

**INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAITRES
DE L'ACADÉMIE DE LYON**

CENTRE DE : LYON

PROFESSEUR DES ÉCOLES

**MIXITE SOCIALE ET « ETHNICITE » : COMPRENDRE CES PHENOMENES
POUR EVITER LES ECUEILS D'UNE MIXITE NON PENSEE.**

HOSSEIN IKEN

MME CHRISTINE MORIN

ANNÉE : 2006-2007

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
1. DE LA QUESTION DE LA MIXITE SOCIALE A CELLE DE L' « ETHNICITE »	4
1.1 EXPERIENCE PERSONNELLE ET GENESE D'UNE REFLEXION.	4
1.1.1 <i>A l'échelle d'une ville, de grandes disparités.</i>	4
1.1.2 <i>Fondement pratique de ma réflexion sur le thème de la mixité.</i>	5
1.1.3 <i>Modalités du passage vers le thème de l' « ethnicité » en milieu scolaire.</i>	6
1.2 QUELQUES PRECISIONS SUR LES NOTIONS DE MIXITE ET D' « ETHNICITE ».	9
1.2.1 <i>Asymétrie numérique.</i>	9
1.2.2 <i>La dominance sociale.</i>	10
1.2.3 <i>Fondements théoriques de l' « ethnicité ».</i>	11
1.2.3.1 <i>Pour une définition de l' « ethnicité »</i>	11
1.2.3.2 <i>« Le paradigme de l'ethnicité ».</i>	11
1.2.3.3 <i>La catégorisation.</i>	12
1.2.3.4 <i>Biais de favoritisme envers son groupe et identité sociale.</i>	14
1.3 LE POINT SUR LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES.	15
2. LES DIFFICULTES EN MILIEU SCOLAIRE LIEES A L' « ETHNICITE ».	16
2.1 DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT.	16
2.2 DU POINT DE VUE DES ELEVES.	19
2.2.1 <i>De l'identité des jeunes issus de l'immigration.</i>	19
2.2.2 <i>Estime de soi.</i>	20
2.3 LE PIEGE DE L'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT.	22
3. REFLEXION AUTOUR DES PRATIQUES A ENVISAGER POUR LIMITER LES EFFETS DE L'« ETHNICISATION »	23
3.1 PENSER LA RELATION PROFESSEUR/ PARENTS D'ELEVES.....	23
3.2 POUR QUEL TYPE DE RELATION ENTRE L'ENSEIGNANT ET SES ELEVES ?	25
3.3.1 <i>L'impératif du travail sur la langue</i>	27
3.3.2 <i>L'appui sur l'Histoire.</i>	29
3.3.3 <i>Lutter contre les stéréotypes.</i>	31
CONCLUSION	33

Introduction

La question de la mixité sociale trouve actuellement un écho important dans le débat politique. Loin d'être généralisée, on se questionne aujourd'hui sur ses bienfaits, et sur les conséquences de son absence, notamment dans les quartiers populaires. De la même façon que pour la mixité de genre, dont on n'a que peu réfléchi la mise en oeuvre et ses conséquences sur les individus, le versant social de cette notion prête aujourd'hui à réflexion.

Au cours de ma formation, j'aurais eu la possibilité d'exercer dans des écoles au profil et au contexte social très différents, et de percevoir les contrastes importants dans les pratiques, les climats d'école et les performances scolaires. Le fait d'enseigner, durant cette année, dans une classe de milieu populaire, caractérisée par son degré faible de mixité (sociale, ethnoculturelle) a nourri une réflexion portant sur les thèmes de mixité sociale mais surtout d'« ethnicité ».

De ce constat est né un ensemble de question. Tout d'abord sur les liens entre mixité sociale et réussite scolaire. Dans ces écoles non mixtes se pose également le problème de l'identité des élèves « issus de l'immigration » et la manière dont ils se construisent. De là, j'aurai cherché à comprendre les mécanismes qui entraînent une « ethnicisation » des rapports scolaires, ainsi qu'à réfléchir d'une part sur les moyens de lutter contre ses effets, et d'autre part sur les pratiques pouvant être instaurées dans ce genre de contexte.

Plus globalement, dans ce qui va suivre, nous nous demanderons comment envisager la mixité sociale et éviter les écueils d'une mixité non pensée.

Pour tenter d'apporter une réponse à cela, nous définirons dans un premier temps ces thèmes de mixité et d'« ethnicité » et leur fondement à la fois pratique et théorique. Nous chercherons également, dans un second temps, à faire ressortir les difficultés qui se posent en milieu « ethnicisé ». Enfin, dans un dernier temps, nous nous intéresserons aux pratiques possibles permettant de lutter contre celles-ci.

1. De la question de la mixité sociale à celle de l' « ethnicité ».

Cette partie sera consacrée à la présentation du constat de départ et de la genèse de ma réflexion. Ne pouvant faire l'économie d'un passage par les textes officiels et autres éléments théoriques de base concernant ces deux notions de mixité et d' « ethnicité », il s'agira d'expliquer l'attrait pour ces thématiques et de pointer les particularités ressenties dans le cadre d'un enseignement en milieu ethnicisé.

1.1 Expérience personnelle et genèse d'une réflexion.

Le point de départ de ma réflexion sur ces thèmes est à chercher dans des remarques et constats établis lors de ma préparation au concours de recrutement de professeur des écoles, et des évolutions de ceux-ci durant les différents temps de la formation en tant que professeur des écoles stagiaires.

1.1.1 A l'échelle d'une ville, de grandes disparités.

N'étant pas passé par l'année de préparation au concours, j'ai entrepris mon retour à l'école par le biais de vacations effectuées pour le compte de la municipalité de SAINT- PRIEST, dans le cadre des activités périscolaires (Surveillance du temps de midi, études surveillées). Ces trois années d'expérience ont été enrichies par mes stages en responsabilité effectués au cours de ma formation. J'ai ainsi eu l'occasion de travailler dans trois écoles aux contextes sociaux très différents, et d'observer un certain nombre de faits relatifs, notamment, à la composition sociale de ces établissements.

Qu'entends- je par composition sociale des écoles ? Il s'agit essentiellement de constats établis au regard du degré de mixité sociale des quartiers d'implantation de ces écoles. Ainsi, il m'aura été donné de travailler durant ma formation dans des écoles au profils différents : Dans un groupe scolaire d'un quartier résidentiel (école A) où les catégories socioprofessionnelles (CSP) supérieures étaient majoritairement représentées, et présentant donc une composition sociale très homogène. Un milieu que l'on

qualifiera de favorisé, en somme. Il m'a aussi été donné de gérer les études surveillées et de m'investir dans une école de milieu beaucoup plus mixte socialement (école B), où toutes les CSP étaient représentées. Ces deux établissements dépendaient du même collège de rattachement, et ne faisaient pas l'objet d'un classement en zone d'éducation prioritaire. Enfin durant ma formation de professeur des écoles stagiaire, j'ai effectué mon stage en responsabilité filée (école C), et un de mes stages en responsabilité massée (école D), dans deux écoles présentant des caractéristiques similaires. Toutes deux classées en ZEP, se situant dans des quartiers populaires, dans un contexte de difficultés sociales importantes à l'échelle du quartier. Ces écoles accueillaient un public homogène, pouvant être qualifié de défavorisé, et se caractérisant en particulier par le nombre important d'élèves issus d'une immigration plus ou moins récente (Nord africaine, subsaharienne, Europe orientale, Asie notamment).

1.1.2 Fondement pratique de ma réflexion sur le thème de la mixité.

Des expériences vécues dans ces différents types d'établissements, des remarques, des constats ont émergés, nourrissant ma réflexion. Des étapes marquent l'évolution de celle-ci. Il s'agira pour moi de tenter, ici, de la décrire.

Il s'agit avant tout de dire que l'ensemble des remarques qui vont être faites ici a un caractère largement subjectif, basé sur des observations, des questions très personnelles, pas nécessairement tirées de faits objectivables. Il n'est donc pas question d'accorder une valeur scientifique au propos qui va suivre, mais plutôt de l'interpréter comme l'expression de sentiments personnels issus d'une expérience particulière, basée en particulier sur des comparaisons de situations, de fonctionnement, de relations entre élèves, de climat de classe et d'école, entre différents types d'établissements.

Ainsi, dans un premier temps, des interrogations concernant la mixité sociale et ses incidences sur les relations entre élèves de milieux et d'horizons différents, se sont imposées à moi dans la première phase de ma formation. Dans le cadre des activités périscolaires, j'ai travaillé parallèlement dans les deux premières écoles décrites ci-dessus, à savoir l'école de milieu favorisé, et celle se situant en zone plus hétérogène socialement. Bien que dans l'école A la grande majorité des élèves étaient issus de milieux favorisés, une partie de l'effectif de l'école était composée de populations défavorisées, plus en difficulté, qui les plaçaient en situation de minorité au sein de

l'établissement. Il s'agissait d'élèves, d'une part, issus d'une maison d'enfants à caractère social (MECS : foyer de placement pour enfants ayant des difficultés familiales), et d'autre part, d'enfants du voyage parfois sédentarisés.

Les problèmes posés concernaient notamment les relations entre élèves du groupe majoritaire, et ceux du groupe minoritaire. Des comportements, entraînant une stigmatisation, ont ainsi été relevés. Notamment des réflexions parfois cruelles relatives à la situation familiale difficile des élèves du foyer, ou encore des suspicions fortes à l'encontre des enfants du voyage, à la fois par des élèves, mais également par certains agents (pas tous bien heureusement) du personnel d'encadrement du temps de midi.

Une des conséquences visibles était que les enfants d'un même groupe, si on leur laissait le choix, se rassemblaient spontanément autour des mêmes tables au moment du déjeuner (conséquence en particulier plus visible pour le groupe des enfants du voyage, que pour les élèves du foyer), créant ainsi un marquage visible entre les différents groupes en présence. C'est d'ailleurs pourquoi j'insistais fortement pour placer moi-même les élèves afin d'éviter ce type de phénomène.

