

Le pouvoir des mots

Si les mots nous aident à comprendre le monde et à partager cette compréhension, dans le même mouvement, ils opacifient connaissance et partage. Car les mots disent et taisent, montrent et cachent, trahissent, ils sont mal ajustés, trop ou trop peu, toujours un peu à côté... Grâce à eux nous pouvons caractériser les lieux, les personnes, les situations, les problèmes mais ce sont encore eux qui brouillent ces mêmes caractérisations. Penser, connaître et comprendre supposent catégorisations et classements qui se font grâce aux mots et malgré eux. Pour appréhender la complexité, faire des rapprochements, pointer des différences, mettre en relation des savoirs et des expériences, exprimer des émotions, des sentiments et des idées, pensée et langage s'étaient, se heurtent, circulent.

Les mots agissent de manière dynamique en cheminant avec notre propre pensée et avec celle d'autrui. Ils font naître des représentations et provoquent des réactions qui interagissent avec la réalité et contribuent à la transformer. Leur pouvoir d'évocation peut avoir un effet positif ou négatif. Lorsqu'ils parlent des fragilités des territoires, des enfants et des familles, lorsqu'ils nomment les inégalités et les différences, ils sont potentiellement porteurs de stigmatisation. Ils agissent sur les identités et entraînent chaque personne à naviguer entre ce qu'elle est réellement et l'identité sociale à laquelle on l'assimile. Le risque de dépréciation automatique par assimilation à une catégorie sociale « posant problème » est très présent avec ses conséquences : humiliation, découragement, révolte...

Les professionnels de l'éducation doivent donc rester particulièrement vigilants sur le choix des mots et être conscients de leur impact. C'est le sujet du dossier du présent numéro d'XYZep. Nous vous invitons à le découvrir ainsi que les autres rubriques qui vous feront voyager d'un collège parisien aux écoles japonaises en passant par les centres de ressources de la politique de la ville. Vous pourrez également réfléchir à la géographie des inégalités scolaires et vous pencher sur la question du secret professionnel. Nous souhaitons que tous ces mots que nous vous offrons soient pour vous de fidèles compagnons de réflexion et d'action ! ■

Christiane Cavet,
responsable du centre Alain Savary.

INRP, Lyon, 18 et 19 octobre 2006 Journées d'étude pour les classes et ateliers relais

Dispositifs relais et familles :
quels enjeux pour la réussite des élèves ?

Informations sur : cas.inrp.fr/CAS
Renseignements au : 04 72 76 62 36

■ ZOOM

Un atelier lecture en 6^e

■ RECHERCHE

*Pour une géographie
des inégalités scolaires*

■ BOUSSOLE

(S)top secret !

■ RESSOURCES

*Les « centres ressources
politique de la ville »*

■ ENTRETIEN

*École et difficultés scolaires
au Japon*

■ BRÈVES

DOSSIER

Elèves et territoires : comment en parler ?

Pas facile de qualifier les élèves et les établissements de l'éducation prioritaire.

Comment dire qu'ils sont à la fois semblables aux autres mais aussi différents, spécifiques sans s'enfermer dans des étiquettes ou des stigmatisations ?

Sont-ils « populaires », « pauvres », « difficiles », « immigrés », « musulmans », etc. ?

Dans ce dossier, vous pourrez lire des textes de sociologues et d'historiens, C. Avenel, A. Fossier, B. Falaize qui traitent de cette délicate question.

Un atelier lecture en 6^e

Joëlle Richard et Sylvie Berissi,

professeures de français et sciences de la vie et de la Terre (SVT).

Au collège Pierre-Mendès-France (Paris, XX^e arr.), nous avons mis en place un atelier lecture en 6^e pour des élèves entrant au collège avec un niveau extrêmement faible. Nous souhaitons mettre l'accent sur les activités de lecture pour leur permettre de suivre au mieux tous les enseignements et éviter qu'une situation d'échec ne produise des comportements négatifs vis-à-vis de l'École. Ce projet, encadré par deux professeurs et soutenu par le principal, se pérennise depuis sept ans.

Pour bien cerner le profil des élèves, nous prenons appui sur les évaluations nationales en français (nous croisons les items de base avec les items de compréhension) et analysons finement les livrets des élèves en prenant en compte tous les items de lecture. Nous soumettons la liste des élèves aux professeurs de français afin de prendre en compte la réalité du travail en classe. Lors d'un entretien individuel nous aidons les élèves à prendre conscience de leurs difficultés, leur expliquons les objectifs et les contraintes de l'atelier. Un courrier sollicite l'autorisation des parents et leur demande de soutenir les efforts de leur enfant. L'atelier a lieu trois heures par semaine (toute l'année), soit au centre de documentation (CDI), soit en salle informatique. Nous alternons, sur les mêmes objets de travail, des temps individuels et collectifs. Le plus souvent, nous démarrons au CDI par une réflexion collective d'explication puis chacun, de façon individuelle, réalise un travail qui fera l'objet d'une correction en groupe. Les séances en informatique permettent aux élèves de s'exercer de façon autonome et de stabiliser leurs acquis.

Nous utilisons les logiciels ELSA puis LIREBEL + 6^e, en sélectionnant les exercices sur des objectifs précis : développer le visuel perceptif, les compétences lexicales, les stratégies de lecture, anticiper, maîtriser la cohérence interne et les macrostructures du texte. Ces activités sont individualisées. Au CDI, nous utilisons un livret que nous avons créé et qui s'articule en six étapes : reconnaissance des livres, repérages et prises d'information dans le dictionnaire, lecture de consignes, recherche dans les encyclopédies, repérage dans l'espace à l'aide de plans, recherche documentaire sur le logiciel. Les élèves travaillent ensuite sur un deuxième livret qui permet de réinvestir les acquis. Nous utilisons également des supports de travail ordinaires (plans, exercices, tableaux, manuels) qui nous permettent d'aborder un certain nombre d'implicites scolaires, en particulier ceux liés à la lecture de consignes. Vers le mois de mars, les élèves conçoivent un projet de sortie : organisation de la journée, visite, transport, coût, itinéraire, activités possibles, matériel à prévoir. Cette activité vise à permettre un réinvestissement des compétences en lecture et des méthodes du travail. Ils constituent ensuite des petites équipes où chacun assume un rôle précis. Ils doivent faire preuve d'initiative et d'esprit de coopération. Chaque groupe réalise une brochure et une affiche puis présente son projet devant un jury d'adultes qui élit le projet final qui sera réalisé et financé par le collège.

