que je vois ici.

C'est un peu ça ?

Cette histoire qui est parti « petit barien » contre « cévanniens » ça n'existait pas avant. Même le mot n'existait pas, c'est eux qui l'ont inventé. Donc c'est une identité pour eux. Tu te rends compte, ils ne sont pas montpelliérains, ils sont « petits bariens » ou « cévanniens », ça je l'ai vu la première fois l'an dernier. Je suis dans ce bahut depuis neuf ans et j'habite Montpellier depuis cinquante ans. Ils ont sécrété leur identité, ils ont trouvé un mot pour ça. Leur culture ! Je ne sais pas si c'est une culture, mais en tout cas ils se sentent de tel quartier ou de tel autre quartier. Alors ce que ça recoupe derrière, je n'ai pas fait d'enquête. Mais ça recoupe rien de plus que « j'habite là et toi t'habites là ». Mais il se crée quelque chose. C'est intéressant ! C'est eux qui ont inventé ces mots. C'est très révélateur de quelque chose, ça veut dire qu'ils se créent leur identité. Entre eux, il ne va pas se dire je suis marocain ou autre, mais plutôt « moi je suis de tel quartier ». A moi, ils vont me dire, je suis de telle classe, à un autre il dira « moi je suis marocain ».

Au début de l'entretien je te disais, comme ça crée des tensions, d'aller au-delà. Quand ils me disent je suis « PSM », je fais un cours sur ce que c'est un pur sang, c'est un cheval, ça les tue et ensuite on en parle plus. Dans ma classe on ne parle plus de « PSM » ou de « PSA », ils savent que chez moi « PS » ça veut dire cheval. J'essaie d'éliminer toutes ces tensions, toutes ces fausses, non pas fausses, mais toutes ces pseudo-identités qu'ils se donnent pour travailler dans la sérénité. La sérénité c'est aussi sortir du quartier, sortir des problèmes. C'est être zen pour accepter la culture de l'autre, par les textes, par tous...il faut aussi qu'ils acceptent la culture de l'autre quel que soit l'auteur contemporain. C'est pour ça quand je lis les contes arabes je change

les prénoms. Enfin, je laisse les prénoms arabes mais pas ceux d'élèves qui sont dans ma classe, afin d'éviter les commentaires et chahut. Parfois c'est difficile parce qu'il n'y a pas tellement de prénoms arabes qu'ils ne portent pas, parce que je n'ai que des arabes dans ma classe. Alors j'invente pour ne pas être interrompu par des « oh Rachid c'est moi ». C'est dur parce qu'un rien les distrait, comme n'importe quel enfant, mais eux encore plus dans la mesure ou tout ce qui renvoie à leur origine ou autre ça les interpelle encore plus. Donc c'est une occasion ou de distraction ou même d'agressivité quand je parle d'Algérie. Combien de fois je suis interrompu, « oh c'est des tueurs les algériens », des choses comme ça, alors j'essaie d'éviter pour la sérénité et la pédagogie du cours. Ils ont à apprendre, donc il ne faut pas perdre dix minutes à essayer de les calmer. Mon souci c'est qu'ils sortent du cours en ayant appris quelque chose et qu'il y ait le moins d'interférences annexes et ce n'est pas facile. Donc ces cultures superposées, l'ethnie, le quartier, il y en a qui sont du bled d'autres de la ville, tout ça forme un « patacaisse », mais j'essaie qu'en classe, ils apprennent des choses.

Alors évidemment on est obligé d'en tenir compte, on en tient compte qu'ils ne sont pas des petits français moyens. Effectivement, mais c'est tellement évident que je ne sais pas quoi te dire. C'est sur tout, c'est sur les textes qu'on choisit, les mots qu'on explique, il y a tel déficit langagier !

Sur les textes que vous choisissez ?

Non, non, mais je prends les livres du programme, mais par exemple j'ai Rabelais à traiter en cinquième. J'adore Rabelais, mais c'est un peu difficile pour certains élèves. Là c'est presque tous les mots que je dois expliquer. Donc je prends un texte un peu plus simple. C'est à ce niveau là, au niveau du vocabulaire. Mon objectif c'est quand même d'avancer, je dois avancer sur des séquences, donc je ne vais pas prendre les textes les plus compliqués parce que ça ne sera pas efficace en terme pédagogique. Je préfère prendre des textes un peu plus simples, mais je fais du Molière, je suis le programme classique, en plus moi, je suis lettres classiques, je fais latin, grec. Mais j'essaie quand même de ne pas multiplier les difficultés pour eux. Mon objectif c'est quand même les ouvrir à la culture générale, les faire réfléchir.

Quand je parlais de la position de la femme, tu sais il y a de quoi faire. S'ils n'arrivent pas à déchiffrer un texte parce que le vocabulaire ou l'expression est trop compliquée, je passe à coté parce que mon objectif était de les faire réfléchir sur tel et tel sujet, sans qu'il y ait trop de barrage de la langue. Pour reprendre l'exemple de tout

à l'heure, à propos des maximes sur le mariage, ils exposent leurs opinions et ensuite on en discute tous ensemble. C'est très intéressant parce que si tu prends les maximes écrites par les jeunes filles et les maximes écrites par les jeunes gens, ce ne sont évidemment pas les mêmes. Alors c'est très marrant, ça génère un débat surtout entre les filles et les garçons. Moi je les laisse faire. Je suis un peu vache, je prends les maximes des garçons et je les lis. Bien sûr les filles réagissent, « mais c'est une horreur ! ». J'ai rien à dire je bois du petit lait. Je leur dis « écoutez messieurs, là manifestement aucune de ces jeunes filles ne vous prendrez comme époux, parce que vous n'avez pas du tout la même »...et ceux sont des petites arabes aussi. Alors ils sont un peu emmerdés et je fais ça pour toutes les maximes, celles des filles et des garçons. Bon c'est dans le cadre de l'école des femmes, mais ça les fait réfléchir. Mais surtout la réaction des filles vis-à-vis de leurs textes. Comme je te dis, il y a eu une évolution depuis quelques années. Il y a quelques années les garçons étaient beaucoup plus intégrés, beaucoup moins machos que maintenant. Il y a un effondrement. Il y avait moins de différence entre les filles et les garçons il y a quelques années que maintenant. Il y a un retour en arrière incroyable. Ça nous fait peur, à nous les profs femmes. On est très sensible à ce thème bien sûr, et on voit une régression.

Tous les jours il faut avancer pour qu'ils s'ouvrent un peu. Ils te disent « ouais, ouais, je veux coucher avec des filles mais c'est pas elle que j'épouserai. Parce que la fille qui couche avec plein de mecs c'est une salope. Quand je me marierai j'épouserai une vierge ». Ça, ils vous le disent sans problème.

Ils vous disent ça à vous ?

Ben oui ! Pas en ces termes. Si parfois même...ils disent (elle imite ses élèves) « oh madame, on peut s'amuser avec les filles, vous voyez ce que je veux dire ? ».

_ « Oui, je vois très bien. »

_« Ouais après pour se marier, c'est pas avec celle qu'on s'est amusé, il faut qu'elle soit vierge. »

_ « Et la fille avec qui tu as couché, elle fera quoi ? »

_ « Oh mais c'est une pute. »

Alors, elle qui entendent ça... et oui c'est dur. C'est sincère ce qu'ils disent. En ce moment on fait un gros travail sur la position de la femme.

Vous leur dites quoi ?

Ah mais je ne dis rien, je fais des textes ! J'ai des textes du seizième siècle au vingtième siècle, c'est un cours de français, pas un débat à la mord moi le nœud ! On travaille sur des textes qu'on étudie pendant la séquence, ça s'appelle la pédagogie du détour. C'est de la culture, ils réfléchissent, c'est notre travail. Je suis très inquiète sur les machos. Ce matin encore je lisais dans le journal, un article qui relaté le viol survenu à Monnet par trois jeunes. A force de considérer les femmes comme de la chair à canon, de la chair à baise, évidemment on en arrive à ces extrémités. C'est pour ça qu'il faut lutter contre tout ça.

Ce rapport à la femme ça leur vient d'où ? Ils vous en parlent ?

C'est leur soi disant culture. Prenez la mère, la femme, elle doit rester à la maison. La fille qui sort « c'est une pute ». (Elle imite ses élèves) « Ma mère c'est pas une pute, ma mère elle reste à la maison ». J'ai des élèves qui se sont fait tabasser par leurs frères aînés ou petits même, parce qu'il fallait qu'elles rentrent à la maison tout de suite après les cours, il ne fallait pas qu'elles traînent dans la rue. Pour des tas de raisons, je ne vais pas rentrer dans les détails, tu les connais, ils s'octroient le rôle du père. Il y en a un l'année dernière qui est passé en conseil de discipline. Il avait tabassé sa cousine parce qu'elle n'était pas rentrée assez vite à la maison. Alors que le garçon peut rester en bas de la tour jusqu'à onze heures du soir, ça ne pose pas de problème. Ça ce sont des trucs classiques, on le sait.

C'est petit barien ?

Ah non, c'est partagé par tous. C'est partagé par tous les petits d'origine (elle hésite) arabe. Beaucoup plus malheureusement que partagé par les petits d'origine française. Ils ne s'en cachent pas. Ils te disent « chez les arabes on sait garder nos femmes ». Alors des fois il faut être très patient. « Oh chez les arabes on sait garder nos femmes, c'est pas des putes nos femmes ». « Ah nos femmes elles travaillent pas. L'homme il gagne la vie pour la famille, parce qu'une femme ne doit pas travailler. ». Alors je fais quoi moi ? « Ouais, mais vous c'est pas pareil, vous êtes française ».

C'est leur culture bizarre. J'ai été marié avec un algérien, alors je connais quand même la culture. La vraie culture ce n'est pas ça. Ce sont des bribes, des petites choses, de la sous culture. « Une femme ça doit rester à la casba ». Mais non, ce n'est pas ça la vraie culture arabe. Mais eux, ils se tricotent leurs petites choses, avec des préjugés, pleins de petites choses qui ne sont rien.

Quand je vivais avec mon compagnon, il me disait c'est incroyable, la dévalorisation de la culture arabe dans ces milieux. Ils se bricolent des trucs pour faire une espèce d'identité.

Par rapport à la position de la femme, comme ça s'aggrave, comme les jeunes filles sont de plus en plus les victimes, c'est quelque chose qui me préoccupe. Ce matin quand je suis tombée sur ce viol... comme si j'y étais, « oh mais elle nous a allumé ». Tu parles, on en a eu ici...

Des viols ?

Pas dans le collège quand même... mais une « tournante », ça s'appelle comme ça. Des « tournantes » au Petit bar, oui bien sûr, seulement ça ne se dit pas. Comme dit Laurent Muchielli, ce grand con, « y a pas de tournante dans les cités, c'est parce que ce sont des arabes qu'on dit qu'il y a des tournantes ». C'est pas vrai, il y en a ! Il y a toute une dégradation de l'image de la femme. Parce que plus tu dégrades l'autre, la femme en particulier, et plus tu te rehausse toi. Comme t'arrives pas à te rehausser toi-même, tu dévalorises autrui et tu te sens plus fort. C'est ça le système et c'est connu depuis Freud. On en est là et ça m'énerve, en tant que femme et en tant que prof.

(Elle imite encore ses élèves)

_oui mais vous c'est pas pareil, vous êtes une française.

Tu te rends comptes ! Ça veut dire qu'il y a deux catégories de femmes. Il y a les femmes arabes, soumises à leurs maris, et puis les autres, les profs femmes...après tout ce n'est pas grave ! Il faudrait que tu parles avec ma collègue, madame E qui est prof d'arabe ici, qui est d'origine marocaine. Elle pourrait t'en apprendre des tas de choses.

Comment elle gère ça ?

Tu lui demanderas, je ne sais pas.

Elle a du vous en parler ?

Elle, comme elle est arabe. Elle parle arabe, mais elle est professeur. Elle sait ce que c'est la culture, donc elle arrive à leur dire, à leur parler dans leur langue de temps en temps, et ensuite de leur expliquer les vrais valeurs de la culture arabe ou de

l'Islam. Parce qu'ils font des confusions. Il faut que tu lui parles. Je crois qu'elle fait un bon boulot sur la culture parce qu'ils connaissent rien. C'est elle-même qui me le dit. Je dois aller préparer un devoir, est ce que tu as d'autres questions ?

Oui.

Parce que tu m'avais dit une heure à peu près.

(J'enchaîne en lui posant directement une autre question pour ne pas interrompre l'entretien)

Vous êtes là depuis huit ans, c'est une volonté de votre part ?

Oui, je suis là par conviction.

Vous m'avez dit que vous vouliez rester, mais Mme M a demandé ...

Oui, mon poste a été supprimé, donc je ne sais pas si je serais là l'an prochain. Mais quand je suis venue il y a huit ans, j'ai demandé ce poste. J'ai voulu venir en ZEP, ça c'est mes convictions pédagogiques.

Pour quelles raisons ?

Pour moi c'était évident. C'était pour essayer d'apporter mon enthousiasme à des enfants qui en avaient peut être beaucoup besoin. Tu sais, peu de personnes veulent travailler en ZEP. (Rire) Moi oui, en plus c'est bien la difficulté. Pédagogiquement tu te sens utile. Pour moi c'était évident !

Oui, pour vous c'est évident, mais ce n'est pas forcément évident !

Oui, mais c'est parce que je suis passionnée par mon métier. Je pensais, en toute immodestie, qu'avec mon enthousiasme, ma capacité, ma pratique, parce que même si j'ai cinquante ans maintenant, je pourrais apporter quelque chose aux élèves en ZEP. Je pense que j'apporte. Je ne suis pas là par défaut, c'est par conviction. Quand j'ai demandé las Cazes et que je l'ai eu, le rectorat m'a téléphoné pour me dire qu'avec mes points je pouvais avoir droit à Joffre. Je suis passée pour la folle de service. Pour moi c'est plus intéressant de travailler avec des gosses qui ont plus de difficultés, d'intégration, de culture. En plus, je suis prof de français latin grec, alors la culture j'en connais un rayon. Je ne suis pas prof de math. Il me semble que je peux leur apporter mon expérience, ma culture, mon enthousiasme et le faire partager.

Avant Las Cazes, aviez-vous déjà enseigné en ZEP ?

Non. J'ai travaillé dans des endroits qui n'étaient pas estampillés ZEP, mais j'avais des classes difficiles. J'ai toujours eu dans ma carrière, des classes difficiles avec d'autres moins difficiles. Tu sais, c'est pas parce qu'on n'est pas estampillé ZEP qu'ailleurs il n'y a pas des classes difficiles. Donc j'ai eu toutes sortes de classes depuis 22 ans.

C'est dans ces classes difficiles que vous vous sentez le mieux ? Où pensez-vous pouvoir le plus amener ?

Oui ! Pour le moment je me sens plus utile pour des élèves qui ne peuvent pas être aidés à la maison. Quand je leur raconte Ovide, Homère ou Molière à des petits comme ça, en leur expliquant les mots qu'ils ne comprennent pas, j'ai l'impression d'être plus utile que si je le faisais à des petits qui ont une maman ou un papa qui expliquent à leur enfants tous les mots qu'il n'a pas compris. Je sais qu'eux le soir leurs parents ne leurs expliqueront rien du tout, puisque ces enfants ont des parents qui ne lisent pas. Du coup ça m'intéresse davantage d'être là, car je ne suis pas plus efficace, mais plus utile.

J'ai travaillé au lycée Joffre, à Mas de tesse, j'adore faire ça aussi, mais il se trouve que pour le moment je me sens plus utile ici. Après peut être que j'en aurais marre et je verrais, je changerai d'établissement. Mais pour le moment je crois que je suis utile ici.

Votre fils a passé 4 ans à Las Cazes, c'est parce que vous habitez le quartier ?

J'habite av d'assas. Son collègue de rattachement était en face de la maison. Il a fait 15 jours dans ce collège. C'était le bordel, donc il est venu ici. Il a passé 4 ans ici, en section sportive basket. C'est une section avec des classes un peu plus relevés. Maintenant ça a un peu décliné mais à l'époque où il y était c'étaient des classes très triées sur le volet. Je les avais ces élèves. Je n'ai pas eu mon fils mais j'ai toujours eu des classes sport. Il y avait des tests au niveau scolaire et sportif. Donc c'est des gamins qui sont plus forts que les autres.

Plus fort que les autres à Las Cazes ou au niveau de la ville ?