Ce type de manifestations (que nous expliquerons plus tard) était à mon sens moins prégnant dans l'école B. Dans ce milieu plus hétérogène, les affinités entre élèves issus d'un même milieu d'origine étaient peu (voire pas) perceptibles. Les regroupements se faisaient plus en fonction de l'âge, de la classe ou de centres d'intérêts partagés.

Cette réflexion a évolué, dans un second temps, avec ma réussite au concours de recrutement de professeur des écoles.

1.1.3 Modalités du passage vers le thème de l' « ethnicité » en milieu scolaire.

Dans le cadre de la formation des professeurs des écoles stagiaires, en effectuant mon stage en responsabilité filé, et un de mes stages en responsabilité massée, dans des écoles au contexte différent de mes précédentes expériences, d'autres données sont venues enrichir cette réflexion. Elles concernent les questions de réussite scolaire dans ces établissements et de la présence en masse d'élèves « issus de l'immigration » dans l'école et à l'échelle de la classe.

Concernant mon stage en responsabilité filée, réalisé dans l'école C, classée en réseau de réussite scolaire dans une classe de CM1/CM2, j'ai pu juger de la différence de niveau scolaire avec des élèves de ces mêmes classes de l'école B. Sur quelles bases ? J'aurais souhaité pouvoir chercher d'éventuelles corrélations statistiques grâce aux évaluations nationales à l'entrée en sixième des élèves de ces différents établissements. Mais j'ai dû faire face au refus de communiquer ces chiffres de certains directeurs d'école. La comparaison objective n'étant, dès lors, plus possible, mon analyse se porte sur d'autres critères malheureusement plus subjectifs. D'abord sur la foi de mes premières journées en tant qu'enseignant. Devant préparer, de but en blanc, des séquences d'apprentissages, ma seule référence résidait dans mon expérience précédente avec des élèves de CM. Un des constats, après ma première journée en poste, c'est-à-dire en ayant préparé des activités sans évaluation diagnostique préalable, et avec comme postulat de départ que mes élèves devaient avoir vu précédemment des notions somme toute identiques à celles abordées par les CM de l'école B. Or, mes premières séances, en particulier dans le domaine du français et de l'observation réfléchie de la langue, ont échouées. Les pré-requis indispensables à leurs bonnes tenues n'étaient en fait pas acquis. On peut citer en exemple le fait que ces élèves n'avaient jamais entendu parler d'un groupe nominal, et plus gravement, que la construction du présent de l'indicatif, et que l'accord sujet-verbe posaient de réelles difficultés. Or ces notions sont abordées parfois dès la fin du cycle 2 ou au moins en début de cycle 3.

Un autre élément susceptible d'illustrer, de manière plus objective, cette différence entre les niveaux scolaires de ces deux établissements à la fois proches (géographiquement) mais tellement éloignés (en terme de public concerné), réside dans les orientations en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) envisagées. Ainsi, pour avoir participé à une réunion de concertation avec les membres du réseau d'aide et de soutien aux élèves en difficulté (RASED) dès le début d'année, j'ai été impressionné par le nombre d'élèves potentiellement concernés par ce type de mesure pour ma seule classe. Alors que l'effectif de la classe s'élevait en début d'année à dix-neuf élèves (il est depuis passé à vingt), quatre élèves de CM2 et un élève de CM1 faisaient l'objet d'une attention particulière de la part du RASED. Soit environ 25 % de la classe sous le coup d'une telle orientation. Le contraste était dès lors saisissant avec l'école B dans laquelle, l'année précédente, ce type de décisions n'avait concerné que trois élèves sur l'ensemble des classes de cycle 3. Au regard de ces éléments, des

questions se sont posées comme une évidence, relatives aux liens qui pourraient exister entre la mixité sociale et la réussite scolaire.

Par ailleurs, un autre constat est venu s'ajouter à cela et concerne un fait de classe particulièrement visible. Il concerne la part massive d'élèves « issus de l'immigration » présents dans la classe. Bien que cette terminologie peut prêter à polémique notamment en raison du fait qu'elle stigmatise, qu'elle étiquette une partie de notre public, nous l'utiliserons avec précaution en en justifiant l'emploi dans la suite de ce travail. Pour décrire avec précision cette situation particulière de classe, passons en par les chiffres. La classe se compose comme telle : sur un effectif total de vingt élèves, treize sont issus d'une immigration remontant à deux ou trois générations, deux sont d'anciens élèves nouvellement arrivés en France (ENAF). Leurs origines étant majoritairement maghrébines, mais également turque et africaine (Djibouti). Quatre élèves ont des patronymes qui ne suggèrent pas d'origine particulière. Le cas d'un de mes élèves est aussi intéressant, puisque arrivé de l'île de la Réunion en cours d'année, il revendique très fortement et très fièrement une identité insulaire. Ainsi, 75 % de ma classe sont issus d'une immigration plus ou moins récente. Cette proportion s'est même élevée à 87% dans la classe de l'école D (classe de CP/CE2) où vingt élèves sur un effectif total de vingt-trois pouvaient revendiquer des origines étrangères.

Ce fait, mis en écho avec mes remarques précédentes, pose indéniablement la question de l'égalité des chances et des modalités de sa mise en œuvre dans des milieux comme celui-ci, très populaires, et fortement « ethnicisé ».

Très intéressé par les questions relatives à l'intégration des minorités en raison, notamment, de mon histoire personnelle, le sujet de ce mémoire professionnel s'est donc imposé à moi avec force, en raison des différents éléments ci-dessus. Ces premières observations auront permis de mettre en exergue deux points centraux de ma réflexion : mixité et « ethnicité ». Afin de comprendre plus précisément de quoi il s'agit, et afin d'affiner mon propos, il conviendra de définir ces deux notions dans ce qui va suivre.

1.2 Quelques précisions sur les notions de mixité et d' « ethnicité ».

Il existe différentes façons d'envisager la mixité. Le principe de base de cette notion réside dans la coexistence de deux groupes sociaux différents dans un espace donné. Traditionnellement, cette notion renvoie à l'idée de sexe, de genre. Toutefois dans ce mémoire, ce type de représentation sera un peu délaissé au profit d'une vision plus socioéconomique et « ethnique » de la question.

1.2.1 Asymétrie numérique.

Selon Sandrine REDERSDORFF et Olivier AUDEBERT¹, « *la notion de mixité (...) va de paire avec l'existence d'une asymétrie entre deux ou plusieurs catégories sociales ; garçons et filles, enfants « français » et « enfants issus de l'immigration. »* ». Dans leur article, ces deux auteurs privilégient une étude du phénomène de mixité sous l'angle de la représentation numérique de plusieurs groupes sociaux dans un même espace. Pour eux, parler de mixité « *implique potentiellement une relation asymétrique entre deux voire plusieurs groupes* »² et ils distinguent trois types différents de contexte de mixité. Ainsi, ils parlent de « *contexte ségrégationniste* »³ lorsque un seul groupe social est représenté dans un espace, de « *mixité parfaite* » quand des groupes sont également répartis, et de « *mixité réelle* » dès lors qu'un groupe est plus fortement représenté que l'autre (ils établissent également que c'est la forme de mixité la plus souvent observée). Les éléments énumérés précédemment, concernant la composition des effectifs des différentes classes par lesquelles je suis passé, illustrent assez cette idée de « *mixité réelle* ».

Toutefois, je me suis vraiment posé la question de savoir si, au vu de la part d'enfants issus de l'immigration présents dans ces classes, il était pertinent de parler de mixité. D'autant plus lorsque dans des milieux très populaires, l'ensemble des élèves,

¹ S. REDERSDORFF & O. AUDEBERT, L'égalité des chances : les effets de la mixité à l'école sur l'estime de soi et les performances scolaires, in *Le défi éducatif, des situations pour réussir*, (DIR) Marie-Christine TOCZEK et Delphine MARTINOT, Armand COLIN, PARIS, 2004, P 203.

² Ibid. P 205

³ Ibid. P 206

toutes origines confondues, présentait des caractéristiques socioéconomiques assez similaires. C'est donc plus au regard des appartenances ethniques que se fondait cette asymétrie numérique. Partant de là, quelles sont les bases des manifestations liées à cette asymétrie numérique ? S. REDERSDORFF et O. AUDEBERT apportent une première réponse à cette interrogation :

Ces oppositions entre deux groupes distincts sont fondées sur le fait que l'un des deux groupes occupe une position que nous qualifierons de « dominante » et l'autre une position de « dominé ». Nous (entendons) (...) par groupes dominés, les groupes qui jouissent d'un statut social moins prestigieux, qui sont les moins favorisés dans la structure sociale. Il peut donc s'agir (...) des minorités ethniques (...). Le rapport de domination existant entre les groupes sociaux dans notre environnement définit le statut de dominant ou de dominé d'un groupe social.⁴

Cette réponse pointe donc un phénomène sur lequel s'appuient les conséquences de cette asymétrie, notamment sur la construction de la personnalité et la réussite scolaire. Ce phénomène de dominance sociale a fait l'objet d'étude, on peut à l'aune de celles-ci essayer d'en livrer une définition.

1.2.2 La dominance sociale.

Serge GUIMOND, reprenant une étude de SIDANIUS et PRATTO, reprend à son compte cette théorie de la dominance sociale pour expliquer des comportements sociaux comme le racisme et le sexisme. Il en donne cette définition :

La plupart des sociétés complexes sont organisées selon une structure hiérarchique composée d'au moins un groupe dominant au sommet et d'au moins un groupe dominé à sa base. (...) Il semble qu'en France, il existe aussi une certaine hiérarchie ethnique. Dans cette hiérarchie, les maghrébins se retrouvent en position de subordonnées et les français en position dominante.⁵

Ce rapport de domination, à l'échelle de la société, permet de comprendre ce qui se joue dans des classes présentant un déséquilibre numérique, une certaine forme d'homogénéité sociale et « ethnique ». En effet, le rapport de domination en terme de

⁴ Ibid. P203

⁵ Serge GUIMOND, Lutter contre le racisme et le sexisme en milieu scolaire, , in Le défi éducatif, des situations pour réussir, (DIR) Marie-Christine TOCZEK et Delphine MARTINOT, Armand COLIN, PARIS, 2004, P 181.

représentation numérique, s'inverse dans ce type de classe, par rapport à la structure hiérarchique établie à l'échelle du pays, engendrant dans son sillage, dans chacun des groupes, des stéréotypes, des préjugés et des processus de discrimination envers l'autre groupe en présence. Ces attitudes, à l'aide desquelles S. GUIMOND tente d'expliquer les comportements sociaux, créent des formes de catégorisations chez les individus des différents groupes « ethniques ». Ces mécanismes sont centraux dans la notion d' « ethnicité », que nous allons tenter d'explicitier par ailleurs.

