

Mémoire de Master 2 Recherche  
Migrations et Relations Interethniques  
Université Paris 7 Diderot

**LORHO**  
Isabelle

**« Saillance de l'ethnicité dans la construction des publics  
de la difficulté scolaire : observations dans une école  
élémentaire »**

Directeur de mémoire : Fabrice Dhume  
Jurés de soutenance : Fabrice Dhume, Pascal Dibie  
Septembre 2012

Mémoire de Master 2 Recherche  
Migrations et Relations Interethniques  
Université Paris 7 Diderot

**LORHO**  
Isabelle

**« Saillance de l'ethnicité dans la construction des publics  
de la difficulté scolaire : observations dans une école  
élémentaire »**

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire Fabrice Dhume, pour ses précieux conseils et sa guidance bienveillante,

Christian Poiret et Marguerite Cognet, qui m'ont encouragée dès le début de mon projet de formation continue.

Je remercie aussi mes proches, Teddy, Matthieu, et tous les amis qui m'ont soutenue, Enfin, un grand merci aux enseignants de l'école du T. pour l'accueil qu'ils m'ont réservé.

**« Saillance de l'ethnicité dans la construction des publics de la difficulté scolaire : observations dans une école élémentaire »**

**TABLE DES MATIERES**

<b>Introduction.....</b>	<b>3</b>
<b>Chapitre 1 Enquêter sur un terrain familier : un exercice de distanciation.....</b>	<b>5</b>
1. Construction de la problématique : objectiver un questionnement personnel.....	5
1.1. Du questionnement personnel à la construction de l'objet .....	5
1.2. De la problématique à la méthode .....	9
2. Méthodologie, recueillir des données variées.....	9
2.1. Une observation plus ou moins « participante » .....	13
2.2. Les données d'imprégnation.....	14
2.3. Les entretiens .....	15
2.4. Données générales sur les élèves et les parents de l'école .....	17
Bibliographie chapitre 1.....	19
<b>PREMIERE PARTIE CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET REFERENCES</b>	
<b>Chapitre 2 La difficulté scolaire dans les textes officiels : un questionnement empirique .....</b>	<b>22</b>
1. Un système rationalisant servi par un cadre volontariste et cohérent.....	22
1.1. Un objectif ambitieux : la réussite éducative .....	22
1.2 un système cohérent.....	24
2. Les dispositifs concernant les élèves en difficulté sont parfois confus et ambigus.....	27
2.1. Des dispositifs de soutiens peu spécialisés, confus et inégalitaires.....	27
2.2. Un diagnostic de la difficulté qui laisse une part importante à l'appréciation des enseignants.....	29
2.3. Les conséquences de la difficulté sur le parcours scolaire : le redoublement comme un pis aller.....	29
2.4. La définition des publics en difficulté : entre la personnalisation des parcours scolaires et la définition collective de publics prioritaires.....	30
<b>Chapitre 3 Difficulté scolaire et ethnicité dans les référentiels de l'école.....</b>	<b>34</b>
1. L'égalité scolaire : éclairages de la sociologie de l'éducation.....	34
1.1 Difficulté scolaire et égalité sociale .....	34
1.2 Inégalités .....	35
2. L'efficacité des politiques publiques : méthode entrepreneuriale et référentiel néolibéral...38	
2.1 Management des politiques publiques.....	38
2.2 Référentiel néolibéral.....	39
3 Idéologie de l'école républicaine .....	40
3.1 L'universalisme à l'épreuve .....	40
3.2. Ethnicisation.....	41
Bibliographie première partie .....	42
<b>DEUXIEME PARTIE OBSERVATIONS DANS UNE ECOLE ELEMENTAIRE</b>	
<b>Chapitre 4 La construction des catégories : occultation des différences et mise à distance. ....</b>	<b>47</b>
1. L'origine des élèves : des données d'évidence et sans intérêt. ....	47
1.1 Des données d'évidence.....	47
1.2 La mise en œuvre de processus cognitifs et d'une activité sociale ordinaires .....	47
1.3 Des données sans intérêt .....	48
2 De la quête d'une connaissance individuelle à la projection de représentations stéréotypées .....	48
2.1 Valoriser l'autre .....	48
2.2 Le basculement dans la stéréotypie : deux exemples de réification de la culture.....	50
3 De la stéréotypie à la dévalorisation .....	51

3.1 L'exemple du "voyage au pays": tolérance ou dénigrement .....	51
3.2 Le surgissement d'une catégorisation dans les coulisses.....	52
<b>Chapitre 5 La construction du public « élèves en difficulté ».....</b>	<b>53</b>
1 L'aide personnalisée : fréquence des prises en charge, récit d'une réunion bilan. ....	53
1.1.Plus de la moitié des élèves participent à un atelier d'aide personnalisée.....	55
1.2 Justifications de la difficulté scolaire au cours d'une réunion professionnelle sur l'Aide personnalisée.....	55
2 Le PPRE : un dispositif efficace de coordination des aides.....	56
3 L'Aide spécialisée .....	57
3.1 Comparaisons avec les écoles du quartier.....	58
3.2 Le public de l'aide spécialisée à l'école du T.....	63
4 Redoublements et équipes éducatives.....	65
4.1 Élèves en retard et redoublements .....	65
4.2 Équipes éducatives à l'école du T.....	68
<b>Chapitre 6 Saillance de l'ethnicité et décisions sur les parcours scolaires.....</b>	<b>70</b>
1 Les critères du jugement ethnicisant. ....	70
1.1 Mobilisation des différents registres de l'altérité dans les discours justificateurs sur la difficulté scolaire.....	70
1.2 Les relations avec les familles.....	71
1.3 Le jugement professoral sur l'élève.....	73
2. Publics ethnicisés et conséquences sur les cursus scolaires.....	73
2.1. Trois types de public ethnicisés dans la difficulté scolaire.....	73
2.2. Conséquences sur les pratiques : trois types de décisions problématiques.....	74
Bibliographie deuxième partie .....	76
<b>Conclusion .....</b>	<b>77</b>

## INTRODUCTION

Cette école élémentaire de la Région parisienne est ancrée dans un territoire qui offre l'image paisible d'un quartier modeste et assez bien tenu, composé de petits pavillons mitoyens entourés d'espaces verts. Elle n'évoque pas les territoires stigmatisés de la banlieue, et son public mixte socialement l'est aussi ethniquement : beaucoup d'habitants relèvent de groupes sociaux régulièrement altérés dans l'espace de la société française, par le fait d'une migration familiale plus ou moins récente, africaine principalement ; pas de tension régulière dans cette société de voisinage polyethnique.

Sur le plan scolaire l'école du T. est aussi une école moyenne, dont le public comprend certes une forte minorité d'élèves en grande difficulté mais qui ne rencontre pas les problèmes massifs d'une autre école du quartier, confrontée à la scolarisation de migrants non francophones en situation d'urgence sociale.

Comment l'école va-t-elle prendre en charge ce petit noyau d'élèves qui peine dès l'école élémentaire à passer les paliers du parcours scolaire ? En quoi les imputations ethniques vont-elles jouer un rôle dans la définition de ce public ?

Pour le comprendre, je me suis intéressée à une perspective constructiviste, centrée sur la construction des problèmes sociaux. J'ai donc cherché à savoir en quoi la difficulté scolaire est un problème pour l'école, comment l'école construit ce problème et son public. En second lieu, je me suis appuyée sur les théories de l'ethnicité pour observer comment les frontières ethniques prenaient effet dans des interactions relatives à la difficulté scolaire. Je me situe par rapport à la problématique des relations entre pratiques scolaires et saillance de l'ethnicité : en quoi des pratiques et des situations scolaires font émerger des imputations de statut ethniques ? Ici, les discours et pratiques de repérage de la difficulté, les mises en place d'aides adaptées et les conséquences en terme de parcours scolaire seront analysées en relation avec les justifications ethniques qu'elle génèrent.