A Las Cazes, et parfois ailleurs. Jusqu'à présent, depuis deux ans le recrutement des sixièmes commence à baisser. D'ailleurs celle qui à monter la section

est partie à la retraite. L'an prochain je crois qu'on n'aura même pas une classe entière de sportif. On perd beaucoup de classes de sixièmes et on n'aura pas une classe entière pour la section basket. A l'époque quand mon fils a commencé, il y avait une moitié de blancs, oui je ne sais plus comment dire, un quart arabe et un quart black. C'était à peu près comme ça, ou un tiers, un tiers, un tiers. C'était plutôt bien mélangé. Il y avait des blancs, des blacks et des arabes dans la section. Il y avait quand même plus de blancs et de blacks, parce que les arabes ils sont plus foot. Maintenant il y a de moins en moins de blanc. La section sportive de sixième cette année, c'est pratiquement que des petits marocains.

A l'époque, ça ne vous a pas fait peur la réputation du collège ?

Je n'ai jamais eu peur. Je sais que les profs sont excellents. Peur de quoi ?

Vous me dites que les ...

Oui, mais ce que disent les parents de l'extérieur c'est une chose, mais moi je sais ce qu'est le collège. Je sais que les profs sont excellents et qu'on peut faire du très bon travail. Peur de quoi ? Ma nièce y était, mon neveu y était. L mon neveu a fait sa troisième. P ma nièce était là l'an dernier en section sportive. Elle est partie cette année à cause de ses problèmes de dos. Peur de quoi ? Des arabes ? Non je n'ai jamais eu peur des arabes ou que mon fils soit avec des arabes, ni des blacks d'ailleurs. Moi je lutte contre la réputation qui est faites à ce collège, mais c'est vrai que ça devient de plus en plus dur de lutter. Il y a une dégradation c'est sûr. Mais ce n'est pas la dégradation du collège. C'est la dégradation des conditions extérieures.

C'est-à-dire ?

Parce que ça se dégrade dans le quartier. On est en train de refaire le Petit bar, ça génère beaucoup de tensions. Je le sais d'autant plus que c'est le père de mon fils qui s'occupe de la rénovation au Petit bar. Il y a beaucoup de tension parce que les gens vont être déplacés pour rénover. Des appartements vont être détruits puisqu'on détruit une tour. Ou on essaie de reloger les gens ailleurs ou on leur rachète leur appartement. Ça bouge énormément. Il y a énormément de tension dans le quartier et ça se répercute sur les enfants. Nous qui habitons ici, on voit très bien que depuis qu'on a commencé à parler de la rénovation du Petit bar, les tensions se sont accrues. Il y a des marchands de sommeil, qui sont des marocains. Donc il y a des choses pas très

claires, des clandestins qui y habitent, etc. Donc par rapport à tous ça on les sent bien énervés nos élèves.

Nous, on le prend en compte. On travaille avec les associations de quartiers. Bon il y a plein de facteurs j'imagine pour lesquels les enfants sont plus énervés, violents, agressifs, mais c'en est un aussi. Ils sont dans l'insécurité. Puis certains parents sont anxieux. Où ils vont habiter ? Voilà d'autres questions ?

Vous avez été élève ici ?

Oui en 1969.

Donc, c'est un Collège que vous connaissez bien ?

Oui, je l'ai connu de 69 à 73, ensuite je suis allé au lycée. Je suis d'abord allé à Mas de Tess et ensuite après une année, je suis allée à Joffre. Nous étions trois filles dans le lycée, c'était le début de la mixité. Ma sœur et aussi mes cousines sont également passées par le collège Las Cazes. Oui, je connais bien. A l'époque c'était le collège d'excellence. La bourgeoisie de ST Clément venait ici. Moi je vivais rue d'Assas, je venais ici, parce qu'à l'époque c'était un collège bourgeois. Puis petit à petit, quand le Petit bar s'est précarisé, paupérisé, disons les mots, les classes ont changé. Du coup ce sont les pauvres qui sont venus là et maintenant les immigrés. Donc beaucoup des classes moyennes françaises qui sont là, ont fait des stratégies d'évitement et c'est comme ça qu'on est dans un ghetto maintenant alors qu'avant c'était un des collèges d'excellence de Montpellier. Mais ça c'est la politique de la ville, ce n'est pas la politique de l'éducation nationale.

Vos parents faisaient quoi ?

Mon père était médecin et ma mère assistante sociale.

Vous êtes agrégée ?

Non j'ai raté l'agreg ! Ma sœur est agrégée d'espagnol.

Vous êtes d'une famille de professeur ?

Non, ma sœur aînée a fait science Po, l'ENA et maintenant elle est directrice des hôpitaux. Mon père était médecin. Mon grand-père paternel était également médecin, mais mon grand-père maternel était viticulteur. Tu vois un peu le

mélange...Ah oui, je suis aussi professeur d'occitan, mais je n'ai jamais pu l'enseigner ici. Encore une question ?

Non, on a fait le tour . Merci ...

Entretiens n° 2

Entretien de M. Y

Conseiller principal d'éducation du collège les Escholiers, 47 ans, Marié à une femme travaillant dans le secteur tertiaire, un père militaire et une mère au foyer, se considère comme étant de gauche avec un engagement ancré dans l'associatif, et de confession musulmane.

Pratiquement depuis toujours l'école a eu à scolariser des élèves de cultures différentes, comment traitez-vous cette question aujourd'hui ?

C'est une question large. Vous voulez savoir comment les élèves de cultures différentes sont traités par la l'école. D'abord, je tiens à souligner que l'école est ouverte à tous. Quelque soit l'origine, quelque soit la nationalité, la république garantie cette ouverture. Maintenant sur le terrain c'est un peu compliqué parce que quand on est dans un collège comme le notre, qui se trouve dans un quartier -Mosson, anciennement Paillade- où il y a une concentration de populations issus de l'immigration, d'origines étrangères, plutôt maghrébine et plus particulièrement du Maroc. On se trouve dans un collège qui reçoit principalement des élèves d'origine marocaine, de culture marocaine. Malgré le fait que les enfants soient nés ici, en France, il y a quand même la question de la culture d'origine par rapport à celle de la culture du pays d'accueil. Donc la question qui se pose c'est justement comment l'école tient compte de la culture d'origine des enfants accueillis à l'école. Est-ce qu'on la gomme complètement, c'est-à-dire on se dit on est en France et c'est le pays d'accueil

qui impose entre guillemet et sa culture et sa loi et ses règles. On peut dire aussi, non on va partir de la culture de ces élèves là, car avec la différence on va s'enrichir, on peut construire. Je ne pense pas qu'il y ait un traitement spécifique réservé à la culture d'origine, qu'il y ait un traitement spécifique réservé aux enfants qui viennent d'ailleurs. C'est l'école de la république, laïque, elle accueille tout le monde et c'est l'insertion scolaire et sociale de tout public accueilli à l'école. Maintenant dans le quotidien, il y a plusieurs paramètres, plusieurs points qui ont lien avec la culture d'origine qui peuvent aggraver cette insertion ou cette intégration.

Comment ?

Je prends un exemple simple. Le mois de ramadan chez les musulmans, comment est-il traité par l'école ? Est-ce qu'il est traité de la même façon quand il y a ou 2 ou 3 élèves de confession musulmane qui font le ramadan à l'intérieur du collège et quand c'est 99% des élèves du collège qui font le ramadan ? Dans le cas des Escholiers, 99% des élèves sont d'origines maghrébines et de confession musulmane et qui font le ramadan. Là, l'école va faire avec, à cause du nombre. Par contre s'il y a deux ou trois élèves qui font le ramadan, là on va se poser la question de comment les accueillir, comment traiter la question, comment les accompagner, comment accepter ou refuser. Vous voyez le nombre joue beaucoup.

Quand on prend le projet d'établissement, il est construit par le chef d'établissement, aidé par l'équipe éducative, et à aucun moment on trouvera quelque chose de spécifique par rapport à ce genre de question. C'est comme si cela allait de soi. On accueille des élèves qui viennent à l'école, qu'ils soient d'origine marocaine, algérienne ou cambodgienne, l'école accueille tout le monde. On ne fait pas de traitement spécifique. On fait attention. A mon avis inconsciemment, on ne veut pas poser la question de la spécificité, parce que c'est une question qui fait peur. Donc on dit : « non, il y a l'école, ces règles, ces lois et tout le monde doit rentrer dans cette grille ». Malgré le fait est que quelque fois le système ne répond pas à tout.

Dans quel cas par exemple ?

Vendredi dernier, j'ai été interpellé par un directeur d'école primaire. Le nombre d'absent a été multiplié par deux ce jour là. Il ne comprenait pas pourquoi ce jour là il y avait plus d'absent que d'habitude. Les élèves sont arrivés avec un mot des parents. Quand il a commencé à interroger les élèves il s'est rendu compte que tous ces

élèves étaient dans une fête musulmane qui correspondait à l'anniversaire de la mort du prophète, et personne n'en a parlé. Du jour au lendemain ils se sont absentés. Qu'est-ce qu'on fait de ce cas là ? Est ce qu'on dit oui c'est comme ça ? Ou bien non, la règle est la même pour tous, toute absence doit être sérieusement justifiée.

Dans ce cas précis, comment ça a été traité ?

Si on prend que cet exemple là, des fêtes musulmanes, parce qu'on peut prendre aussi d'autres exemples. On est dans un bricolage administratif. Il n'y a aucune loi qui dit que le jour de la fête du ramadan ou le jour de la fête du mouton est férié mais les absences ces jours là sont autorisées. On sait que tel jour c'est la fête du ramadan les élèves ne sont pas là, on ne va pas chercher, vous voyez ce que je veux dire. Ce n'est pas officialisé par une loi mais en même temps c'est autorisé. D'un coté cette souplesse c'est bien, mais en même temps on n'aide pas le public en question à mieux s'assumer pour s'intégrer. Il y a le flou.

C'est-à-dire ?

On ne pose pas la question de la religion. La question de l'histoire on ne la pose pas et on ne le la discute pas. Quand il y a des jours fériés comme ça, on bricole. On n'aide pas le public en question, à se dire « pourquoi il y a tel fête ? Suis-je obligé de la respecter ou pas ? Quelle est mon histoire ? D'où je viens ? ».

Donc vous êtes pour des dialogues avec les élèves ? (il me coupe)

Je suis toujours sur le cas de la religion, mais on peut après s'éloigner. Dans ce cas de la religion, je serais pour un enseignement du fait religieux. Je ne vais pas enseigner aux élèves comment pratiquer l'Islam. La religion relève du privé. Mais le fait religieux, l'histoire, comment on en est arrivé là, c'est très important. En posant cela, nos élèves vont s'assumer en connaissance de cause. On va éviter que ces élèves là taxent le système de raciste ou de xénophobe parce que la religion n'est pas enseignée, ou parce que la vraie histoire de la relation entre la France et les pays du Maghreb n'est pas enseignée. Moi je ramène ça à l'histoire, tout est une question d'histoire. Il va falloir qu'un jour on pose ces événements et que sérieusement à partir du collège, on ne va pas attendre la terminale pour parler de tout ça.

J'ai eu l'occasion de discuter avec des profs d'histoire et ces questions sont traitées dans les cours. Il est vrai aussi que certains ont pu me dire qu'il s'agissait de

chapitres pas toujours évident à traiter, surtout selon le collège où on l'enseigne. D'où la tentation parfois d'accélérer sur cette partie.

Ce que vous dites là pose la question de la formation des professeurs. On ne peut pas du jour au lendemain s'improviser professeur du fait religieux. Il faut que le professeur lui-même soit formé pour enseigner le fait religieux. C'est évident que pour un professeur des Escholiers de la Mosson ce n'est pas évident d'enseigner cela devant trente élèves de confessions musulmanes. Donc il y a une question de formation qui ne se limite pas aux professeurs d'histoire géo. Les professeurs ont besoin d'une formation pour comprendre ces élèves là concernant le fait religieux. Effectivement, j'imagine que certains profs évacuent une partie du chapitre parce qu'il sente que le terrain est glissant. Un autre exemple qui n'a rien à voir avec la religion, le film Indigènes, que la plupart des élèves ont été voir avec les profs. Ça a été très dur de discuter après. L'élève est sorti du cinéma en disant : « vous voyez ce sont les arabes qui ont libéré la France » point barre. Il ne cherche pas à comprendre autre chose, comment ça s'est passé, dans quel contexte, le rapport avec les américains, le débarquement, etc. Donc l'élève est sorti du cinéma en étant revendicatif. Je revendique le fait que mes ancêtres, mes parents ou mes grands-parents ont libéré la France. Du coup il va se positionner en tant que victime : « Non seulement vous nous avez menti, des gens sont morts pour la France, et qui est mort pour la France ? Ce sont les arabes ». Vous voyez tout cela demande une formation, une stratégie. On ne peut pas du jour au lendemain amener voir des gamins voir un film sans qu'il y ait un travail réalisé en amont et en aval. Le film ne peut être qu'un support, qu'un outil pour relever la discussion sur ce sujet là. Voir le film que pour voir le film, je ne généralise pas... Certains élèves avaient besoin de cet outil pour compléter un peu leur connaissance. Mais pour d'autres ça a causé plus dégâts qu'autres choses.

Dans ce cas précis, comment ça s'est passé ? ce sont les profs d'histoire géo qui ont emmené les élèves ?

Non pas forcément d'histoire géo. Je connais des professeurs de français qui ont emmené les élèves voir le film. Je ne parle pas uniquement du collège des Escholiers, ce sont les échos que j'ai pu entendre de collègues. Il y a des endroits où tout c'est très bien passé, parce qu'il y a eu justement ce travail en amont et en aval du film. Et puis il y a aussi des cas où il s'est produit des dégâts, parce qu'on a plus pensé

ce projet comme une sortie qu'autre chose. C'est important de se pencher sur l'histoire de la libération de la France. C'est un film super qui retrace pas mal de points véridiques. Mais on ne peut pas se permettre avec des élèves de 12 ou 13 ans de ne faire que regarder le film. A la limite l'élève peut aller le voir le week-end avec ses parents et on en parle plus. Mais si on veut aller voir le film en classe, il faut qu'il y ait une visée derrière. Pourquoi on veut aller voir le film ? Si on veut aller le voir pour corriger un certains nombres de faits historique ou pour aider, c'est ce que je disais tout à l'heure, cet élève là qui est d'origine maghrébine, de confession musulmane, à s'assumer et à connaître un peu son histoire, celle de ses parents, il faut un travail éducatif.

Est-ce que vous avez des exemples qui pourraient justement illustrer vos propos ?

Par rapport à cet exemple là ?

Oui, par rapport à cette sortie cinéma ?

De façon générale, je ne jette pas la pierre sur les professeurs, je dis que quand on est dans un collège comme le notre ou ailleurs, c'est-à-dire un collège ou il y a une forte concentration — la concentration ce n'est pas le public qui la veut ni les profs, c'est le contexte géographique, c'est la politique d'hébergement, comment se fait il que tous ces gens se retrouvent dans ce quartier là et pas ailleurs, vous voyez ce que je veux dire ? C'est les poupées russes. On est à la Paillade, il y a une forte concentration de familles d'origine maghrébine. Il y a trois collèges sur la Paillade, seul notre collège recrute que le public des Escholiers, parce que les autres recrutent dans les villages aux alentours ou dans d'autres quartiers. Mais ici on est vraiment avec le public de la Paillade, donc j'estime qu'il nécessaire de tenir compte de la spécificité du public, de l'évolution du public. Le public Pailladin n'a rien à voir aujourd'hui avec celui des années 70 ou 80. Quand on a commencé à construire le quartier de la Paillade c'était en partie pour faire face aux rapatriés d'Algérie. Puis par la suite c'était pour faire face aux flux migratoires. La politique du logement a fait que les familles qui arrivaient se sont concentrées sur ces quartiers là. On a commencé à traiter les problèmes après. L'arrivée des familles n'a pas été prévue. Les familles venaient, s'installaient dans le quartier et c'est ensuite qu'on a commencé à chercher des solutions à ces problèmes. Alors vous allez me dire « on ne peut pas chercher des solutions avant que l'on voit le problème ». Il aurait fallu à un moment se demander qu'elles soucis découleraient de cette concentration sur un même quartier.

Pour revenir à l'exemple de tout à l'heure c'est sur et certain qu'à chaque fois que l'on touche un point sensible de l'histoire du public accueilli, que ce soit par rapport à la religion, par rapport à la colonisation, par rapport à la guerre, par rapport aux gens qui ont été en Indochine, etc... j'estime qu'il faut automatiquement un travail préparatoire à la discussion. Les jeunes que nous accueillons, malheureusement se positionnent souvent en victimes, victimes de la société française, victime de l'histoire, victime, victime, victime. On ne peut pas le permettre. A un moment il faut qu'il prenne sa part de responsabilité. Quand un élève est en échec scolaire au collège, il y a ce qui relève du système, il y a ce qui relève des parents, il y a ce qui relève de l'environnement mais lui aussi il y est pour quelque chose. On ne peut pas dire il n'y a que le système.

