

# Elèves et territoires : comment en parler ?

Comment parler de l'éducation prioritaire, des élèves et des établissements concernés ? Les habitants de ces quartiers, les élèves et leurs familles ont leurs propres mots, les enseignants et les acteurs professionnels en ont d'autres. Mais les termes changent et s'échangent, ils varient, ils évoluent. Si les mots tentent de dire les pensées, ils contribuent aussi à former et transmettre des représentations communes. Voici quelques textes pour réfléchir à ce que certaines désignations peuvent dire et nous dire. Si les mots en disent long, s'ils trahissent et nous trahissent, s'il faut les peser et savoir ce que parler veut dire, ne restons pas muets car ils nous aident quand même à penser et agir !

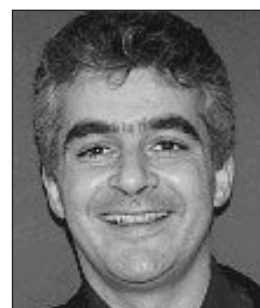
## De quartiers en quartiers

**Cyprien Avenel**

Quand on aborde le « problème des banlieues », deux choses sont à prendre en compte : les faits et le système des représentations collectives. La question des banlieues renvoie à une situation réelle, objective, avec une concentration de problèmes (chômage, précarité, ségrégation, émeutes, etc.) mais elle renvoie aussi à des représentations mentales, sociales, politiques, morales... Sans être complètement opposées, ces deux dimensions, la réalité et les représentations, sont distinctes. Mais elles se mêlent constamment. Le « problème des banlieues » émerge sur la scène publique à partir du début des années quatre-vingt, avec les « rodéos » lyonnais. En fait, les difficultés économiques et sociales existaient déjà bien avant. Il n'y a pas vraiment de réelle rupture, délimitant un avant et un après, mais plutôt des violences qui ont rendu plus visibles ces difficultés. L'actualité médiatique des événements est un piège qui empêche de penser le temps plus long des lames de fond. Depuis ce moment-là, les quartiers symbolisent les maux de la société française. Ils sont fortement médiatisés (presse, télévision mais aussi littérature, cinéma) et instrumentalisés par les débats politiques. Tout se passe comme si la société française avait fabriqué une sorte de catégorie générale des problèmes sociaux : les « quartiers ». Il y a une part de mythe.

Le mot « banlieue » lui-même est tout à fait réducteur, puisque les « quartiers » ne sont qu'une portion infime du territoire des banlieues. Par ailleurs, on voit généralement la population de ces quartiers comme ayant basculé dans la marginalité et la violence. Notre regard est certes ambivalent, entre valorisation et stigmatisation, mais il reste, le plus souvent, négatif. Aujourd'hui, les quartiers sont perçus comme des zones de non droit. Il ressort une vision faussée, stéréotypée, caractérisée par une seule image, celle de la pauvreté et de la destruction sociale, là où il y a hétérogénéité des habitants, diversité de leurs parcours et complexité des situations. La généralisation, la simplification des réalités et la stigmatisation sont les trois éléments typiques du discours social et politique sur les quartiers, notamment sur les dispositifs zones d'éducation prioritaire.

Dès le milieu des années soixante-dix, le système de protection sociale avec sa logique universelle, centralisée et sectorisée, est apparu inadapté face aux nouvelles formes d'exclusion. Des démarches plus transversales et locales, privilégiant la proximité ont été promues. Le dispositif ZEP est inscrit dans cette logique. Il s'agissait de moderniser l'école par la prise en compte de la diversité des situations locales et de l'ouvrir sur son environnement (pour prendre en compte l'ensemble des problèmes des élèves). La seconde innovation – de taille pour l'Éducation nationale – est celle du ciblage de populations spécifiques, territoriale-ment définies, sur la base d'une intervention spécifique encourageant le passage d'une logique d'égalité à une logique d'équité.



Cyprien Avenel est sociologue, chargé de mission à la Caisse nationale des allocations familiales (direction des statistiques, des études et de la recherche) et enseignant à l'Institut d'études politiques de Paris. Il a publié *Sociologie des « quartiers sensibles »* chez Armand Colin en 2004, ainsi que de nombreux articles sur ce sujet, et vient de réaliser avec Florence Thibault (février 2006), le numéro « Précarités et insécurité sociale » de la revue *Problèmes politiques et sociaux* publiée par la Documentation française.

ZEP, ZUS, zonage... : à partir de certains indicateurs de difficultés, on définit des périmètres administratifs, faisant l'objet de mesures préférentielles. Cette conception de l'action publique est celle d'un « rattrapage » des populations et des territoires pour un retour au droit commun – comme on parle de retour au calme ! Cette idée montre que les quartiers sont définis de façon pathogène par leur écart à une norme. Le ciblage sur des personnes et des territoires impose de les nommer d'une certaine manière. La question des mots qui catégorisent et peuvent stigmatiser est une vraie question qui taraude les sociologues car ces situations sont difficiles à théoriser et les mots sont lourds, ils définissent et, en l'occurrence, donnent une identité négative.