L'évaluation de fin d'année nous permet de mesurer des progrès notables dans les apprentissages, les attitudes scolai-

Pour aller plus loin

Cette expérience, brièvement relatée ici, fera certainement écho à celle de nombreux lecteurs. On y voit en effet une mobilisation des savoir-faire et des ressources professionnelles pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences de lecteur. La volonté de développer des modèles d'interventions pédagogiques efficaces peut aussi conduire à s'intéresser à ce que la psychologie cognitive appelle « métacognition » pour désigner la capacité réflexive du sujet qui s'observe penser. On pourra lire à ce sujet : *La métacognition, une aide au travail des élèves* de M. Grangeat et P. Meirieu (dir.), ESF Éditeur, 1997, ainsi que *Métacognition et éducation, aspects transversaux et disciplinaires* de P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese, Peter Lang, 2001. Dans ce dernier ouvrage plusieurs articles traitent de l'acquisition des compétences en lecture (compréhension, tâche, stratégies...). Par ailleurs, l'articulation entre le quotidien de la classe pendant lequel l'organisation pédagogique varie (travail individuel, ateliers...), et la pédagogie de projet est souvent difficile. Deux ouvrages permettent de clarifier la notion de « projet » ; ils en situent les fondements théoriques (cognitivismes et socioconstructivisme) tout en explicitant la démarche et en proposant des outils : *Apprendre en projets*, M. Huber, Chronique sociale, 2005. *Apprentissage par projet*, Jean Proulx, Presses de l'Université du Québec, 2004.

res face à la tâche et les comportements. L'apprentissage semble avoir un effet socialisant : les élèves prennent la parole de façon posée et expriment un point de vue contradictoire avec calme. Le suivi régulier des présences permet d'éviter l'absentéisme mais il reste parfois difficile de maintenir la motivation de certains élèves quand ils ne perçoivent pas rapidement les « bénéfices » de l'atelier. Pour éviter ces effets de découragement, le dialogue est indispensable entre les élèves, leurs parents et tous les enseignants. Malgré ces résultats, certains élèves restent en grande difficulté et auront encore besoin d'un soutien. C'est la raison pour laquelle des ateliers d'écriture en 5^e ont été mis en place. ■



Pour une géographie des inégalités scolaires

Françoise Carraud (centre Alain Savary)

Les travaux sur les liens entre inégalités sociales et réussite scolaire ont été largement diffusés, leurs résultats – parfois mal interprétés – sont presque devenus des lieux communs. Dans le cadre de cette nouvelle recherche, une équipe pluridisciplinaire s'est interrogée sur les interactions entre les appartenances sociales et les contextes territoriaux (régions, académies, départements, établissements...) : quelles sont, en fonction des appartenances sociales des élèves, les influences des contextes territoriaux – et institutionnels – sur les réussites scolaires ? Les questions qui ont guidé ce travail collectif s'énoncent ainsi : comment la réussite scolaire varie selon le lieu de scolarisation, notamment à l'entrée et à la sortie du collège ? Et comment comprendre les différences constatées ? Car les difficultés d'interprétation sont nombreuses et les variations selon les territoires et lieux de scolarisation relèvent « d'une combinaison complexe de facteurs géographiques, historiques, économiques, démographiques et politiques ». Les hypothèses des chercheurs étaient multiples. Pour les explorer, ils ont croisé différentes méthodologies : des approches statistiques, des comparaisons à différentes échelles et des enquêtes de terrain selon des modalités plus ethnographiques.

Leur travail fait d'abord apparaître d'importantes inégalités sociospatiales d'éducation. Si, à partir des caractéristiques sociales des élèves et de leurs familles, on peut, statistiquement, attendre certains résultats scolaires, selon les lieux de scolarisation de ces élèves d'importants écarts ont pu être repérés. Les acquisitions des élèves dépendent d'un ensemble de conditions pédagogiques et relationnelles qui varient fortement selon les départements et aussi, bien sûr, selon les établissements et les classes. Ainsi douze départements ont des résultats nettement inférieurs à ceux « attendus » à partir des caractéristiques sociales des élèves (dont onze en Île-de-France), les auteurs les disent en « sous réussite ». Tandis que onze départements ont, à l'inverse, des résultats nettement supérieurs à ceux attendus et sont dits en « sur réussite ». Ces derniers ayant, comme caractéristiques communes, une densité de population inférieure à la moyenne et une absence de ville importante.

Dans ces départements en « sur réussite », les chercheurs ont observé une présence

stable d'une forte proportion d'enseignants expérimentés et des coopérations durables entre professionnels scolaires, secteur associatif et différents partenaires institutionnels (autres services de l'État et collectivités locales). La stabilité comme les coopérations permettant l'analyse collective des difficultés rencontrées, l'élaboration de projets cohérents, la prise en compte des besoins de formation et la mise au point de pratiques éducatives et pédagogiques cohérentes ajustées aux besoins des élèves favorisent cette « sur réussite ». Elles permettent aussi de nouer des relations de confiance avec les familles et les élèves pour assurer la concentration requise sur des objectifs éducatifs et pédagogiques partagés. Le département de la Loire a fait l'objet d'un examen approfondi : malgré une densité urbaine forte et une grande précarité, il est en « sur réussite ». Trois ensemble de facteurs expliquant ces résultats ont été identifiés : les ZEP sont déjà en « sur réussite » à l'entrée en 6^e, ce qui signifie que les processus d'échec ont été contenus en primaire ; il n'existe pas de quartiers ou d'établissements bourgeois pouvant attirer les classes moyennes et provoquer des « fuites » à l'origine de cercles vicieux que l'on retrouve ailleurs ; les traditions minières de solidarité se traduisent par une forte implication des professionnels scolaires et par le développement remarquable de coopérations.