Cependant, qu'il s'agisse de la compréhension des rapports sociaux interethniques ou de la définition institutionnelle de la réussite scolaire, une mise en perspective à l'échelle macrosociale est nécessaire avant de revenir sur les observations du terrain. L'ethnicité s'étudie à la fois à l'échelle des rapports sociaux et à l'échelle des relations sociales, et quels que soient les faits sociaux étudiés, il existe une articulation entre ces deux niveaux. La recherche des directives officielles permet de comprendre la norme que les agents de l'institution scolaire appliquent au titre de leur profession. Les dispositifs d'aide mis en place doivent être appliqués à la lettre et dans l'esprit de la loi. La recherche des différents référentiels idéologiques de l'institution scolaire permet de comprendre des références implicites à une éthique ou une tradition professionnelle profondément ancrée dans l'histoire nationale avec un grand H. Si la politique publique définit un ensemble de règles que les agents doivent appliquer, les références idéologiques globales sont disponibles mais pas forcément mobilisées. De même, s'il est possible de décrire au niveau d'une politique publique l'articulation entre la réussite scolaire et l'ethnicisation, ce que j'ai tenté de faire brièvement, rien ne permet d'affirmer que la même logique, la même articulation, sera mise en œuvre à une petite échelle. Enfin ce passage par l'échelle « globale » de la compréhension des faits sociaux comprend aussi les rapports sociaux interethniques. Là encore ces rapports sociaux vont expliquer des discours, des pratiques observées, mais au niveau des relations sociales les préjugés ethniques ne seront pas actifs à tous les coups. L'imputation ethnique sera révélée ou occultée dans les relations sociales selon des critères qui dépendent certes des préjugés raciaux, mais aussi des fonctions de l'imputation ethnique dans la gestion d'un problème d'ordre professionnel comme la difficulté scolaire. Comment et pourquoi des préjugés latents s'activent en ethnicisation auprès d'un public d'élèves en difficulté ?

J'ai dû réfléchir longuement sur la méthode que j'allais appliquer à ma recherche, ce que je décris dans le premier chapitre. J'ai adopté une démarche empirique en partant d'observations intuitives et pragmatiques pour arriver à une élaboration plus scientifique. Ainsi, dans la première partie, j'ai questionné un corpus de textes institutionnels sur la difficulté scolaire et j'ai cherché dans les travaux de la sociologie des éclairages sur les principales problématiques des politiques scolaires, égalité des chances, transmission des valeurs républicaine, irruption du modèle néolibéral. Tout ce contexte sera utile pour comprendre ce qui se joue à l'échelle d'une école. Dans la deuxième partie je me suis concentrée sur le terrain d'enquête et j'ai analysé les catégories de l'altérité et leur mise en œuvre auprès d'un public problématisé, de la difficulté moyenne à la grande difficulté. J'ai décrit les tâtonnements de ma recherche à travers le ciblage progressif d'un public de plus en plus restreint et de plus en plus problématique pour l'école. J'ai fini par constater que la difficulté scolaire se concentrait sur une minorité d'élèves ethnicisés.

## Chapitre 1

### Enquêter sur un terrain familier : un exercice de distanciation

Quelle démarche particulière m'a amenée dans un projet de formation continue à me questionner sur les enjeux de l'enseignement dans les écoles de quartiers multiethniques ? Quelle méthode ai-je mise en œuvre pour me distancier de questionnements professionnels et tenter de mener une enquête sociologique rigoureuse ? C'est ce que je décrirai dans ce chapitre méthodologique en expliquant d'une part comment j'ai construit la problématique de mon mémoire et d'autre part quelles données j'ai recueillies pour mener ma recherche.

1. Construction de la problématique : objectiver un questionnaire personnel : « *La difficulté scolaire dans les quartiers multiethniques* »

1.1. Du questionnaire personnel à la construction de l'objet

*Découvrir ce que je veux savoir : du "thème" au "sujet" de mon mémoire.*

L'origine de ce mémoire est profondément enracinée dans un questionnaire personnel et professionnel. Je suis en effet moi-même enseignante en école élémentaire dans le Val d'Oise depuis plus de quinze ans et je me posais beaucoup de questions sur les pratiques professionnelles et la difficulté scolaire dans les quartiers multiethniques où j'ai travaillé.

*Récit personnel de ma curiosité.*

Un article paru dans VEI en décembre 2002<sup>1</sup> résume l'état d'esprit dans lequel je me suis souvent trouvée moi-même. Rédigé par une institutrice d'école maternelle en quartier sensible, il révèle une sorte d'impuissance à exercer son métier dans des quartiers comprenant beaucoup de familles d'origine étrangère, thème récurrent des discussions de salle des maîtres dans les quartiers sensibles. D'autres constats ressortent de ce texte : une sorte de doute quant à notre méconnaissance des familles et des élèves, une sorte de mauvaise conscience à produire des jugements, à manquer de respect, à porter atteinte à l'identité des personnes, une sorte de gêne quant à l'impact de l'histoire coloniale sur notre propre regard envers les familles.

Il était donc évident que le thème de mon mémoire serait l'école, mais j'ai néanmoins eu déjà beaucoup de mal à formuler un questionnaire. Ce qui m'interpellait au final, c'était la difficulté scolaire dans les quartiers multiethniques : peut-on dire que les enfants d'origine étrangère ont plus de difficulté que les autres ? Si oui, pourquoi l'école est-elle si inégalitaire avec les enfants d'immigrés ? Que faire pour corriger cette inégalité ? Peut-on comprendre et réparer cet échec de l'institution scolaire et des enseignants ?

*Choix du lieu de l'enquête.*

Après avoir contacté plusieurs écoles de ma ville, j'ai choisi comme terrain d'enquête une école de mon quartier que je connais bien pour y avoir travaillé moi-même plusieurs années. J'avais en effet décidé d'utiliser la méthode d'observation participante et il me fallait proposer mes services bénévolement dans une école pour y occuper une fonction qui serve de poste d'observation. C'est donc tout naturellement que l'équipe qui me connaissait a accepté ma proposition de prendre en charge des groupes d'élèves en bibliothèque. Je pensais que ma

<sup>1</sup> O.SOTINEL *La coupure et l'éloignement entre le corps enseignant et le quartier, les parents, les élèves... en école maternelle* VEI Enjeux hors série N°6 décembre 2002

connaissance du terrain me permettrait d'accéder plus facilement aux informations, même si je n'étais pas sûre que le profil du public de l'école était celui que je recherchais : je ne savais pas encore très bien ce que recouvrait ce vocable provisoire de quartier multiethnique, mais il fallait commencer à chercher. J'ai choisi ce terrain sur lequel j'avais des relations professionnelles susceptibles de m'aider, à la fois dans l'accès à l'information et dans la compréhension des interactions, puisque j'avais partagé la vie de cette petite société scolaire pendant trois ans entre 2006 et 2009 ; le risque était néanmoins de négliger des informations importantes par une posture d'enquêteur trop proche du milieu d'enquête. Cette solution n'allait-elle pas se révéler un piège ? Il me faudrait réfléchir très attentivement aux implications de ma relation particulière avec le terrain.