### De quelques dénominations

#### « Quartiers sensibles »

Dans le titre de mon livre, j'ai écrit : « quartiers sensibles », entre guillemets. Cette formulation est un compromis avec l'éditeur : il fallait qu'il y ait le mot « sociologie » plus l'objet sur lequel portait cette sociologie, comme il y a « sociologie du travail » ou « sociologie de l'école ». J'ai eu beaucoup d'atermoiements pour choisir ce terme parce que, justement, le problème est bien dans la terminologie. On parle de quartiers « chauds », « sensibles », « défavorisés », « pauvres », et j'en passe. Non seulement ces termes sont tous vagues et flous, très pauvres sociologiquement, mais, en plus, leur seul point commun est la connotation négative. J'ai choisi le terme « sensible » parce que c'est celui de la catégorie administrative. La politique de zonage axée sur le traitement des carences du territoire a créé l'expression « zones urbaines sensibles ». On en compte actuellement 751 dont 717 en métropole. Mais on ne peut pas seulement définir les quartiers par les réponses institutionnelles, sauf à laisser de côté la majorité des habitants qui ne s'identifie nullement dans ces catégories.

#### « Quartiers populaires »

Dans le contexte industriel, on parlait de « quartiers populaires » ou de « banlieues rouges » avec une forte connotation sociale et politique. Aujourd'hui le terme « quartiers populaires » ne correspond plus véritablement à la situation, si on pense à une communauté de vie avec son ossature sociale traditionnelle, et il garde un relent un petit peu populiste. À l'apogée du mouvement ouvrier et du parti communiste, il y avait eu la mise en place d'équipements collectifs et

sociaux dans les quartiers, et l'instauration de politiques sociales (avec l'émergence de l'État-providence). Il y avait une forme de conscience de classe qui permettait de définir collectivement et politiquement les situations de difficultés, de pauvreté, d'exclusion. D'ailleurs, on ne parlait pas dans ces termes-là. On disait « exploitation ». Cela se traduisait également par des systèmes de normes et de valeurs collectives : on était fier d'appartenir au « peuple », aux catégories « populaires ». Aujourd'hui tout cela s'est effondré, c'est la thèse classique sur la crise des « banlieues rouges ». Avec le déclin de la société industrielle et celui de la classe ouvrière, on parle d'exclusion, d'exclus, mais on ne sait jamais qui sont les « exclueurs ». Cela s'inscrit dans de profondes transformations du capitalisme et des mécanismes de socialisation, de construction de nos identités : l'individualisation des modes de vie et la désagrégation des cadres collectifs. Avant on pouvait donner une signification collective et politique à des problèmes personnels. À présent l'individualisation, qui permet l'autonomie, se retourne aussi, en cas d'échec, contre les individus eux-mêmes qui finissent par interioriser la responsabilité de leurs problèmes.

#### « Quartiers ethniques »

Une autre donnée fondamentale, c'est le passage d'une immigration de main-d'œuvre, à une immigration de peuplement. Cela a donné une coloration « ethnique » aux quartiers, qui sont désormais des quartiers multiculturels. Mais c'est un terme extrêmement dangereux parce que « l'ethnicité » est une construction sociale, ce n'est pas un attribut naturel. Le sociologue n'utilise cette catégorie « ethnique » que dans la mesure où elle est utilisée par les individus pour se définir eux-mêmes ou pour s'opposer aux autres. Ce n'est pas un attribut, c'est une attribution, un mécanisme de mise à distance ou d'affiliation. Le danger est la construction d'une catégorie « ethnique » sur la base de problèmes qui sont fondamentalement sociaux et scolaires.

#### « Quartiers pauvres »

Les catégories sociales classiques avec la prise en compte de critères socio-économiques sont intéressantes. Par exemple, selon les termes de Robert Castel, on peut reprendre la notion de « désaffiliation » du monde du travail. C'est très pertinent en raison du poids du chômage et surtout de la précarité de l'emploi. Mais c'est encore insatisfaisant, parce que ces catégories ne renvoient pas à

l'ensemble de la population de ces quartiers. Certains en sont venus à parler de « quartiers pauvres ». Mais la pauvreté est une notion très relative. De plus, s'il y a bien, dans ces quartiers, une concentration spatiale de la pauvreté, la majorité des populations pauvres n'habite pas là. La catégorie « pauvre » est réductrice et conduit à une erreur de représentation.

#### « Quartiers de relégation »

D'autres sociologues ont utilisé des catégories plus urbaines ou « territoriales », en parlant de « relégation » ou « d'exil ». Mais, pour la plupart des quartiers, ces termes ne fonctionnent pas : les gens ne se sentent pas nécessairement relégués. Contrairement à une opinion courante, ils disent majoritairement que leur quartier « n'est pas loin de tout », souvent qu'il est bien équipé et, dans un nombre non négligeable de cas, bien desservi par les transports. Spontanément sont mis en avant les problèmes sociaux, le chômage, la précarité, les difficultés d'insertion sur le marché du travail des jeunes, etc. Or cette vision négative est aussi contrebalancée par l'attachement des habitants à leur quartier, par le fait qu'il y a du lien social, des initiatives associatives et pas seulement de l'anomie.

Du même coup, pour les sociologues, l'objet d'étude échappe un petit peu à l'analyse : quand vous pensez avoir un diagnostic pertinent, il peut toujours être contrebalancé par une hypothèse inverse qui, sans l'invalider, vient fortement nuancer le propos. L'ambivalence ou l'ambiguïté est ce qui permet le mieux de comprendre et d'analyser ces quartiers.