Que dites vous à un élève qui se positionne en victime de cette manière ?

Je fais ce que font aussi la plupart des collègues. Il faut faire attention, il ne faut pas, parce que je suis de la même origine que ce public, croire que j'ai la clé à tous les problèmes. Mais l'avantage (il hésite un moment) ... c'est pratiquement au cas par cas. Pour certains élèves c'est plutôt l'affectif qui joue. Avec d'autres, je vais tous faire pour les sortir de cette position de victime : « Assumes toi », « affrontes la réalité », « si tu t'absentes assumes ta responsabilité, ne me dis pas que c'est parce que le prof d'histoire n'a pas traité ceci ou ceci ». Ensuite il y a tout le côté culturel, religion, ou j'ai plus d'éléments qui me permettent d'accompagner l'élève dans la connaissance de son identité. Ce qui fait qu'il puisse être différent de l'autre, mais une différence à partir de laquelle on peut construire. Chaque fois que je traite de ce genre de question avec l'élève, je refuse qu'il fasse appel à sa différence culturelle pour taper sur l'autre. Je ne permets l'appel à la différence culturelle que si c'est pour construire avec l'autre. Par exemple, je suis musulman, je fais le ramadan, voilà pourquoi je le fais, voilà l'intérêt que j'y trouve et voilà comment je peux te l'expliquer. Je dis pas en classe « ah je fais le ramadan, celui qui est coté et qui ne le fait pas, c'est un mécréant, etc, » je ne vais pas l'insulter. Parce que ça arrive que les gamins soient de la même origine et qu'il y en ait un qui fait le ramadan et l'autre non. Ou « ma mère porte le foulard donc elle est respectable, ta mère porte pas le foulard donc c'est une pute ». Malgré les différences, il faut que j'aide l'enfant à les assumer et à les expliquer, pour construire avec. Je refuse qu'il fasse appel à cette différence pour taper sur l'autre. J'essaie un peu de l'aider dans le fait que s'il cherche un peu à comprendre son identité, je lui

explique que son identité réside dans le fait qu'il est identique à personne. Le fait que je suis identique à personne m'enrichit. Pour moi, tout ce côté culture, religion, j'essaie, bien sûr je suis fonctionnaire de l'État, dans une école laïque, je ne l'oublie pas. Mais ce qui me différencie par rapport à mes collègues profs c'est que moi en individuel, en mettant des gardes fous, en respectant le principe de laïcité, j'aborde la question de la religion. Ce qui est dangereux avec un jeune qui ne connaît rien de la religion mais qui fonctionne avec ce qu'il a entendu, avec ce qu'il a appris, c'est plus facile de bosser avec ce genre de jeunes parce qu'il y a une ignorance au départ. Il suffit de l'aider à apprendre les choses et on peut espérer qu'il fonctionne autrement. Par contre avec un jeune qui fonctionne avec un désordre dans sa tête.

Désordre ?

Tout ce qu'il a appris c'est le qu'on dira t'on, ou il va attribuer tel acte à un verset coranique alors que le verset n'existe pas. Vous voyez ce que je veux dire ? C'est plus difficile de travailler avec lui parce qu'il y a tout un désordre dans sa tête. D'abord il faut recommencer par remettre de l'ordre. Un exemple tout bête, un élève m'a sorti une fois : « en Islam on dit frappe ta femme, si toi tu ne sais pas, elle sait, c'est marqué dans le coran ». C'est un exemple bête. Je lui ai dit ; « attends, quel verset ? Quelle sourate ? »

Il a fallu commencer à mettre de l'ordre avant de commencer autre chose. Ne serait ce que sur ces deux points : 1) ignorant mais porteur de quelque chose, et un qui fonctionne dans le désordre. Mon boulot consiste à apprendre à celui qui ne sait pas et à remettre de l'ordre aux seconds pour pouvoir passer à autre chose. Cette catégorie qui fonctionne avec du désordre est immense chez les jeunes, parce que la plupart de ces jeunes ont l'explication facile des choses. Un exemple tout bête. Ce matin une élève s'absente. Elle raconte n'importe quoi à ces parents.

C'est-à-dire ?

On n'a pas cours, les profs sont absents. Ce matin on n'a pas cours à cause du brevet blanc. Le père ne la pas crut et heureusement et il est venu avec elle. Il s'est rendu compte qu'il y avait cours. Boom il la frappe. Quand je commence à discuter avec elle du pourquoi les absences elle me dit « à quoi sert l'école, de toutes les manières je suis une arabe et je n'aurais pas de boulot. ». C'est trop facile, « je suis une arabe, je n'aurai pas de boulot, j'habite la Paillade ». C'est trop facile, elle va s'absenter, elle va s'interdire l'effort, elle va être dans un pessimisme énorme parce

qu'elle est arabe. Mais à aucun moment elle va dire le contraire, je suis différent de l'autre, je vais montrer que je suis capable, que je peux réussir, passer un concours, devenir fonctionnaire. C'est la difficulté avec nos élèves. Il nous faut être vigilant pour les sortir de cette position de victime. De toute l'histoire les peuples ont bougé, de toute l'histoire il y a eu migration. C'est grâce à ces mouvements de peuples qu'on a eu des civilisations, sinon on n'aurait pas eu de civilisation. Donc il faut arrêter de se dire « oui c'est parce que j'ai bougé, je suis d'origine marocaine, j'habite la Paillade, donc c'est la fatalité ». Tout le travail qu'on a à faire c'est de les sortir de cette fatalité. Ce qui est difficile dans notre cas c'est qu'on le fait avec des élèves au moment de l'adolescence, ce qui complique encore la tâche. D'autant plus qu'on le fait avec des gamins dont les parents sont partis de chez eux à un certain moment. Je ne généralise pas mais pour une partie de ces parents leur histoire c'est arrêté le jour où ils sont partis, dans le sens où ils n'ont suivi ni l'évolution du pays d'accueil ni celle du pays d'origine. Ils sont choqués quand ils repartent chez eux parce que ça évolue. Et ils sont toujours choqués par le pays d'accueil parce qu'il y a le quartier, la modernité. Ils ont un noyau dur auquel ils s'accrochent dans lequel on trouve un peu de religion, un peu de tradition. Pour leurs enfants l'acculturation a joué à plein degré, et il y a ce conflit entre première, deuxième et troisième générations. Chacun construit son mode à part sans qu'il y ait communication, discussion autour d'une table. J'ai beaucoup d'ados ici qui ont très bien compris, du coup ils fabriquent leur stratégie de vie. C'est-à-dire qu'ils font en sorte à ne pas déplaire aux parents et à ne pas déplaire non plus aux copains du quartier. Je vais faire ce que demande mon père et en même temps je fais ma vie à côté. Mon père tient à ce que je fasse le ramadan et bien je le ferais ! Mais à côté je fais ma vie. Mon père tient à ce que je sois à 19H à la maison, et bien je le ferais. Mais à côté j'aurais mon petit copain ou ma petite copine. C'est-à-dire que d'un point de vue sociologique ils ont compris qu'il y a un sacrifice à faire, une stratégie de vie à mettre en place pour ne pas perdre les parents. Il y a quelques années en arrière on avait des conflits tellement durs qu'ils entraînaient des séparations. La fille ou le garçon était placé dans un foyer. Aujourd'hui on est de plus en plus face à des familles où il y a une stratégie de vie. Malheureusement c'est une stratégie de vie enveloppée de non-dits. On se limite à un discours de façade à l'intérieur de la maison. C'est ce que les sociologues ont appelé la différence entre le monde du dedans et le monde du dehors. Voilà comment ça fonctionne dedans, quitte à vivre sur des illusions, et puis il y a le monde de dehors. Je dirais par rapport à votre question de départ, c'est un tout. Si on n'a pas tout

ça en tête, on ne peut pas comprendre comment les cultures sont accueillies à l'école. Il y a un environnement, une histoire, l'histoire de vie. Tout ça va faire que les cultures seront bien ou pas bien accueillies à l'école.

D'ailleurs des deux cotés. On a des profs ici, qu'on le veuille ou pas, dont l'histoire a été très particulière avec les colonies françaises. Le prof est un être humain avant que d'être prof, et pour l'élève c'est pareil, c'est un enfant avant d'être un élève. Le prof et l'élève se retrouvent sur un terrain avec des statuts, mais il y a aussi des personnes derrière. Il faut en tenir compte, et ça on ne l'a pas en tête tout le temps. On aimerait que l'élève joue son rôle d'élève et rentre dans une grille. En tant que CPE si je ne prends pas l'élève dans sa globalité je ne peux pas fonctionner. Je ne peux pas me permettre d'attendre que les parents me livrent un produit fini, prêt à l'apprentissage : « Je vous le donne il est prêt ». Je dois tenir compte de la globalité, c'est la famille, son environnement, son quartier, ses fréquentations, son histoire... j'ai plusieurs fois eu le déclic parce qu'à un moment j'ai compris qu'untel ou untel vit tel histoire, que ça se passe d'une certaine façon chez lui, vous voyez ? Je ne peux pas me contenter que des aspects scolaires. Il faut la globalité. Je ne sais pas si j'ai répondu...

Oui, oui, parfaitement !

Pour résumer, je peux dire que je crois que la différence est enrichissante mais il faut la parler. Que ce soit dans l'école ou à l'extérieur de l'école. Et je pense toujours par rapport à votre question qu'on serait gagnant si on faisait davantage attention à la cohérence. Notamment vis-à-vis de la culture, si on n'est pas cohérent, si on ne tient pas le même discours là on est foutu. Par exemple moi j'ai mon propre discours par rapport à la religion, par rapport à la culture des gamins qui sont sur la Paillade, par rapport à leur environnement, et qu'un collègue à coté à un autre discours, là il n'y a pas de cohérence. Les gamins sont intelligents, quand il n'y a pas cohérence ils jouent là-dessus. Il faut que les adultes d'abord qui sont en face de ces gamins soient cohérents par rapport au message qu'ils veulent faire passer. C'est très important la cohérence parce qu'on est sur un quartier réputé difficile. Il y a quand même un certains nombres de problèmes sociaux, économiques, qui s'accumulent. On est en face de parents qui ont pas mal de souci à coté en plus de la scolarité des enfants. Et quelque part les gamins que nous recevons cherchent une structure quand même forte, stable, solide, par rapport à ce qu'ils peuvent vivre dans le quartier ou la famille. Donc

l'école doit être solide, stable, pour répondre au public qu'il accueille, notamment celui-ci qui vient de la Paillade. On ne peut pas se permettre une certaine fragilité en interne. On serait foutu. Il faut que le cadre soit cohérent, stable, fort pour que justement les gamins s'y retrouvent. Pour un certain nombre d'entre eux c'est le jour et la nuit lorsqu'ils passent quartier au collège. En plus de cela, même sur la question culturelle une partie d'entre eux sont dans la comparaison quotidienne. C'est-à-dire que vous par exemple vous allez lui donner votre avis sur une règle ou sur une loi, il va le comparer avec ce que pense un deuxième voire un troisième adulte. C'est pour cette raison que je vous parlais de cohérence. Je donne un exemple simple : cracher dans le collège. Où tous les adultes disent « cracher est interdit, voilà ce que ça coûte si vous êtes surpris... ». Ou chacun va poser sa règle, celui qui va le permettre, celui qui va faire semblant de ne rien voir, celui qui dira la prochaine fois tu seras puni.... Les gamins savent jouer là-dessus, quand ils voient que ce n'est pas les mêmes règles. Si on revient à la question de la culture et par exemple on dit « pour le ramadan c'est bon, ce n'est pas grave ». Ou pour le jour de la fête, je dis « j'autorise l'absence » et toi en face tu dis « je ne l'autorise pas » ... il faut qu'il y ait cohérence.

La position du Collège sur tous ces exemples, c'est quoi ?

Ici, on a une position unanime parce qu'on a fait se travail en amont. L'année dernière en fin d'année, on a fait un bilan de l'année scolaire et on a posé tout un travail par rapport à la rentrée. Tous ce qui a marché et tous ce qui a échoué. Tous ce qu'il fallait mettre en place, et ça ne marche que si les adultes se retrouvent autour d'une table. Malheureusement ce que nous constatons c'est que ce temps de concertation manque. L'éducation nationale tanne sur les cours, ce qui est très important. Mais très peu de temps, voire pas du tout, est consacré à la concertation, à l'échange entre adulte de l'établissement. C'est sur ce point que des moyens devront être mis dans les années à venir. On ne peut pas se permettre, dans un collège comme le notre, de ne pas avoir un moment par mois ou tous les deux mois d'échange ou de concertation. Ce n'est pas un moment qu'on va avoir le soir entre 19 et 21 H. C'est un moment dans la journée ou les gens peuvent se rencontrés, discuter, réfléchir. La réflexion aussi manque.

Est-ce que des réunions sont prévues entre les différents personnels pour justement discuter de problèmes divers ?

Chaque établissement voit ce qu'il est en mesure de faire. Quels sont ses possibilités, comment il peut remplacer les cours, et ainsi de suite. Dans ce collège il est prévu une fois par mois la réunion d'information mensuelle. Ensuite on a, ce qu'on eu vendredi dernier demi journée banalisé. Mais cela reste tout de même insuffisant vu le contexte dans lequel nous évoluons. En même temps, un chef d'établissement ne peut pas se permettre de mettre une journée banalisé par mois. Donc c'est le chef d'établissement qui essaie de voir dans la mesure du possible. Voilà ce que je peux dire sur la question que vous m'avez posée. Si vous avez des questions par écrit, si vous voulez qu'on se revoie, n'hésitez pas.

Il me reste a vous poser quelques questions sur vous, notamment sur votre parcours universitaire.

J'ai obtenu mon BAC au Maroc, donc je suis un immigré. Je ne suis pas issu de l'immigration, mes parents n'ont vécu en France. J'ai fait des études universitaires qui se sont soldés par un doctorat en histoire contemporaine à Paul Valéry et un DEA en science politique à la fac de droit. Le DEA de science politique je l'ai fait avec Michel Miaille. Je travaillais sur le discours radicaliste au Maroc. Le doctorat d'histoire je l'ai fait avec monsieur Carbonnel et je travaillais sur « la peur de la bombe atomique dans les discours des hommes d'états possesseur de cette bombe ». J'ai un parcours atypique parce que j'étais étudiant. Je bossais à coté. J'ai commencé par l'animation, j'en ai fait beaucoup à la fin des années 80. Tout en étant étudiant j'ai réussi à rentrer dans l'éducation nationale comme maître auxiliaire. J'étais dans la formation. Ensuite j'ai soutenu ma thèse mais je n'ai pas cherché à aller ailleurs. Je suis resté maître auxiliaire, j'ai passé le concours de CPE et je l'ai eu et je suis devenu CPE. CPE c'est BAC+3, donc vous voyez c'est pas mon doctorat qui m'a permis de passer le concours de CPE. Sur certains cotés ma formation universitaire m'a servi, mais dans la passation du concours CPE c'est plus ce que j'ai fait sur le terrain en terme d'animation, en que maître auxiliaire, mes contacts associatifs qui m'ont servi, plus que le doctorat. Le doctorat je l'ai fait plus pour des raisons personnelles. Comme tout étudiant qui est parti de chez lui avec le BAC et qui se dit « je vais préparer un doctorat » (rire). C'était un rêve qui s'est réalisé. J'aurais pu m'arrêter avant mais j'ai continué. J'ai soutenu ma thèse en 1995. J'ai été maître auxiliaire à partir de 1996. Avant j'étais dans l'animation, la médiation, dans les établissements scolaires.

Dans la région ?

J'ai été dans la région jusqu'à l'obtention du concours. Une fois obtenue j'ai été envoyé dans l'académie de Créteil, à Maux. Ensuite je suis redescendu. Ici c'est ma deuxième année. Mais j'ai tout le temps bossé sur la Paillade. J'ai habité la Paillade de 1989 à 1999 et je travaillais sur le quartier. C'est un quartier que je connais bien. Même maintenant, je suis CPE mais toujours très impliquer dans le tissu associatif du quartier. Je suis secrétaire général de l'ADEFI. Je suis trésorier de ONUFOLEP. Je suis au conseil d'administration de NOUAS sur le petit bar. Quand le temps le permet je donne un coup de main au niveau associatif. Je tiens à avoir ce lien avec le quartier qui m'explique beaucoup de choses qui se passent dans le collège. C'est ce que je reprocherais entre guillemet à l'école aujourd'hui. C'est son manque de lien avec le quartier. L'école peut être, avec un grand E, souhaite ce lien, mais les personnes qui travaillent dans l'école... Je ne peux pas obliger un collègue de venir avec moi sur le quartier, le soir. C'est une question de personne, de volonté. Mais je dirais que le fait qu'il n'est pas le pied dans le quartier fait qu'il est perdant. Il y a quelques années, pas de personnel du collège habitaient le quartier ou l'école. Là, vous n'avez qu'à vous mettre le matin devant le portail c'est le défilé. Défilé de voitures le matin et défilé le soir.