*Premières lectures : dépassement des interrogations initiales.*

Je suis donc partie d'une formulation initiale de mon sujet de mémoire - « *La difficulté scolaire dans les quartiers multiethniques* » - qui m'amenait vers deux questionnements :

- Y a-t-il handicap socio-culturel des élèves d'origine étrangère par rapports aux exigences de l'école ? Cette formulation m'emmenait vers une approche par les publics d'élèves.
- Y a-t-il une incidence de l'ethnicité dans les discours et pratiques sur la difficulté scolaire ? Cette formulation m'emmenait vers une approche par le système institutionnel.

*Et si l'inégalité ethnique n'existait pas ?*

Au début des années quatre-vingt, des travaux en sciences sociales ont mis en cause la thèse du handicap socio-culturel qui prévalait depuis les années soixante-dix dans une approche par les publics<sup>2</sup>. Prenant le contre pied des études qui tendaient à expliquer l'échec scolaire des élèves d'origine immigrée, ces travaux mettaient en évidence, à l'opposé, soit des résultats comparables entre élèves d'origine étrangère et élèves d'origine française de catégories sociales identiques, soit des réussites spécifiques d'élèves issus de l'immigration. Dans le milieu des années quatre-vingt-dix, une enquête de l'INED menée par Michèle Tribalat<sup>3</sup> brise le tabou des critères d'origine dans les enquêtes statistiques pour faire ressortir les groupes de descendants de migrants et les indicateurs d'intégration de ces groupes à la société française. Cette enquête étaye l'idée que le processus d'intégration des immigrés est à l'œuvre. Cependant, outre la polémique sur les statistiques ethniques qu'elle a déclenchée, cette enquête semble aller à l'encontre des perceptions des acteurs notamment dans le champ de l'école<sup>4</sup>.

*Découverte de travaux sur une dimension ethnique des inégalités scolaires : écoles et collèges de banlieue.*

A travers l'ethnographie de Jean-Paul Payet<sup>5</sup> sur deux collèges de banlieue, je me suis questionnée sur une approche par les handicaps socio-culturels. Dans son ouvrage, Jean-Paul Payet se concentre sur les inégalités scolaires dans les collèges de banlieue. Il met en évidence des mécanismes propres à l'institution scolaire qui aboutissent à exclure des élèves ethnicisés des meilleures filières scolaires et à étiqueter une population particulière, les garçons

<sup>2</sup> F.DHUME, S. DUKIC *Orientation scolaire et inégalités de traitement selon « l'origine », une synthèse critique des connaissances* Diversité-Ville École Intégration, n°167 (« Les jeunes des quartiers »), janvier 2012, p.165-175. Travaux cités : BOULOT et BOYSON-FRADET 1984, ZEROULOU 1985 VALLET CAILLE 1996

<sup>3</sup>M.TRIBALAT *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants* Paris La Découverte 1995

<sup>4</sup> F.LORCERIE *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris, 2003 : récit de de Françoise Alamartine « Dans ces conditions, l'enquête de l'INED, menée par Michèle Tribalat, concluant à une intégration réussie des enfants d'immigrés, me parut totalement décalée ».

<sup>5</sup> J.P.PAYET *Collèges de banlieue, ethnographie d'un monde scolaire*, 1994



maghrébins, pour leur comportement déviant. Dans cette recherche, J.P. Payet fait référence aux théories interactionnistes de Goffman.

La lecture de l'ouvrage de Maryse Tripier<sup>6</sup> « Fuir ou construire l'école populaire » m'a montré qu'au milieu des années quatre-vingts des chercheurs avaient remis en question une explication strictement sociale des difficultés scolaires : en enquêtant sur deux écoles élémentaires de profil sociologique comparable, les auteurs avaient observé un rôle propre de l'école dans la construction des inégalités.

Dans cette gamme de travaux centrés sur les territoires, les écoles évitées et la ségrégation, il me semblait que Maryse Tripier et Alain Léger (LEGER TRIPIER 1986) avaient découvert une école génératrice d'inégalités, mais définissaient le public défavorisé à la fois comme ouvrier et immigré. Pour Jean Paul Payet quelque dix ans plus tard, c'est clairement en termes de relations interethniques que se posait la question de l'inégalité scolaire.

Dans les deux ouvrages, néanmoins, sont étudiés les mécanismes qui au sein de l'école peuvent générer des inégalités envers un public déprécié. Il était important de placer doré et déjà ces mécanismes microsociaux dans la référence théorique plus large au rapport social de classe, de race ou de sexe selon une approche de l'ordre social comme processus de différenciations hiérarchisantes<sup>7</sup>.

### *Qu'est-ce que l'ethnopsychiatrie ?*

Les approches de ces deux ouvrages m'intéressaient pour ma propre recherche, mais je souhaitais auparavant approfondir une objection avant d'abandonner totalement le point de vue des publics : dans le cadre de la formation continue des enseignants, j'avais assisté à un atelier inspiré des travaux de l'ethnopsychiatrie. Dans ce contexte de formation professionnelle, le but était de sensibiliser les enseignants aux écarts entre les normes éducatives des familles d'origine étrangère et l'école ; une question qui faisait polémique dans cet atelier tournait autour des malentendus qui peuvent surgir entre des exigences contradictoires issues de normes de comportement différentes ; par exemple un enfant doit-il « regarder dans les yeux » ou « baisser les yeux » ... détails importants dans la relation adulte-enfant, enseignant-élève et famille-école. Après tout, la difficulté scolaire dans les quartiers multiethniques n'était-elle pas à chercher du côté d'une méconnaissance des élèves voire d'un mépris des cultures d'origine par l'école ? La psychiatre Marie-Rose Moro<sup>8</sup>, qui a animé des consultations transculturelles à l'hôpital d'Avicenne et dirige une consultation pour adolescents à Cochin plaide dans ses ouvrages pour une société multiculturelle, elle propose des solutions pour aider les enfants de migrants à réussir à l'école : prendre en compte leurs origines sans les occulter et valoriser leur insertion dans la société d'accueil. C'est à travers la langue maternelle et le bilinguisme que se ferait cette reconnaissance à la fois de l'origine et d'une compétence particulière. Si je décidais de prendre ce point de vue, je privilégiais une approche par les publics<sup>9</sup>, qui supposait une définition essentialiste des origines des élèves. Un article critique de Didier Fassin<sup>10</sup>, m'a permis de me faire une idée des polémiques autour de ce courant : notamment en ce qu'il tend à réifier la culture d'origine des immigrés, et occulter l'effet des rapports sociaux. J'ai jugé que ces travaux ne pourraient pas m'être utiles directement : ils concernent l'individu inscrit dans sa culture d'origine et non la société. La notion de culture elle-même est une notion polysémique. Enfin, chercher des explications du côté des différences culturelles école/ migrants me ramenait à occulter les processus d'étiquetage et d'infériorisation des publics par l'institution scolaire. Or je souhaitais

<sup>6</sup> A. LEGER, M. TRIPIER *Fuir ou construire l'école populaire* Paris Méridiens Klincksieck 1986

<sup>7</sup> P.J SIMON *Différenciations et hiérarchisations sociales* Cahiers du Ceriem N°2 Mars 1997

<sup>8</sup> M.R. MORO *aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelle*. Odile Jacob 2007

<sup>9</sup> Voir dans l'article cité F.DHUME, S. DUKIC *Diversité-Ville École Intégration*, n°167 janvier 2012, le classement des travaux sur la relation entre « origine » et discrimination à l'école : les auteurs proposent de distinguer les travaux qui s'intéressent aux handicaps socio-culturels de ceux qui relèvent d'une approche psychoculturaliste.