Dans les départements en « sous réussite », beaucoup d'établissements semblent ne pas pouvoir assumer leur mission d'éducation : les élèves ou les collégiens en grande difficulté réagissent par des comportements qui perturbent fortement les conditions de travail en classe. Certains établissements sont évités ou fuis par les élèves, et par les enseignants les plus expérimentés, ce qui renforce encore les difficultés. Les auteurs parlent, à plusieurs reprises, d'une logique de « sauve-qui-peut ». L'instabilité et l'inexpérience des professionnels ne permettant pas de faire face aux problèmes, cela induit aussi, chez les élèves et leurs familles, une perte de confiance à l'égard de l'institution scolaire. Les professionnels, dépassés, perturbés par la multiplicité et l'acuité des problèmes à résoudre développent alors surtout des stratégies de survie. Cette recherche montre qu'une forte hiérarchisation des établissements et des classes produit un ensemble de perturbations préjudiciable à la majorité des élèves.

La constitution de « bonnes classes » à l'intérieur de certains établissements, comme moyen de retenir les élèves les mieux dotés socialement, ne s'avère pas une bonne solution. Au contraire, la concentration visible des difficultés dans les autres classes, en général confiées à des enseignants moins expérimentés, alimente les tensions qui perturbent les conditions de travail. Alors, si l'on comprend que les élèves comme les enseignants ont de bonnes raisons de fuir certains établissements, comment agir ? Se limiter à la fermeté sur les dérogations sans participer à la résolution des problèmes paraît tout à fait « insuffisant, injuste et même dangereux » disent les chercheurs. Et, tout en soulignant la complexité des problèmes à résoudre, ils montrent les limites de l'autonomie locale dans certains contextes urbains fortement ségrégués où « l'échelon local n'a souvent pas les forces, les compétences, la cohésion nécessaires pour analyser les situations et trouver des réponses pertinentes ». Les processus « perturbateurs » étant cumulatifs, concluent les chercheurs, les prévenir et les enrayer supposerait un repérage plus systématique et des actions régulatrices davantage coordonnées (selon les différents échelons et entre les professionnels des différentes institutions). ■

Les inégalités sociospatiales d'éducation

Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales

Rapport coordonné par : Sylvain Broccolichi (IUFM de Lille), Choukri Ben-Ayed, (université de Saint Étienne, CRESAL, CNRS), Danièle Trancart, (université de Rouen, Groupe de recherche innovation et société).

Chercheurs ayant participé à la recherche : Carole Asdih, Abdelkader Belbhari, Antoine Bevort, Christine Cesar, Brigitte Dancel, Michel Destéfani, Élisabeth Gagneur, Brigitte Larguèze, Françoise Lorcerie, Catherine Mathey-Pierre, François Quinson, Jean Paul Russier, Alix Seydoux, Édith Waysand.

Rapport (2006, 469 pages) disponible à l'adresse suivante :

http://cisad.adc.education.fr/dister/documents/4_BBT_def.pdf

(S)top secret !

Michèle Théodor (centre Alain Savary)

Secret professionnel et partage d'informations peuvent-ils faire bon ménage ? Depuis longtemps les professionnels soumis au secret professionnel et travaillant en partenariat doivent partager des informations concernant les familles et les enfants avec lesquels ils travaillent. Les dispositifs qui interrogent la règle du secret sont nombreux : cellules de veille éducative, équipes éducatives, commissions d'intégration, etc. Les acteurs qui mettent en place un programme de réussite éducative ont à imaginer un nouveau cadre de travail partenarial inspiré par la loi de cohésion sociale. En préalable, dans de nombreux endroits, des débats ont mobilisé les acteurs autour des questions fondamentales du respect de la vie privée des enfants et des familles, du respect du secret professionnel et de l'obligation de discrétion auxquels sont soumis les fonctionnaires. Les dispositifs de réussite éducative conduisent les professionnels à confronter leurs missions, leurs identités et cultures professionnelles. En le faisant ils tentent aussi de concilier une triple contrainte qui consiste à devoir rendre des comptes aux politiques, à agir avec les familles – dans un souci démocratique visant

l'efficacité – et à respecter la vie privée et l'intimité de celles-ci.

La première étape du travail collectif a souvent été la rédaction d'une charte permettant de fixer des règles et de rappeler la loi, exercice délicat qui consiste à poser un cadre de référence liant des valeurs, souvent consensuelles, aux actes professionnels très divers. Ce cadre ne peut être défini sans tenir compte de la Constitution qui est le texte fondamental déterminant la forme du gouvernement d'un pays. Les lois constituent, elles, un ensemble de règles obligatoires établies par l'autorité souveraine d'une société et sanctionnées par la force publique. Les codes (civil, pénal, du travail...) sont les recueils des lois. Des règlements ou chartes ne peuvent être contraires à la loi qui les transcende. Ces chartes, dites la plupart du temps de « confidentialité » – mais parfois « éthiques » ou « déontologiques » – sont, pour celles dont nous avons eu connaissance, très variées. Certaines prennent la forme d'un engagement à signer soit par les professionnels qui travaillent directement avec les enfants, soit par des représentants institutionnels, des responsables des col-

lectivités territoriales, des responsables d'associations ou de structures. Selon les contextes locaux elles sont plutôt axées sur les droits et devoirs des uns et des autres ou sur les modalités du travail partenarial, les deux peuvent y être développés. On y rappelle parfois les lois qui font référence à la confidentialité, ainsi que la nature des informations à échanger et la protection des documents dans lesquelles elles figurent. Les modalités d'échange d'informations entre professionnels, entre professionnels et élus, sont plus ou moins développées ainsi que la place des familles dans ces processus.