#### Pour les habitants, gérer une image négative

La mauvaise réputation a des conséquences multiples sur les identités des habitants, sur leur rapport à eux-mêmes et le rapport aux autres. Cette mauvaise image est fondamentale et les politiques publiques achoppent sur ce problème. Par exemple : les enquêtes ont toutes montré que la réhabilitation des logements améliorerait notablement le cadre de vie des habitants, et qu'ils étaient nombreux à s'en féliciter, mais ces réhabilitations n'ont pas d'impact sur la stigmatisation. De fait, rares sont ceux qui envisagent de venir habiter ces quartiers, le retour des classes moyennes ne s'est pas produit. Au contraire, ceux qui peuvent partir finissent par le faire. Et, sans y être contraint, personne n'envi-

## Catégoriser, qualifier, classier, étiqueter

Dans toute la tradition philosophique occidentale, d'Aristote à Kant, les catégories sont considérées comme des schèmes mentaux. Encore aujourd'hui, tout un pan de la philosophie de la perception montre que nous percevons d'abord la catégorie (ou « l'espèce », ou le « genre ») avant de saisir l'individualité. Ce n'est en fait qu'au XIX<sup>e</sup> siècle que les catégories sont devenues synonymes de « classes », ou d'éléments de classification. Nous « construisons » le réel parce que nous pensons par équivalences, par rapprochements, donc par subsomption d'un cas ou d'un objet sous une classe d'appartenance. Dans un raisonnement « naturel » comme dans un raisonnement scientifique, on classerait donc sans cesse. Pourtant, toute catégorisation sociale ne passe pas nécessairement par un effort classificatoire ou taxinomique. Par exemple, l'intelligibilité d'un propos journalistique repose en grande partie sur la capacité à étiqueter les phénomènes observés, sans forcément passer par des rapprochements, des associations ou des mises en équivalence. Le journalisme n'a rien d'une activité classificatoire, contrairement à la statistique que l'on peut même définir comme une mise en équivalence taxinomique, et codée, des personnes ou des objets.

Classification et catégorisation ne sont donc pas synonymes. L'anthropologue J. Goody le rappelait dans sa magistrale *Raison graphique* : le passage de l'oral à l'écrit, dans toute société, s'opère non pas tant par un processus de catégorisation mais plutôt de classification (par des tableaux ou des listes)<sup>1</sup>. Un classement, à moins qu'il ne soit statistique, ne se fait pas forcément à base de catégories, c'est-à-dire de termes génériques englobant des singularités. P. Bourdieu pourtant assimile volontiers catégorisation et classification, dans la mesure où il établit une homologie (ressemblance au-delà des différences), entre les catégories mentales (les structures subjectives) et les classes observées dans la réalité (les structures objectives). Il cherche à pointer les mécanismes de domination qui, selon lui, passent par l'activité classificatoire et l'instauration de catégories légitimes. L'opération de catégorisation est ainsi inséparable d'une *évaluation*, c'est-à-dire d'un jugement indexé à des normes de légitimité<sup>2</sup>.

Les uns font donc des catégories des formes primaires et explicatives de la connaissance, les autres en font des classes objectives. Entre ces deux traditions théoriques, l'action semble quelque peu négligée... L'une des manières de réintroduire les catégories dans le « cours de l'action » est d'en faire des *ressources*, mobilisées au cours des interactions. Un anthropologue norvégien, F. Barth, a montré que les catégories identitaires ethniques étaient souvent utilisées en situation de controverse ou de conflit. En fait elles sont même générées par cette situation dramatique, car toute identité, qu'elle soit individuelle ou collective, est « négociée » au cours de l'interaction. Aux États-Unis, J. Butler mène un travail de longue haleine sur les « identités genrées » et la transsexualité pour montrer à quel point le genre (au même titre que la race), s'il est soumis à des normes et des conventions sociales, n'en est pas moins sans cesse modifiable. Ni la masculinité ni la féminité ne sont innées.

(suite p. V)

1. J. Goody, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, trad. par A. Bensa et J. Bazin, Paris, Minuit, 1978.

2. P. Bourdieu, « A propos de la famille comme catégorie réalisée », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°100, 1993, p. 32-36.

sage sérieusement d'y scolariser ses propres enfants. Il y a d'ailleurs une certaine hypocrisie : avec son cœur, tout le monde est pour la mixité, mais concrètement, avec ses pieds, personne ne l'est. On n'est pas militant de la mixité avec ses enfants.

La façon dont les habitants parlent de leur propre quartier n'est jamais indépendante de l'image négative qui leur est renvoyée. Ils ont le sentiment d'être méprisés. C'est implicite, mais fortement présent et, au quotidien, les divers intervenants locaux n'en ont pas forcément toujours conscience. Quand les sociologues font des enquêtes ou des entretiens, ils sont confrontés à la manipulation de cette mauvaise image. Les habitants renvoient la responsabilité de la mauvaise réputation aux voisins et disent : « ce quartier n'est pas fréquentable, les gens ne savent pas vivre, il n'y a que des cas sociaux, ou que des sauvages, sauf moi ! ». Quand vous interrogez le voisin, celui-ci vous dit exactement la même chose car il s'agit de ne pas être, soi-même, assimilé à cette image collective négative. Quand les habitants rejettent cette mauvaise image sur les autres, cela ne signifie pas qu'ils ne fréquentent pas leurs voisins, au contraire. Il y a un fort univers d'interconnaissance et de contrôle social, comme dans un village, le problème est le manque d'anonymat. Certaines opérations de rénovation urbaine ont montré que les gens n'avaient pas forcément envie de quitter leur quartier. Même s'il est le lieu de la mauvaise réputation, la situation est moins critique qu'on ne le pense parfois, et puis, au fil du temps, ils ont noué des liens de proximité, d'entraide. Partir signifierait la perte de tout cela. Ainsi, souvent, les habitants, sans sous-estimer les problèmes de délinquance, éprouvent un attachement fort à ces lieux de vie. Mais quand on parle des représentations des habitants, il ne faut pas oublier qu'il y a, en réalité, des gens et des quartiers très différents. Les représentations vis-à-vis du quartier, de l'école, dépendent de la diversité de ces situations.