<sup>10</sup> D.FASSIN *L'ethnopsychiatrie et ses réseaux. L'influence qui grandit*. In : Genèses, 35, 1999. PP 145 171

comprendre ces processus de minorisation, à la fois dans un cadre institutionnel prescriptif, et dans une relation maîtres/élèves/parents porteuse de rapports de force.

### *Découverte de l'intérêt d'une approche par le système*

Il me fallait adopter un point de vue méthodologique. Pour débiter, j'avais commencé par la lecture de l'ouvrage de Howard Becker<sup>11</sup>, « Les ficelles du métier », qui donne quelques pistes au sociologue pour sortir de ses propres représentations. L'une de ces ficelles était de considérer la société comme machine, s'intéresser à toutes les personnes et toutes les organisations qui contribuent à créer un résultat donné, ficelle que j'ai saisie d'autant plus volontiers que Howard Becker prenait un exemple dans le système éducatif. Je souhaitais pour ma propre recherche regarder du côté de l'institution et des enseignants comment la difficulté scolaire était traitée dans une école multiethnique. Je n'allais pas étudier les caractéristiques propres des cultures d'origines des élèves, mais j'allais considérer que ces caractéristiques prenaient sens dans la relation sociale. Mon sujet « la difficulté scolaire dans les quartiers multiethniques » m'amènerait à m'interroger sur la définition de la difficulté scolaire par l'institution et ses agents, les enseignants et l'école, et à questionner le terme « quartier multiethnique »

### *Déconstructions - reconstructions*

#### *Déconstructions*

Pour comprendre ce que signifie la difficulté scolaire je me suis référée à l'approche dite constructiviste, centrée sur la construction des problèmes sociaux. J'ai trouvé dans l'introduction d'un ouvrage sur l'État et ses quartiers<sup>12</sup> une application de ce type d'approche. Il ne s'agissait pas pour autant de décrire la genèse d'une politique publique ; mais pour ma recherche, cette approche me permettait de considérer la difficulté scolaire comme une réalité socialement construite. Je me suis posé une série de questions pragmatiques : Comment la difficulté scolaire est-elle évoquée dans les textes officiels, en quels termes, selon quelles justifications ? Quels dispositifs vont être mis en œuvre pour y remédier, quels publics sont visés, selon quels critères ? Comment ces dispositifs seront-ils interprétés et appliqués à l'échelle d'une école ?

Pour déconstruire la notion de quartier multiethnique, il suffit de lire les premières lignes de l'ouvrage de Françoise Lorcerie « L'école et le défi ethnique »<sup>13</sup> où elle explique justement de quoi elle NE VA PAS parler. C'est donc en partant des informations recueillies sur mon terrain que je vais observer si l'ethnicité émerge dans les discours et les pratiques, plutôt que de décrire a priori la « nature » multiethnique du public de l'école. Ce point s'est imposé à moi au fur et à mesure de mon enquête.

#### *Reconstructions*

Je décide de considérer la difficulté comme un problème construit par l'institution et de voir ce que je vais trouver avec ce point de vue. A l'échelle de mon terrain, ceci suppose d'observer les agents de l'école dans leurs discours et leurs pratiques sur la difficulté scolaire. Une partie de leur mission consiste à repérer, aider et orienter les enfants qui n'ont pas atteint les compétences exigées à chaque palier du cursus scolaire. Ces pratiques et ces discours

<sup>11</sup> H. BECKER *Les ficelles du métier*. La Découverte 2002 « Les études sur l'éducation se sont souvent concentrées sur la question de savoir pourquoi les élèves n'apprenaient pas ce qu'ils devaient apprendre à l'école. Les chercheurs [...] ne cherchaient jamais de réponse du côté des professeurs et de l'organisation de la vie scolaire. »

<sup>12</sup> S.TISSOT *L'État et ses quartiers*, Seuil, 2007

<sup>13</sup> F.LORCERIE *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris, 2003, « l'ethnicité : [...] de quoi ne parlerons-nous pas ? Nous ne parlons pas, des immigrés, des autres, des « originaires » nous ne parlons pas d' « ethnies » ni de culture

s'inscrivent dans les textes officiels qui définissent la norme -à savoir les compétences à acquérir- et l'écart à la norme - la difficulté scolaire-. Les instructions officielles définissent aussi le pouvoir propre de l'enseignant pour évaluer et réparer cet écart.

Je décide de chercher s'il y a des références à l'ethnicité dans les appréciations et les pratiques des enseignants sur la difficulté scolaire. Dans quelle mesure le repérage de la difficulté va-t-il se justifier dans les discours des enseignants par des références à l'origine ethnique des familles ?

Je me demande s'il n'existe pas un lien dynamique entre difficulté scolaire et ethnicité : les performances scolaires permettent une hiérarchisation sociale en répartissant les élèves entre des filières plus ou moins valorisantes, l'imputation ethnique s'accompagne d'une minorisation des groupes ethniciés<sup>14</sup>. Si la difficulté scolaire exclut certains élèves des meilleures filières, et si les groupes ethniques, construits dans le jeu des interactions sociales, sont l'objet à la fois d'une différenciation et d'une dévalorisation de certains groupes sociaux, il paraît logique que les publics ethniciés soient susceptibles d'être relégués dans les cursus les moins valorisants.

## 1.2. De la problématique à la méthode

### *Le choix d'une démarche empirique dès l'élaboration de la problématique*

J'ai décrit dans la première partie de ce chapitre les questionnements et les lectures qui m'ont amenés à réfléchir sur la construction de la difficulté scolaire auprès d'un public ethnicié. Ce questionnement pose la difficulté scolaire comme un problème construit et l'ethnicité comme une ressource mobilisable du jugement scolaire. Il s'agit d'une problématique et non une hypothèse précise à valider, mais cette démarche peut s'appliquer à différents niveaux.

### *Trois niveaux d'analyse de l'articulation difficulté scolaire / ethnicité:*

Le premier niveau d'analyse est celui sur lequel j'ai concentré mes efforts au début de l'enquête terrain : Existe-t-il une surreprésentation des populations ethniciées parmi les élèves en difficulté ? Sur le terrain je me suis heurtée à plusieurs obstacles techniques et méthodologiques pour aborder cette question. En effet, si de nombreux travaux s'appuient sur des statistiques de tous ordres pour étudier les parcours ou les conditions scolaires de publics ethniciés, il s'agit de travaux à grande échelle comme par exemple ceux de Georges Felouzis<sup>15</sup> qui explique comment il a construit la population minoritaire « Maghreb Afrique Turquie » parmi les collégiens de l'académie de Bordeaux pour mettre en évidence la ségrégation ethnique dans les collèges. Dans le cas d'une enquête sur un si petit terrain il m'était difficile d'identifier une population minoritaire. En second lieu, je ne disposais d'aucun indicateur sur les nationalités des parents d'élèves, qui aurait pu m'aider à définir un tel public. Enfin et surtout, la perspective méthodologique que j'ai choisie privilégie une approche par la construction des publics.

Le deuxième niveau d'analyse m'amène à interroger les pratiques discursives des enseignants de l'école où j'ai enquêté : Existe-t-il une référence implicite ou explicite à l'ethnicité dans les discours sur la difficulté ? C'est à ce niveau que j'ai pu trouver sur le terrain des éléments de réponse à mes questionnements.

<sup>14</sup> Approches des théories de l'ethnicité regroupées dans « la théorie de la domination » par François Lorcerie ouvrage cité (2003) selon lesquelles la catégorisation n'est pas neutre socialement mais inclue dans des rapports de domination.