Si le code pénal ne dresse pas la liste des professions tenues au secret, d'autres codes le font ainsi que la jurisprudence. Ainsi sont dépositaires du secret professionnel les assistants sociaux, les personnels de PMI (protection maternelle et infantile), les personnels des établissements d'aide sociale, les fonctionnaires des trois fonctions publiques (État, territoriale, hospitalière), les personnels participant aux missions de l'aide sociale à l'enfance, les médecins, les psychologues et les professions paramédicales. ■

Textes internationaux qui font référence

La Convention internationale des droits de l'enfant : article 16, relatif à l'immixtion arbitraire ou illégale dans la vie privée de l'enfant.

La Convention européenne des droits de l'homme : article 8, relatif au respect de la vie privée et familiale.

Textes nationaux

Le Code civil : loi du 17 juillet 1970, article 9, relatif au respect de la vie privée.

Le Code pénal : loi du 22 septembre 2000 rénovant l'action sociale et médico-sociale qui pose le respect des principes fondamentaux. L'article 226-13 définit de façon générale les personnes légalement tenues au secret professionnel.

Le Code de la fonction publique : loi du 13 juillet 1983, article 26 relatif au secret professionnel et à l'obligation de discrétion auxquels sont soumis tous les fonctionnaires.

Les codes de la santé publique, de l'action sociale et des familles.

Les codes de déontologie médicale, des psychologues.

La loi du 6 janvier 1978 sur informatique et libertés.

La loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale et particulièrement la note de cadrage d'avril 2005 pour la mise en œuvre du programme de réussite éducative.

Le cadre du partage d'information

La notion de « secret partagé » ne figure pas dans le Code pénal, mais une circulaire santé-justice du 21 juin 1996 en propose le mode d'emploi suivant : « ne transmettre que les éléments nécessaires, s'assurer que l'utilisateur concerné est d'accord pour cette transmission ou qu'il en a été informé. De même, il doit être informé des éventuelles conséquences de cette transmission d'informations le concernant. Les informations doivent être nécessaires à ceux à qui elles sont transmises et ces derniers doivent être soumis au secret professionnel ».

Textes à retrouver sur <http://www.legifrance.gouv.fr>

Éthique : du grec *ethos* signifie « coutume ». C'est la science de la morale. Éthique et morale désignent de façon générale les règles qui norment les conduites humaines. (Dictionnaire de vocabulaire européen des philosophies). Selon Paul Ricoeur, morale et éthique renvoient à l'idée intuitive de mœurs, à ce qui est estimé bon et qui s'impose comme obligatoire.

Déontologie : du grec *deôn*, *ontos* signifie « devoir ». La déontologie est l'ensemble des devoirs qu'impose à des professionnels l'exercice de leur métier. (Petit Robert)

Confidentialité : maintien du secret des informations. (Petit Robert)

Secret : du latin *secretum*, signifie « neutre ». C'est un ensemble d'informations qui doivent être réservées à quelques-uns et que le détenteur ne doit pas révéler. (Petit Robert)

Charte : du latin *chartula* signifie « petit écrit, acte, document ». Une charte fixe les règles fondamentales d'une organisation officielle. (Petit Robert)

Les « centres ressources politique de la ville »

Michèle Théodor (centre Alain Savary)



Les « centres ressources politique de la ville » sont des lieux souvent mal connus des acteurs éducatifs. Ils sont interrégionaux, régionaux, ou départementaux en Île-de-France. Ils ont pour mission de contribuer au développement collectif des compétences des acteurs de la politique de la ville afin de favoriser la réussite des politiques publiques mises en œuvre dans les territoires en difficulté. Leur public regroupe l'ensemble des acteurs de la politique de la ville : les chefs de projet, les professionnels du développement social urbain et de l'intervention sociale, les fonctionnaires et les organismes qui mettent en œuvre la politique de la ville, les réseaux associatifs et les habitants porteurs de projets d'action collective, les élus. Ils mobilisent ces élus et professionnels sur des thématiques complexes comme la lutte contre les exclusions et les discriminations, la mixité sociale, le développement économique et social. Ils accompagnent la mise en place de projets sociaux de territoire comme, par exemple, des ateliers santé ville.

Les premiers centres, constitués en association loi 1901, se sont créés en 1993 en Rhône-Alpes (CR-DSU) et en Seine-Saint-Denis (Profession Banlieue). On en compte aujourd'hui quatorze organisés dans un réseau national et animés par le Centre ressources de la délégation interministérielle à la ville (CR-DIV). Certains ont un statut associatif, d'autres sont des Groupements d'intérêt public (GIP). Plusieurs constats ont conduit l'État et des collectivités à

soutenir aux plans technique et financier le développement de ces structures. D'une part, la complexité des questions traitées appelle la confrontation des points de vue et la capitalisation des expériences. D'autre part, les acteurs ont besoin de disposer de lieux éloignés des enjeux institutionnels pour échanger, réfléchir, produire de la connaissance et élaborer des réponses aux questions posées dans les quartiers en difficulté.

Si chaque « centre ressources politique de la ville » est le produit d'un projet collectif et d'une histoire locale particulière, ils sont tous

fondés sur des principes d'action communs qui sont : un ancrage territorial, la construction d'un réseau d'acteurs, une approche transversale des enjeux, la synergie avec la recherche. Tous les centres développent une politique de publication et de diffusion de leurs travaux avec des lettres d'information et des actes en ligne ou sur support papier. En fonction des besoins locaux, ils développent différentes actions et réalisent des outils. Des temps de qualification et d'échanges sur les pratiques professionnelles sont organisés de manière ponctuelle ou par cycles. Ces animations se font sur la base de regroupements par fonction (chefs de projet, chargés de mission...) ou thématique (rénovation urbaine, insertion...) ou territorial (département, agglomération). La capitalisation des expériences dépasse la simple compilation car les centres ressources coopèrent avec des experts et des chercheurs. ■

Exemples de publications

Le centre ressources de la Réunion publie *Akoz, espace public*, revue trimestrielle sur les thèmes de la ville, de l'aménagement du territoire, de l'emploi et de l'insertion.