Avec les jeunes, l'ambivalence du discours est encore plus forte. Et, plus on est en difficulté dans ces quartiers, plus cette logique est vraie. Ceux qui ont un emploi stable, qui travaillent à l'extérieur, ont suffisamment d'assurance pour être plus détachés du quartier. Mais ceux qui sont le plus assignés à résidence ont le plus grand mal à gérer l'image négative qui leur est renvoyée. Mais, là encore, l'attachement au quartier est une modalité de socialisation des filles et des garçons. Il fait totalement partie de leur existence quo-

tidienne. Cet attachement explique que les jeunes s'approprient les lieux et s'affirment comme les principaux interlocuteurs critiques de la politique de la ville.

### **Pour les enseignants, gérer le choc du réel**

Pour les jeunes enseignants qui sortent de formation, c'est souvent le cruel choc de la réalité. La plupart sont d'anciens bons élèves qui ont choisi ce métier par amour d'une discipline et ils arrivent dans un contexte scolaire très difficile. Ils doivent gérer des problèmes de comportement, de discipline. Il faut « tenir sa classe » et ils sont mal préparés à ça. Dans les entretiens que j'ai menés dans un collège, les profs ont des mots assez durs sur les élèves : ils sont « désocialisés », « a-scolaires », « des enfants à l'état sauvage », « c'est du n'importe quoi », etc. Ils éprouvent à la fois de la compassion, parce que ces enfants viennent de familles en difficulté mais, en même temps, ils ont une attitude de mise à distance, voire de rejet. Cette vision des enseignants, comme celle des autres intervenants – ce n'est pas une critique – est un peu ethnocentrique, c'est-à-dire que l'on juge un milieu social en fonction de son propre milieu d'appartenance et, du même coup, on émet des jugements sur un milieu qui nous paraît étranger (d'autant plus quand on n'y vit pas, mais qu'on y travaille seulement). Des comportements considérés comme « normaux » dans certains milieux sont stigmatisés dans d'autres. Mais il y a aussi la réalité d'une « petite violence » quotidienne, d'une sourde agressivité, qui est installée dans l'école, qui n'apparaît pas ou mal dans les statistiques, et qui consume tout le monde. Du point de vue scolaire, la distance entre ce que sont les élèves et ce qu'ils devraient être est tellement forte, que cela implique, pour les enseignants, une redéfinition radicale de leur métier. À terme, cela se traduit bien souvent par le départ et l'on observe beaucoup de rotations. Même ceux qui se mobilisent au début peuvent se décourager et une générosité empathique cède la place à des condamnations un peu outrées. Beaucoup d'intervenants et d'enseignants se sentent écrasés et fatigués par les problèmes et les comportements. Bien sûr il faudrait nuancer. Certains éprouvent beaucoup de gratifications à travailler dans ces quartiers tandis que d'autres sont démoralisés. Ceci dit, il ne faut pas croire que l'école en ZEP est un lieu en perte. Il y a des problèmes sérieux mais, en même temps, l'école demeure une institution de socialisation extrêmement valorisée par les élèves eux-mêmes. C'est un lieu de liberté et



d'expression de ses opinions, où l'on forge sa propre personnalité. La vision négative de certains, qui se trouvent en situation d'échec, est à la mesure de leurs attentes.

Parler d'échec des politiques ZEP comme on a pu parler d'échec de la politique de la ville est, selon moi, un contresens car les politiques de discrimination positive territoriale ont été introduites là où les politiques universelles de droit commun avaient échoué. C'est parce que l'Éducation nationale ne parvenait pas à traiter tous les publics de manière égale qu'on a fait de l'universel ciblé ou modulé. Certes, les évaluations successives de la politique de la ville aboutissent à un constat plus que mitigé. En résumé, cette politique ne parviendrait pas à agir sur les causes de la ségrégation, mais on estime généralement que, sans son application, la situation aurait été bien pire. Ses effets sur les populations directement concernées seraient incertains. Ainsi le chômage s'est aggravé. L'impact de la politique des ZEP sur la réussite des élèves concernés n'est pas significatif. Mais y a-t-il réellement un sens à parler « d'échec » d'une politique de la ville poursuivant des objectifs démesurés avec des moyens dérisoires (à peine 1 % du budget de l'État ? En réalité, les politiques publiques se sont montrées très timides en matière de discrimination positive territoriale. De plus, l'idée d'échec ne rend pas compte de la diversité des situations locales : dans certains contextes locaux des progrès scolaires et sociaux ont été accomplis et de façon très significative, alors que dans d'autres contextes, cela s'est dégradé. Il n'y a donc pas de fatalité. Faut-il ainsi stigmatiser « l'échec » des ZEP ou, à l'inverse, relever plus vraisemblablement l'absence d'une vraie politique ZEP en tant que telle, vu le saupoudrage des aides attribuées ? Ce n'est pas la philosophie des ZEP qui est en cause, mais bien plus le manque de précision des objectifs et la rareté des ressources face à l'ampleur des besoins. Je plaide pour le renforcement des politiques ciblées à l'intérieur des dispositifs de droit commun. Grâce à la combinaison des deux, on peut contrebalancer significativement les inégalités sociales et scolaires. Car, aujourd'hui, le territoire est devenu un enjeu de concurrence entre les ménages autour des meilleurs contextes résidentiels et scolaires. Cela produit beaucoup de ségrégation. Sans reprendre le terme de « sécession » de Jacques Donzelot qui me semble trop fort, la ségrégation des territoires est centrale pour comprendre la société française.