1.2.3 Fondements théoriques de l' « ethnicité ».

La notion d' « ethnicité » est un objet d'étude recoupant différentes sciences sociales (psychologie sociale, sociologie, sciences politiques, Histoire...), on peut pour commencer, essayer d'en donner une définition.

1.2.3.1 Pour une définition de l' « ethnicité ».

Bien que ce phénomène soit assez complexe et qu'une définition exhaustive soit difficilement possible, on peut toutefois essayer d'en livrer une, pouvant servir de cadre à la compréhension. L'apport de la sociologie est important concernant l'ethnicité et ses conséquences en matière de discrimination à l'œuvre dans nos sociétés. On parlera d' « ethnicité » dès lors qu'apparaissent des formes de différenciation sociale et politique reposant sur la production et la reproduction de définitions sociales et politiques autour de différences physiques, psychologiques et culturelles entre les groupes (en conséquence appelés « ethniques »). Cette notion est liée à la classification sociale des individus et aux relations entre eux ou entre les groupes. Un détour par les études sur ce sujet dans d'autres sciences sociales s'impose pour comprendre ce qui anime ces relations entre individus.

1.2.3.2 « Le paradigme de l'ethnicité ».

Cette expression empruntée à Françoise LORCERIE (chercheur au CNRS en sciences politiques), renvoie d'abord à la catégorisation « eux »/ « nous » qu'établissent

des groupes donnés. Cette catégorisation, relative à l'origine collective, est fortement liée aux notions d'altérité et d'identité collective, « dans leur rapport de réciprocité »⁶. Reprenant les travaux de Max WEBER, un des pères de la sociologie, elle décrit plus finement les composantes en présence dans ce phénomène. Elle relève trois critères centraux dans la définition de Weber de l'ethnicité, critères socio- psychologique, politico social, psycho- social.

Citant Weber, elle place au centre de ce paradigme :

*La question de « la production sociale d'une certaine forme d'identité communautaire que l'on peut appeler une identité tribale au cœur des sociétés modernes », l'identité d'individus qui croient qu'ils partagent (et/ou que d'autres partagent) une communauté d'origine.*⁷

Cette vision est nuancée par les trois critères précédemment cités. D'une part « l'appartenance ethnique n'est pas une question d'essence, (...) mais une question de croyance, de représentation sociale ». On voit bien l'intérêt de cette précision afin d'éviter toute récupération de cette théorie au service d'une idéologie raciste. D'autre part, F. LORCERIE précise que « cette croyance est largement induite par certaines dynamiques sociales, notamment par l'organisation et la vie politiques nationales » qui servent de cadre à l'expression symbolique ou matérielle de différence. Enfin, « cette croyance se déploie toujours à l'encontre d'« autres », tenus pour essentiellement différents et infériorisés. »⁸. Weber parle ainsi de « répulsion » ou de « méfiance » envers les individus et les groupes différents.

Pour expliquer ce qui anime ces manifestations, il s'agit d'essayer de comprendre ce qui peut les produire, ce qui les conditionne. Lorsqu'un individu attribue à un autre groupe que le sien des caractéristiques négatives, c'est qu'il a construit des catégories qui fondent psychologiquement ces préjugés discriminants.

1.2.3.3 La catégorisation.

Au cœur du processus d'« ethnicité », il y a donc cette catégorisation « nous/eux ». Ce processus entraîne la constitution de groupes d'appartenance sociale.

⁶ (DIR) Françoise LORCERIE, L'école et le défi ethnique, éducation et intégration, ESF, Paris, 2003, P19

⁷ Ibid. P21

⁸ Ibid. P21

Delphine MARTINOT et Marie-Christine TOCZEK entendent par groupe d'appartenance sociale un « ensemble regroupant des individus semblables sur au moins une dimension (sexe, ethnie, catégories socio-économiques...) »⁹. Cette appartenance à un groupe génère des stéréotypes, « une ensemble de croyances que possède un individu par rapport aux caractéristiques (positives ou négatives) des membres d'un groupe donné. »¹⁰. Certaines expériences vécues dans l'école A décrite précédemment viennent illustrer cela. Ainsi, ces stéréotypes touchaient les élèves du foyer de jeunes en difficulté sociale et les enfants du voyage qui représentaient les groupes dominés. Des épisodes marqués par des remarques telles que « c'est vrai que tu n'as pas de parents ? » à l'encontre des élèves du foyer, ou encore la suspicion constante de la responsabilité des enfants du voyage dans les histoires de vol, ou de conflits, par d'autres élèves et même par certains agents du périscolaire, étaient l'expression de stéréotypes forts qui n'étaient pas sans marquer les élèves de ces deux groupes. A ce propos ces deux auteurs affirment que « la catégorisation sociale, et l'appartenance à un groupe (dominant ou dominé) qui en découle, fournit une identité sociale à l'individu. Elle lui permet de se définir socialement. »¹¹.

Ainsi, la catégorisation sociale engendre des stéréotypes et des préjugés chez les individus de groupes d'appartenance différents. Le corollaire de cela réside dans la discrimination qui en découle. S. GUIMOND ne dit-il d'ailleurs pas à ce sujet que « les conditions minimales de la discrimination sociale sont donc effectivement minimales : La catégorisation sociale « nous/eux » suffit. »¹² Françoise LOCERIE décrit le phénomène en parlant d' « effet « OUTSIDER » »¹³, qu'elle définit de la façon suivante : « processus systématique par lequel des groupes sont désignés comme différents et inférieurs, « intrus », par un groupe « établi » incarnant ce qui est réputé normal ou même universel. »¹⁴. Face à cela, les individus appartenant à un groupe dominé développent des stratégies de protection de soi.

⁹ (DIR) Marie-Christine TOCZEK et Delphine MARTINOT, le défi éducatif, des situations pour réussir, Armand COLIN, PARIS, 2004, P 26.

¹⁰ Ibid. P 27.

¹¹ Ibid. P 26.

¹² Serge GUIMOND, Lutter contre le racisme et le sexisme en milieu scolaire, in Le défi éducatif, des situations pour réussir, (DIR) Marie-Christine TOCZEK et Delphine MARTINOT, Armand COLIN, PARIS, 2004, P 175.

¹³ F. LOCERIE, L'EFFET « OUTSIDER ». En quoi l'ethnicité est-elle un défi pour l'école ? In Ville-Ecole- Intégration- Enjeux, la discrimination ethnique. Réalité et paradoxes, n° 135, décembre 2003, SCEREN [CNDP], Paris, P 86.

¹⁴ Ibid.

1.2.3.4 Biais de favoritisme envers son groupe et identité sociale.

MARTINOT et TOCZEK donne la définition suivante du biais de favoritisme envers son groupe :

*C'est une tendance très générale et quasi universelle de la psychologie des relations intergroupes et correspond au fait que les perceptions des individus sont biaisées en faveur de leur propre groupe.*¹⁵

Dans cette optique, dès lors qu'un individu a à choisir entre deux groupes, il le fait quasi systématiquement en faveur du groupe auquel il s'apparente le plus au détriment de l'autre. Ce choix se fait en fonction de stéréotypes et de préjugés que l'individu porte aux différents groupes en présence. L'exemple des élèves du voyage et de ceux du foyer, qui se regroupaient de manière certaine, à la cantine, si on leur en donnait le choix, illustre assez bien ce phénomène. Mais il en était de même avec les élèves du groupe dominant. Ces derniers montraient, en effet, plus ou moins, des signes de mécontentement dès que l'on mélangeait un peu la composition des tables. Ces comportements généraient donc de la discrimination, fruit des stéréotypes et préjugés ancrés chez les individus de chaque groupe.

Face à cela, les individus cherchent les moyens de se préserver. Cette forme de regroupement entre pairs en fait partie. S. GUIMOND, reprenant des études antérieures de TAJFEL et TURNER, évoque la théorie de l'identité sociale. L'idée est que :

*La catégorisation sociale, et l'appartenance à un groupe qui en découle, fournit une identité sociale à l'individu. Elle lui permet de se définir socialement. Or, de manière générale, les gens sont motivés à avoir une image positive d'eux-mêmes. Par conséquent, ils recherchent une identité sociale positive.*¹⁶

Or, dans un contexte comme celui là, c'est au sein de leur groupe que les élèves pouvaient rendre leur appartenance, et leur identité, positives.

¹⁵ (DIR) Marie-Christine TOCZEK et Delphine MARTINOT, le défi éducatif, des situations pour réussir, Armand COLIN, PARIS, 2004, P 26.

¹⁶ Serge GUIMOND, Lutter contre le racisme et le sexisme en milieu scolaire, in Le défi éducatif, des situations pour réussir, (DIR) Marie-Christine TOCZEK et Delphine MARTINOT, Armand COLIN, PARIS, 2004, P 180

Pour l'enseignant évoluant dans ce type de contextes d'asymétrie entre plusieurs groupes d'appartenance, les chercheurs établissent certaines préconisations. Mais la première des choses est d'aller regarder dans les instructions officielles.

1.3 Le point sur les instructions officielles.

Quid des instructions officielles (IO) concernant notre sujet ? La recherche effectuée par mots clé tels que « mixité », « égalité des chances », « éducation prioritaire » permet quelques constats.