Les gens ne font que traverser le quartier. Du coup il y a, je n'incrimine personne, mais vous allez très bien les personnes qui quand même font un effort pour connaître, ou au moins ils s'interdisent les préjugés. Vous avez aussi toute une partie, qui ne connaît pas, mais qui va dans les préjugés, dans ce qu'elle a entendu du quartier. C'est cela qui sont dangereux. Quand on ne connaît pas à la limite on ferme sa bouche. On ne peut pas taxer le public de quoi que ce soit alors qu'on n'a jamais été voir dans quel contexte vit le public.

Vous avez entendu des remarques sur les élèves ou le quartier ?

(Il s'énerve) On ne peut pas ne pas entendre. (Interruption, une surveillante entre dans le bureau). C'est pas méchant, mais si vous voulez, c'est presque comme si l'adulte était dans la position de l'élève, c'est ce dont je parlais tout à l'heure. Pour expliquer son acte, ou le fait qu'il n'y arrive pas il va dire : « le public il est comme ça de toute façon, vous voyez d'où il vient, on peut rien en tirer... ». Il part dans le préjugé. Je vous rappelle que jusque dans les années 80, même des chercheurs expliquaient, j'allais dire le manque d'intégration du public issu de l'immigration par

l'handicap socioculturel. Ce n'est qu'à partir de la fin des années 90 qu'on a dit « stop ! ». Une autre remarque, depuis que l'on parle d'intégration on ne parle plus de multiculturalisme. Alors qu'à un certain moment on a parlé de multiculturalisme qui pourrait enrichir, maintenant on parle intégration. Mais qu'est ce qu'on entend par intégration ? Pour un gamin qui est né ici et qui a grandi ici, qu'est ce que ça veut dire pour lui intégration ? Ceux qui ont les moyens de répondre diraient « là t'es en train de nous insulter quand tu nous parle d'intégration, pourquoi vous nous parlez d'intégration alors qu'on est né ici ? ».

Vous avez fini le précédent entretien en parlant de votre engagement militant sur le quartier et du manque de connaissance de certains de vos collègues de ce quartier, ce qui contribue à alimenter toutes sortes de préjugés.

D'un côté on ne peut pas demander à tout le monde d'être militant et d'aller sur le quartier. Mais en même temps on a besoin de cette donnée là, la connaissance du public qu'on accueille dans l'établissement. D'ailleurs dans l'école de façon générale. Si je pars du principe que l'élève est enfant avant d'être élève, et que je me refuse de le prendre dans sa globalité, je crois que je suis à côté. C'est ma vision personnelle. Sa globalité c'est sa famille, son quartier, c'est ce qu'il vit dans le collège, c'est son parcours, son histoire...c'est trop demander je le sais, mais à mon avis c'est à ce prix qu'on pourra aider notre public, qui est en difficulté, à entrer dans les apprentissages, à être en paix avec la chose scolaire. Pour une bonne partie de nos élèves, toute la question réside dans le fait de savoir s'ils sont en paix ou pas avec la chose scolaire. S'ils ne sont pas en paix, s'il y a de la haine, s'ils rejettent l'école, ou considèrent que l'école ne sert à rien, s'ils se positionnent en victimes... quand on ne va pas avec eux sur la connaissance de leur terrain pour les amener tout doucement vers les apprentissages, je crois qu'on est à côté. Mais je le reprécise, premièrement on ne peut pas l'exiger de tous les collègues. C'est un choix. C'est un militantisme proportionnel en fait, on est fonctionnaire (comprends pas le mot qui suit) mais on donne de notre temps pour aller plus loin. Il m'arrive de partir en séjour avec mes élèves, au moins deux fois par an. Je peux vous assurer qu'en séjour la relation est autre. La connaissance du gamin se fait d'une autre façon. La parole se libère, la confiance s'installe. Tout est question de confiance. Quand elle est mutuelle, de l'adulte vers l'élève et de l'élève vers l'adulte, on prépare le contexte d'apprentissage. On ne peut pas se permettre de dire « oh non moi je suis prof de français et je ne fais que du

français, le reste ne me regarde pas ». Donc, la connaissance du terrain, du public est primordiale pour moi, pour l'accueil d'un public comme celui des Escholier de la Mosson. La connaissance ne signifie pas forcément une implication dans le tissu associatif. Non, c'est le contact permanent qu'on peut avoir avec le quartier. Qu'il n'ait pas de surprise par la suite. Malheureusement ce que nous constatons c'est que le fossé ne cesse de s'agrandir entre le contexte dans lequel évolue l'élève et le collègue.

Je milite pour une ouverture du collège sur l'extérieur, à tous les points de vue, culturelle, sociale,... A titre d'exemple, quand je monte des actions extrascolaires avec les élèves, je fais en sorte que les actions se passent en dehors du quartier. Ouvrir des élèves ce n'est pas simplement se dire « je vais aller dans leur quartier, je vais monter avec eux des actions sur le quartier, en prenant des thèmes du quartier ». Non ! Il faut une ouverture. Par exemple, là je suis une action théâtre, avec une association en ville et l'idée c'est les sortir du quartier. Aller faire du théâtre mais ailleurs. Je suis sur une action pour la rentrée prochaine à propos du jeu d'échec avec une association de Saint Priest, là aussi l'idée est de sortir du quartier. Le quartier est riche du point de vue associatif et organismes sociaux. Il y a pas mal d'actions qui sont proposées. D'ailleurs c'est ce qui fait la richesse du quartier de la Paillade. Mais je me refuse de cantonner mes élèves au quartier. Je ne veux plus entendre mes élèves dire « je vais à Montpellier » quand ils prennent le tram pour aller au centre ville. Donc il faut qu'on fasse des sorties, qu'on les fasse participer à des actions citoyennes. Deuxièmement, du même coup faire un travail sur soi même. Troisièmement connaître et ainsi faire tomber les préjugés. D'un côté j'encourage une connaissance du terrain pour aider les enfants à entrer dans les apprentissages, mais en même temps il faut que ces élèves aient une ouverture sur l'extérieur pour sortir du ghetto. Voilà ma façon de voir les choses. Dans mon parcours professionnel, ça m'a toujours aidé d'aller vers l'autre et de connaître l'autre, parce que je l'accueille dans mon établissement, parce que la scolarité est obligatoire. Quand on voit le nombre d'élèves qui nous disent « je viens parce que je suis obligé de venir, si l'école n'était pas obligatoire je ne viendrais pas ». Mon rôle face à ces situations consiste à trouver de quelle manière aider de tels élèves à venir, sans qu'ils aient ce sentiment d'obligation... pour qu'ils viennent parce qu'ils ont envie de venir. « Je viens parce que j'ai envie de venir au collège, je tire profit de cette venue au collège ». C'est bien parce qu'il est obligé, et qu'en même temps il n'aime ni les profs, ni l'école, qu'il ne peut instaurer qu'une relation conflictuelle avec l'école de

façon générale. Mon souci premier consiste à pacifier. Je ne généralise pas, je ne dis pas que tous les gens sont en conflit. Mais pour cette tranche d'âge je me demande comment la pacifier avec la chose scolaire.

Et comment faites-vous ?

Premièrement, éviter de tomber dans la sanction d'entrer. Même quand on transgresse la loi, on peut expliquer à l'élève ce qu'il s'est passé, pourquoi à mes yeux il a transgressé la loi. Comment je peux sur des faits qui ne sont pas trop graves donner encore une chance ? Quand l'élève se retrouve dans mon bureau pour un incident, et qu'il trouve un dialogue, une explication des faits, que je prends en compte son avis... Je vous donne un exemple simple. Un élève se fait exclure de cours. Il arrive dans mon bureau :

_Tel prof m'a exclu.

_Pourquoi

_Pour tel raison, mais je ne suis pas d'accord.

Jamais je ne pars que de la version de l'élève ou que de celle du prof. Je prends toujours les deux versions et s'il le faut, je le fais assez souvent, on se voit à trois, le prof qui a exclu, l'élève et moi. Au moins les choses sont dites et sont mises sur la table. Chacun à donner sa version et on trouve à ce moment là le point d'accord. Sur un certains nombres de faits, comme je disais tout à l'heure, je ne tombe pas systématiquement dans la punition. Quand je donne une sanction je fais toujours en sorte que la sanction soit éducative.

C'est-à-dire ?

Une sanction à partir de laquelle l'élève tire profit. Si je donne une heure de retenue, elle est toujours accompagnée d'un travail qui n'est pas automatiquement scolaire. Il ne faut pas qu'il ait le sentiment qu'avec la colle de cinq à six il va simplement chauffer sa place pour payer sa dette, et ensuite rentrer à la maison. Par exemple j'ai toute une batterie d'outils que j'appelle exercices de retenue ou devoirs de retenue en fonction de l'incident survenu. Je lui demande de réfléchir sur l'incident. Il faut qu'il y ait un travail de recherche de réflexion. Imaginons un élève exclu pour non respect du règlement intérieur ou de la classe, j'évite autant que possible de demander à l'élève de recopier le règlement intérieur. Il peut le faire. Mais il le fera en ayant l'esprit ailleurs. Donc au lieu de lui demander de recopier le règlement, je l'invite à réfléchir sur son acte. A prendre conscience que s'est interdit. Ce qui peut lui paraître à

ses yeux bizarre ou banal ne l'est automatiquement aux yeux des autres. Quand par exemple il va être insolent,

_ « ouais c'était sur le coup de la colère, je l'ai insulté mais je ne le pensais pas. »

_ »Réfléchissons ensemble sur ce qui est insulte et ce qui ne l'est pas. Sur le langage que tu peux te permettre d'utiliser dans la rue avec tes copains et qui est interdit ici parce que tu es à l'école. Sur la relation à l'adulte... »

Je tiens beaucoup à ce genre de choses. Maintenant dire à l'élève « tu prends ton carnet et tu me recopies deux fois le règlement intérieur, ou tu me recopies cent lignes je ne dois plus bavarder en classe », ce n'est pas ma façon de faire. Parce que ça ne peut qu'attiser la haine non seulement envers l'institution mais également envers le donneur de la punition (rire). C'est une façon de faire qui parfois marche, parfois ne marche pas. Avec certains élèves ça fonctionne dès le premier coup, avec d'autres c'est le temps. Vous voyez c'est du cas par cas.

Vos parents avaient quelle profession ?

Ma mère était mère au foyer, c'est une profession que je dis noble aussi (rire). Mon père était militaire de carrière.

Vous êtes marié ?

Oui, je suis marié et j'ai deux enfants.

Votre femme occupe quelle profession ?

Elle travaille dans le privé. Elle gère tout ce qui est service aux personnes dans une structure privée.

Vos enfants ont quel âge ?

Sept et onze.

L'aîné est scolarisé ici ?

Non, je n'habite pas le quartier. J'y ai habité jusqu'en 1999. Maintenant je vis en centre ville.

Avez-vous une croyance ou pratique religieuse ?

Pratique, non. Croyance oui, mais comme philosophie de vie. Ma religion à moi c'est une philosophie de vie. Il y a du bon qui peut m'aider à avancer et faire un travail sur moi-même et il y a ce que je ne prends pas.

Cette philosophie, qu'est-ce que c'est ?

Je suis né musulman, j'ai grandi musulman mais non pratiquant. En même temps je peux très bien m'inspirer de poète qui ont vécu en pleine expansion de l'Islam mais qui n'ont jamais été dérangé par qui que soit, comme je peux m'intéresser à des psychanalystes qui ont travaillé sur la question de l'Islam. Donc je ne m'inspire pas du texte Coran, que j'ai lu et que je maîtrise en partie, qui est pour moi une référence mais pas une explication. Maintenant je peux très bien faire le ramadan tout un mois, mais c'est comme je vous disais au début, c'est comme si je faisais du yoga ou que j'étais bouddhiste. C'est-à-dire c'est le moment où je vais faire un travail sur moi-même. En terme de maîtrise de soi, en terme d'énergie que je peux dépenser pendant ce mois là, en terme de relation à l'autre... ça m'arrive de le prendre de ce côté là. Par contre je ne fais pas les cinq prières de la journée... je ne suis pas pratiquant à 100%. C'est une philosophie de vie, il y a des moments comme tout un chacun on a besoin de s'accrocher à quelque chose et ça m'arrive aussi. On peut appeler ça religion. Mais c'est des moments où on s'accroche à quelque chose pour avancer. Pour moi l'Islam n'est pas une fin en soi. Il y a plein de théorie entre guillemet qui ont liens avec l'Islam et qui ne peuvent servir la société et la faire avancer. Mais je ne peux pas me dire que je fonctionne avec la culture d'inch allah tous les jours.

Vous avez des frères et sœurs ?

Oui, ils sont tous au Maroc. Je suis issu d'une famille nombreuse. On est douze frères et sœurs. Il y en a qui travaillent dans l'enseignement, d'autres dans le secteur tertiaire, ils sont dans un peu tous les domaines.

Vous étés le seul ici ?

Oui, je suis le seul qui a décidé de partir.

Qu'est-ce qui vous a motivé à faire ce choix ?

Au départ, je voulais échapper à un cursus universitaire au Maroc. Je n'avais pas du tout envie, après mon BAC de faire la fac au Maroc. Pour deux raisons. Quand j'étais au collège, il y avait un problème au niveau du nombre de places disponibles. Du coup l'université de la ville où j'étais c'était arrangé avec l'équivalent du département ici, pour accueillir un collège mais en pleine université. C'est comme si en plein milieu de Paul Valéry il y avait un collège. De la sixième à la troisième j'ai vécu la fac alors que j'étais au collège. Chaque fois qu'il y avait grève, nous élèves que nous étions, on était en plein milieu des étudiants. A l'époque c'était à la matraque, c'était des

répressions... On a vécu tout ça pendant quatre ans, donc j'avais pas du tout envie de vivre la même chose. En même temps, plus je grandissais plus mon engagement politique voyait le jour. Donc j'étais aussi de ce côté là un peu radical par rapport au système d'Hassan II. Ça me donnait aussi une raison de partir et de vouloir participer au changement des choses mais de l'extérieur. Du coup une fois que j'ai eu mon BAC je suis parti. J'ai milité depuis la France dans des partis d'oppositions au régime marocain. C'est un parcours un peu particulier. Même quand je suis parti, à aucun moment je n'ai eu l'idée de ne pas revenir. Je suis parti pour des études supérieures, je suis parti avec un certains nombres d'idées politiques mais avec toujours l'idée de revenir, m'installer au Maroc. Mais après c'est difficile quand on a vécu dix ou quinze ans dans un pays de faire le choix dans le sens contraire. Voilà, je suis ici depuis 24 ans, je suis arrivé en 1983

Entretiens n° 3

Entretien de Mme XM

Principal du collège Las Cazes, 54 ans, Mariée depuis 35 ans à un policier à la retraite, ayant un père médecin et une mère au foyer, ne se positionne pas politiquement et elle est de confession catholique.

Pratiquement depuis toujours l'école a eu à scolariser des élèves de cultures différentes, comment traitez-vous cette question aujourd'hui ?

D'abord dans un établissement comme le notre qui est un établissement d'enseignement public, nous accueillons absolument tous les publics scolaires. Il n'y a aucune discrimination, ni aucune difficulté de ce côté là. Et ça va jusqu'aux élèves porteurs de handicap, parce-que ce sont les grands axes mis en place par le ministère. Mais, il n'y a aucune discrimination dans les établissements scolaires.