**Entretien avec Cyprien Avenel**

Par conséquent toute catégorie identitaire masque des contraintes, des normes idéologiques, politiques et sociales, qu'il faut critiquer<sup>3</sup>. Cette démarche nous invite en fait à relativiser les genres les plus évidents, tels que le pathologique, le normal, le légitime, le juste, le légal..., autrement dit à dévoiler le caractère arbitraire, tout du moins historiquement daté ou idéologiquement orienté, des genres et des catégories.

Cette critique n'a cependant rien de contradictoire avec la reconnaissance de la dimension socialement nécessaire des catégories (que l'on appelle « constructionnisme »). Pour faire face à certaines contradictions insolubles, pour apaiser certains conflits, les *qualifications*, même provisoires, d'une personne, d'un objet, ou encore d'un espace, s'avèrent souvent indispensables. L'identité collective dépend en effet de la catégorisation, sans cesse renouvelée, d'êtres<sup>4</sup>. Et l'intégration sociale d'un individu, d'un espace, dépend de sa compatibilité avec le collectif préexistant, compatibilité qui n'est évidemment pas définie *a priori* mais bien par un jeu de rapports d'association ou par un exercice de classement. Qui dit controverse dit évaluation, autrement dit travail de qualification, toujours à refaire. Le philosophe I. Hacking parle de « genres interactifs » pour désigner les catégories qui, par un processus de *feedback*, modifient les évaluations de nous sur nous-mêmes, des autres sur nous, ou de nous sur les autres. En témoignent les communautarismes, mais aussi les minorités qui se réapproprient des catégories institutionnelles, pour se qualifier et *in fine* modifier leur statut mais aussi la catégorie elle-même ! I. Hacking nomme ce processus « boucle classificatoire »<sup>5</sup>.

Ni les genres ni les catégories ne peuvent prétendre régir les usages singuliers. Au quotidien, ce sont les usages qui génèrent les catégories, si bien que celles-ci sont avant tout des « étiquettes », des étendards que l'on brandit si besoin est<sup>6</sup>. Une étiquette ne devient dangereuse qu'à partir du moment où elle se fige et devient un « lieu de pouvoir » (J. Butler). Il faut donc que les politiques eux-mêmes apprivoisent les catégories qu'ils mobilisent trop souvent dans l'insouciance, et apprennent même à les contester. De même, les citoyens d'une démocratie, dans la mesure où le civisme est leur seule appartenance commune, doivent apprendre à faire évoluer leur identité en fonction des situations, en vue d'un « vivre ensemble », utopique certes mais décisif pour les « étiquettes » que nous nous apposons ou attribuons à ceux qui nous entourent.

**Arnaud Fossier**

Normalien et historien, il travaille sur les catégories juridiques du droit pontifical au XIV<sup>e</sup> siècle. Il coordonne la revue *Tracés* (Revue interdisciplinaire de sciences humaines). N° 10 (hiver 2006), « Genres et catégories ».

Association Tracés, 15, parvis R. Descartes, 69007 Lyon. [www.ens-lsh.fr/assoc/traces](http://www.ens-lsh.fr/assoc/traces)

3. J. Butler, *Undoing gender*, New York et Londres, Routledge, 2004. Une traduction de l'extrait en question est cependant déjà parue dans le n°10 de la revue *Tracés*, *Genres et catégories*, p. 131-140.

4. L. Boltanski, *La condition foetale*, Paris, Gallimard, 2004.

5. I. Hacking, *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?*, trad. Par Baudouin-Jurdant, Paris, La Découverte, 2001.

6. H. Becker, *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, trad. Par J.-M. Chapoulie et J.-P. Briand, Paris, Métailié, 1985.

# « Immigrés », « beurs », « musulmans »... ou comment les désigner ?

**Benoît Falaize**



**Benoît Falaize est professeur d'histoire, chargé d'études et de recherches à l'INRP, ESCHE (Enseignement des sujets controversés de l'histoire européenne) [www.ecehg.inrp.fr](http://www.ecehg.inrp.fr). Il travaille sur les pratiques de classes et sur les questions vives de l'enseignement de l'histoire. Il a participé à la rédaction de manuels d'histoire pour l'école élémentaire, notamment *Histoire cycle 3. Guide pédagogique dans la collection « Les savoirs de l'école »* chez Hachette (2004). Il vient de publier « L'immigration dans les classes, entre reconnaissance politique et estime de soi » dans le n° 31 (mai 2006) de la revue *Éducation et management* (revue nationale du Scérén-CRDP de l'académie de Créteil).**