Le premier d'entre eux est que la question de la mixité n'est abordée que du point de vue de la mixité de genre. Ainsi en est-il du Bulletin Officiel (BO) hors- série en date du 2 novembre 2000¹⁷, oeuvrant pour une égalité entre les sexes. La mixité sociale n'est pas évoquée. Idem en ce qui concerne l'éducation prioritaire. Les BO n° 33 du 11 septembre 2003¹⁸ et n° 14 du 6 avril 2006¹⁹ abordent cette question. Le premier à propos des dispositifs permettant aux enseignants de remédier aux problèmes de réussite scolaire, le second mettant en place la réforme de la politique d'éducation prioritaire du Ministre ROBIEN. Ils fixent donc un cadre très général, et ne donne aucune préconisation particulière pour la pratique en milieu « ethnicisé ». Ce que l'on peut comprendre. L'Ecole de la République a été pensée pour atténuer les particularismes régionaux encore forts au XIXème siècle. Le principe d'« indifférence aux différences », propre à la tradition républicaine avait pour but de mettre en œuvre cette fonction unificatrice de l'institution qui est encore imprégnée de cela.

Toutefois dans un rapport d'octobre 2006 intitulé « La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves » à destination du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, rédigé par des inspecteurs généraux de l'éducation nationale et par des inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, des précisions sont apportées quant au profil des élèves et des mises en œuvres souhaitables dans les ZEP. Il établit à propos des difficultés sociales et scolaires, que les « caractéristiques sociales,

¹⁷ A l'école, au collège, au lycée : De la mixité à l'égalité.

¹⁸ Organisation pédagogique des établissements : Education prioritaire : des objectifs et des méthodes pour lutter contre la fracture scolaire et élaborer des contrats de réussite scolaire.

¹⁹ Education prioritaire : Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire.

socioculturelles, et ethnoculturelles ont des effets sur les apprentissages... »²⁰. Même si cet avis est immédiatement nuancé, par cette formule qui peut surprendre : « ... même si elles ne peuvent à elles seules justifier des impossibilités ou excuser des insuffisances »²¹.

Il apparaît donc, à la suite de cette partie, que la question de la mixité sociale, et son corollaire, catégorisation, « ethnicisation », trouvent peu de réponse dans les textes officiels. L'enseignant, soucieux d'agir au mieux dans l'optique d'assurer l'égalité des chances à laquelle chaque élève a droit, doit donc essayer de cibler les difficultés qui se posent dans ces milieux homogènes, afin de réfléchir aux solutions les plus pertinentes à ces problèmes. C'est ce que je vais essayer de développer par la suite.

2. Les difficultés en milieu scolaire liées à l' « ethnicité ».

Cette tendance à l' « ethnicisation » des relations scolaires et des rapports sociaux au sein de l'école, qu'établissent des chercheurs tels que Joëlle PERROTON, Christian POIRET, Jean-Paul PAYET²²... pose un ensemble de difficultés, à différents niveaux (enseignant, élève, apprentissage...) qu'il convient de relever afin de tenter d'y apporter des réponses efficaces.

2.1 Du point de vue de l'enseignant.

Nous avons vu dans la partie précédente que les phénomènes de catégorisation étaient le résultat de préjugés et de stéréotypes ancrés chez les individus. L'enseignant est-il à l'abri de ceux-ci ? A en croire les travaux de J. PERROTON et C. POIRET la question apparaît comme complexe. Bien que l'institution scolaire soit un bastion de l'antiracisme et de la tolérance, il arrive que dans ce type d'école fortement

²⁰ Rapport d'octobre 2006, la contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves, P46.

²¹ Ibid.

²² Dont nous détaillerons plus loin leur curriculum vitae, ainsi que les points importants de leurs recherches.

« ethnicisée », des préjugés et des stéréotypes se forment insidieusement chez les enseignants. Ces deux auteurs en livre les mécanismes.

Christian POIRET²³, s'appuyant sur une étude portant sur l'appréhension des familles issues des immigrations africaines sub-sahariennes par les personnels de l'éducation, en donne quelques clés. Il semble que c'est bien dans la façon d'envisager son public que peuvent naître les stéréotypes. Il recueille les conceptions des enseignants au sujet de ces populations et il les classe sur une échelle allant du social au racial en passant par le culturel. Il montre que ces façons d'envisager ces populations africaines (et par extension les populations issues de l'immigration) dans un discours globalisant, créent des stéréotypes négatifs et par conséquent participent à une catégorisation :

*La désignation des groupes minoritaires (...) par les enseignants se fait d'abord sous la forme de l'expression de problèmes sociaux qui leur sont associés, les spécifient et leur fournissent un statut imaginaire. Ces groupes subissent ainsi un processus d'étiquetage. (...) Le discours catégorisant renvoie à la perception subjective des différences par le sujet qui s'exprime. Il est, en lui-même, production d'altérité et mise à distance.*²⁴

En opposition à cela, C.POIRET présente ce qu'il appelle un discours analytique de la part de certains enseignants (une minorité selon lui).

*Certains instituteurs cherchent à replacer les familles africaines dans le cadre d'une perspective migratoire, à réintroduire des éléments de dynamiques sociales dans l'analyse de leurs rapports à l'institution scolaire*²⁵. (...) *Ce qui est généralement présenté comme un constat de carence éducative des parents peut alors devenir la perception d'un combat quotidien contre une situation de dominé.*²⁶

Joëlle PERROTON²⁷ réfléchit sur « l'ethnicisation des discours, qui imputent la responsabilité des difficultés aux familles issues des immigrations »²⁸, et évoque la « distance sociale qui existe, dans les banlieues et les quartiers défavorisés, entre le

²³ Maître de conférence en sociologie à l'université Rennes II.

²⁴ C. POIRET, la construction de l'altérité à l'école de la République, in Ville- Ecole- Intégration- Enjeux, l'universel républicain à l'épreuve- Discrimination- ethnicisation- ségrégation, N°121, juin 2000, CNDP, SCEREN, Paris, P 152.

²⁵ Ibid. P 154.

²⁶ Ibid. P 155.

²⁷ Maître de conférence à l'université de Bordeaux II.

²⁸ J. PERROTON, Les ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires- L'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation, in Ville- Ecole- Intégration- Enjeux, l'universel républicain à l'épreuve- Discrimination- ethnicisation- ségrégation, N°121, juin 2000, CNDP, SCEREN, Paris, P 130.

monde des enseignants et les milieux populaires.» Cet argument est repris par Jean-Paul PAYET²⁹ pour qui l' « ethnicisation » peut être imputée à

la distance qu'entretiennent les agents scolaires aux quartiers stigmatisés, aux élèves et aux parents habitant ces quartiers.(...) La proximité avec la société, dans sa réalité concrète et locale, a fortiori dans ses « bas quartiers » reste fondamentalement suspecte dans le monde scolaire.³⁰

Cette question de la proximité n'a pas bonne presse dans le monde scolaire et dans la tradition républicaine, à ce propos PAYET dit que c'est par :

Une posture de distance, de rupture avec l'environnement social qu'est envisagée la production d'égalité. C'est au nom d'un principe d'universalité qu'est justifiée une « indifférence aux différences » des milieux sociaux et culturels des élèves.³¹

Je mets, en partie, en relation avec cela les réflexions récurrentes auxquelles j'ai pu faire face, dans les écoles décrites en première partie, du type « oh ! Maître, t'es un arabe ? ». Expression, selon moi, d'une curiosité pour de nombreux élèves. Associé au fait que j'étais issu de la même ville, et que je connaissais particulièrement bien le contexte local, ce type d'épisode a pu, à mon sens, réduire cette distance institutionnelle. La question des avantages et des inconvénients de cette position peut se poser. Je dirai qu'elle participe beaucoup à instaurer un climat de confiance avec les élèves « issus de » (mais au fond, quel enseignant ne peut le prétendre...), toutefois je ne suis pas certain qu'elle modifie radicalement le rapport à l'école de ces élèves, d'autant plus lorsqu'ils sont en grande difficulté.

Nous avons donc vu que l'enseignant n'est pas à l'abri des stéréotypes. Leur déconstruction est néanmoins réalisable, elle passe notamment par une meilleure connaissance de son public, et surtout par une lecture des difficultés non globalisante. Après avoir vu les difficultés qui se posent pour l'enseignant, essayons de comprendre quels sont les enjeux pour les élèves dans ce type de classe asymétrique.

²⁹ Professeur de sociologie, GRS, université Lumière Lyon II.

³⁰ J.P. PAYET, « l'ethnicité, c'est les autres » Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés, in Ville- Ecole- Intégration- Enjeux, enseigner en milieu ethnicisé face à la discrimination (acte du colloque du réseau interculturel et éducation de mai 2002), H.S n° 6, décembre 2002, CNDP, SCEREN, Paris, p 63.

³¹ Ibid. P 56

2.2 Du point de vue des élèves.

Il sera ici question de l'influence d'un tel contexte d'asymétrie des rapports entre groupes en contact sur la construction de l'identité de l'élève et sur l'estime de soi. Avec cette interrogation : comment se structurent ces deux notions chez les élèves « issus de » et chez les autres ?

2.2.1 De l'identité des jeunes issus de l'immigration.

La question de l'identité du jeune français d'origine étrangère a notamment été abordée par Vijé FRANCHI³² qui relève la difficulté des élèves à se positionner sur la question des origines, conséquence d'une « ethnicisation progressive des lectures du monde, de soi et de l'autre. »³³. Ainsi, cette croyance d'une différence entre les groupes, cette catégorisation, ancrée chez les individus, « devient constitutive de l'identité »³⁴. L'identité du jeune « issu de l'immigration » se crée, selon elle, par une négociation entre deux systèmes de référence, qu'elle présente comme antagonistes. Ces élèves élaborent ainsi des stratégies identitaires, notamment dans la façon qu'ils ont de se représenter, pour échapper à l'identité que voudraient leur conférer à la fois la société, et leur groupe d'appartenance. Représentation de soi et dynamiques identitaires de ces élèves sont tiraillées entre « deux systèmes d'affiliation et de sens » qui les placent dans un « entre-deux »³⁵, et participent aux souffrances identitaires. Voici donc quelques raisons de la difficulté que peuvent éprouver ces jeunes à se construire une identité qui ne pose problème.

Issu d'un métissage, j'ai toujours été confronté à deux cultures qui n'ont jamais été vécues, ressenties comme antagonistes, mais au contraire comme une richesse. Evidemment, le contexte social joue une grande part dans la disqualification réciproque de deux systèmes de référence, surtout dans les milieux populaires qui vivent, au quotidien, diverses inégalités. L'enjeu, pour l'enseignant soucieux de cette question,

³² V. FRANCHI, psychologue, maître de conférence en psychologie interculturelle à l'université Lyon II.