<sup>15</sup> G. FELOUZIS *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges* Seuil 2005

Le troisième niveau d'analyse consistait à chercher comment les justifications ethniques étayent des parcours scolaires différenciés ; J'expliquerai à la fin de ce mémoire en quoi cette démarche a produit plus de nouvelles questions que de réponses.

Si je me réfère au cadre analytique proposé par F.Lorcerie pour l'étude des modes et enjeux de l'ethnicité à l'école, c'est à partir des pratiques scolaires que je vais observer l'émergence ou non de catégories ethnicisantes, la saillance de l'ethnicité( LORCERIE 2003). Ce que j'ai cherché, ce sont « les références ethniques dans le repérage, l'aide et le parcours scolaire des élèves en difficulté à travers des discours et pratiques des enseignants. », sans préjuger de ce que je vais trouver. Cette formulation m'a guidée tout au long de mon enquête.

#### *Démarche inductive : partir des faits et des intuitions*

Partant de constatations particulières, et de connaissances intuitives, tirées de connaissance préalables et d'expériences personnelles, j'ai délimité l'objet de mon étude. Cette démarche inductive<sup>16</sup>, se traduit par des allers retours entre des observations personnelles et les premières références dans la sociologie de l'école et des relations interethniques. Elle doit néanmoins s'appuyer sur une rigueur dans la définition des termes utilisés. Ces précautions prises, l'enquête de terrain doit permettre le recueil méthodique d'informations suffisamment nombreuses et rigoureuses pour être classées et confrontées.

#### *La nécessité de définir le vocabulaire utilisé*

Dans ce premier chapitre, j'ai déjà utilisé plusieurs termes dont certains relèvent du langage courant d'autre du vocabulaire des sciences sociales, d'autre encore des deux. Or l'utilisation sans précaution de certains termes polysémiques pose problème. Un quartier multiethnique est-il un quartier comprenant des personnes de diverses origines ethniques ? Que veut dire origine ethnique ? Qu'est-ce que l'ethnicité ? Dans l'école du T. où j'ai enquêté, beaucoup d'élèves sont d'origine... « maghrébine » « musulmane » « turque » « algérienne » « tunisienne » « marocaine », « africaine », « pakistanaise », « indienne » !? Il y a beaucoup de descendants de migrants mais quelles migrations Afrique ? Asie ? Europe ? Pourquoi certains élèves ont-ils une origine visible et pas d'autres, pourquoi les origines d'une personne sont-elles parfois visibles parfois non ? Chaque mot du langage courant comporte son implicite et il faudrait déjà mettre une grande partie de ces termes entre guillemets. Je veux clarifier ici le vocabulaire que j'utilise le plus fréquemment dans ce mémoire, tel que je l'ai compris et interprété à travers les théories de l'ethnicité. Je me réfère principalement aux ouvrages de F. Lorcerie (2003) et à l'ouvrage collectif de V.De Rudder, C. Poiret, F. Vourc'h (2000)

Ethnicité : La notion d'ethnicité renvoie à la subjectivité des acteurs et à la construction de leur identité au travers de catégories ethniques. Pour Max Weber, il s'agit « d'une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou des lieux, ou sur des souvenirs de la colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation, peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement ».

Ethnique multiethnique polyethnique : lorsque je suis amenée à utiliser ces termes, ils ne peuvent désigner que des groupes socialement construits et prennent sens dans l'interaction sociale. Les groupes ethniques et leur dénomination peuvent varier.

Ethnicisation<sup>17</sup> : Je me réfère ici à la définition proposée par V. De Rudder et citée par F. Lorcerie (2003) « processus par lequel l'imputation ou la revendication d'appartenance

<sup>16</sup> J.GUIBERT G. JUMEL *Méthodologies des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Armand Colin 1997

ethnique devient un référent déterminant ... de l'action et dans l'interaction ». L'ethnisation est un processus de catégorisation asymétrique qui s'inscrit dans une dynamique de domination et de classement social.

Immigrés : Ce terme renvoie à la fois à la fois à une catégorie statistique utilisée par l'INSEE ( « personne née étrangère à l'étranger » ) et à une catégorisation ethniciante. Il fait référence aux immigrés post coloniaux ; « selon le paradigme de l'ethnicité, la catégorie « immigré » est l'équivalent en langage ordinaire du concept d'outsider » ( Lorcerie 2003 ) . Ce terme prend sens historiquement dans la définition ethnonationaliste de l'État Nation, et la distinction entre les citoyens et les sujets dans les colonies françaises. Cette référence reste probablement active lorsque l'on parle des enfants d'immigrés, ou des enfants issus de l'immigration ou bien de la « seconde génération »

Saillance ethnique : « processus par lequel des traits imputables à l'ethnicité sont sélectionnés et mobilisés pour l'action sociale. » (Lorcerie 2003)

minoritaire/Majoritaire : il s'agit de positions sociales relevant des catégories ethniques. Le groupe Majoritaire non seulement occupe une position statutaire plus élevée et plus avantagée mais également il sert de référence : les autres groupes ethniques, « minoritaires », sont définis et nommés par et par rapport au groupe Majoritaire.

Familles/ parents : dans ce mémoire j'utilise indifféremment ces deux termes comme synonymes. Cependant Dominique Glasman<sup>18</sup> a montré que l'emploi de ces termes n'est pas neutre : le mot parent connote un rôle précis, tandis que la famille désigne un groupe étranger à l'école. Cette distinction se révélera utile dans l'analyse des entretiens.

Une fois précisée la problématique et le vocabulaire, il s'agit d'adapter la méthode aux questions posées.

*Conséquences de la problématique sur les situations observées.*

La situation que l'on observe dépend de la problématique de départ<sup>19</sup> ; Ma problématique me conduisait à observer les pratiques à l'échelle d'une école élémentaire. J'ai donc observé des interactions entre enseignants ainsi que quelques situations spécifiques d'interactions entre les agents et leur public (enseignants/ parents), mais j'ai eu besoin d'élargir ma recherche à un autre cadre, et donc j'ai dû compléter l'enquête terrain par l'analyse d'un corpus de textes officiels.

*Enquêter sur ses pairs : un choix et une posture*

Le choix d'un terrain d'enquête familial nécessite de clarifier le positionnement de l'enquêteur.

Devenir enquêteur alors que l'on a été acteur avant suppose une prise de distance : c'est ce que Stéphane Beaud et Florence Weber appellent l'enquête par distanciation<sup>20</sup>.

Voici les différents positionnements que j'ai pu endosser dans mon terrain d'enquête : Une étudiante en sociologie qui mène une enquête de terrain : j'ai pris le parti dès le début de dévoiler en partie mon projet d'enquête, j'ai donc pratiqué une observation à découvert, je me

<sup>17</sup> V.DE RUDDER, C. POIRET,F. VOURC'H *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve des faits*. Paris PUF 2000 p.31

<sup>18</sup> D.GLASMAN « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique *Revue Française de Pédagogie*, n° 100, juillet-août-septembre 1992, 19-33

<sup>19</sup> R.DESANTI P.CARDON *Initiation à l'enquête sociologique* éditions ASH

<sup>20</sup> S.BEAUD F.WEBER *Guide de l'enquête de terrain*

trouvais explicitement dans cette école pour mener à terme une enquête sociologique en vue d'un mémoire de Master. Le thème de mon enquête « la difficulté scolaire et les quartiers multiethniques » a été provisoirement évoqué.