*Pendant trois ans, avec une équipe de l'académie de Versailles, nous avons réalisé une enquête sur les difficultés d'enseignement de l'histoire des sujets « sensibles » comme l'extermination des juifs d'Europe ou la guerre d'Algérie<sup>1</sup>. Dans les entretiens les enseignants ont, bien sûr, évoqué leurs élèves et nous avons été frappés par la diversité des façons de les nommer. Même si ce n'était pas directement notre objet d'étude, il semble bien que, au-delà des mots, la diversité des dénominations renvoie à une diversité de représentations et de catégorisations des élèves.*

## Des évolutions

Entre le début et la fin de notre enquête (soit entre 2000 et 2003), nous avons été témoins d'une évolution dont les enseignants n'avaient, semble-t-il, pas conscience. La terminologie initiale (« maghrébins », « arabes », « issus de l'immigration », « beurs », etc.) a pris une tournure plus religieuse : tel enfant « beur » est devenu « musulman ». Cette évolution est certainement liée au contexte international (les attentats de New York, Ben Laden, l'islamisme, la guerre en Afghanistan...), elle est révélatrice de l'état de la société par rapport à ces questions. Ce qui pose un problème, c'est l'utilisation de cette catégorie religieuse par des enseignants très soucieux de laïcité. Nous avons également été frappés par les représentations des enseignants à propos des croyances et des compétences religieuses des élèves.

Les élèves définis comme « musulmans » rassemblent l'intégralité des stéréotypes qui pèsent sur cette catégorie et cela peut devenir un obstacle pédagogique. Car les enseignants peuvent anticiper des résistances à certains contenus de savoir, sans que cela ne se vérifie en réalité. Les raisonnements implicites sont du type : « cet enfant est marocain, donc issu de l'immigration liée à la colonisation, donc musulman, donc susceptible de mal réagir lors de certains cours d'histoire ».

## Des catégories qui n'apparaissent pas

La référence à la catégorie « garçon-fille » n'apparaît pas. Peut-être parce que les provocations antisémites ou les revendications

identitaires sont plutôt le fait des garçons. La catégorie « milieu social » non plus n'apparaît pas. C'est là qu'est le glissement. Gérard Noirielle montre très bien comment la catégorie « immigré » a remplacé la catégorie « classe laborieuse », « classe ouvrière ». Auparavant, parler des enfants issus de l'immigration maghrébine renvoyait à ce que Nacera Guénif appelle les « descendants de travailleurs nord-africains ». On était, là encore, dans une réalité sociale que les enseignants n'ignoraient pas. Même si la catégorie « immigré » était déjà à interroger puisque la grande majorité des enfants n'a immigré de nulle part. À présent, le glissement sémantique ne permet plus de penser le social. Ici nous dépassons le cadre de notre recherche mais, avec la référence à la catégorie « ethnique » ou « musulman », bien des réactions d'élèves, bien de leurs méconnaissances, bien de leurs manières de se positionner par rapport à l'adulte dans un établissement scolaire, sont interprétées en fonction de cette attribution et non pas selon l'histoire des rapports des enfants des milieux populaires à l'école française. Comme le dit Françoise Lorcerie, on « ethnicise » les rapports scolaires et, du coup, on pose mal la question de la place de ces enfants à l'école.

Il y a des catégories plus infamantes, ou plus chargées, que d'autres. Si l'on se réfère aux travaux de P. Bourdieu, on sait que quand on classe, on déclassé. Quand, en situation scolaire, l'enseignant catégorise les élèves, il se reclasse lui-même dans une catégorie plus légitime. C'est ainsi que les élèves issus d'une histoire maghrébine sont perçus de manière déclassée. Quand, dans les années soixante, un enseignant était nommé à Gennevilliers, il allait rencontrer les fils de travailleurs immigrés. La notion de travailleurs a disparu : on va d'abord « chez les immigrés », avant d'aller vers d'anciens ouvriers de Renault Billancourt. Aujourd'hui, la notion d'immigrés tend aussi à disparaître. La catégorie « ethnique » et la catégorie « religieuse » sont venues remplacer la catégorie « sociale ».

Nous sommes dans un jeu complexe d'attributions, de revendications et de rétributions. Les élèves sont dans des jeux identitaires complexes. Tout en se sentant français, ils

1. Le rapport « Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la « Shoah » et des guerres de décolonisation », réalisé par Laurence Corbel, Jean-Pierre Costet, Benoît Falaize, Alexandre Méricskay, Krystel Mut, INRP, 2003, est disponible sur Internet : [http://www.inrp.fr/philolo/mem\\_hist/rapport/accueil.htm](http://www.inrp.fr/philolo/mem_hist/rapport/accueil.htm)

veulent aussi pouvoir dire qu'ils appartiennent à une autre culture, sans que cela ait un sens précis. Mais l'on sait bien que ces questions d'identités culturelles sont celles de tous. Qui, aujourd'hui, ne se sent pas concerné par cette quête identitaire ? On se revendique de Bretagne ou d'Auvergne et on utilise un ou deux mots de patois local pour montrer son identité, sa différence. C'est une tendance très contemporaine, moderne ou postmoderne. Quand un grand patron dit qu'il est Breton et donc têtue en affaires, c'est légitime. Si un enfant maghrébin a le même discours, on dit qu'il a des difficultés pour s'intégrer. On voit bien comment, au-delà des catégories, sont présents des enjeux de dignité et d'indignité.