³³ V. FRANCHI, Ethnicisation des rapports entre élèves. Une approche identitaire, in Ville- Ecole- Intégration- Enjeux, enseigner en milieu ethnicisé face à la discrimination (acte du colloque du réseau interculturel et éducation de mai 2002), H.S n° 6, décembre 2002, CNDP, SCEREN, Paris, p 27.

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid. P 35.

sera dès lors d'œuvrer pour une construction positive de l'identité de ces jeunes. Ce qui passe nécessairement par la conviction que les deux cultures auxquelles sont confrontées ces élèves sont avant tout complémentaires. C'est, je crois, notamment l'enjeu des nombreux travaux menés en interculturel dans les classes.

Outre des conséquences sur l'identité des élèves, la composition sociale de la classe a également des effets sur l'estime de soi. Qu'entend-on par là ?

2.2.2 Estime de soi.

Par estime de soi, il faut entendre, selon MARTINOT et TOCZEK, « la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent. »³⁶. Nous baserons cette partie notamment sur les écrits de REDERSDORFF et AUDEBERT, qui eux même reprennent des travaux de MARTINOT. Ces auteurs partent du postulat suivant : « Lorsque la mixité (de genre ou ethnique) implique une infériorité numérique de l'un des groupes, elle peut affaiblir les performances et l'estime de soi des élèves »³⁷.

Leurs études se basent sur des comparaisons de classes présentant un déséquilibre numérique (où le groupe dominant est composé d'élèves « d'origine française ») avec des classes plus équilibrées. Il est à noter qu'on ne retrouve pas dans leurs études le cas de mes classes de stages caractérisées par une domination du groupe des élèves issus de l'immigration. MARTINOT et AUDEBERT montrent que dans les situations où le nombre d'élèves « issus de l'immigration » équivaut à celui des élèves « d'origine Française », les effets sur l'estime de soi sont positifs. Ce qui n'est pas le cas dans les situations d'infériorité numérique du groupe des élèves « issus de ». Ce résultat est d'autant plus vrai dans des classes où le groupe dominant est composé d'individus de groupes minoritaires à l'échelle de la société, et où, comme dans mes classes, beaucoup d'élèves revendiquent fièrement leurs origines. A ce sujet, REDERSDORFF et AUDEBERT, reprenant l'étude de MARTINOT, disent que :

³⁶ (DIR) Marie- Christine TOCZEK et Delphine MARTINOT, le défi éducatif, des situations pour réussir, Armand COLIN, PARIS, 2004, P 25.

³⁷ S. REDERSDORFF & O. AUDEBERT, L'égalité des chances : les effets de la mixité à l'école sur l'estime de soi et les performances scolaires, in Le défi éducatif, des situations pour réussir, (DIR) Marie-Christine TOCZEK et Delphine MARTINOT, Armand COLIN, PARIS, 2004, P 203.

Les enfants fortement identifiés à leur groupe ont une estime de soi plus élevée que les enfants faiblement identifiés. (...) (Ils) cherchent un soutien au sein de leur communauté ethnique qui leur permet de s'accorder de la valeur sur le plan personnel.

Toutefois dans ce type de contexte, les problèmes se posent pour les élèves « d'origine française », pour qui l'impact peut se révéler plus néfaste. Ce contexte peut, pour eux, apparaître menaçant dans la mesure où ils appartiennent à un « groupe sous-représenté numériquement »³⁸. Ainsi de cette configuration là

Les enfants issus de l'immigration n'auraient peut-être pas la nécessité d'adopter les normes du groupe dominant puisqu'ils sont présents en grand nombre. Ce contexte peut leur permettre de conserver les normes de leur propre culture. Ce même contexte se retrouve par conséquent menaçant pour les élèves d'« origine française » qui vont alors se retrouver dans une situation où leur culture considérée comme LA norme au niveau de la société, n'est plus dominante et n'est pas adoptée par les autres élèves.

L'exemple d'un de mes élèves illustre bien ce phénomène. Nous l'appellerons « D. ». Dans ma classe de stage filé qui comme on l'a vu présente une asymétrie numérique forte au profit du groupe des élèves « issus de l'immigration », « D. » occupe une place particulière. Plutôt bon élève, il n'en fait pas moins l'objet d'un suivi par le RASED. Chaque mardi, il s'absente de la classe pour aller travailler avec la Maîtresse rééducatrice. Ses problèmes proviennent en partie de l'image qu'il se confère, et des relations très conflictuelles qu'il entretient avec une bonne partie de la classe, notamment avec les élèves maghrébins. Son travail avec la Maîtresse option G consiste notamment à restaurer son estime de soi, et lui permettre de vivre plus sereinement parmi ses pairs. Mené avec un autre élève de l'école, « issu de l'immigration », à base notamment de jeux coopératifs, le travail semble avoir porté ses fruits. « D. » qui avait été isolé même physiquement (seul à un bureau, mais dans une classe en « u », en raison des conflits qu'il générerait avec ses voisins), semble s'être adapté à ce contexte, et il semble qu'il terminera l'année plus sereinement qu'il ne l'avait commencé.

Le dernier point, que nous allons développer à propos des difficultés dans ces écoles fortement « ethnicisées », concerne la façon d'appréhender les besoins des élèves en matière d'apprentissages par l'enseignant.

³⁸ Ibid. P 208.

2.3 Le piège de l'adaptation de l'enseignement.

Cette partie, qui concerne directement l'enseignant, a pour but d'expliciter un écueil majeur que j'ai pu rencontrer à un moment de ma formation chez certains enseignants.

Il s'agit d'un problème qui répond à ce que l'on appelle théorie de la « prédiction créatrice » ou encore « effet de prophétie auto réalisante ». Ceci est lié au processus d'étiquetage des élèves, et aux attentes du maître par rapport à ces élèves, quelles soient négatives ou positives. Ce problème est bien défini par Jean-Pierre TERRAIL³⁹ qui en parle ainsi :

*Elle concerne l'impact des processus d'étiquetage sur les pratiques d'enseignements elles-mêmes, et la propension des enseignants à tous les niveaux du système éducatif, de la maternelle à l'université, à adapter leur démarche pédagogique aux ressources de leurs élèves telles qu'ils les anticipent : Face à un public populaire, ou d'élèves réputés faibles (ce qui revient tendanciellement au même), une grande majorité d'enseignants renoncent aux ambitions qu'ils auraient avec d'autres classes, acceptant de ne traiter qu'une partie du programme.*⁴⁰

J'ai été moi-même confronté à ce phénomène à l'occasion d'un stage massé. Il m'a été expressément demandé par la titulaire de la classe de travailler sur la découverte du monde, partie du programme très vaste jusque là complètement occultée. Justifié par des remarques comme : « tu sais avec des élèves comme ça, on met essentiellement l'accent sur lecture, écriture, mathématiques... », « On a difficilement le temps de faire autre chose... ». On voit donc assez facilement le piège d'une telle adaptation. Outre le fait qu'elle prive ces élèves d'un pan complet du programme, et par là de savoirs et d'une culture dont l'école se doit d'être un vecteur pour tous ; cette adaptation, basée sur des stéréotypes et par conséquent sur une discrimination (certes implicite), répercutent et prolongent des inégalités sociales.

³⁹ J-P TERRAIL, géographe, CPE, université de TOURS

⁴⁰ J-P TERRAIL, école et discrimination sociale, in Ville- Ecole- Intégration- Enjeux, La discrimination ethnique, réalités et paradoxes, n° 135, décembre 2003, CNDP, SCEREN, Paris, P 144.

Nous aurons donc abordé dans cette partie les difficultés et les problèmes qui peuvent se poser en milieu « ethnicisé ». Loin de se prétendre exhaustive, il convient de dire au lecteur qui voudrait aller plus loin dans cette question de se reporter, notamment aux ouvrages qui auront servis d'appui à ce travail.

A la lumière de ce qui a été précédemment énoncé, on peut essayer de donner quelques pistes de pratiques pour l'enseignant qui se sentirait concerné par les situations exposées.

3. Réflexion autour des pratiques à envisager pour limiter les effets de l'« ethnicisation ».

L'enseignant qui doit faire face à un contexte d'école de milieu populaire, marqué par la forte proportion d'élèves issus de l'immigration, doit prendre en compte les éléments précédents. Pour optimiser l'efficacité des pratiques enseignantes, dans l'optique de tendre au maximum vers une égalité des chances qui apparaît depuis longtemps comme une gageure mais à laquelle il n'est pas interdit de croire, un certain nombre de paramètres est à prendre en compte. Loin de vouloir présenter cette partie comme un manuel d'utilisation à l'usage du professeur des écoles, cette partie sera faite de réflexions, d'expériences, et de pistes possibles (à défaut d'être efficaces) pour essayer de lutter contre les effets néfastes présentés auparavant.

3.1 Penser la relation professeur/ parents d'élèves.

Cette question est importante, surtout dans des écoles où ces relations s'en tiennent réellement au minimum.

La réunion avec les parents d'élèves, organisée en début d'année dans l'école C, s'est caractérisée par la faible présence de ceux-ci. Seuls les parents de six enfants étaient présents. Certains absents étaient excusés du fait de leur indisponibilité liée à leur activité professionnelle. Mais pour les autres ?

Dans l'ensemble, les discours des collègues pointent la difficulté, d'une manière générale, de faire venir les parents à l'école. On peut imaginer qu'à défaut d'une défiance, c'est au moins une méfiance de ces parents à l'égard de l'institution qui génère un tel état de fait. Alors comment faire pour restaurer la confiance entre les agents scolaires et les parents d'élèves, et redonner leur place à ces derniers au sein de la communauté éducative ? Des dispositifs de médiation sont une solution, notamment dans le cas de parents qui ne maîtrisent pas la langue. L'inconvénient de ce type de dispositif est le fait qu'il participe à stigmatiser, encore, les populations issues de l'immigration, car c'est dans leurs directions que se concentrent uniquement ces actions. Toutefois, une médiation permet tout de même la rencontre avec l'autre et l'échange autour des élèves, qui seraient difficile, voire impossible, sans une tierce personne qui pratique la langue d'origine.