Par contre un établissement comme celui que je dirige est tributaire d'un secteur scolaire. Ce secteur scolaire fait partie d'un découpage décidé par la

hiérarchie. Nous sommes tributaires de ce découpage. Donc les enfants qui viennent dans cet établissement sont des enfants du secteur scolaire, de la carte scolaire. Nous avons le petit bard, les cévennes et une partie de saint clément et une partie d'un quartier résidentiel qui devrait amener une certaine mixité sociale. Ce qui est tout à fait normal et qui me semble être une bonne chose. Malheureusement dans la réalité, il n'y a pas cette mixité sociale. Les quartiers de catégories socioprofessionnelles plus favorisés ont aussi les moyens intellectuels de faire aller leurs enfants vers d'autres établissements et d'éviter le collège LC qui lui devient une espèce de ghetto. Puisqu'ils n'accueillent, pas majoritairement, mais en grande partie des enfants en difficultés scolaire et sociale. Effectivement un établissement comme le notre a de grosses difficultés au niveau de la mixité sociale. C'est comme ça que ça se passe. Les familles à niveau intellectuel, lié quand même aux CSP, évitent déjà à l'école élémentaire. On les met dans des écoles privées, religieuses ou pas, pour éviter le collège de secteur quand il ne satisfait pas aux critères que la famille a dans la tête. Mais nous, nous appliquons en tant qu'établissement public, les règles, les prérogatives et les obligations de l'éducation nationale.

Il n'y a pas de discrimination. Il n'y a pas de discrimination également au niveau du personnel. On a une grande mixité d'origine, de population. Dans notre établissement on en arrive à plus de 80% d'enfants issus des populations de l'immigration. Chez nous c'est encore plus particulier parce qu'il s'agit des populations du sud marocain. C'est encore pire. Quand vous avez un établissement qui accueille 10 nationalités ça donne une richesse extraordinaire, avec des frottements, des partages. C'est très intéressant. Ici, il n'y a pas ça, si vous voulez c'est un peu le collège marocain. C'est malheureux mais c'est un constat. Même les familles qui sont du secteur, lorsqu'elles viennent inscrire leurs enfants, même celles qui sont issus de l'immigration, te disent « mais nous on ne veut pas mettre nos enfants ici ». C'est un vrai problème. Je me bat pour ramener une mixité sociale parce qu'elle est importante et parce que c'est le vivre ensemble. La société est pluriethnique, ouverte, on s'enrichit de tout ça. C'est un établissement laïc, républicain et j'essaye de travailler à la réalisation de cette mixité mais c'est très difficile. Pour se donner quelques moyens, vu que nous accueillons des populations qui vont de l'analphabétisme à l'excellence, nous avons mis en place des pôles d'excellence puis des pôles d'aides et de remédiations pour les élèves en très grandes difficultés ou en difficulté moyenne. Les pôles d'excellence c'est le maintien des langues anciennes : le latin, le grec, les sections

européennes anglais/allemand, anglais/espagnol, la possibilité de participer aux sections sportives. Nous avons une section sportive basket et une section sportive football apprentissage des règles arbitrages. Ça c'est très innovant, nous sommes le seul établissement en France à le faire. On essaye de mettre en avant des choses intéressantes qui pourraient attirer les élèves dans notre établissement. D'autre part, on met également en place pour les populations qui ont des difficultés un panneau très large de projet d'aide et de remédiation. A côté de ça, il y a dans cet établissement une véritable mine de professeur qui met en place des projets éducatifs, des actions éducatives territoriales très intéressante : remédiation par le théâtre, ouverture culturelle. Puisque dans ces populations défavorisées, socialement en difficulté, l'ouverture culturelle est une grosse difficulté. Donc nous nous axons cette ouverture vers la culture. On les emmène au théâtre, à des spectacles de danse, on fait beaucoup pour eux.

Comment se forme ces projets ?

C'est l'impulsion des professeurs. Ici, dans le département de l'Hérault, le conseil général a une enveloppe financière qui ouvre la possibilité aux établissements scolaire de monter des projets d'actions éducatives territoriales. Ce sont des projets divers et variés. Il y a des projets scientifiques. Dans cet établissement par exemple, on essaie de promouvoir les sciences, pour que les garçons et les filles aillent faire des sciences parce que dans ces milieux défavorisés entre guillemets, il y a dans la tête à la fois des parents mais aussi des élèves, l'idée « qu'on est bon à rien, qu'on y arrivera pas, qu'on sort du petit bard, ce n'est pas la peine... », il y a une espèce de dépréciation. On essaye de leur dire qu'ils ont les qualités, de foncer, d'essayer. On fait un très gros travail là-dessus pour promouvoir les sciences parce qu'il y a une suite au lycée avec les secondes scientifiques. Puis la promotion en France qui veut qu'il y ait de moins en moins de jeunes qui veulent faire des sciences. C'est quand même dommage. Donc on fait un travail avec une quatrième et une troisième scientifique. Ils ont deux heures de science en plus et c'est un choix délibéré de l'établissement. On a d'excellents élèves !

Cette quatrième et troisième scientifique fait partie du pôle d'excellence ?

Non, on ne demande pas que l'élève soit brillantissime. Simplement qu'il soit curieux, ouvert intéressé. Il faut bien entendu un bagage scolaire parce que vous ne

pouvez pas si vous ne savez pas lire faire une quatrième scientifique. On en est là quand je vous dis de l'analphabétisme à l'excellence, vous voyez ? Mais en tout cas en interne il n'y a aucune barrière. Un élève moyen qui n'est pas très bon en math mais qui est curieux, intéressé par les sciences, on le laisse faire. Après on verra au niveau de la troisième si effectivement on peut l'orienter vers la seconde scientifique. De toute façon cet esprit curieux c'est toujours intéressant de l'émoustiller. On a fait une semaine des sciences au CDI. Les professeurs de science au sens large, technologie, SVT, physique chimie et développement durable protection de la planète. Donc on a un pôle scientifique large. Comme nous entrons en 'ambition réussite' c'est également un élément important de notre projet ambition réussite. La promotion des sciences, et surtout montrer à ces enfants que la science n'est pas réservé à une élite. Ce n'est pas la voie royale. On n'a pas besoin d'être un génie en mathématique pour faire des sciences. Ambition réussite ça veut bien dire avoir de l'ambition pour ces enfants et ça c'est important.

Le projet science est impulsé par le projet ambition réussite ?

Non, c'est un projet qui fait partie des objectifs du projet d'établissement. Simplement nous l'avons accentué dans le projet ambition réussite. En entrant en ambition réussite, j'ai des moyens supplémentaires en enseignement et nous avons décidé de promouvoir quelque chose qui est effectivement intéressant. Il y a une volonté dans l'établissement. Il y a aussi les professeurs qui soutiennent ça. On aurait peut être fait autre chose mais ici ce sont les sciences. Il se trouve que l'histoire de l'établissement veut que ce soit les sciences. Cette année aussi nous avons des projets sciences. Par exemple là, ils ont fabriqué des fusées. C'est une action menée avec le conseil général et l'aide d'associations d'astronomie. C'est en fonction aussi des passions des professeurs. Vous ne pouvez pas enseigner l'astronomie, aller voir des étoiles la nuit si le professeur n'aime pas ça. C'est aussi basé sur le potentiel qu'ont les professeurs.

C'est un travail d'équipe ?

Oui, c'est un travail d'équipe et c'est quelque chose de très important. Essayer de promouvoir dans un établissement ghettoïser comme le notre des voies de réussite et des voies d'épanouissements dans lesquels les élèves vont pouvoir trouver une issue à la fin de la troisième et pouvoir rentrer au lycée, faire des études et ne pas se dévaloriser.

Le problème des établissements comme le notre c'est « je suis du petit bard, je ne ferai rien, je serai au RMI ». C'est catastrophique, il faut absolument lutter contre ça puisque notre mission est quand même de faire sortir des futurs jeunes citoyens en situation positive. Ce serait catastrophique de faire l'inverse. Mais c'est une tâche magnifique. Finalement tous ces jeunes seront les adultes de demain que nous aurons en face de nous et avec lesquels nous travaillerons. C'est pour ça que j'y crois. Vous comprenez ? Il faut y croire. Même si on a des échecs parce qu'on en a beaucoup, il faut continuer. C'est pour ça que je le fais. Je me dis que pour certains d'entre eux, l'école est un lieu où la nation se cimente. On le voit bien avec la nouvelle loi sur l'école et le socle commun de compétence. C'est à l'école qu'on apprend les valeurs, qu'on va donner une cohésion sociale. Il faut apprendre à vivre ensemble. On ne peut pas tout le temps s'opposer.

Par rapport à l'orientation en fin de troisième, quels sont les résultats au diplôme national des brevets ?

Nos résultats ne sont pas bons. Je le regrette infiniment. Nous travaillons pour faire en sorte qu'ils s'améliorent mais ils ne sont pas bons. Nous avons 62% de réussite au diplôme national du brevet. Au niveau de l'orientation on n'est pas bon non plus. Beaucoup d'élèves à la fin de la troisième s'orientent par défaut, par la négative. Je lutte pour que ce ne soit pas comme ça. Il faut que l'orientation soit quelque chose de compris, basé sur la réalité c'est-à-dire la connaissance de soi, la connaissance du milieu professionnel, la connaissance de ses capacités, la connaissance de ce qui est demandé pour faire un métier. C'est un énorme travail et il faut arriver à en faire quelque chose de positif. Quand on est petit on veut tous être pilote de chasse évidemment. Mais quand on voit ce qu'il faut faire comme étude, j'en suis parfaitement incapable. Il y a un moment où il faut se rendre compte, on a tous des rêves dans la vie. Savoir gérer ses rêves c'est devenir adulte. Il y a des rêves réalisables et d'autres qui ne le sont pas. Ils veulent tous être Zidane, ce n'est pas possible. Il y en a un sur des milliers et des milliers. Mais le foot peut rester une passion dans la vie, un loisir, quelque chose de très intéressant, mais à côté d'un métier qui correspond aux compétences que l'on a et aux belles qualités que l'on a. On a tous de belles qualités, encore faut-il qu'on arrive à montrer à ces élèves où elles sont.

(Interruption téléphone)

Alors ou en étions nous ? Vous me disiez que tous les élèves ne peuvent pas tous devenir Zidane.

Ah oui. Il y a un énorme travail à faire là-dessus.

Il nous faut aussi rassurer les parents. On a tous en tant que parents l'idée de toujours vouloir mieux pour ses enfants que ce que nous on a eu. C'est tout à fait normal. Ici les familles on beaucoup de difficultés. D'abord parce qu'ils ne comprennent pas tous les papiers que l'éducation nationale produit. Nous c'est l'écrit, l'orientation est quelque chose de difficile. Donc il y a un gros travail à faire avec les familles. Parce que nous c'est tout dans l'oral, dans la relation. Les trois quart du temps il nous faut un interprète quand on est avec les familles, parce qu'ils parlent le berbère, ils parlent un dialecte arabe, on a de vrais difficultés. Puis dans leurs cursus, forcément les parents n'ont pas eu un parcours continu. Ils ne comprennent pas bien comment ça fonctionne. A partir du moment où l'enfant sait lire et écrire, il a par rapport à la famille une ascendance très forte. L'enfant mène un peu tout le monde par le bout du nez. Si vous vous voulez réussir à travailler et construire une orientation réfléchie et intelligente on a besoin de la famille qui accompagne leur enfant dans une orientation réussie. Ce n'est pas parce que il est orienté vers un CAP qu'elle n'est pas réussie, loin de là. Le problème c'est de ne laisser personne au bord du chemin. J'aimerais que chaque élève qui sort d'ici ait un espoir ; espoir de faire son CAP ; espoir d'avoir son patron ; d'aller en seconde professionnelle ; seconde générale ; c'est ce qui fait vivre un homme dans la vie. Et ça c'est très important. Effectivement l'orientation en troisième pour nous est quelque chose de très difficile. En raison des difficultés que j'énonçais.

Aussi à cause du manque de constance de ces enfants qui sont très hésitants, ils changent beaucoup d'avis. C'est vrai qu'à 15 ans on ne sait pas forcément ce que l'on veut faire. Mais nous aussi on a du faire des choix. De toute façon, on sait actuellement qu'on change à peu près trois fois de métier dans une vie. La société étant ce qu'elle est, ce n'est pas parce qu'on commence avec un CAP qu'on ne peut pas aller vers un BAC pro ou une licence pro. Enfin je veux dire qu'il y a des choses intéressantes derrière. Ce n'est pas parce qu'un enfant n'a pas travaillé scolairement au collège qu'il ne fera rien après. La maturité aidant beaucoup de choses peuvent changer. Il faut se baser sur ce qui existe mais essayer d'en faire quelque chose de positif. Nous au niveau de l'orientation en seconde générale et technologique, on est à peu près à 37%.

Sur la seconde professionnelle c'est-à-dire possibilité BEP, BAC pro on en est environ à 39%. Le passage en seconde général est trop bas.

Et le reste ?

Le reste c'est les redoublements, il y a aussi une espèce de sorti qui nous échappe. Il faut savoir que ces familles en très grandes difficultés cloisonnent beaucoup. Donc il y a des moments où on arrive plus à les retrouver. On a plus d'adresse, on a plus de numéro de téléphone, on a plus rien. Le suivi est très difficile, donc pour ceux qui ont plus de 16 ans c'est soit la voie de l'apprentissage par les CFA, par l'apprentissage chez un patron, la MVI, tous ce qui est possible après. On a beaucoup quand même d'élèves tous les ans, environ une trentaine qui n'a pas d'affectation. Ce n'est pas bon, ce n'est pas bon... Parce que c'est très difficile. Ce n'est pas que nous n'avons pas essayé. C'est la réalité et ça ce ne sont pas de bons résultats. Nous y travaillons tous. On essaye de progresser. Je me dis finalement, parce qu'il faut bien que je sorte quelque chose de positif, je dis aux enseignants qu'il ne faut pas, parce que ça ne marche pas forcément comme ils l'espèrent, se démotiver, se dire qu'on y arrive pas. Je me dis, nous sommes 77 collèges dans l'Hérault, si dans chaque collège, on récupère seulement 2 élèves en plus de ce que l'on fait habituellement, multiplié par 77 ça en fait du monde. Donc ça vaut le coup de se battre pour un ou deux. On n'y arrive pas sur trente, mais on y arrive pour un ou deux et c'est déjà pas mal. On a un métier difficile, très difficile. Sachant aussi que les données du ministère, du rectorat c'est promouvoir le passage en seconde général : améliorer le taux de passage et faire tomber le taux de redoublement, faire tomber le taux de réorientation en seconde. On y travaille.

De quelle manière ?

Il y a beaucoup de réorientation au niveau de la seconde. C'est-à-dire des élèves qui se sont fourvoyés dans des voies qui ne leur correspondaient pas. Donc il y a beaucoup de réorientation et ça ce n'est pas normal. On travaille déjà en troisième à faire en sorte que ce soit plus positif.

C'est ce que vous me disiez, vous aidez les élèves à s'orienter.

Oui, d'une façon réfléchie et intelligente. Pour qu'il n'aille pas directement dans le mur et dans l'échec. Il ne faut pas travailler par l'échec. On peut très bien, si on

n'a pas le potentiel car on n'est pas tous des superwoman et des supermen, puis il y a des souris qui font des choses extra alors qu'il y a des éléphants qui ne font rien du tout, alors qu'ils ont la force. Donc avec les moyens que l'on a, évidemment on peut les faire grandir, les améliorer, on peut très bien faire un excellent BEP, puis se dire « je vais faire une première d'adaptation et essayer de reprendre vers un BAC technologique », il y a toujours le moyen. L'école a toujours été un ascenseur social. Mais il faut une volonté de l'acteur principal qui est l'élève. Parfois cette volonté il faut la susciter, la faire naître, la faire grandir, donner de l'assurance, il faut remotiver. C'est très difficile.

Et donc plus concrètement, comment gérez-vous ces situations avec les élèves, pendant cette période ?

Ici, comme nous avons des familles qui sont un peu loin, de par leur histoire, de par leur situation. Ce sont des familles qui ont des difficultés à accompagner scolairement leurs enfants. Donc l'école propose de l'aide. Nous avons par exemple l'étude le soir. Les élèves peuvent venir tous les soirs ici faire leurs devoirs avec les assistants d'éducation, qui sont des jeunes qui ont commencé leurs études comme vous. Ils sont déjà très avancés dans les études, donc ils ont un bagage scolaire et intellectuel qui leur permet de les aider et de les suivre. Bien sur ces études du soir sont totalement volontaires de la part des élèves. On s'inscrit, avec bien sur l'accord des parents, et l'on vient. Mais si l'élève n'adhère pas, ce n'est pas la peine. On ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif. Ce n'est pas la peine qu'on rentre en conflit avec un enfant parce qu'il ne veut pas. Il y a un moment où on est un peu au bout du bout.