Le centre ressources Rhône-Alpes publie, trois fois par an, les *Cahiers du DSU*, qui font le point sur un sujet. Par exemple : « Projet éducatif local. "Remue-ménage institutionnel" ou "politique éducative locale" ? », n° 36, décembre 2002.

Le centre d'Aquitaine publie *Horizons Aquitains*, revue trimestrielle de valorisation des acteurs locaux, avec un dossier thématique...

Liste des centres ressources, adresses et activités consultable sur : <http://i.ville.gouv.fr/Data/cdrreg>

En Bretagne, des « fiches expérience » sur les dispositifs de réussite éducative

Dans une démarche de capitalisation des expériences, le centre ressources « Réso villes », met en ligne huit fiches qui portent sur les programmes de réussite éducative à Brest, Nantes, Rennes... Chacune présente les caractéristiques locales : structure juridique porteuse, autres dispositifs locaux, budget global, ainsi que les partenariats. Les équipes du DRE sont présentées, les publics visés explicités, les modalités de travail et les actions engagées sont rapidement exposées.

École et difficultés scolaires au Japon

Entretien avec Daisuké Sonoyama



Daisuké Sonoyama est un sociologue japonais qui a travaillé sur la réussite scolaire des enfants immigrés en France. Lors d'un de ces déplacements en France, il nous a confié quelques réflexions sur l'école et les questions scolaires au Japon.

Quelle place a la sociologie de l'éducation au Japon ?

Dans le monde de l'éducation la sociologie a une certaine importance mais pas autant qu'en France. Ici, même dans les médias la sociologie est beaucoup sollicitée, ce n'est pas le cas au Japon où ce sont les économistes ou les spécialistes de sciences de l'administration. Les sciences de l'éducation elles-mêmes sont moins reconnues alors que l'éducation est essentielle dans la société. L'importance de l'enfant dans la famille est, je crois, une tradition pour beaucoup de pays confucianistes. Les débats actuels portent principalement sur le niveau scolaire qui est en baisse au Japon. On peut parler de l'effet de PISA : d'année en année, le Japon est en baisse. Même si nous sommes dans les six premiers, pour le Japon, passer du premier au sixième rang est une baisse. D'autant plus

que d'autres pays asiatiques (Hongkong ou la Corée) sont très bien placés ! Cela joue fortement dans la conscience japonaise. Mais avant PISA, en 2001 déjà, quelques sociologues s'étaient posé la question du niveau scolaire et des enquêtes sur le terrain avaient montré que le niveau baissait. Les questions du décrochage, de l'absentéisme sont aussi devenues très importantes au Japon. La question centrale est celle du rôle de l'école car, actuellement, elle est devenue beaucoup moins attractive, autant pour les jeunes que pour leurs parents. La crise économique a une influence. Avant, une bonne réussite scolaire signifiait une réussite de la vie professionnelle tout entière, on ne pensait pas qu'un cadre de cinquante ans pouvait connaître le chômage. Or c'est bien le cas aujourd'hui. Comme si le mythe de la méritocratie par le diplôme était terminé. De plus, ces problèmes ont été fortement médiatisés.

Du coup, les couches sociales défavorisées – mais défavorisé n'a pas le même sens qu'en France – disons les couches moyennes ou en dessous de la moyenne, se sont détournées de l'école. Et l'assiduité, cette coutume japonaise, a été perdue. Je pense que cette valeur d'assiduité était la clé de la société au Japon. Actuellement, autant les parents que les enseignants, ne parviennent plus à mobiliser les élèves sur les études. Dans les recherches, les sociologues se sont aperçus que, non seulement le niveau baissait, mais surtout, que l'intérêt à travailler était moindre. Les élèves travaillent moins à la maison. Et c'est en lien avec l'appartenance sociale : dans les enquêtes, il est net que ce sont les élèves issus des « couches sociales infé-

rieures » qui travaillent moins, alors qu'une minorité, issue des milieux « cadre supérieur » travaille encore beaucoup, comme il y a quarante ans, et peut effectivement espérer faire partie de l'élite de l'enseignement supérieur. Avant, au Japon, on pensait que, en travaillant, tout le monde pouvait réussir, intégrer un établissement renommé. Et cela fonctionnait en grande partie dans la mesure où il y avait des emplois stables. Jusque dans les années quatre-vingt, la question des classes sociales ne se posait pas, tout le monde se sentait dans la classe moyenne. Il y avait une sorte d'homogénéité, c'était la force de la société japonaise.

Puis, dans les années quatre-vingt, jusqu'au début des années quatre-vingt-dix, la question de la violence a été forte – vous en avez même entendu parler en France. Il y avait beaucoup de violence physique, contre les professeurs, et entre les élèves, le bizutage surtout. Il y a eu aussi des suicides d'enfants. C'était lié à la compétition pour l'accès aux universités, accès qui, objectivement, détermine toute la vie future. Il y avait des pressions énormes sur les établissements et leur renommée, cette pression retombant sur les enseignants. Quand un élève a été admis dans un lycée, il ne peut plus être orienté ailleurs et les enseignants sont, en quelque sorte, obligés de les faire réussir. Cela les stresse énormément, il y a eu beaucoup de maladies, de suicides d'enseignants. Et cela stresse aussi les élèves et produit de la concurrence entre eux. Seuls les meilleurs, qui sont dans les meilleures classes, peuvent viser l'université de Tokyo, la faculté de droit par exemple. Le bizutage est lié aux résultats, aux notes, il s'agit disons « d'écraser l'autre » pour atteindre son objectif.