Une enseignante qui vient aider bénévolement : J'ai pris en charge deux heures par semaine des groupes d'enfants à la bibliothèque. Le temps passé à rendre ce service bénévole pour l'école n'était pas vraiment un temps d'observation, car je souhaitais observer des enseignants et non des groupes d'enfants. En revanche, il me permettait d'être accueillie plus favorablement lorsque je demandais l'accès à différentes données, de maintenir des relations de confiance avec l'équipe enseignante, et également d'endosser si nécessaire le rôle d'enseignant aussi puisque je réalisais même ponctuellement un travail identique. Cette prise en charge ponctuelle d'un groupe d'enfants, ainsi que mon expérience antérieure dans cette école m'ont aidée à conforter une posture de connivence.

Une collègue qui mène un projet personnel et professionnel : la connivence fondée sur un partage d'habitudes professionnelles pouvait se doubler de bienveillance personnelle par rapport à mon projet : faire une formation pour prendre de la distance par rapport au métier d'enseignant, c'est une démarche qui peut attirer la sympathie des autres enseignants. Cette posture peut aussi agacer et susciter la jalousie, ou l'ironie.

Dans « L'observation directe »<sup>21</sup>, Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier ont établi un tableau de critères permettant d'évaluer la qualité des observations recueillies. Je reprends ici les items de ce tableau pour évaluer les conséquences de ma posture sur la qualité des informations recueillies y compris lors des entretiens.

- « Adéquation des constats à la réalité ordinaire » : plutôt bonne malgré le dévoilement de mon projet. Non seulement la confiance et la connivence m'ont permis de me fondre dans les situations observées, mais ma présence avait peu d'importance dans les situations d'observation directe, où les enjeux pour les acteurs rendaient minime ma propre influence.

- « Compréhension intime des rôles sociaux » : plutôt bonne en raison de la connivence et de l'expérience partagée mais « risque de centrisme, d'adoption du point de vue de l'acteur »
- « Accès à des informations par questions » et entretiens : mitigé ; certains entretiens ont été difficiles à obtenir, non pas par un refus net, mais par un report et un évitement des rendez-vous fixés, d'autres se sont déroulés sans réticence mais ont donné lieu à des réponses très contrôlées, d'autres enfin ont permis le recueil d'informations fructueuses.
- « Accès à la variété des situations observables » : plutôt bon. J'ai pu accéder à toutes les situations qui m'intéressaient.

### *Comprendre le cadre institutionnel*

Au cours de mon enquête, j'ai compris que je ne pourrais pas rendre compte des pratiques sur la difficulté scolaire sans décrire les instructions officielles qui les encadrent. Puis, je me suis rendu compte que les discours et les situations que j'observais prenaient parfois place dans des références globales. Ainsi lorsqu'une enseignante s'exclame « Et c'est ça l'égalité des chances à l'école de la République ! » il faut bien expliciter les références qu'elle mobilise dans l'expression de cette indignation. Par ailleurs, j'ai rapproché cette préoccupation empirique des propositions initiées par V. De Rudder (DE RUDDER, POIRET VOUREC'H 2000) sur l'articulation entre les rapports sociaux et les relations sociales. Comment les relations entre difficulté scolaire et ethnicité vont-elles apparaître dans le contexte institutionnel global, l'expression de la politique publique, et comment cette relation sera-t-elle déclinée à l'échelle d'une école élémentaire ? C'est pourquoi j'ai étudié un corpus de textes officiels qui me permettait de décrire un cadre institutionnel global avant d'observer sur le terrain comment il prend effet.

<sup>21</sup>A.M ARBORIO, P. FOURNIER *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Armand Colin. 2008

## 2. Méthodologie, recueillir des données variées.

Dans cette partie, je décris les données que j'ai recueillies sur mon terrain d'enquête, en reprenant les quatre grands types proposés Jean-Pierre Olivier de Sardan<sup>22</sup>. Les exemples donnés dans cet article concernaient surtout l'enquête anthropologique de terrain, mais ils s'appliquent également à la sociologie qualitative, en tout cas ils m'ont été utiles. J'ai précisé lorsque c'était nécessaire mon positionnement d'observateur et l'influence éventuelle que ma présence pouvait avoir sur les données recueillies.

### 2.1. Une observation plus ou moins « participante »

Les différentes observations que j'ai réalisées impliquaient une participation variable de ma part. Dans certains cas, j'étais simple observatrice, dans d'autres j'étais actrice.

*Observation sans participation* : en tant que témoin, j'ai observé des situations qui relevaient d'un contexte formel, réunions entrant dans le cadre des obligations de service ou demandées par la directrice. Il s'agissait de réunions de service ou d'« équipes éducatives »<sup>23</sup>.

- Les réunions de service regroupent les enseignants chargés de classe, la directrice et éventuellement les enseignants spécialisés. Ces réunions sont destinées à l'organisation du soutien scolaire, ou bien sont des concertations, appelées aussi conseils de maîtres et conseils de cycles, qui doivent se tenir trois fois par an. Le mercredi 15 février 2012, j'ai assisté à une réunion de service concernant les élèves aidés : cette réunion s'inscrivait dans les soixante heures de service consacrées au soutien scolaire, elle était obligatoire pour tous les enseignants chargés de classe. A l'ordre du jour, un bilan par classe des actions menées auprès des élèves, et les projets des enseignants pour les prises en charge futures. Le 2 avril 2012, j'ai assisté à une réunion de conseil des maîtres au sujet des propositions de passage des élèves dans la classe supérieure.
- « L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur d'école, le ou les maîtres et les parents concernés, le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des élèves handicapés dans l'école. [...] Elle est réunie par le directeur chaque fois que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige qu'il s'agisse de l'efficacité scolaire, de l'assiduité ou du comportement. ». J'ai assisté à deux équipes éducatives pour des élèves de CLIS<sup>24</sup>, et trois autres équipes : pour un élève de CM1, de CE1, et de CP.

Pour ces deux situations, j'ai très peu participé, ma présence se justifiait par mon statut d'étudiante ou d'enseignante en formation. Pour les équipes éducatives, je me suis présentée comme une enseignante en formation continue, et j'ai demandé aux parents, à ce titre, l'autorisation d'observer la réunion. J'étais totalement anonyme pour la plupart des participants, sauf l'enseignante spécialisée et la directrice. De plus l'enjeu de ces réunions était important pour les parents et les enseignants et ma présence n'a probablement eu que très peu d'effet sur les observations. Pour les réunions de service, je me suis efforcée de rester observatrice, mais j'ai pris le parti de mettre à profit ma relation d'interconnaissance avec les enseignants présents pour demander en aparté pendant la réunion quelques précisions. Je

<sup>22</sup> J.P. OLIVIER DE SARDAN *La politique du terrain. Sur la production de données en anthropologie* Les terrains de l'enquête N°1 date ?

<sup>23</sup> Décret n° 91-383 du 22 avril 1991 – Art.21 modifié par le décret n° 2005-1014 du 24 août 05

<sup>24</sup> Classes pour l'inclusion scolaire : Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) *Circulaire ministérielle - B.O. n° 31 du 27 août 2009*

posais des questions ponctuelles sur les enfants présentés, afin de vérifier mes informations. Ces réunions se tenaient en très grand groupe et dans un climat peu régulé : allées et venues fréquentes des enseignants, plusieurs conversations à la fois, pas de véritable président de séance, ce qui rendait ma présence et mes interventions peu visibles ; j'ai pu prendre des notes sur le champ.