Une autre piste possible pour renouer des relations sereines avec les parents, réside dans l'organisation de moments conviviaux. On sait la place que jouent les écoles dans un quartier, et le pouvoir qu'elles peuvent avoir de rassembler des gens. L'école ne peut pas vivre totalement coupée de son quartier d'implantation, et peut jouer (même si ce n'est pas sa fonction première) un rôle fédérateur. Dans l'école C, l'année a, par exemple, débutée par un « pot de l'amitié » visant à recréer du lien social qui tend à se perdre dans certains quartiers. Françoise LORCERIE parle d' « ethnicisation de la clôture scolaire » en s'appuyant sur des études qui montrent :

*le soupçon ou le mépris que nourrissent souvent les agents scolaires à l'encontre des parents « minoritaires » et de leurs lieux de vie, en même temps que leur méconnaissance ordinaire des familles.*⁴¹

Les kermesses participent également à lutter contre ce phénomène, et permettent la rencontre. Dans certaines écoles, l'envie d'organiser de tels évènements manque. Pourtant, ils représentent réellement l'occasion d'intégrer toute la communauté éducative autour de la réalisation d'un projet commun, chacun participant à sa mesure. Une action à laquelle j'avais participé lorsque je travaillais dans l'école B, était sur ce point remarquable. L'organisation d'un « repas tous pays », dans le cadre du projet

⁴¹ F. LORCERIE, L'EFFET « OUTSIDER ». En quoi l'ethnicité est-elle un défi pour l'école ? In Ville-Ecole- Intégration- Enjeux, la discrimination ethnique. Réalité et paradoxes, n° 135, décembre 2003, SCEREN [CNDP], Paris, P 97.

d'école sur les arts et les cultures du monde, avait fédéré de nombreux parents d'élèves. Chacun apportant sa touche personnelle au repas, en préparant une spécialité culinaire du pays d'origine. Réalisé hors temps scolaire, il permettait à tous les parents d'assister à la fête. Organisé conjointement avec le centre social local, avec l'aide de la municipalité, il était l'aboutissement d'un travail mené en classe dans une visée interculturelle. Cet événement était l'occasion de présenter les travaux des élèves (calligraphie arabe et chinoise, peinture, exposés...).

Ces actions, qui peuvent se réaliser avec les partenaires institutionnels locaux comme les centres sociaux, les associations, les municipalités (dont le soutien logistique est fondamental) participent vraiment à mieux connaître les parents d'élèves, à échanger sur d'autres objets que la scolarité des enfants, qui peut poser problème, à renouer de la confiance. Il implique nécessairement un engagement fort de la part des enseignants, il permet une meilleure connaissance de chaque famille et de sortir de discours globalisant dont on a vu les effets pervers en seconde partie. Une meilleure connaissance du vécu de chaque famille doit aussi contribuer à éviter toute mauvaise lecture des difficultés des élèves.

C'est cette confiance retrouvée qui peut, en partie, autoriser une co-gestion de la scolarité des élèves en particulier ceux en difficulté, sans heurt, sans suspicion réciproque qui, au final, ne sont bénéfiques pour personne, et encore moins pour l'enfant.

Si la relation avec les parents d'élève est un élément clé dans la pratique enseignante, il convient de ne pas occulter les rapports à entretenir avec les élèves. Proximité, distance, où se trouve le juste milieu de cette relation centrale dans l'acte pédagogique ?

3.2 Pour quel type de relation entre l'enseignant et ses élèves ?

Cette partie peut faire écho à notre propos sur « la prédiction créatrice » ou « prophétie auto réalisante ». J'ai pointé dans la première partie le sentiment d'une différence de niveau scolaire sensible en fonction de la composition sociale des écoles dans lesquelles j'ai officié. Pour autant, quelle attitude adopter face à cet état de fait ?

Doit-on vraiment adapter nos enseignements aux qualités supposées de notre public ? N'est-il pas possible d'avoir des ambitions pour nos élèves ? Proximité ou distance, quelle position adopter pour permettre aux élèves de rentrer en confiance dans les apprentissages ?

L'idée de l'école comme facteur de mobilité sociale est remise en cause depuis longtemps dans le sillage de Pierre BOURDIEU et Jean- Claude PASSERON. Pourtant doit-on cautionner la reproduction d'inégalités sociales en adaptant à la baisse nos pratiques dans ces milieux non- mixtes ? La question, posée dans ces termes là, ne peut que trouver une réponse négative. Conscient du fait que des contextes se prêtent plus facilement à l'exercice du métier que d'autres, il ne faut en revanche pas perdre de vue que la réussite est accessible à tout un chacun. Par réussite j'entends essentiellement le fait que chaque élève puisse à terme trouver sa place, librement, de manière raisonnée et en conscience, dans la société ; plutôt que de subir les choix dictés par la condition de départ.

Il s'agit donc de faire, sans concession, le pari de l'éducabilité. D'avoir toujours la conviction qu'apprendre, mémoriser, comprendre est une chose possible pour tous les enfants quelle que soit leur origine. Tout autre conception, à laquelle répond une adaptation à la baisse des apprentissages, serait à mon sens, sinon une démission, tout au moins une résignation quant aux missions essentielles de l'école républicaine.

Voilà une première idée de base pour envisager la relation avec ses élèves. Ce postulat est une des premières démarches pour lutter contre les stéréotypes et les préjugés que peut avoir un enseignant sur ses élèves, et qui peut former une frontière entre eux, une distance contre-productive pour chacune des parties. Alors distance ou proximité ? L'enseignant doit à mon sens se trouver dans un « entre-deux ». Le « prof-copain » est une absurdité, tout comme le « professeur dogmatique ». L'idée essentielle est surtout la volonté d'apparaître comme un référent dans lequel on peut avoir confiance. Il y a diverses modalités pour restaurer cette confiance, mais surtout une compréhension mutuelle de chaque partie. Pour ma part, je dirai que le fait d'être moi-même d'origine étrangère a été bénéfique. La possibilité d'apparaître (en toute humilité) comme un modèle, qui ne soit ni sportif de haut niveau, ni comédien, est un premier moyen de lutter contre un fatalisme qui joue un grand rôle dans l' « ethnicisation » des

rapports scolaires. Mais tous les enseignants ne sont pas dans ma situation. Je crois qu'il est important pour l'enseignant de connaître les cultures d'origine des enfants (en terme social ou « ethnique »), de savoir s'appuyer dessus pour démontrer sa faculté à comprendre l'autre.

La confiance naît également d'un vécu commun et d'un sentiment de réciprocité. J'ai participé cette année à une classe découverte avec les élèves du cycle 3 de l'école C. Le fait de changer de contexte, de vivre réellement ensemble le temps d'un séjour, débouche sur une véritable connaissance et une confiance mutuelle. Ce type d'expérience, menée assez tôt dans l'année (qui n'apparaît par conséquent pas comme une récompense) a des effets vraiment positifs sur le climat de classe et de l'école en générale.

Troisième paramètre sur lequel réfléchir, les savoirs scolaires. Nous savons l'importance à y accorder pour ne pas se résigner à l'idée d'une école à deux vitesses. Comment donc appréhender ce champ d'action de l'enseignant ?

3.3 Vers une redéfinition des savoirs scolaires ?

Ce titre, énoncé sous forme d'une interrogation, ne doit pas laisser penser à une volonté révolutionnaire de modifier les programmes en profondeur. Elaborée à partir d'éléments théoriques, de réflexions et de pratiques, cette partie donnera à réfléchir sur la façon de prendre en compte la diversité des cultures de la classe, de créer du sens dans les apprentissages, et de lutter contre les effets d'une « ethnicisation » des rapports scolaires. Il ne s'agira pas d'essayer d'imaginer un enseignement à destination de chaque communauté, ce qui serait dramatique ; mais plutôt de s'appuyer sur la pluralité à l'œuvre dans la société française pour faire ressortir ce qui nous rassemble.

3.3.1 L'impératif du travail sur la langue.

La maîtrise de la langue représente un des facteurs essentiels d'inégalités face à l'école. La qualité de cette maîtrise conditionne l'entrée dans la culture écrite sur

laquelle se base notre culture scolaire. Une étude de BERNSTEIN, reprise par Jean-Pierre TERRAIL, pointe « les différences significatives dans les usages langagiers »⁴² en fonction de la classe sociale d'appartenance. Il oppose ainsi « code élaboré » des classes dominantes, et « code restreint » des classes populaires. »⁴³ :

Ces différences dans les usages langagiers commandent « des possibilités d'apprentissage tout à fait différentes », l'attention au canal verbal, le niveau d'organisation syntaxique et sélection lexicale propres au code élaboré préparant beaucoup mieux les jeunes des familles favorisées à répondre aux exigences de l'école.»⁴⁴

Ainsi, une des missions essentielles de l'enseignant dans ce type de milieu disqualifié est de rendre ces élèves, « handicapés » par une mauvaise maîtrise de la langue, performant sur le « marché linguistique », pour reprendre une expression de Pierre BOURDIEU. C'est-à-dire viser l'enrichissement du « capital linguistique » de chacun.

J'ai été frappé par les difficultés en matière de langue non seulement écrite, mais également orale de mes élèves de CM de l'école C. Des erreurs en matière de genre des noms, pourtant courants, des insuffisances lexicales sont très fréquentes. Mais un autre phénomène pose problème. L'usage de ce que je qualifierai de « parlé de banlieue ». Fait d'un accent particulier, d'expressions argotiques, mais courantes, dans les usages des élèves, ce type de langage participe fortement à stigmatiser ces populations. Il m'a semblé important de travailler sur ce point rejoignant le champ des niveaux de langue. Car si la circulaire sur l'acquisition du vocabulaire (BO du 22 mars 2007) insiste sur un travail systématique sur le lexique, il convient de donner aux élèves les clés pour une bonne utilisation de celui-ci. Il est apparu à mes yeux l'importance d'adapter sa façon de parler en fonction de la situation de communication.