La question de la violence est moins forte aujourd'hui, le problème est davantage celui de l'absentéisme. Cela commence au collège au moment de l'adolescence, mais c'est au lycée que cela se développe le plus : les élèves n'ont plus d'objectifs, ils ne savent plus pourquoi ils sont scolarisés, ils ne veulent plus rester à l'école. C'est très difficile pour les enseignants, d'autant plus qu'ils sont moins soutenus par les parents qui ne trouvent plus les moyens de motiver leurs enfants, qui n'arrivent plus à les convaincre d'apprendre, de travailler. Avant, les adultes disaient « si tu arrives à finir tes études, tu auras un bon métier », maintenant ils ne peuvent plus le dire.

Quelques articles de Daisuké Sonoyama en français

« Les élèves étrangers au Japon et en France » in *Diversité* n° 144, Scérén, mars 2006, p.187-194.

« Certification secondaire et insertion professionnelle. Le cas du Japon » in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 37, Centre international d'études pédagogiques, décembre 2004.

« Japon : la fin d'un mythe ? La place de la formation professionnelle dans un contexte économique en évolution » in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 34, Centre international d'études pédagogiques, décembre 2003, p.103-108.

« La professionnalisation des enseignants et la crise des écoles au Japon » in *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 49^e année, n° 3, 2000, p.119-130.

« Éducation et problèmes de société. Des réformes au Japon », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 20, Centre international d'études pédagogiques, décembre 1998, p.129-134.

Y a-t-il des actions, des plans de lutte contre l'échec ou la difficulté scolaire ?

En fait on ne distingue pas vraiment les élèves en grande difficulté, on ne fait pas de typologie. C'est sans doute lié au fait que le concept de classe sociale est inexistant au Japon. On ne parle jamais de classe supérieure, moyenne ou ouvrière. On pense que tout le monde est dans la classe moyenne. Même si les sociologues ont travaillé ces questions, c'est quand même resté, me semble-t-il, dans le monde académique. Chez les enseignants, il y a toujours eu, sans que cela soit officiel, une culture que l'on pourrait qualifier de « militante ». Pour eux, l'important est de faire progresser toute la classe et pas seulement quelques individus. Aussi le travail collectif et coopératif est-il essentiel. La classe est considérée comme une famille : quand un élève est plus faible, il ne doit pas être laissé à l'écart. Il est pris en charge par l'enseignant avec l'ensemble des élèves, ceux qui sont meilleurs l'aident, se mettent à côté de lui. Cela ressemble à ce que j'ai vu dans les classes Freinet en France. Sans être spécialiste des méthodes pédagogiques, j'ai l'impression qu'au Japon les enseignants prennent davantage en charge les élèves qui risquent de décrocher. D'ailleurs le redoublement n'existe pas. Les enseignants japonais ne l'imaginent même pas, ils sont surpris quand on leur en parle. Tout le monde doit être au même niveau, l'homogénéité est essentielle, dès qu'il y a une différence c'est très mal vu. De plus, la réussite dans une matière ne peut pas compenser l'échec dans une autre, il faut que les élèves réussissent dans toutes les matières.

Malgré cela, au vu des difficultés, on a introduit des classes de niveau par exemple. Bien que les chercheurs en éducation sachent que, même à l'étranger, cela ne produit pas de bons résultats. C'est une demande qui venait des enseignants eux-mêmes car les élèves sont nombreux (quarante par classe) et l'hétérogénéité de fait est de plus en plus difficile pour les enseignants. Du côté des parents, le recours à l'enseignement privé est très important. Il y a beaucoup d'écoles privées au Japon, surtout dans les grandes villes (à Tokyo, je pense qu'elles représentent 20 à 25 % de l'ensemble). Les parents pensent que ces écoles privées ont un meilleur encadrement, de meilleurs professeurs, un meilleur équipement et qu'elles préparent mieux les concours d'entrée à l'université. Il est vrai que certaines écoles sont riches et ont de bons équipements. Mais, jusque dans les années quatre-vingt, les anciennes universités impériales de Tokyo ou de Kyoto, qui sont les premières universités au Japon, recrutaient davantage dans les lycées publics. Cela a tendance à évoluer actuellement.

Buraku et Burakumin

La minorité Buraku comprend trois millions de personnes qui font l'objet de discrimination depuis des siècles. Cette discrimination n'est pas fondée sur une différence d'origine ethnique, mais sur un système féodal de castes. Les réformes démocratiques n'ont pu faire disparaître ces pratiques discriminatoires. Aujourd'hui encore les communautés buraku vivant dans de nombreuses villes souffrent de diverses formes de discrimination systématique et institutionnelle, dans le système judiciaire et en matière d'emploi, d'enseignement, de logement, de politique publique et d'assimilation sociale. La plupart des Buraku accomplissent des tâches manuelles très dures et occupent des emplois précaires, leur niveau d'instruction est inférieur à la moyenne nationale. Souvent les parents non buraku ne permettent pas à leurs fils ou filles d'épouser des Burakumin. Des organismes continuent de procéder à des investigations à la demande de familles non buraku pour retracer l'origine des personnes supposées être des Burakumin.

Source : « Racisme et discrimination raciale », rapport du rapporteur spécial, *in Bilan des droits de la personne*, Nations unies, commission des droits de l'homme, 2002.

Il y a aujourd'hui un grand débat sur la question du choix de l'établissement et de la carte scolaire car la carte scolaire existe bien au Japon. Mais, au niveau du lycée, qu'il soit public ou privé, il y a un concours d'entrée et donc, la notion de carte scolaire disparaît. Ainsi, dans un même quartier, les établissements sont différents : il y a des lycées renommés, moyens et populaires. Ils n'afichent pas les mêmes objectifs.

Y a-t-il, au Japon, une politique ZEP, ou son équivalent ?