Nous avons également des tutorats individuels. Par exemple un élève qui viendrait nous voir et nous dirait « voilà, je n'y arrive pas, j'ai des difficultés, est ce que je peux avoir de l'aide dans telle matière ? », je cherche dans mon panel d'assistant d'éducation lequel est le plus apte, lequel a le plus de facilité avec cet enfant. Vous savez, on s'entend une fois bien avec un, et moins avec un autre. Donc on essaie aussi de créer du lien relationnel fort parce que ça aide. On a tous eu des modèles dans la vie. On essaie d'atteindre ce modèle, puis une fois qu'on l'a atteint on en a un autre. On se structure comme ça.

Ensuite, nous avons, dans la forme même de l'enseignement et les horaires réglementaires, en sixième une aide au travail personnel. Il y a deux heures dans l'emploi du temps.

Il y a aussi des possibilités pour les élèves d'aller travailler dans les associations de quartier qui sont très actives. Il y en a sur le petit bard et sur les cévennes.

Nous avons pour aider les élèves en difficulté un poste de français langue étrangère, pour ceux qui ne maîtrisent pas la langue française. Nous recevons beaucoup d'ENA. Là ils ont jusqu'à 17h de français par semaine. C'est énorme.

Il y a tout un ensemble de moyens mis à la disposition par l'établissement. Il y a des projets d'aide spécifiques à des élèves, en particulier en mathématique. Nous avons un professeur qui fait des travaux avec les élèves pour leur apprendre à bachoter. C'est-à-dire comment on travaille un examen. Ça se travaille un examen, il y a des manières de faire. Quand vous avez des parents qui sont universitaires, à la maison ça vient un peu tout seul. Vous êtes dans les livres, vous êtes né au milieu. Vous rentrez le soir, c'est devoir, c'est structuré. Ces enfants n'ont pas peut être cette possibilité là. Le professeur s'attache à leur apprendre à travailler, à faire des devoirs, comment on fait, la méthodologie, etc... Et nous avons d'excellents résultats avec ces enfants là. Mais ils sont volontaires. Pour ça, il faut trouver en soi cette force pour se l'imposer.

Généralement les élèves volontaires pour ce genre d'exercices sont les bons élèves.

Non, pas forcément, pas du tout ! Il y en a même qui ont de très grosses difficultés en mathématique et qui participent à cette aide, mais ne réussissent pas. On n'a pas tous un esprit matheux. Il sera meilleur dans d'autres matières. Il a d'autres qualités. La vie n'est pas finie parce qu'on n'est pas bon en math, heureusement ! Même si c'est une idée qui était lourdement véhiculée. Il fallait être un gros matheux pour devenir médecin. Ça demande beaucoup de psychologie, de philosophie et de sensibilité à l'être humain, peut être que les mathématiques en première année (rire)...soyons clair. La voie royale qui était les mathématiques c'est quand même quelque chose sur laquelle on est revenu largement. On peut également faire de brillantes études en faisant des lettres ou autre chose. Effectivement, on essaie d'aider les élèves en fonction de leurs difficultés. Les AET nous aident aussi. Là, on fait de la remédiation par le théâtre pour que ces élèves arrivent à s'exprimer à l'oral, pour qu'ils soient plus à l'aise. Puis dans le projet d'établissement, puis dans le projet ambition réussite les deux objectifs principaux sont la maîtrise de la langue française et la maîtrise du comportement. Car tout ça c'est pollué aussi par des dysfonctionnements comportementaux.

Quels types de dysfonctionnements ?

Ce sont des enfants qui ne sont pas du tout structurés. Vous savez qu'au niveau du socle commun il y a sept piliers : le premier c'est la maîtrise de la langue française. Le pilier numéro six c'est l'acquisition des valeurs citoyennes et sociales. Le pilier numéro 7 c'est l'apprentissage de l'autonomie. Nos élèves, ce sont ces trois points dont ils ont absolument besoin. Pourquoi ? Parce que comme je vous l'ai expliqué, nous sommes pratiquement un collège relativement marocain. La langue parlée dans les familles c'est le marocain. On regarde la télé en arabe. On parle le dialecte. Le français n'est qu'une langue seconde. Je ne vous parle même pas de l'anglais qu'ils apprennent ou de l'allemand et de l'espagnol (rire). Vous voyez un peu la difficulté. Mais il y en a qui arrive très bien. Mais il y en a chez qui ça pose d'énormes problèmes. L'acquisition de la langue française, qui est absolument nécessaire et qui est à la base de toutes les études, même le CAP. Si un gamin ne sait pas ce que veut dire la section d'un tuyau, il ne sera jamais plombier.

(Interruption téléphone)

Effectivement la maîtrise de la langue française est un gros souci chez nous. Parce que la difficulté d'entrée dans les enseignements passe par là. Si vous voulez avoir accès au contenu des enseignements dispensés par les professeurs, il faut maîtriser la langue, autrement on n'y arrive pas. Toutes les études quelles que soient leurs niveaux sont liées à ça. Ensuite, effectivement les difficultés comportementales, l'école et c'est la première fois que ça apparaît maintenant dans la loi de l'école de 2005, on dit ouvertement ce que l'on sait depuis longtemps : le premier éducateur c'est l'enseignant. Parce qu'il est structurant et qu'il éduque lorsqu'il enseigne sa matière. Ce n'est pas le surveillant ou le CPE qui est premier éducateur. Le premier éducateur dans l'école c'est l'enseignant. Il apprend aussi le respect de l'autre, le respect de soi, toutes ses valeurs indispensables qui font le ciment d'une nation. Dans notre établissement face aux dysfonctionnements, il faut rappeler les valeurs de la république, rappeler la loi, la règle. Ici, on est dans un État de droit. Donc il y a un énorme travail à faire autour. Parce qu'ici, je ne dis pas que les valeurs ne sont pas les mêmes, elles sont différentes et sont abordées différemment dans les familles. Donc on a un très gros travail à faire. Ici c'est l'école de la république. Il y a des dysfonctionnements graves.

C'est-à-dire ?

Par exemple au niveau de la quatrième/troisième ce refus de la mixité garçon/fille. En quatrième/troisième, les filles sont d'un côté et les garçons de l'autre. Vous pouvez regarder dans la cour. Dans les autres collèges ce n'est pas comme ça. C'est un refus de par leurs histoires. Nous ce n'est pas comme ça. Sur la photo de classe par exemple, les garçons ont refusé de se mettre à côté des filles.

Ils voulaient faire deux photos ?

Non, ils ne voulaient pas qu'elles soient à côté d'eux. Les filles d'un côté et les garçons de l'autre. J'ai exigé un garçon, une fille, un garçon, une fille...En classe, les filles n'ont pas le droit de prendre la parole. J'ai vu des élèves qui censuraient ce que le professeur disait. Et qui ce posait en censeur de ce que le professeur faisait passer. Ce n'est pas acceptable. La laïcité c'est quelque chose de fort chez nous, la mixité garçon fille aussi. C'est un des piliers de l'école. On ne peut pas y toucher. C'est ça le vivre ensemble, donc il y a un très gros travail à faire et il est fait. Petit à petit dans le cadre du comité d'action à la santé et la citoyenneté, les professeurs par l'éducation civique et chaque enseignant dans son enseignement. La tolérance, l'acceptation de l'autre c'est très difficile ça.

C'est comme la violence gratuite. Si le jeu dit qu'on a le droit de taper, on tape jusqu'à ce que le gamin ne bouge plus, jusqu'à ce qu'il soit infirme à vie. Ils me disent « il le savait, il a accepté les règles ». C'est abominable, ça m'est arrivé sinon je ne vous le dirais pas. Le gamin a eu une ITT de trois jours. Il se fracassait la colonne vertébrale c'était pareil. Devant les parents et devant les enfants, ils sont arrivés à me dire « il le savait, c'était les règles ».

C'étaient quoi les règles ?

Le petit pont baston, c'est un jeu de cours de récréation connu dans toute la France. On définit un espace. Tout ceux qui rentrent dans l'espace jouent et donc acceptent les règles. On joue avec une petite balle, ou un petit caillou et on essaie de la faire passer entre les jambes d'un des joueurs. Si ça passe entre les jambes d'un joueur, tout le groupe lui tombe dessus et on le frappe. Le gamin était par terre et on lui a tapé dessus à coup de pied et à coup de talon. Il y avait les marques sur son visage. C'est de la violence gratuite. Ce sont des enfants de 12 ans qui font ça. Le gamin est resté par terre et ils n'ont pas compris qu'il y avait un danger. Je vous parle de choses graves.

C'est ça les dysfonctionnements. Evidemment, vous en avez 20% dans notre établissement, puis 80% qui ne posent pas de problèmes majeurs. Sauf que ces 20% accaparent 80% de notre temps. Il faut lutter contre ça parce que les 80% qu'on peut pouvoir aider, il faut qu'on arrive à leur donner plus de temps. La règle des 80/20 existe partout.

Dans tous les collèges ?

Oui, c'est une règle économique très connu et c'est la réalité du terrain. Donc on essaye de lutter contre, on essaye effectivement de travailler avec la masse moyenne qui peut réussir mais c'est très difficile parce que 80% de notre temps est mangé par 20% qui dysfonctionnent. Ils n'acceptent pas les règles de l'établissement. Dès règles pourtant simples comme l'assiduité, le respect des professeurs, la politesse. On a eu énormément d'agression et d'incivilités vis-à-vis des adultes. Pourquoi ? Parce qu'ils représentent la règle et la Loi.

Comment vous travaillez avec ces 20% ?

En étant très exigeant et juste et en appliquant la loi. La loi à l'intérieur et la loi à l'extérieur c'est la même. On vous interdit de passer un feu rouge, si vous le passez on vous enlève votre permis. Ici, chez moi, c'est pareil. Il y a le règlement intérieur. C'est ce qui régule la vie en commun dans un établissement. Il est voté par tous les représentants au conseil d'administration. Donc c'est légalisé. Il y a un contrôle de légalisation par les autorités supérieures et c'est quelque chose qui fait loi. Il écrit qu'on doit arriver à l'heure, avoir une tenue correcte, etc. Tous les élèves le reçoivent lorsqu'ils s'inscrivent. L'inscription dans l'établissement équivaut à souscrire à ces règles. C'est travaillé aussi avec les élèves, les professeurs, les parents d'élèves, la direction, tout le monde participe à sa rédaction et c'est voté en conseil d'administration. Le conseil d'administration c'est l'organe exécutif de l'établissement.

Ensuite il y a la loi. Elle est dictée par le parlement. Nous en tant que fonctionnaires, il n'est pas question de déroger à la loi. Je suis le garant de l'état ici et le garant de la loi. Mon autorité et mon pouvoir se situent dans le temps scolaire et dans l'espace scolaire. C'est-à-dire que tout ce qui se passe à l'interne et aux abords de l'établissement c'est moi qui le règle. Mais lorsque cette élève est dans la rue, c'est-à-dire sur la voie publique, il n'est plus élève, il n'est plus dans l'espace scolaire, il n'est plus dans le temps scolaire. Il est donc l'enfant de monsieur ou madame y. Il est donc

régit par le fait qu'il est mineur, et dans ce cas c'est la loi. Mais le vol à l'intérieur et le vol dans la rue c'est la même chose et moi je le sanctionne. On est très clair sur ce qui est permis et sur ce qui ne l'est pas. Votre liberté personnelle s'arrête là ou s'arrête celle des autres. Tout ça, ça s'apprend. On apprend à dire bonjour, on apprend à être poli, et ici ce n'est pas gagné. Ils ne se respectent pas entre eux. Ils ne respectent pas les adultes. Ils ne respectent pas les parents.

(Interruption)

Donc notre objectif c'est effectivement de leur donner un minimum de valeur parce que sans ces valeurs là vous ne pouvez pas évoluer dans la société.

Comment ces valeurs là sont transmises dans le travail au quotidien ?

Le travail au quotidien est véhiculé par les enseignants dans leurs enseignements. Par la vie scolaire. Les surveillants sont chacun en charge d'une classe. Donc ils véhiculent cette règle et la loi systématiquement. Les CPE qui sont chefs de service de la vie scolaire refont ce travail en entretien avec les enfants dès qu'il y a un dysfonctionnement. Donc ils l'ont entendu par le surveillant, ils le réentendent par la CPE et si les faits sont graves ça recommence dans mon bureau. On est à trois, c'est-à-dire l'école, représenté par un de ses représentants, la famille et l'acteur principal qui est l'élève. Et on recommence, je repose la règle. On explique toujours une sanction. Parce qu'une sanction non expliquée n'est pas comprise. On essaye de faire prendre conscience de la dérive ou du dysfonctionnement, où même du délit. Parce que parfois ce sont des délits. On pose la sanction et derrière nous faisons de la remédiation. C'est-à-dire que toutes nos sanctions en général sont accompagnées d'une aide, d'un suivi et d'une remédiation. Suivi soit par le surveillant de la classe, soit par la CPE qui fait par exemple des heures de travail sur la violence, sur le respect de l'autre, etc. J'ai également l'aide des médiateurs des associations de quartiers qui m'aident dans ce cadre là parce que ce n'est pas simple. Aussi, les éducateurs spécialisés quand ils viennent en stage, font des sessions d'aide et de remédiation dans ce cadre là. Mais c'est très compliqué.

Pour le cas des élèves qui avaient jouaient au jeu du « petit pont baston » ?

Dans ce cadre là, il y a eu conseil de discipline. Il y a eu des conseils de préventions, c'est juste avant le conseil de discipline. Il y a eu pour tous les acteurs qui ont joué à ce jeu, ils étaient 12, une aide et une remédiation avec un éducateur

spécialisé. Trois séances de deux heures le mercredi après midi. Ils ont eu en plus leur sanction. Ça se construit !

L'aide et la remédiation c'est la même chose ?

Aide et remédiation c'est par exemple, ils viennent pendant deux heures le mercredi après midi travaillaient avec un éducateur spécialisé, travailler sur le respect de soi, sur la violence gratuite, sur les conséquences que ça peut avoir, la connaissance d'eux même, de ce qu'ils ont comme représentation de la violence. Ce n'est pas évident. C'est long et difficile. Nous on plante des graines après elles pousseront ? Elles ne pousseront pas ? Vous ne pouvez pas rattraper quand un enfant a 12 ou 13 ans, ce qui n'a pas été fait pendant 12 ou 13 ans. Un enfant tout petit on lui apprend « non ». C'est ce que je leur dit « tu n'as jamais su ce que ça voulait dire non ». Ici ils le perçoivent comme une contrainte, et à partir du moment où ils le perçoivent comme une contrainte, cette contrainte ils ne la veulent pas, donc ils la refusent et deviennent violents. Attendez ce n'est pas possible. Moi ça ne m'arrange pas de toujours m'arrêter au feu rouge mais je le fais quand même (rire). Vous voyez, cette démarche là, ils ne l'ont pas eu. Parfois ça va assez loin parce qu'il y a même des mamans qui arrivent à me dire que même eux ne maîtrisent pas les gamins. Une mère hier me disait « quand je lui dit quelque chose qui ne lui plait pas, il prend n'importe quoi et tape dans les murs. J'ai des trous dans tous les murs de la maison ». Le gamin a 12 ans. Ici quand un camarade n'est pas d'accord avec lui ils le tabassent. Donc on leur apprend, pas de violence verbale, pas de violence physique. Pour ceux dont les dysfonctionnements vont aussi loin il y a du suivi médical. Là je passe la main à l'assistante sociale qui fait suivre vers les milieux sociaux et les travailleurs sociaux. L'école ne peut pas tout faire. On a des limites. J'ai un médecin qui après passe la main à des pédopsychiatres, au CNPP, etc. On a besoin d'un travail en équipe. L'école est capable de cibler, est capable de mettre les familles sur des pistes qui peuvent les aider à améliorer la situation. On fait des suivis bien sur. Quand on garde 4 ou 5 ans un enfant, il est évident qu'on le suit. On essaye de voir ce qui se passe, on essaye de travailler, ça se passe comme ça dans tous les établissements scolaires. Notre métier est très intéressant de ce côté là. Il est très varié, mais ce n'est pas gagné (rire) !

Vous m'avez dit que vous avez été proviseur dans d'autres collèges. Quelle est la différence entre ici et les autres ?