### *Observation avec participation*

Pour d'autres situations d'observation, j'étais un observateur plus engagé. Il s'agit des situations informelles qui se présentent à l'improviste. J'ai ainsi assisté très souvent à des échanges entre la directrice de l'école qui se trouvait dans son bureau et différents enseignants qui passaient. J'étais alors moi-même installée dans ce bureau, occupée à relever des informations pour mon mémoire dans les documents internes de l'école. Lorsque j'observais les échanges, j'ai parfois été mêlée à la conversation en tant que collègue sur un mode de connivence. J'ai également utilisé cette relation privilégiée pour obtenir des précisions. Les interactions observées à cette occasion portaient presque toujours sur les relations avec les familles, et la situation des élèves. J'ai aussi eu l'occasion d'observer des échanges entre enseignants sur les élèves et les familles lorsque j'intervenais dans l'école le vendredi : dans la cours de récréation, lorsque les maîtres surveillent les enfants, ou bien dans la salle des maîtres lors des moments de détente. Je prenais alors des notes a posteriori si les situations concernaient des appréciations sur les élèves ou les familles.

*Pour ces observations, je me suis attachée à prendre en note :*

- Pour les réunions formelles, la disposition des lieux, et les places des personnes. J'ai étendu l'observation aux échanges qui ont précédé et suivi la réunion. Pour les situations imprévisibles, j'ai surtout noté le contexte de l'échange et les circonstances où j'y ai pris part.
- Pour toutes les situations observées, j'ai noté les éléments de communication non verbale : échanges de regard, posture physique et expression des personnes y compris lorsqu'elles ne parlaient pas.
- Les éléments de communication verbale : vocabulaire employé, ton de l'élocution, arguments développés.
  - Enfin j'ai relevé systématiquement tous les éléments qui pouvaient dans la conversation avoir un lien avec l'origine de la personne.

## 2.2. Les données d'imprégnation.

J.P Olivier de Sardan (article cité) appelle données d'imprégnations toutes les informations de la vie quotidienne qui permettent à l'anthropologue de se familiariser avec la vie locale de la société qu'il étudie, des moments de vie qui ne sont pas consignés mais qui contribuent à sa connaissance profonde de la culture locale. Pour mon enquête sociologique, j'ai considéré que je pouvais regrouper comme données d'imprégnation celles de ma connaissance antérieure et celles des activités annexes que j'avais dans l'école. De par mon expérience professionnelle je connais de nombreuses écoles élémentaires, et dans l'école où j'enquête, les agents font partie de mon réseau d'interconnaissance. J'ai eu l'occasion de recueillir d'autres données d'imprégnation en exerçant pendant mon enquête dans l'école des activités qui n'y étaient pas directement liées. En surveillant la cantine, j'ai pu observer la distance qui sépare les animateurs et les enseignants. Les animateurs prennent le relais sur le temps de midi mais ils sont responsables des mêmes enfants et des mêmes lieux. Il y a donc des désaccords plus ou moins latents avec les enseignants, des luttes de pouvoir pour la maîtrise du matériel et des lieux, des critiques sur les façons d'agir avec les enfants. Ces données ne sont pas en rapport direct avec mon



enquête, mais pourront peut-être être utiles pour comprendre la culture professionnelle des enseignants.

De même, mon intervention auprès des groupes d'élèves dans la bibliothèque ne m'est pas directement utile car je voulais observer les enseignants. Pourtant, les propos échangés librement avec les enfants autour des livres lus pouvaient apporter une meilleure connaissance du public de l'école et être recoupés avec ce que disent les enseignants de leurs élèves.

Je n'ai pas consigné ces données.

### 2.3 Les entretiens

La production de données discursives permet de recueillir des savoirs et des représentations.

#### *Types de données recueillies*

J'ai mené deux types d'entretiens. En décembre et en janvier, dans une première série d'entretiens, que j'appelle entretiens exploratoires, je cherchais des informations générales sur cette école et plus spécifiquement une description des familles, à travers les connaissances que les enseignantes ont de leur public. Dans une seconde série d'entretiens, semi directifs, j'ai interrogé systématiquement les enseignants sur les élèves en difficulté dans leur classe.

#### Les entretiens exploratoires

A cette étape de mon enquête je souhaitais recueillir des informations d'ordre général sur l'origine des familles de l'école et des représentations sur la difficulté scolaire. J'ai mené deux entretiens non directifs avec les enseignantes du réseau d'aide en utilisant un canevas très ouvert pour la conversation : je leur demandais dans un premier temps de décrire le quartier de cette école, en relançant régulièrement sur la comparaison avec les deux autres écoles du secteur. A travers ces entretiens je me suis aperçue qu'il était difficile d'obtenir des éléments précis sur les origines des familles par le biais des enseignantes spécialisées qui travaillaient sur plusieurs écoles : soit elles ne connaissaient pas suffisamment les familles pour décrire leur origine, soit elles ne pouvaient évoquer les origines qu'en relation avec des difficultés spécifiques, langage et difficulté de communication par exemple, ainsi qu'avec les problèmes de rapport de force entre les enseignants et les familles démunies, ce dernier volet comprenant un regard critique sur la pratique des enseignants chargés de classe.

J'ai tenté de vérifier auprès de trois enseignantes chargées de classe si elles connaissaient les origines de leurs parents d'élèves mais j'ai constaté que ces connaissances sont très variables. Seule une enseignante sur les trois connaissait suffisamment ses élèves, pour me donner une information complexe à ce sujet. Je me réservais de revenir plus en détail lors de la phase d'analyse sur les réticences que pouvait soulever une question directe sur l'origine.

De ces premiers entretiens j'ai conclu

- qu'il ne serait pas possible d'obtenir une information statistique sur la nationalité ou l'origine des élèves de l'école par le biais du savoir des enseignants,
- que les discours sur la difficulté pouvaient faire émerger des références à l'origine des élèves mais qu'il fallait vérifier ce point, puisque les enseignants interrogés jusqu'à présent étaient spécialisés dans la difficulté,
- enfin que les rapports de force entre les enseignants et les familles d'une part et les enseignants entre eux d'autre part pouvaient intervenir dans le suivi des élèves en difficulté par le biais des pressions exercées sur leurs parents.

#### Les entretiens sur la difficulté scolaire

Je me suis appuyée sur ces premiers constats pour mener à bien une deuxième série d'entretiens, semi directifs, avec un canevas plus limité et contraignant. J'ai mené cette deuxième série d'entretiens un mois et demi après les entretiens exploratoires. Entre ces deux

séries, j'ai maintenu une présence régulière dans l'école, J'ai interrogé six autres enseignants chargés de classe avec ce canevas, et une enseignante spécialisée qui m'a accordé un deuxième entretien. J'ai limité le sujet de la conversation à la difficulté scolaire. Je posais une question précise qui imposait un déroulement standardisé : en demandant aux enseignants de me parler de leurs élèves en difficulté, je les incitais à décrire dans le détail chaque cas. Je relançais éventuellement l'entretien en m'appuyant sur les relevés que j'avais fait sur les fichiers de l'école, lorsqu'il y avait des écarts entre les élèves dont parlaient les enseignants et ceux qui apparaissaient dans les dispositifs recensés. Enfin je vérifiais systématiquement pour chaque élève les points suivants : comment se déroulaient les relations avec les parents, comment leurs collègues intervenaient dans les questionnements et décisions prises, et sur quels critères les performances scolaires des élèves étaient appréciés. J'ai recueilli des informations sur les dispositifs d'aide proposés aux élèves et des représentations sur ce qui est attendu de leurs familles.