En fait il existe, sur l'ensemble du territoire japonais, une forme de ghetto qui s'appelle Burakumin. La population Buraku est une communauté discriminée par son lieu d'habitation (des banlieues hors des villages) qui exerçait principalement les métiers d'abatage et de tannerie. Jusqu'à l'ère Meiji¹, il existait un système de castes et, à l'époque de Edo, les communautés Buraku avaient été choisies comme « outcastes ». Elles n'ont jamais été vraiment libérées, même après l'abolition des castes en 1871. Depuis 1920, le gouvernement a pris en charge ces populations, mais cette politique, qui ressemble à ce qu'en France vous appelez « politique de la ville », a pris fin en 2002. Il n'y a plus de subventions. Dans ces zones, il y a des problèmes d'illettrisme car les parents et plus encore les grands-parents n'ont pas eu accès à la scolarité ou pas suffisamment de soutien. Les populations qui habitent ces ghettos ont cette adresse dans leur registre d'état civil et sont encore discriminées par rapport à l'emploi, au mariage, etc. Le droit international demande toujours au Japon de mener une politique antidiscriminatoire mais ce n'est pas réellement fait. Environ un million de personnes habitent dans ces ghettos et on estime à trois millions les descendants de Burakumin.

Il y a également environ deux millions d'étrangers au Japon, et ce chiffre a tendance à augmenter. Dans la constitution, il est écrit que l'école est obligatoire pour ceux qui ont la nationalité japonaise, ceux qui ne

l'ont pas ne sont pas obligés de scolariser leurs enfants. Ils peuvent le demander à la municipalité et c'est elle qui décide de la accueillir ou pas. Cette démarche est difficile pour ceux qui sont en situation irrégulière et n'ont pas de papiers – et cela existe, comme en France. La grande majorité des immigrés sont les Chinois. Il y a aussi des Coréens, mais peu de nouvellement arrivés, ils sont souvent de deuxième ou de troisième génération. Ensuite, ce sont des Japonais d'origine qui ont émigré en Amérique du Sud (Brésil, Pérou, Chili, Bolivie) et qui ont la nationalité de ces pays (ou la double nationalité). Ils reviennent au Japon parce que, depuis 1990, la loi leur permet de travailler en tant que main-d'œuvre, ils ont des cartes de séjour, des permis pour travailler au Japon. Mais ils ne parlent pas japonais. Certains sont mariés avec des Brésiliens d'origine qui sont souvent catholiques et ils ont une culture totalement différente. Ils n'ont pas gardé la culture japonaise. Ils la découvrent et c'est très difficile tant pour les parents que pour les enfants. Ces enfants immigrés ne représentent pas plus de 1 % de la population scolaire et, surtout, ils sont dispersés sur le territoire. C'est le problème. Dans le système éducatif il n'y a pas d'accueil systématique comme en France et pas de classes d'accueil. Même si, dans certaines villes, il est possible d'avoir des interprètes ou des brochures expliquant le système. Les enseignants ne sont pas formés spécifiquement sur ces questions, il n'existe pas l'équivalent du FLE (Français langue étrangère), il n'y a pas de manuels.

Pour finir disons que l'on voit bien comment la France et le Japon, avec leurs histoires et cultures propres, ont beaucoup à s'apprendre mutuellement pour avancer dans la lutte contre les discriminations et évoluer vers une société plus égale et équitable. ■

1. L'ère Meiji est le nom de la période historique qui va de 1868 à 1912, elle est comprise entre l'ère Edo et l'ère Taisho. Appelée aussi restauration Meiji, elle symbolise l'industrialisation du Japon et son passage de la féodalité à la modernité (abolition de la féodalité).

► **L'absentéisme scolaire. Du normal au pathologique**

Patrice Huerre (dir.). Hachette Littératures, 2006, 335 p.

L'absentéisme recouvre des réalités très diverses : adolescent séchant les cours, décrochage par manque de motivation ou pour cause de phobie scolaire, « présence absence » pendant les cours, etc. La proportion d'élèves absentéistes ne fait qu'augmenter, cela représente 5 % des élèves soit : 1,5 % en sixième, 3,1 % en quatrième et, en troisième, 3 % dans les lycées généraux, 10 % en lycées professionnels. Phénomène normal ou pathologie ? Cet ouvrage collectif (sociologues, pédagogues, psychiatres, psychologues) vise à sensibiliser les pouvoirs publics comme les professionnels de l'éducation à l'importance du problème. Il cherche à comprendre les particularités de ce phénomène aux croisements de l'individuel, du familial, du culturel, de l'économique et du social. Il propose aussi, tenant compte des différents enjeux, des pistes d'action pour ramener les élèves à l'école et peut, également, aider les parents à comprendre une conduite adolescente face à laquelle ils sont souvent démunis.

► **Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures**

M.-M. Bertucci et V. Houdard-Mérot (dir.). INRP, 2005, 290 p.

Difficile de définir les banlieues. « Une vision uniforme et une dévalorisation arbitraire » disent les auteurs. En effet, le terme renvoie immédiatement à des difficultés de toutes sortes : économiques, culturelles, sociales, scolaires... Le pari de cet ouvrage collectif issu du Centre de recherche texte/histoire (CRTH, université de Cergy-Pontoise) est une approche plurielle (recherche universitaire et expériences de terrain) et interdisciplinaire (sciences humaines, géographie, sociologie, sociolinguistique, psychanalyse et littérature). Il propose des contributions diverses qui risquent d'autres

définitions des banlieues, ces espaces complexes et irréductiblement hétérogènes. La première partie du livre propose divers regards sur les banlieues comme espaces géographiques, humains, linguistiques et symboliques. Dans une deuxième partie, les banlieues sont explorées comme « pluralité féconde », c'est-à-dire comme des lieux de pratiques culturelles et de créations littéraires. Enfin, la dernière partie aborde la question de l'enseignement en situation de banlieue et s'interroge : « y a-t-il une territorialisation des savoirs enseignés et des pratiques pédagogiques, avouée ou non ? ». Vaste problème qui ne sera pas tranché mais très largement éclairé par les différentes contributions. Ainsi, l'ensemble de ces textes propose analyses, réflexions et expériences de terrain tendant à montrer les banlieues comme des espaces « d'invention » : « ferments d'avenir, d'innovation, des lieux où peuvent s'inventer de nouvelles formes d'enseignement et de citoyenneté ».