Chaque établissement a sa spécificité. Le chef d'établissement analyse à son arrivé la situation de son établissement et à partir de là travaille en fonction des besoins. Je fais un constat, une analyse de besoin et à partir de là on bâtit quelque chose. Chaque établissement est différent, chacun a sa spécificité et chacun a un traitement différent. Donc on ne peut pas les comparer parce que l'histoire, la localisation géographique, la politique de la ville, la politique départementale du conseil général où la politique régionale influe sur tout ça. Il faut savoir qu'à l'éducation nationale nous avons trois autorités de tutelle : le ministère de l'éducation nationale, la préfecture et le président du conseil général. J'ai trois patrons (rire). C'est très particulier l'éducation nationale. C'est la rencontre de tout ça qui fait que chaque établissement est spécifique. Là je vous ai parlé de la spécificité de Las Cazes. Maintenant si je devais vous parler des établissements que j'ai dirigé précédemment, ils avaient des spécificités totalement différentes. J'avais d'autres objectifs et j'avais une autre analyse, en fonction des populations accueillies, en fonction de la localisation géographique, de la localisation sur le secteur scolaire, beaucoup de choses jouent, également tout le personnel. Une des grandes spécificités, je ne sais pas si vous avez déjà mis le doigt dessus. Nous sommes fonctionnaire de l'état, donc on obéit aux injonctions de l'état, ce qui veut dire que nous sommes serviteurs de l'état. Il n'y a pas d'état d'âme là-dessus, que l'État soit blanc, jaune ou vert, ça m'est totalement égal. Je suis fonctionnaire de l'État. Nous ne choisissons jamais les personnes avec qui nous travaillons. C'est une très grande spécificité. Quelqu'un dans ma position dans la société civile choisirait ses collaborateurs, ses adjoints, ses secrétaires, ses chefs de services, etc. ça n'existe pas dans l'éducation nationale. Vous arrivez dans l'établissement, vous êtes obligé de travailler avec le personnel qui est là. Ce n'est pas évident. C'est une spécificité particulière : on ne choisit jamais l'endroit et les personnes avec qui on travaille. Donc ça demande une grande adaptabilité. Car il faut faire avec et en tirer le meilleur possible dans le cadre de la mission qui est la notre. Ce n'est pas facile. La spécificité de chaque établissement est liée à ses facteurs là.

Donc votre arrivée à LC (elle me coupe)

Pour moi, elle a été voulu, choisie. Lorsque j'ai demandé ma mutation, j'ai dit haut et fort « je veux LC ». Ce genre d'établissement on ne peut pas y aller par défaut, ça n'engage que moi, c'est un avis totalement personnel. Tous les établissements que j'ai dirigé, je les ai demandée et je savais quelles difficultés allaient être les miennes.

Déjà, je n'aime pas un établissement plan-plan, ça ne me va pas (rire). J'aime bien être confrontée à la difficulté, ça ne me fait pas peur.

J'ai été nommé responsable dans un établissement où quand même la position de la femme n'est pas gagnée. C'est un milieu avec les origines qu'il y a...d'ailleurs on me l'a reproché au début.

D'être une femme ?

Haut et fort en assemblée générale. Un président d'une association de quartier m'a dit « comment a-t-on pu donner la direction de LC à une femme ! ». Je lui ai répondu bien entendu !

Vous lui avez dit quoi ?

Je lui ai répondu que dans l'éducation nationale, il y a la mixité homme/femme et que les hommes et les femmes dans l'éducation nationale sont capables de faire exactement le même travail. Ce sont les valeurs de la république. Ça n'a pas été évident, il y a quand même des familles qui venaient et me disaient :

_ « je veux voir le directeur » parce que mon adjoint est un homme.

_ « La directrice c'est moi, mon adjoint, c'est mon adjoint. »

Ce n'est pas évident, il y a des enfants qui pendant un certain temps n'ont pas compris que c'était moi qui dirige l'établissement. Ils ont cru que j'étais une nouvelle surveillante.

Surveillante ?

Oui, tout à fait (rire). Avec un grand bureau. Oui un grand bureau (rire). Maintenant c'est clair parce que je me suis présenté à eux. Cet établissement a toujours été dirigé par des hommes. Je suis la première femme nommée dans cet établissement. Je l'ai choisi, je savais ce qui m'attendait.

Vous l'avez choisi pourquoi ?

Justement pour cette difficulté, nous avons les chefs d'établissement un rôle important à jouer dans l'aide qu'on peut apporter à ces populations en difficulté. C'est ce qui m'a plu dans ce poste. C'est-à-dire comment aider des populations qui sont autant en difficulté, qu'est ce qu'on peut faire pour eux, je voulais essayer ça. C'est tout ce que l'on me demande : essayer. Comment les dynamiser ? Comment en faire des jeunes

adolescents ensuite futur jeunes adultes qui soient positifs? Ils nous l'ont dit quand il y a eu l'affaire des banlieues, ils ont une espèce de haine au corps. En faites, ils deviennent violents parce qu'ils ne savent pas s'exprimer autrement. Ils ne savent pas le dire. Nous on peut le dire, on a les outils pour exprimer notre mal-être. Eux ne l'ont pas, donc il faut leur donner les outils pour qu'ils arrivent à s'exprimer et surtout qu'on ne les sorte pas en troisième avec ce sentiment d'échec viscéral vissé au corps. Il n'y a rien de pire. C'est ça que j'ai voulu essayer, j'essaye ! On verra, je vous dirai ça dans quelques années. Maintenant, j'y ai toujours cru, je n'ai jamais pris un établissement calme, où tout roule tout seul. Non, je n'ai pas ce caractère, je crois que ça ne me plairait pas. Il faut essayer. C'est important que les élèves sortent du collège avec une vision positive. C'est affreux de sortir avec l'échec vissé au corps. On peut avoir des difficultés mais il faut les assumer. Qu'est ce que j'ai d'autres de positifs qui va m'aider. On a tous des difficultés. Le collège est le dernier bastion parce que c'est la dernière marche de l'éducation obligatoire. Le lycée n'est pas obligatoire. Donc c'est le dernier lieu où on peut encore faire quelque chose. Puis c'est un moment très important dans la vie parce que c'est l'adolescence, un moment difficile, de grandes mutations. On a tous été adolescent et on sait que c'est difficile. Il faut les aider les jeunes et ce n'est pas du tout facile. Le collège est un établissement très difficile. C'est aussi le passage de l'école élémentaire à un petit lycée. Parce que c'est déjà le fonctionnement du lycée. C'est aussi ce qui est intéressant. C'est pour ça que j'ai voulu un collège qui ne soit pas simple. Je voulais travailler là dessus. Puis parce que j'y crois. Je crois en l'école. L'école m'a tout donné. L'école m'a fait. Je suis rentré en maternelle et je suis sorti en terminale, du même établissement, avec la même directrice. Ça m'a marqué. Je suis tombée dedans quand j'étais petite.

Vous avez fait quel parcours ?

Personnellement j'ai un parcours universitaire. Le jour où je suis sorti avec mon BAC, j'ai dit « je veux faire des études à l'université » et j'ai eu une révélation. Je me suis rendu compte que je voulais enseigner, ce que j'ai fait. Je suis devenue professeur. La première fois que j'ai mis en tant qu'adulte et non plus en tant qu'élève, les pieds dans un établissement scolaire, j'ai rencontré le principal et je me suis dit « c'est ce qu'il fait que je veux faire » et j'y suis arrivé.

A votre premier jour d'enseignement vous avez su que vous vouliez être principal ?

Oui et je l'ai fait. Ce sont des rêves et il m'a fallu 20 ans pour le faire, mais je l'ai fait. Parce que j'y crois profondément. Quand j'étais petite le jeudi après midi, je jouais à l'école avec mes poupées (rire). Je crois profondément en ce que l'école peut apporter à la construction d'un être humain. C'est quelque chose de très profond, l'école c'est que l'école m'a apporté. Quand vous sortez de la terminale où en troisième qu'on se retourne, on peut se dire « qu'est ce que l'école m'a apporté ». Réfléchissez à ce qu'elle vous a apporté à vous.

(Interruption téléphone 1h04min intéressant, elle parle du collège, notamment elle lui parle du fait que le collège est passé en ambition réussite).

C'est souvent ce que je leur dis, qu'est ce qu'il nous en reste ? Ce n'est pas de savoir ce que mange l'écureuil où le fait que la vache a 7 estomacs. Ce qu'il nous reste c'est une formation d'esprit, l'amour du travail bien fait. Avoir le courage quand on a une difficulté de s'y coller, de s'y affronter, de se faire violence quelque part pour réussir. Le plaisir d'avoir réussi quelque chose. Le jour où j'ai mis le point final à ma maîtrise, je ne vous dis pas ce que j'ai ressenti. Mais c'est ça ce qui fait un homme. Après face aux difficultés de la vie vous avez la même attitude. C'est ce que j'ai appris à l'école, qu'il fallait longtemps travailler, faire de gros et petits efforts pour que ça marche. Aujourd'hui combien d'élève se relève le soir pour apprendre sa leçon ? C'est ce qu'on a appris à l'école. Qui nous l'a appris ? Ce sont nos professeurs. Tous les jours, ils étaient modélisant, tous les jours ils ont remis l'ouvrage sur le métier pour que tout ça rentre. C'est ça que m'a apporté l'école. C'est pour cette raison qu'aujourd'hui je sais analyser. Mais je ne sais plus faire ce qu'on faisait en terminale et ça n'a pas d'importance. Ce qui me reste c'est cette richesse là. Ce sont aussi les langues étrangères que mes professeurs m'ont apprises. Voilà ce qui me reste de l'école. C'est magnifique. C'est le bagage qu'il nous faut pour le restant de nos jours. Autrement jamais je ne me serais attaqué à la difficulté d'un établissement comme celui là. J'aurais demandé un autre établissement bien calme. C'est cette envie, voilà ce qui nous reste et c'est très important. Si j'ai besoin de travailler jusqu'à deux heures du matin pour travailler un dossier, je le fais. Je me l'impose. C'est ce qui fait la grandeur de l'homme, c'est pour ça qu'on a ce potentiel intellectuel. Chacun a quelque chose, il faut le trouver. J'y crois. Je suis un bourreau de travail. On n'arrive à rien sans rien. En plus on vit dans une société du loisir. On ne vit plus dans une société du travail. La

société du travail c'était pendant les années 70. Lorsque sont arrivés tous ces médias, l'informatique, on est entré dans une société du loisir. Les gens ne vont plus travailler, pour travailler, parce que ça les aide à vivre. Ils vont travailler parce qu'ils auront un RTT où partir en vacance. C'est très différent. Et ça ce n'est pas gagné. Ceux qui réussissent, il faut qu'ils soient mis au clair avec tout ça. Autrement ça ne marche pas. C'est ce que je dis aux élèves « si même je ne vous ai appris qu'à faire des efforts, je suis déjà bien contente ». J'essaye toujours de donner de la hauteur, vers quoi on tend ? Ici ce n'est pas une usine à gaz, notre projet d'établissement est simple.

Simple ?

Notre document est un objet facile à s'approprier. C'est un 4 pages, recto verso, c'est tout. Vous n'avez pas besoin de prendre 6 heures pour le lire. Sinon ça ne sert à rien. Ici ce n'est pas la peine de faire quelque chose qui soit très compliqué, très ramifié, ce qu'il y a à faire est relativement simple. C'est difficile d'arriver à cet esprit de synthèse. On est toujours le nez dans le guidon et ce qu'il y a sur le terrain on ne le voit pas. Si on arrive déjà à ça, c'est bien. Ils ont besoin qu'on leur donne des outils pour ensuite grandir. On ne va pas dire qu'à 15 ans on est adulte, à 18 non plus. En faite ce que l'on donne c'est une trousse à outil. Après ils ont font ce qu'ils veulent. Il y en a qui n'ont en jamais rien fait et d'autres qui en font quelque chose. Vous aussi, vous l'avez eu votre trousse (rire). Vous avez rencontré dans votre vie des enseignants qui quelque part, vous ont donné cette force.

Oui, tout a fait.

C'est ce qui est magnifique et je le dois à mes enseignants, pas tous. Je le fais un peu parce qu'on l'a déjà fait pour moi. D'une certaine manière, je paie une dette. Une dette que j'ai envers les gens qui l'ont fait pour moi. Ils sont maintenant décédés où ont plus de 90 ans. Je l'ai fait parce que j'y crois profondément. Aussi parce que je les aime, sinon je ne ferai pas ça. Je suis persuadée qu'on peut toujours trouver quelque chose de positif chez un gamin. Il faut y croire. Si vous n'y croyez pas, c'est un métier qui vous démolit. Je crois profondément en l'homme. Je sais qu'il n'est pas forcément gentil, parce qu'il y a une part de violence et d'agressivité dans l'homme. On l'a tous en soi. Mais par tous ces outils qu'on peut acquérir, on peut très bien (elle réfléchit pour trouver le mot adéquat) le faire disparaître où en tout cas le maîtriser. J'y crois. C'est pour ça que c'est un métier que j'aime profondément et dans lequel je me réalise.

J'ai la chance de pratiquer dans ma vie un métier qui m'épanouit. C'est magnifique, tout le monde n'y arrive pas. Le jour où l'on devient fonctionnaire et enseignant de l'État c'est comme un sacerdoce, comme entrer en religion. C'est vrai. Toute ma vie, je me battrais pour ça. Même à la retraite, je suis capable d'aller Afrique où en Thaïlande remonter des écoles. Je le ferai. C'est quelque chose en quoi je crois profondément. Il y a tellement d'enfants qui ont envies d'apprendre, qui ont besoin d'apprendre et qui ne l'ont pas. Il y a tellement de gosses qu'on fait travailler et qui n'ont jamais accès à l'enseignement. Il ne faut pas oublier que ces enfants deviendront un jour des papas et des mamans et qu'il va falloir retransmettre ça. Vous savez la vie d'un homme ce n'est pas très long, autant qu'il ait fait quelque chose de bien dans sa vie. J'y crois. C'est très personnel. Et je crois aux valeurs de la république. Je suis persuadée que faire ces tentatives c'est ce que l'on nous demande. Essayer de montrer la voie à ces jeunes que nous avons dans les écoles publiques. Une voie qui leur permette de vivre ensemble avec cette multiculturalité, ce grand creuset qu'est devenu la France. Il y a des richesses magnifiques que chacun peut apporter.

Cette croyance vous vient de votre éducation ?

Non, j'ai fait l'école républicaine normale, une université qui 'avait rien de spécial, une éducation laïque, c'est tout. Je crois qu'il faut être complètement convaincu des missions qui nous sont données, autrement on ne peut pas bien les faire. C'est pour ça que je suis très attaché dans les établissements que je dirige à faire à passer ces notions des droits de l'homme, des valeurs de la république, de la laïcité, de tout ce qui est important et qui fait que ce pays est ce qu'il est. On est quand même le pays des droits de l'homme. On n'a pas fait la révolution française et Dieu sait que ce n'est pas une belle chose, pour bafouer tout ça. Nos ancêtres ont payé chèrement tout ça. La révolution française quand vous regardez ce n'est pas une jolie chose. On a la chance de vivre dans un pays démocratique. Il y a des milliers d'autres endroits dans le monde où ce n'est pas comme ça. Puis on a acquis de grandes libertés. Au fronton de nos écoles c'est écrit liberté, égalité, fraternité. J'ai mes grands pères qui sont morts à la guerre, mes oncles aussi. Ça veut dire quoi aujourd'hui pour un jeune, mourir pour son drapeau ? Vous allez les faire rigoler. Qu'est ce qu'ils ont fait nos grands parents ? Je ne sais pas l'histoire de votre famille, mais dans la mienne, ils sont allés mourir à Verdun, ils sont allés mourir en 39-40 en Allemagne. Qu'est ce que ça veut dire, ils avaient aussi notre âge, le votre, le mien, le leur. Qu'est ce que ça veut dire

pour un gamin de 18 ans d'aller mourir pour son pays ? Ça ne veut plus rien dire. Il y en a tellement qui l'ont fait. Il ne faut pas bafouer ce qui a fait ce qu'un pays est ce qu'il est. Le pays est devenu ce qu'il est parce qu'il a une histoire. C'est bien ce qui manque aux américains, ils n'ont pas d'histoire (rire). Leur histoire est très courte, la notre est très riche. C'est bien ce qu'il nous envie. C'est pour ça qu'il nous achète tout nos châteaux et nos antiquités. On a la chance d'avoir ça. La mémoire, tout ce qui s'est passé avec la déportation, la shoah, le massacre des juifs, il ne faut pas que ça continue. C'est grave et tout ça on l'apprend à l'école. Quel est le lieu où l'on apprend mieux qu'à l'école ? C'est l'école qui apporte tout ça. Mon père a été déporté dans les camps en Allemagne. Parce qu'il a refusé de rentrer dans l'armée allemande. Donc il a été poursuivi comme déserteur. Les allemands l'ont arrêté et l'on mis à 19 ans dans un camp de concentration. Il y est resté pendant 4 ans. Il s'en est sorti. Il est revenu. Il faut le savoir tout ça. On n'est pas indemne de toutes ces histoires là. Qu'est ce que ça veut dire passer 4 ans dans un camp de concentration parce qu'on n'a pas voulu devenir soldat allemand ? Aller leur raconter des histoires comme ça, ils trouvent que c'est complètement farfelu. Ils ne comprennent plus la valeur de tout ça. C'est quand même extraordinaire, combien de gens sont morts ? J'étais en vacance à Prague et j'ai visité le ghetto juif, c'est une abomination ce qui s'est passé dans ces pays. C'est terrible tous ces enfants qu'on a déporté et tués. Il faut savoir se battre pour des idées. Il faut le faire ! C'est ça qui grandit. Pourquoi il y a des grands hommes ? Pourquoi il y a des hommes qui ont fait des choses. Ce n'est que chacun en mettant sa petite pierre que ça devient quelque chose. J'y crois. C'est lié à mon éducation, mon histoire. Je suis très laïque, très neutre, très ouverte, il n'y a pas de souci de ce côté là. C'est pour ça que je pense qu'on a vraiment un rôle à jouer. C'est pour ça que j'ai choisi un établissement comme ça. Ils ont en besoin justement ces enfants. Il faut donner à ces enfants, ces familles une place, essayer de leur faire comprendre comment ça fonctionne.