### Les catégories des chercheurs et celles des textes officiels

Les chercheurs aussi emploient des termes qui, d'une certaine manière, catégorisent. Dans notre rapport nous avons été vigilants et parlé d'enfants « issus de l'immigration maghrébine ». Nous avons d'ailleurs davantage parlé d'élèves que d'enfants car, dans le cadre de cette recherche INRP, notre objet était bien les situations scolaires. Mais, sur ces questions d'enseignement de l'histoire, on peut aussi parler d'enfants. En effet, ces sujets sont tellement lourds d'enjeux qui dépassent largement les élèves de cet âge-là que parler d'enfants est aussi une manière de dire qu'ils sont trop jeunes, pas assez instruits, pour mesurer l'importance de ce qu'ils peuvent dire. Il ne s'agit pas de minorer la gravité des propos tenus ou des provocations faites, mais de chercher à mieux comprendre. On ne peut pas considérer de la même manière un enfant qui tient des propos antisémites à quinze ans et un jeune adulte de trente ans qui fait un prêche dans une banlieue.

Il est intéressant de repérer comment les enfants issus de l'immigration de travailleurs nord-africains sont désignés dans les programmes et surtout comment on décide, pour eux, de modifier une partie de ces programmes. Sous l'influence de certains mouvements pédagogiques, et dans la continuité de la pensée culturaliste, ces élèves commencent à être pris en compte dans les années soixante-dix. On raisonne par catégories dans un sens très généreux. On croit encore que les enfants vont rentrer dans leurs pays d'origine et l'on pense que, pour pouvoir mieux les éduquer, il faut prendre en compte ces origines. C'est seulement à la fin des années soixante-dix, et surtout dans les années quatre-vingt, qu'on a compris que les enfants ne rentre- raient pas. Qu'ils étaient français et qu'ils ne pouvaient pas rentrer puisque la majorité d'entre eux n'était pas venue ! Dans plusieurs rapports d'inspecteurs généraux ou dans des textes préparatoires aux programmes, des catégories apparaissent de manière implicite. On parle parfois d'enfants « porteurs d'une religion différente ». Mais c'est surtout à l'oral que les implicites sont levés : pour ces « enfants-là » (« arabes », « musulmans », « issus de l'immigration maghrébine »), il faut penser différemment les programmes

et surtout les questions de la colonisation, de la décolonisation, de la guerre d'Algérie, etc. Dans les instructions officielles, dans les documents d'application, dans les notes internes de l'inspection générale, on parle aussi de « ces enfants d'une autre culture ».

### Peut-on faire sans catégorie ?

À partir du moment où l'on se met à reconnaître des différences pour pouvoir mieux éduquer les élèves, on se met à énoncer des catégories. Peut-on faire sans ? Difficile à dire. Aujourd'hui, nous le voyons sur le terrain, les acteurs ont tendance à revenir à une volonté d'universalisation, contre ce qui a été une différentiation des prises en charge. Les enseignants se disent que, même si de nombreuses nationalités sont représentées dans leur classe, ce sont des enfants français. Et que la manière de leur apprendre à faire une opération de soustraction ne diffère pas tant d'une classe à une autre. Le souci de la différenciation culturelle, qui était, redisons-le, très généreux, semble s'estomper. La fameuse phrase : « pas de droit à la différence parce que cela entraîne la différence des droits » est réellement en train d'être pensée. Il est vrai que l'on était peut-être allé trop loin. Le livre de David Lepoutre<sup>2</sup> montre à quel point une démarche intellectuelle et pédagogique fondée sur la différence est semée d'embûches. Est-ce pour autant que l'on catégorise moins ? Ce n'est pas sûr. En cours d'histoire, notamment sur les sujets « sensibles », les catégories sont très présentes. Les enseignants disent et se disent : « je n'ai pas beaucoup de juifs dans ma classe, je vais pouvoir traiter ces questions sereinement » ou « je n'ai pas beaucoup de Maghrébins, ou de musulmans qui vont m'empêcher de faire cours sur l'islam en cinquième ». Simplement, il y a, maintenant, une volonté plus républicaine peut-être, de faire en sorte que l'enseignement validé et prescrit par des programmes soit le même pour tous. Même si la différence entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé reste très importante.

Il apparaît, dans les discussions, que les collègues agissent au cas par cas. On n'est plus dans ce que l'on a appelé la « culture couscous ». On est plus pragmatique : les enseignants connaissent et acceptent les différences et, en même temps, ils appliquent la même loi à tous. La loi sur la laïcité a marqué un tournant. Elle permet aux enseignants de dire qu'il y a une loi et qu'elle vaut pour tous : « je ne vous respecte jamais autant qu'en appliquant la loi que j'appliquerai à n'importe qui d'autre ». Peut-être, du reste, cette loi est-elle mieux appliquée par ceux qui étaient le moins prompts à la défendre...

### Entretien avec Benoît Falaize

2. David Lepoutre et Isabelle Cannoodt. *Souvenirs de familles immigrées*. Paris : Odile Jacob, 2005.

# Décalages en miroirs

**Françoise Carraud (centre Alain Savary)**

Dans le cadre du dispositif « innovation » de l'académie de Montpellier, la directrice de l'école Frédéric-Bazille a écrit pour présenter le travail effectué à l'école pendant dix ans : « Quelle place pour l'école de la République dans un quartier de gitans sédentarisés ? ». « École de la République », « quartier de gitans sédentarisés » : d'emblée le cadre est posé et l'on voit deux ensembles que tout pourrait opposer, que tout a opposé nous raconte ce texte. Deux catégories ou « classes dans lesquelles on range des objets de même nature<sup>1</sup> ». Du côté de l'école un ensemble d'attitudes, de représentations et de valeurs qui sont supposées être partagées par l'ensemble des citoyens de la République. Et, du côté du quartier, une communauté qui a ses propres règles, codes et valeurs. Les deux étant prétendus totalement différents, imperméables voire opposés.