► **Enseigner la langue orale en maternelle**

Philippe Boisseau. Paris : Retz et Scérén, 2005, 304 p.

Comment aider les jeunes élèves, notamment en ZEP/REP, à apprendre à parler ? Le projet de Philippe Boisseau est explicitement volontariste : il faut enseigner la langue aux élèves de maternelle. Mais cet enseignement doit être bien conduit ! Dans ce sens il a déjà écrit de nombreux livres sur la pédagogie du langage pour aider les enseignants dans cette tâche difficile. Celui-ci est une synthèse de ses précédents travaux et réflexions. Dans une première partie, il dresse un rapide tableau des difficultés langagières des élèves puis, dans une deuxième partie, il reprend de nombreux exemples de pratiques ou de situations largement expérimentées dans différentes classes, et propose des outils, dont les fameux « albums échos » ou les « albums en syntaxe adaptée ». Les deux dernières parties définissent et explicitent les principes pédagogiques essentiels en les éclairant par les principaux travaux de linguistes et psycholinguistes. Un livre important pour tous ceux

qui s'intéressent à la maîtrise de la langue, condition première de la réussite scolaire.

► **Précarités et insécurité sociale**

Problèmes politiques et sociaux n° 921. La documentation française, février 2006, 120 p.

Alors que le taux de pauvreté a nettement diminué ces trois dernières décennies, les situations de précarité se sont, dans le même temps, multipliées. Dans ce dossier réalisé par Cyprien Avenel (sociologue) et Florence Thibault (économiste), sont rassemblés différents textes et extraits pour aider à mieux comprendre cette notion de précarité et les dispositifs permettant de la combattre. L'ensemble dresse un bilan des populations, territoires et secteurs les plus concernés et tâche de répondre aux questions suivantes : comment expliquer le développement des précarités ? Quels sont les dispositifs mis en place par les pouvoirs publics pour y faire face ? Comment réduire l'insécurité sociale inhérente à une société devenue plus mobile et instable ? On y trouvera aussi des repères précieux : des données chiffrées, un rappel des textes de référence et une bibliographie.

► **Estime de soi**

Éducation & management n° 31. Scérén-CRDP Créteil, mai 2006, 64 p.

Les auteurs des articles de ce dossier, inspecteurs, enseignants, thérapeutes ou universitaires engagés dans des disciplines diverses (psychiatrie, sociologie, histoire, anthropologie, etc.), abordent la question et le concept d'estime de soi à travers des pratiques et des réflexions fort différentes. Tous les acteurs du système sont concernés, élèves bien sûr mais aussi enseignants ou cadres. L'estime de soi interroge la conscience de soi comme étant également – voire principalement – en lien avec autrui. Ainsi les enseignants ou les chefs d'établissement qui sont en relation permanente avec les différents usagers de l'École peuvent être survalorisés ou sous-valorisés, ce qui peut déstabiliser leur sentiment d'identité

personnelle. Les élèves, eux aussi, sont sous de multiples regards qui influencent leur propre perception d'eux-mêmes. Comment les évaluations (des adultes comme des élèves) mettent-elles en jeu les personnes ? Comment éviter qu'elles ne deviennent des jugements personnels, des humiliations, des étiquetages durables, des stigmatisations ? Pourquoi l'estime de soi, facteur reconnu de réussite, n'est guère prise en compte dans les différentes évaluations ? Un dossier riche qui propose des approches variées d'un concept complexe, essentiel pour tous à l'École.

► **Lire des récits longs**

Patrick Joole. Paris : Retz & Scérén, 2006, 288 p.

Un livre résolument pratique qui propose pour tous les élèves, même ceux en difficulté, un dispositif de lecture intégrale de récits longs : des itinéraires différenciés et des activités facilitatrices pour faire lire une œuvre littéraire en entier. La démarche (possible du cycle 3 au collège) a été expérimentée dans de nombreuses classes, souvent en ZEP. Si vous l'essayez n'hésitez pas à nous en parler.

► **Enfances populaires. Invisibles enfances**

Sylvie Blanchet. Lyon : Chronique Sociale, 2006, 123 p.

Pour l'auteur, les enfants des quartiers populaires, à la différence des adolescents, sont fort peu présents dans les discours publics collectifs (presse mais aussi chanson, littérature, cinéma...). Dans ce livre, en faisant de nombreux et minutieux portraits de quelques-uns de ces enfants, elle leur donne une visibilité et, bien plus, elle donne à connaître leurs difficultés de vie. Rééducatrice dans un Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), Sylvie Blanchet connaît bien ces enfants et leurs difficultés économiques, affectives, sociales, scolaires... En nous les décrivant, sans misérabilisme, elle donne à voir et à comprendre la réalité quotidienne des familles, des quartiers et des écoles. Pour tous ceux qui veulent mieux connaître ces enfants « invisibles ».

XYZep est une publication du centre Alain Savary de l'INRP | ISSN 1276-4760

Directeur de la publication : Martine Muller, directeur par intérim | Coordinatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

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 !

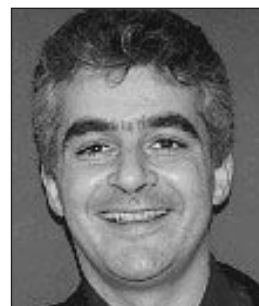
De quartiers en quartiers

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^e 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)¹. 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 légitimité².

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 critiquer³. 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'êtres⁴. 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 »⁵.

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 est⁶. 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^e 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

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. 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'Algérie¹. 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 Noiriel 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

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 rentraient 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 Lepoutre² 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 nature¹ ». 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