Votre père après la guerre, qu'est ce qu'il a fait comme métier ?

Ah votre avis ?

Je ne sais pas.

Il est devenu médecin. Il devait devenir homme d'église, puisqu'il était au séminaire et quand il est rentré des camps, il est devenu médecin. Médecin obstétricien, accoucheur, ça veut dire quelque chose.

C'est-à-dire ?

Il mettait les enfants au monde, c'est quand même un beau symbole. Actuellement on a un gros travail à faire. Si les lois sont faites aujourd'hui et qu'un ministre de l'éducation a eu le courage d'ouvertement souscrire une loi sur la laïcité, on est quand même l'un des seuls pays en Europe d'avoir eu le courage d'aller jusque là. Ceci est un positionnement fort, très fort, au moins on l'a dit ouvertement. Ailleurs ça se dit peut être mais ce n'est pas aussi ouvert. La loi sur l'école de 2005 et la grande enquête qui a eu lieu où tout le monde à participer. On a affiché ouvertement la mission de l'école, qui est une mission d'éducation et d'enseignement. C'est un grand pas en avant. C'est magnifique. Il y a des gens, des supérieurs au ministère, pour y avoir travaillé, j'étais dans la commission sur la laïcité à Paris au moment de l'élaboration de la Loi. Je peux vous dire que les personnes qui ont travaillé la dessus. Il y avait des philosophes, des chercheurs et c'était très intéressant. C'est majeur comme avancée. Il a fallut que la France ait le courage d'avancer sa laïcité. Il fallait le faire dans le contexte actuel. Je ne vous parle pas de gauche/ droite ça m'est complètement égal, c'est ce que je vous ai dit. Je m'exprime au moment des urnes et ça n'a rien à voir. Là je vous parle de l'école. Et je suis très respectueuse de mes obligations. Respecter les obligations qu'on a accepté, c'est aussi quelque chose qu'on a à apprendre aux enfants. Ça c'est très difficile.

(Interruption téléphone)

On a beaucoup parlé de moi, on n'aurait pas du (rire)

Comment vous définissez vos obligations par rapport à la laïcité ?

Dans l'établissement ?

Oui

L'établissement n'a pas de souci de ce coté là. Dès qu'on a des dérives du coté de la laïcité, on le remet en place avec la vie scolaire, les CPE, ou même voire moi. L'application de la Loi sur la laïcité ne me pose pas de problème. Les jeunes filles se dévoilent devant la porte. Tous les signes distinctifs ne sont pas autorisés tel que la loi l'exige. Il n'y a pas eu de problèmes majeurs. On a eu des dérives avec des kéfiers, les foulards que portait Arafat noir blanc à damier, dans lequel est noté la Palestine est à nous. Je les ai fait enlever. Ce n'est pas autorisé au sein de l'établissement, c'est une incitation à la révolte. Tous les tee-shirts vivent le Maroc, l'Algérie, etc..., ne sont pas autorisés. Le règlement intérieur est très clair là dessus. On doit avoir une tenue correcte en adéquation avec l'activité faite en classe. On vient avec un tee-shirt à

manches, pas dépenaillé, pas le ventre à l'air, etc. Il n'y a pas de difficulté majeure là dessus. Autrement on le gère individuellement avec la famille et l'élève. Je n'ai jamais eu de souci de ce côté là.

Les élèves ont accepté de ne pas porter des tee-shirts « vive le Maroc » ?

Oui, tout à fait, pourquoi moi je vais mettre vive la France (rire)? Evidemment on a ici une recrudescence de tag pur sang marocain, sur les cahiers il y a marqué PSM. On leur explique. Pourquoi le sang marocain est meilleur qu'un autre ? Le sang marocain va sauver un petit enfant qui sera hospitalisé parce que ton sang correspondra au sien, comme toi tu recevras le sang de quelqu'un d'autre. Il faut leur expliquer avec des mots simples et ça marche. Mais c'est un long travail.

Autrement au niveau de la laïcité on a eu un seul pépin. Une petite portait une croix de baptême, mais elle était grande comme ça. Vous savez c'est la mode, il y a des croix avec des pierres, des boules, je suppose que vous avez déjà vu ça en ville. Mais cette enfant à quand même du quitter l'établissement. C'était la fille d'un chercheur qui travaillait au CNRS. Elle venait d'Argentine. Son père avait un contrat avec le CNRS. Ça se passait très bien, puis ça a dérivé. On lui a demandé quelle religion elle avait. Elle était catholique. Je vous ai dit que c'était un collège massivement marocain. Le papa est venu me supplier de la laisser partir. Je l'ai laissé partir (elle dit ça d'un ton désolé, presque fataliste). On a longuement discuté de la laïcité ensemble. Il m'a dit qu'il était entièrement d'accord avec moi, mais qu'il ne se voyait pas faire vivre ça à sa fille. Et je l'entends, en tant que papa vous auriez fait quoi ? J'ai laissé partir la petite. Je lui ai même trouvé une place ailleurs.

Qu'est ce qui s'est passé entre cette fille et les autres élèves ?

Ils l'ont harcelé parce qu'elle n'était pas de leur religion. Ils l'ont tellement embêté qu'elle pleurait, ce n'était pas possible. Ce n'est pas des conditions normales de travail. Puisque sa sérénité n'était plus assurée, j'ai autorisé son papa à retirer sa fille. Je lui ai trouvé une place à Joffre. Ce n'est pas non plus une image très positive de la France. Cet enfant ne pouvait pas continuer à vivre avec cette peur au ventre tous les jours. Autrement, il n'y a pas de souci majeur. Partout, quand il y a écrit PSM, vive le Maroc on l'enlève. On interdit les « vive le Maroc » sur les sacs, on fait un travail autour. C'est un prétexte pour dire autre chose.

Pour dire quoi ?

Pour leur dire, pourquoi le Maroc plutôt qu'un autre pays. Pourquoi pas l'Algérie ou je ne sais quel autre pays ? Ça permet de débloquent d'autres choses. Ça leur permet aussi d'exprimer un mal être par rapport à ce double positionnement. Ici, ils ne sont pas totalement intégrés. Au Maroc, ils sont pris pour des personnes qui ont réussi. C'est très particulier, ils sont écartelés entre deux pays, entre deux cultures, deux façons d'aborder les choses. C'est compliqué à gérer pour beaucoup d'enfants et pour beaucoup de familles. Mais ce n'est pas l'école qui le génère, je le reçois.

Et comment sans le générer vous composez avec ?

On est obligé de composer avec. On leur explique que c'est l'école française, qu'elle applique les règles de la république et que ça ne peut pas être autrement, qu'on vit dans un État de droit. Là ça donne de la légalité à ce que l'on fait. Il faut leur faire comprendre ça. Ce n'est pas la Loi du talion. On travaille sur les valeurs, c'est très important. Des valeurs très universelles ! Quand je parle des valeurs de la république, ce sont les valeurs universelles. C'est très intéressant et pas facile. Le rôle du chef d'établissement est de donner de la hauteur et de la lisibilité à ce que l'on fait et de garantir qu'il n'y a pas de dérive. Donc je suis très attentive à ça. C'est normal. C'est le rôle que l'on doit avoir.

Vous êtes principale depuis combien de temps ?

Je suis arrivée l'année dernière.

Et de manière générale ?

Je suis personnel de direction depuis plus d'une dizaine d'années. Avant j'étais professeur d'anglais.

Ah oui votre amour des langues !

Je parle 4 langues vivantes, allemand, italien anglais et français.

Vous avez été professeur d'anglais pendant combien de temps ?

Pendant près de 25 ans et j'étais très heureuse. C'est justement parce que je n'avais plus rien à prouver dans mon métier ; je faisais de la formation ; j'avais des stagiaires ; j'étais membres du conseil d'administration, membre du foyer socio-éducatif, présidente de l'amicale. J'ai tout fait. J'avais envie d'impulser autre chose et de donner un peu de hauteur et plus de sens à ce que je faisais. Ce sont les raisons qui m'ont poussé à passer le concours. J'avais envie d'impulser à un niveau plus important.

C'est-à-dire toucher plus d'élèves. La nécessité de transmettre des valeurs qui permettent d'accomplir les missions qui sont les nôtres. En particulier, donner à ces futurs jeunes adultes les moyens de se réaliser positivement. J'avais vraiment envie de le faire, c'est pour cette raison que j'ai passé le concours. Je suis quelqu'un de très respectueux de la loi. Je suis persuadé qu'on ne peut pas faire fi du cadre légal qui assure le fonctionnement, que ce soit d'un pays, de la communauté européenne, peu importe. Je suis aussi une européenne convaincue. Je suis née dans une région de France qui est à la rencontre de 3 ou 4 pays, la Suisse, l'Allemagne et le Luxembourg. On ne peut pas ne pas être ouvert sur ces pays là. Ensuite je suis venue vivre vers la frontière espagnole. Encore une fois frontalière et ma formation en linguistique m'a forcément ouverte sur les langues. Pendant toute ma carrière de professeur j'ai accompagné des voyages à l'étranger aussi bien en Bretagne, en Irlande, en Ecosse, aux États-Unis. J'ai toujours essayé d'ouvrir culturellement mes élèves, essayé de leur montrer autre chose. Leur montrer d'autres gens qui vivent différemment mais dont les valeurs universelles sont similaires. D'ailleurs lors des attentats du 11 septembre, l'un de mes élèves m'a écrit une lettre très touchante en me disant « madame, vous nous avez emmenés dans ces tours ». Il était très touché par ça et ça m'a beaucoup touché. Je ne sais pas comment il m'a retrouvé. Je ne me souvenais plus de lui parce que des élèves j'en ai eu des milliers avec les années. Il m'a retrouvé et j'ai trouvé ça excessivement touchant. Ça prouve qu'on a fait quelque chose qui a marché. Mais c'est aussi un métier très ingrat, souvent il n'y a aucun retour. J'ai arrêté d'accompagner ces voyages à l'étranger uniquement l'année dernière, c'est pour vous dire que c'est quelque chose qui a beaucoup marqué ma vie aussi. Je le faisais pendant les vacances, donc j'ai donné de mon temps, de ma personne. Ce n'était pas j'étais prof jusqu'à la date des vacances et après je ne faisais plus rien. J'ai beaucoup voyagé aussi dans le monde parce que je me suis intéressé par ce qui pouvait s'y passer. J'ai été en Inde, en Thaïlande, en Chine, en Birmanie, au Laos. Je voulais voir ce qui se passait. J'ai eu la chance d'aller dans une école au Népal, on ne peut pas s'imaginer. Dans la boue, ils n'avaient pas de table, pas de matériel et le directeur était si heureux. Ces enfants étaient extraordinaires. Ils faisaient de l'enseignement avec rien. Ces enfants qui travaillent la terre, qui vont à l'école une fois par semaine, qui ont envie d'apprendre, ils boivent vos paroles, ils n'imaginent pas. Nous nos gamins, ils l'ont mais ils ne veulent pas. Moi ça me tue ! Je suis sûr que quand je serais à la retraite je ferais de l'humanitaire. Au niveau éducation en France on est très avancé, il faut voir ce que

c'est ailleurs. Je ne parle pas en Europe. Ils ne se rendent pas compte de la chance qu'ils ont. L'enseignement est gratuit. C'est un enseignement qui est gratuit, en constante mutation. L'éducation nationale fait un très gros travail de recherche. On est un potentiel extraordinaire. Je trouve que tous ces professeurs sont des gens magnifiques. Comme partout il y en a des moins bons, mais ce n'est pas un problème. C'est extraordinaire, il y a tellement de gosses qui en aurait besoin et qui ne l'ont pas. C'est ça qui fera que le monde est une belle planète. Il faut y croire. J'ai réfléchi, ce n'est pas venu tout seul et c'est pour ça que j'y crois. J'ai la chance inouïe de faire un métier que j'aime et c'est extraordinaire. Pour ça je ne remercie jamais assez le ciel. Je crois qu'il faut avoir cette chance d'avoir cette flamme qui brûle en soi. C'est pour ça qu'on me dit souvent « vous êtes souriante » et ça joue beaucoup. Il faut y croire même si ça ne marche pas toujours. Un aspect qui m'avait beaucoup interpellé c'est cette capacité qu'on les professeurs, surtout dans les langues. En sixième on a des gamins qui ne savaient rien de la langue. Quand ils sortaient à la fin de la sixième, il savait parler. C'est extraordinaire, ça me laisse toujours excessivement heureuse. Etre arrivé à rentrer dans l'esprit d'un enfant et d'avoir réussi à lui donner la possibilité de parler dans une autre langue, de communiquer avec d'autres. C'est pour ça que c'est beau comme métier. C'est un des grands plaisirs de ma vie. Mais j'ai trouvé les raisons à faire ce que je faisais. Je n'ai pas débuté par des langues. J'ai fait des études de science, un BAC S et je suis allée en fac de science pendant 2 ans et j'ai réalisé que ce n'était pas ça que je voulais vraiment faire. Alors je suis allée vers la fac de lettre. A la base j'ai une très forte formation scientifique. Déjà à 17 ans en première j'ai créé le premier foyer socio éducatif de mon lycée en 68. C'était une révolution. Je passe toujours mon ancien lycée avec beaucoup de...j'aime bien aller le voir. J'aimerais bien savoir si le foyer existe encore. Je pense que oui. Il n'était pas mixte mon lycée, c'était un lycée de jeune fille. Il est devenu mixte en terminal. La mixité était une révolution et les enfants ne s'en rendent pas compte. C'est magnifique que ce soit devenue mixte. Ce n'est pas si vieux. L'école a fait de grandes avancées dans le cadre du vivre ensemble, de l'acceptation de l'autre. Ce qui est beau c'est que c'est toujours des valeurs universelles. Donc notre travail est parfois ingrat mais il peut donner de grandes satisfactions.

Je dois mettre fin à cet entretien je vois que j'ai du monde.

Votre mère faisait quel métier ?

Ma mère ne travaillait pas. Je suis marié et j'ai deux enfants. Mon mari était dans la police nationale. Il est maintenant à la retraite. Ma fille a 25 ans, elle est mariée et a fait des études en commerce international. Mon fils a 22 ans et il est négociant automobile. Mon fils n'a pas le BAC. Il n'a pas réussi ses études et c'est l'un de mes grands désespoirs mais c'est comme ça. Par contre ma fille est au chômage et mon fils non (rire).

Ce sont de jolis clins d'oeil

Tout à fait de jolis pieds de nez. Comme quoi, je suis persuadé qu'on peut faire quelque chose quand on n'a pas forcément réussi à l'école. C'est pour ça que j'y crois aussi. De par mon expérience. Je suis une maman avec des hauts et des bas comme toutes les mamans. Et je suis mariée depuis 35 ans et je n'ai pas divorcé et j'en suis fière. Dans une vie de couple, il y a forcément des moments...je trouvais qu'on divorce vite aujourd'hui. Ma fille s'est engagée, elle s'est mariée et je trouve que c'est bien à 25 ans. Je crois en des valeurs, je crois en mes engagements et je vais jusqu'au bout.

Vous avez une croyance religieuse ?

Oui, je suis catholique et je crois en Dieu. Mais c'est très personnel, ça n'a rien à voir avec mon métier. Je crois en Dieu pour les valeurs, j'y suis très attachée. Je crois qu'il faut savoir donner pour recevoir.

Politiquement ?

Actuellement nulle part, de part mon métier je ne peux pas. Je sers l'État.