J'ai dès lors entrepris un travail dans ce sens en proposant aux élèves un travail en binôme. Chaque couple devant tirer au sort une situation de communication, tirée de la vie de tous les jours, mettant en jeu un registre particulier de langue (familier, courant, soutenu) dans des contextes différents (discussion entre enfants, entre un enfant et un membre de la famille, entre un élève et un professeur...). (cf : annexe 1)

⁴² J-P TERRAIL, école et discrimination sociale, in Ville- Ecole- Intégration- Enjeux, La discrimination ethnique, réalités et paradoxes, n° 135, décembre 2003, CNDP, SCEREN, Paris, P 138.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ibid. P 139

En fonction de cela, les élèves devaient rédiger un dialogue (cf : annexe 2), avant de le jouer devant les autres. L'objectif n'était pas de refouler une façon de parler qui leur est propre, bien au contraire, mais de leur donner les moyens d'analyser des situations de communication, et de s'adapter en fonction, en particulier pour les situations renvoyant aux cadres scolaires. Si l'idée me paraissait intéressante, la mise en œuvre s'est révélée difficile. Notamment eu égard aux situations proposées dont on peut discuter de la pertinence. Néanmoins, c'est à mon sens un axe sur lequel il convient d'insister en réfléchissant davantage aux modalités de mise en œuvre.

En matière de langue orale, le projet théâtral mis en place dans cette école est aussi le moyen d'enrichir les compétences des élèves. Outre l'aspect motivant d'une telle activité, ce sont des compétences en matière de lecture, de mémorisation et de restitution oral d'un texte qui convergent vers la réalisation du projet. Ce type de travail permet de prendre de l'aisance à l'oral et de lutter contre des inhibitions qui représentent un frein à l'expression.

Si l'accent a été mis ici sur la langue orale c'est parce qu'elle conditionne l'entrée dans la culture et la langue écrite, ce qui fait défaut dans ces milieux. Toutefois, il ne faut évidemment pas négliger les aspects écrits de la langue (Observation réfléchie de la langue, production d'écrit...) qui sont parmi les principaux critères de jugement des parcours scolaires.

En introduction de cette partie nous parlions de redéfinition des savoirs scolaires, en précisant ce que nous entendions par là. Loin de vouloir communautariser l'enseignement, il s'agit de s'appuyer sur la diversité et la pluralité qui s'expriment dans des classes mixtes. Quelles sont les possibilités qui s'offrent à l'enseignement ?

3.3.2 L'appui sur l'Histoire.

Cette discipline est importante à mon sens car elle joue un grand rôle dans la construction de la personnalité et de l'identité. L'éventail des thèmes et des périodes à aborder dans le programme permet, de plus, de valoriser les cultures extérieures et de penser positivement l'« ethnicité ». Pour Jean-Paul PAYET, il conviendrait de « réfléchir sur une face claire de l'ethnicité qui n'est pas sa négation, son absence, mais

sa positivité dans les processus d'intégration, ou, plus largement, de vivre ensemble »⁴⁵. Ce qui passe par la reconnaissance de la pluralité ethnoculturelle, et l'inscription des savoirs scolaires dans ce régime de pluralité.

Quels sont les champs d'action pour l'enseignant, en Histoire notamment ? Sur le Moyen Age par exemple, le thème des relations entre l'occident et le monde méditerranéen peut faire l'objet d'un traitement axé sur les échanges plus que sur les conflits, avant tout d'ordre religieux ce qui, dans le contexte actuel, peut aiguïser des passions. Il est important de présenter l'âge d'or (politique, artistique, culturel...) de la civilisation arabo-musulmane sous la dynastie des Abbassides qui se caractérise en particulier par l'esprit de tolérance envers les minorités religieuses juives et chrétiennes (avec l'instauration de la Dhimma leur garantissant liberté et protection). C'est aussi grâce aux traductions arabes des grands ouvrages des philosophes de l'antiquité que ces derniers nous sont parvenus.

Par ailleurs, J-P PAYET pose la question de la mémoire de l'immigration.

*Plusieurs textes (écrits surtout par des historiens) relient les difficultés de l'intégration des générations issues de l'immigration à une transmission problématique, voire une absence de transmission, de la mémoire de l'immigration.*⁴⁶

Ce thème est à mon sens une priorité à traiter dans ce type de milieu. Il est important que l'histoire de l'immigration soit enseignée par l'école, car elle doit permettre aux élèves « issus de l'immigration » de ressentir une reconnaissance institutionnelle de l'égalité entre tous. Le danger de la transmission par les familles d'une telle période, et son occultation par l'institution ne peut que favoriser les phénomènes de catégorisation. Il est important de reconnaître, par exemple, le rôle des troupes des anciennes colonies dans la libération de la France durant la seconde Guerre Mondiale, mais également l'importance des vagues successives d'immigration pendant « les Trente Glorieuses », dans la reconstruction du pays. Tous cela dans l'optique de créer réellement et légitimer le sentiment d'appartenance à la communauté nationale.

⁴⁵ J.P. PAYET, « l'ethnicité, c'est les autres » Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés, in Ville- Ecole- Intégration- Enjeux, enseigner en milieu ethnicisé face à la discrimination (acte du colloque du réseau interculturel et éducation de mai 2002), H.S n° 6, décembre 2002, CNDP, SCEREN, Paris, p 62.

⁴⁶ J-P PAYET, Ecole et immigration, un bilan des travaux (1996-2002), un programme de recherche, in Ville- Ecole- Intégration- Enjeux, , La discrimination ethnique, réalités et paradoxes, n° 135, décembre 2003, CNDP, SCEREN, Paris, P 109

Après avoir souligner l'importance de la reconnaissance de l'altérité et de la diversité des cultures, ainsi que leur valorisation, nous allons réfléchir pour terminer sur le nœud des problèmes de catégorisation et d' « ethnicisation ». Quelles pratiques sont envisageables pour lutter contre les stéréotypes ?

3.3.3 Lutter contre les stéréotypes.

Il s'agit de se poser la question de la façon de travailler sur les autres cultures. L'interculturel représente une première piste. Dans cette optique, j'ai tenté un travail en lien avec la géographie, visant à recenser les pays représentés dans la classe, à les repérer et les placer sur un planisphère, et à en chercher quelques caractéristiques géographiques. Le prolongement souhaité est la recherche et l'exposé de grands traits culturels les concernant, car la connaissance des autres cultures est un premier pas contre l'ignorance qui participe à la création d'images stéréotypées.

Le second axe de travail consiste à faire prendre conscience aux élèves de ce qui nous rassemble plutôt que le contraire. Connaître différentes cultures est une chose, en dégager les points communs est nettement plus bénéfique. A ce titre, le travail sur les contes des différents pays peut donner l'occasion de saisir un certain nombre d'invariants. Tristan et Yseult, Roméo et Juliette, Leila et Khob, s'ils sont l'expression de cultures différentes, ils décrivent les mêmes problèmes humains, des souffrances et des passions universelles. Idem pour les contes initiatiques, qu'importe leur origine et leur habillage culturel, ils se basent sur un même schéma actanciel, d'un héros qui a une action à accomplir, qui rencontre des adjuvants et des opposants, et faisant une grande place au fantastique (Djinn, génie, fée...).

Un autre support possible dans cette lutte réside dans l'exploitation de la journée contre le racisme (30 mars) et la semaine d'éducation contre les discriminations et les idées reçues. Elles représentent l'occasion de verbaliser ces stéréotypes, afin de mieux les déconstruire. C'est également dans cette optique là que nous menons, en stage filé, un défi lecture, en partenariat avec le collège de secteur et la médiathèque de la ville, sur les thèmes de la différence et de la tolérance.

Enfin, il faut également parler à mon avis du rôle des jeux coopératifs. Leur but étant de favoriser la solidarité et l'entraide, ils représentent un support de choix pour progresser sur le vivre ensemble. La réalisation d'un but commun ne peut, dans ce type

de jeux, se faire sans la participation de l'autre. C'est une bonne manière à mon sens de casser cette catégorisation « eux/nous » qui fonde la discrimination, pour ne créer finalement qu'un seul groupe, celui des « nous » vers lequel l'école républicaine doit mener.

Conclusion

Enseigner dans des milieux populaires, où la composition sociale entraîne de fait une grande homogénéité dans les écoles, donne à réfléchir sur la manière dont on peut mettre en œuvre l'idéal de l'égalité des chances.

Dès lors qu'une classe se caractérise par une forte asymétrie numérique entre deux groupes, notamment entre élèves « d'origine française » et « élèves issus de l'immigration », un certain nombre de problèmes se posent. L'« ethnicisation » est un processus protéiforme et il convient avant tout de lutter contre les phénomènes de catégorisation qui animent ces groupes et qui donnent à penser à leurs membres qu'ils n'appartiennent pas à une seule et même communauté. Ici réside un des enjeux essentiels pour les enseignants dans un contexte social marqué par la montée des communautarismes.

Si la mixité représente un vecteur d'égalité dans les classes car l'hétérogénéité favorise la réussite de tous et évite la stigmatisation des classes faibles, l'école n'en reste pas moins tributaire de politiques plus globales (intégration, urbanisation, éducation...) qui entraînent une répercussion d'inégalités à l'œuvre dans la société, en son sein. Cet état de fait doit donc pousser l'enseignant à ne pas adapter à la baisse son enseignement en fonction du niveau scolaire supposé de son public. Si le travail concernant la maîtrise de la langue, est fondamental, il ne faut surtout pas occulter les autres champs disciplinaires qui permettent l'accès à une culture scolaire qui conditionne souvent les parcours ultérieurs.

Dans une optique de pluralité, il doit aussi s'appuyer sur la diversité et l'altérité qui caractérisent ces classes, pour reconnaître le caractère positif de nos différences. Car au-delà, c'est bien la valorisation de ce que toutes les cultures ont de particulier, mais surtout de tout ce qu'elles ont de commun, qui doit permettre la construction d'une identité sereine de nombreux élèves pris entre deux systèmes de référence. Il s'agit, par là, de lutter contre les stéréotypes et les préjugés qui alimentent les discriminations dans chaque groupe, qui représentent le nœud du problème. Tous les travaux possibles en interculturel doivent représenter un moyen de lutte contre cela. C'est également par une connaissance approfondie des contextes locaux, des parents, des partenaires institutionnels, et du quartier dans son ensemble, que l'on peut restaurer la confiance

entre les différents partenaires de la communauté éducative qui fait souvent défaut dans ce type d'école.