Pour les enseignants, l'école est le lieu d'apprentissage des notions fondamentales, l'instruction un droit et un devoir qui s'impose à tous les citoyens. En cela elle est pensée comme « école de la République » s'imposant à tous, quasi universelle. En face, le « quartier gitan » est perçu comme une « communauté », un groupe spécifique dont les règles, les valeurs, les façons de vivre sont « particulières » et parfois opposées à celles de la République. Ainsi, par exemple, pour ces gitans, réussir socialement signifie avoir plusieurs femmes dont des « pailles », c'est-à-dire des « non gitanes ». La question de l'égalité homme femme semble essentielle dans la confrontation. Dans les représentations des enseignants – et plus largement dans celles de nombre d'entre nous – « l'école de la République », dans son universalisme, postule cette égalité tandis que « le quartier gitan », dans son particularisme, la nie. Il est bien dit que, pour ces gitans, avoir plusieurs femmes est important pour un homme alors que l'inverse est dénoncé et fait de la femme une « pute ». On peut aussi noter que, dans ce projet, un travail important a été fait pour la participation de tous les élèves (garçons et filles ensemble) aux activités « piscine » organisées par l'école.

Le texte justifie l'emploi du mot « gitan » alors que dans les textes officiels on parle « d'enfants du voyage », par la revendication des habitants eux-mêmes qui tiennent à se distinguer des autres groupes Tsiganes. Eux sont des gitans devenus sédentaires. De plus, ils se définissent dans leur spécificité de gitans, les autres, non Tsiganes, sont des « pailloux », des « gadgés ». École, quartier, d'un côté comme de l'autre, on est toujours dans la logique du « eux » et du « nous », catégorisations qui signifient exclusions réciproques.

Selon les enseignants, l'école est, pour les gitans, un lieu « étrange et étranger » qui les « met en danger ». De la même manière on pourrait dire que le quartier est, pour ceux qui n'y habitent pas, un lieu « étrange et étranger » qui « met en danger ». Il est d'ailleurs décrit comme « délabré », lieu de « violences » et de « refus des institutions ». Les attitudes et modes de vie des gitans semblent tout aussi « étranges et étrangères » : il est écrit qu'ils vivent de la musique et surtout de nombreux trafics, petits et gros, que de nombreuses

mères sont déclarées « mères célibataires ». Des « pratiques illégales » qui opposent bien les deux groupes tout comme, de manière plus anodine, mais quand même très forte, la « frime », le goût pour la bagarre ou le non-respect des horaires qui bousculent, dérangent les règles de l'école et des enseignants.

On pourrait poursuivre et approfondir la liste de ces décalages qui ont pu, ici comme ailleurs, devenir confrontations ou affrontements. Le plus intéressant, dans le récit de cette expérience, réside surtout dans la manière dont ils ont été dépassés, subsumés.

## Et si la cité n'était qu'un simple village

La directrice de l'école s'est dit : « et si la cité n'était qu'un simple village »... Un village comme il y en a beaucoup avec ses quelques familles, leurs intérêts communs et leurs conflits. Et si l'école était comme une école de village avec des instituteurs inscrits dans cette vie de village. C'est ainsi que cette directrice a posé son regard sur ce quartier. Ce nouveau regard a induit d'autres attitudes : elle est allée aux fêtes, aux mariages où elle a été reconnue comme la « directrice de l'école ». Ainsi, ce qui semble avoir fait se rencontrer ces deux mondes opposés c'est bien, d'abord, la façon dont elle et l'équipe pédagogique de l'école ont pris leur place dans ce village. Changement de place, changement de point de vue, changement de mots, changement de catégorisations. Les « gitans sédentarisés » sont devenus les « familles d'un village » et l'école des gitans a pu être reconnue par tous comme l'école du quartier, du village, de la République. Les méfiances partagées se sont peu à peu dénouées, comme les enfermements réciproques. Et le travail commun avec l'école, les familles, le quartier, les différents partenaires a pu se développer.

Même si, comme toujours, tout reste fragile, il est devenu possible, pour les enseignants comme pour les gitans, d'entendre ceux qui aiment l'école et ceux qui ne l'aiment pas, comme ces mamans sur le trottoir :

« - Elle veut pas venir, elle aime pas l'école. Vous voulez pas quand même, qu'elle se rende malade ?

- Eh bien moi, je sais pas ce qu'il a ce petit, mais il aime l'école ! C'est lui qui me lève le matin pour y aller... »

1. Cf. définition de « catégorie » dans le *Petit Robert*.

## Quelle place pour l'école de la République dans un quartier de gitans sédentarisés ?

« L'école Frédéric-Bazille est une école primaire de quartier dans laquelle tous les enseignants qui s'y sont succédé ont tenté, chacun à sa manière, de lui redonner un statut d'école ordinaire de la République dans un quartier qui n'est pas ordinaire. Cela a pris dix ans. Dix années pour que l'école redevienne le lieu d'apprentissage des notions fondamentales. Dix années pour qu'elle ne se perde pas face à l'absence de projet scolaire du groupe de gitans sédentarisés du quartier Gély-Figuerolles à Montpellier. »

**Mireille Ribot**