La volonté de généraliser la mixité sociale relève essentiellement du pouvoir politique. La réflexion qui précède n'a pas pour but de régler des problèmes que l'enseignant seul ne peut résoudre, mais pour les enseignants refusant de tomber dans le fatalisme inhérent aux zones difficiles, elle a pour ambition de montrer qu'il existe une marge de manœuvre pour lutter contre les écueils d'une mixité non pensée.

ANNEXE A
PROPOSITION DE SITUATIONS DE
COMMUNICATIONS POUR SEANCE SUR LES
REGISTRES DE LANGUES

Situation 1 : Deux enfants jouent ensemble près de chez eux, ils discutent de leurs histoires.

- Chaque élève joue un enfant.

Situation 2 : Un élève a fait une bêtise, il doit s'en expliquer devant le maître.

- Un élève joue le maître.
- Un élève joue l'élève fautif.

Situation 3 : Un automobiliste se fait arrêter par un policier.

- Un élève joue le policier.
- Un élève joue l'automobiliste.

Situation 4 : Une personne fait ses courses chez le boucher car elle a invité des gens à manger, elle lui demande des renseignements.

- Un élève joue le boucher.
- Un élève joue la personne qui fait des courses.

Situation 5 : Un parent veut inscrire ses enfants à la cantine, il s'adresse à l'employé de Mairie qui se charge de cette question.

- Un élève joue le parent.
- Un élève joue l'employé de Mairie.

Situation 6 : Un élève n'a pas fait le travail qu'on lui demandait, il discute avec le maître pour lui expliquer pourquoi.

- Un élève joue l'élève.
- Un élève joue le maître.

Situation 7 : Un élève console un camarade qui vient de se faire gronder.

- Chaque élève joue un des camarades.

Situation 8 : Un enfant discute avec un membre de sa famille (un oncle....) qui lui demande des nouvelles.

- Un élève joue l'enfant.
- Un élève joue le membre de la famille.

Situation 9 : Un parent veut acheter des vêtements pour lui et ses enfants et en discute avec le (la) commerçant(e).

- Un élève joue le parent.
- Un élève joue la commerçante.

Situation 10 : Le jour de la kermesse, deux élèves discutent des spectacles qu'ils viennent de voir.

- Chaque élève joue un des deux camarades.

ANNEXE B
PRODUCTIONS D'ELEVES SUR LA SEANCE SUR LES
REGISTRES DE LANGUES

Mardi 17 avril 2007

Traden
Dylan

Langage oral

Halte-là

- "Halte-là vous avez dépassé la limite de vitesse!"
- "Mais c'est pas juste je voulais à 90 km/h."
- "Oui mais la limite est à 70"
- "Excusez moi je n'avais pas de rétroviseur!"
- "C'est pas avec ce numéro que vous allez m'arriver!"
- "Eup j'allais chercher ma femme à l'hôpital elle vient d'accoucher!"
- "Vous vous arrêtez à ^{dans} taxi " ou quoi?"
- "Ah oui ce film est génial, vous avez vu quand il passe dans le parking!"
- "Arrêtez de me faire perdre mon temps!"
- "D'accord"
- "Sortez vos papiers Monsieur!"
- "Ils sont chez moi?"
- "Voulez-vous que je vous accompagne Monsieur?"
- "Non merci je suis assez grand!"
- "Mais où il va celui-là?"

Mardi 17 avril 2007

Martin
Julien

Langage oral

Martin

"Qu'est que tu fais?"

"J'ai rien fait monsieur!"

"Puisque que s'est comme ça je te punis"

"Non monsieur ne me punis pas je n'aime pas ça."

"Dis moi ce que tu as fait alors"

"Parce que mon chien a mangé et aussi parce que j'ai joué avec ma PS3."

"Tu es comme puni tu dois faire 200 lig^s"

"Non!!! quand même"

"La prochaine fois tu ne fera pas ça"

"C'est pas juste!"

"Est oui s'est comme ça la vie"

"L'école c'est pas mon truc!"

Et au fait la du couer du veras la directrice

"Non ne faites pas ça monsieur!"

~~FIN~~ Ça t'apprendra a ne pas faire tes devoirs.

Mardi 17 avril 2007

Nom Ryan.

Nom Ibrahim.

Langage oral

(maître)

(Ryan ne pas fait ses devoirs il s'explique avec lui)
 Ibrahim: "Et Ryan pourquoi n'a tu pas fait tes devoirs."

Ryan: "Excusez-moi je vais tout vous expliquer"

Ibrahim: "Vas-y" ^{mais} "Met même racontes pas de connerie d'accord"

beh en fait Ryan: "Ba e-jet j'ai rencontré ma mère et nous sommes parties à mon tournoi de foot donc nous sommes rentrés à 21h00!"

Ibrahim: "Qui met tu aurais pu les faire ce matin quand tu t'est levé au pendant l'accueil"

Ryan: "met le matin j'me suis levé tard mais tu crâtes quoi?" ^{familière attention}

Ibrahim: je crois que tu racontes des bobards.

Ryan: ba pourquoi vous me posez cette question si vous me croyez pas.

Ibrahim: met ton chewing-gum à la paubelle OK!

Ryan: c'est bon ba! juste pour ça! ah de toutes façons on vous dit un truc et vous nous croyez pas alors.

Ibrahim: ^{quoi} bah alors, dépêche toi de faire ton travail me tarde pas comme ça l'histoire et fini aller Zou!!!

Bibliographie Mémoire :

Ville- école- intégration- enjeux, *L'universel républicain à l'épreuve- discrimination, ethnicisation, ségrégation*, n°121, juin 2000. Paris : CNDP, SCEREN.

Ville- école- intégration enjeux, *Enseigner en milieu ethnicisé face à la discrimination, (actes du colloque du réseau interculturel et éducation- mai 2002)*, Hors- série n°6, décembre 2002. Paris : CNDP, SCEREN.

Ville- école- intégration- enjeux, *La discrimination ethnique, réalités et paradoxes*, n°135, décembre 2003. Paris : CNDP, SCEREN.

Ville- école- intégration- enjeux, *La ville et l'école, les nouvelles formes de ségrégation*, n°139, décembre 2004. Paris : CNDP, SCEREN.

LORCERIE, Françoise, *L'école et le défi ethnique, éducation et intégration*, Paris : ESF, 2003, 333 p.

(Dir) TOCZEK, Marie- Christine, MARTINOT, Delphine, *Le défi éducatif, des situations pour réussir*, Paris : Armand Colin, 2004, 351 p.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean- Claude, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris : les éditions de minuit, 1964, 189 p.

Résumé du contenu du mémoire :

La mixité sociale occupe aujourd'hui une place importante dans le débat public. La composition sociale des écoles est largement tributaire des disparités urbaines, au niveau local. Cela implique des contextes sociaux différents dans chaque quartier, et chemin faisant, dans les écoles qui y sont rattachées.

Il apparaît donc nécessaire, pour l'enseignant de penser cette mixité. En effet, de la même façon que pour la mixité de genre, la domination d'un groupe d'appartenance sur un autre a des répercussions sur les individus. Le constat d'écoles, et de classes, caractérisées par une forte asymétrie numérique, en particulier dans les milieux populaires entre élèves « d'origine française » et élèves « issus de l'immigration », doit amener l'enseignant à réfléchir aux problèmes qui se posent, et aux pratiques à privilégier pour lutter contre le phénomène d' « ethnicité ».

Le problème essentiel réside dans la catégorisation « nous/eux » inhérente à chaque groupe. Ce mémoire pointe l'importance d'amener les élèves à une construction positive de leur identité et de leur estime de soi. Il s'agit également de penser les relations de l'école avec le quartier, de l'enseignant avec ses élèves et leurs parents, pour lutter contre la distance qui peut s'établir et renouer la confiance entre les différents partenaires de la communauté éducative.

Aussi, pour répondre aux exigences que pose l'idéal de l'égalité des chances, il apparaît nécessaire que le professeur des écoles ne tombe pas dans un fatalisme facteur de stéréotypes à l'égard de son public, dans ces quartiers populaires. Il convient aussi de repenser les savoirs scolaires dans une visée pluraliste pour une reconnaissance institutionnelle de l'altérité et de la diversité, comme une richesse plutôt que comme un handicap. Des disciplines comme l'Histoire, l'interculturel, et le nécessaire travail sur la langue, qui conditionne la suite des parcours scolaires, sont quelques clés pour amener à déconstruire stéréotypes et préjugés qui alimentent cette catégorisation et le processus d' « ethnicisation ».

Mots-clés : Mixité sociale, « ethnicité », catégorisation « nous/eux », groupe d'appartenance, identité, estime de soi, stéréotypes, préjugés.

Discipline : Gestion des apprentissages et des comportements en contexte scolaire: le cadre et l'autorité au service du disciplinaire

**Autorisation de diffusion d'articles
par consultation, divulgation sur le réseau Internet**

Je, soussigné (e) : HOSSEIN IKEN

Agissant en l'absence de toute contrainte et en sachant qu'en dehors de l'obligation de déposer mes travaux, je bénéficie de la liberté de permettre ou non leur diffusion, **autorise** sans limitation de temps à diffuser les travaux que j'ai effectués pour l'IUFM, dans les conditions suivantes :

- Consultation sur place en bibliothèque oui
~~non~~

- Diffusion en texte intégral sur le réseau Internet oui
~~non~~

Par décision du Directeur de l'IUFM de l'Académie de Lyon, le prêt des mémoires n'est pas autorisé.

Étant entendu que les éventuelles restrictions de diffusion de mes travaux ne s'étendent pas à leur signalement dans les catalogues des bibliothèques accessibles sur place ou par réseaux.

La présente autorisation de diffusion vaut également pour la reproduction limitée aux seules fins des diffusions ainsi définies.

Je renonce à toute rémunération pour les diffusions et reproductions effectuées dans les conditions précisées ci-dessus.

Bon pour accord,

Signature de l'auteur

À Lyon,
Le 9 mai 2007