*Tableau des relations avec les enquêtés.*

J'ai relevé dans un tableau l'accueil que ma demande d'entretien a reçu et les conclusions provisoires qui seront utiles au moment de l'analyse.

<b>Entretien sollicité par l'interviewé</b>	<b>Rendez-vous accordé ou repoussé une fois</b>	<b>Rendez-vous accordé mais repoussé plus d'une fois</b>
La psychologue scolaire ( qui a souhaité me parler en invitant sa collègue « aide pédagogique » à participer à l'entretien)	Deux Enseignantes spécialisées aide pédagogique	Deux enseignants de CP et CM2
	Enseignantes de CM1 CM2 reçues ensemble (entretiens exploratoires)	Une enseignante de CE1 et CE2
	Trois enseignantes de CE1, CE2 ou CP (entretiens semi directifs)	
<b>Pourquoi ?</b>	<b>Pourquoi ?</b>	<b>Pourquoi ?</b>
Intérêt volonté d'informer et de donner son avis ?	Bienveillance tiède, neutralité, scepticisme ?	Réticence ?

Ne figure pas dans ce tableau la directrice de l'école ni sa remplaçante. Pourquoi ?

Ce contexte servira à éclairer l'analyse des entretiens.

Recueillir systématiquement des données chiffrées ou mesurables sur mon terrain d'enquête permettrait de varier les sources d'information et de croiser les données.

2.4. Données générales sur les élèves et les parents de l'école :

- En premier lieu les élèves dans leur classe : nombre d'élèves, de classes, composition par sexe, prénoms des enfants
- En second lieu les informations sur les professions des parents, la composition des familles, les prénoms des parents.

Ces données provenaient des fiches de renseignement remplies par les parents en début d'année.

*Données sur la difficulté*

J'ai constaté que les données sur la difficulté scolaire étaient nombreuses et variées. J'ai fait la liste des élèves :

- faisant l'objet d'un Programme Personnalisé de Réussite Éducative,
  - ceux qui étaient pris en soutien scolaire par le dispositif de l'Aide Personnalisée sur trois périodes de l'année,
  - ceux qui étaient pris en charge par le réseau d'aide (« enseignantes spécialisées du RASED »),
  - ceux qui bénéficiaient d'une aide médicale ou paramédicale extérieure.
- J'ai également relevé la liste des élèves « en retard », c'est-à-dire ayant redoublé une année. Ces données provenaient de différents documents internes de l'école : classeur retraçant pour chaque élève depuis la Grande Section les dispositifs d'aide mis en place (ou pas) ; document d'organisation interne retraçant la liste des élèves par atelier de soutien scolaire pour chaque période, document de synthèse des enseignantes spécialisées sur leur activité.

### *Les textes officiels*

C'est en partant du terrain et de questionnements empiriques que j'ai choisi un corpus de textes officiels pertinents pour étudier la difficulté scolaire dans les textes officiels.

Lors des entretiens sur le terrain, les professionnelles du réseau d'aide m'ont déclaré qu'elles s'appuyaient sur la Loi d'Orientation de 2005, les programmes de 2008 pour l'école élémentaire et les circulaires de rentrée pour cadrer leur activité et connaître les objectifs à mettre en œuvre. La prise en charge par les enseignantes spécialisées n'est plus le seul dispositif pour la difficulté scolaire dans le système inauguré par la Loi d'Orientation de 2005. Sur mon terrain d'enquête, j'ai observé la mise en œuvre de l'Aide Personnalisée, ainsi que des Équipes Éducatives, et des Programmes Personnalisés de Réussite Éducative. J'ai donc complété les textes cités par les enseignantes du réseau par ceux qui définissent et règlement les trois dispositifs précédents.

Enfin, il est apparu au cours de l'analyse des textes qu'il faudrait disposer d'un élément de comparaison pour apprécier les ruptures éventuelles dans les grandes orientations de politique scolaire sur la difficulté. J'ai également étudié la Loi d'Orientation de 1989.

Voici, au final le corpus de textes étudiés :

J'ai donc étudié :

- La Loi d'Orientation de 2005
- Les programmes officiels pour l'école primaire de 2008
- Les circulaires de rentrée de 2006 à 2012,
- La circulaire de mise en œuvre des programmes personnalisés de réussite éducative du 25-8-2006
- La circulaire de juin 2006 sur l'organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré.

Ce corpus m'a semblé pertinent pour définir l'échafaudage institutionnel qui se met en place se met en place entre 2005 et 2012. En effet, le vote d'une loi d'orientation indique une intention politique marquée<sup>25</sup> : celle de 2005 inaugure un nouveau cycle de la politique scolaire. Concernant les circulaires de rentrée, il s'agit de textes qui permettent au ministère d'informer les services et de donner des instructions, ces documents s'imposent au fonctionnaire chargé d'appliquer la politique de son ministre. Enfin deux autres circulaires et un arrêté précisent les dispositifs d'aides et les orientations spécifiques des programmes de l'école élémentaire.

<sup>25</sup> G. CARCASSONNE *La Constitution, introduite et commentée par Guy Carcassonne. Ed. du Seuil, 2002* Collection : Points, 319. Essais

Pour analyser ces textes, je suis partie d'une série de questions empiriques :

- Quels sont les mots utilisés pour évoquer la difficulté scolaire : difficulté, réussite, échec, difficulté passagère, grande, persistante, lourde... ?
- Si la difficulté est un écart à la norme fixée, de quelle norme s'agit-il ? Des objectifs généraux ? Des objectifs précis, chiffrés, détaillés ?
- Comment la difficulté est-elle repérée, évaluée ? et notamment quelle est la part laissée aux enseignants dans les textes pour apprécier la difficulté scolaire ?
- Des aides précises sont-elles prévues et lesquelles ?
- Quels élèves sont précisément concernés par ces dispositifs ?

J'ai étudié les chapitres qui concernaient le système scolaire dans son ensemble, l'école primaire en particulier, et les autres niveaux uniquement lorsqu'ils éclairaient les intentions générales du dispositif.

A partir d'une formulation initiale de ma problématique, « les références ethniques dans le repérage, l'aide et le parcours scolaire des élèves en difficulté à travers des discours et pratiques des enseignants. », j'ai été amenée à analyser d'une part un corpus de textes officiels et d'autre part les résultats d'une série d'observations et d'entretiens menés dans une école élémentaire de la Région Parisienne. Je présente ces résultats dans deux parties qui s'articulent selon le niveau d'analyse, global ou microsocial. Après avoir relevé les contraintes et les références dans lesquelles s'inscrivent les pratiques et les discours sur la difficulté scolaire, je décris dans une seconde partie en quoi des pratiques professionnelles liées à la difficulté scolaire font émerger des catégorisations ethnisantes. Je donne un titre définitif à mon mémoire : « Saillance de l'ethnicité dans la construction des publics de la difficulté scolaire : observations dans une école élémentaire »

BIBLIOGRAPHIE CHAPITRE 1  
OUVRAGES ARTICLES

- A.M ARBORIO A.M., FOURNIER P *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe.* Armand Colin. 2008
- BEAUD S. WEBER F. *Guide de l'enquête de terrain*
- BECKER H. *Les ficelles du métier. La Découverte* 2002
- BOULOT et BOYSON-FRADET 1984
- CARCASSONNE G. *La Constitution, introduite et commentée par Guy Carcassonne. Ed. du Seuil*, 2002 Collection : Points, 319. Essais
- DE RUDDER V., POIRET , VOURC'H F. *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve des faits.* Paris PUF 2000
- DESANTI R. CARDON P. *Initiation à l'enquête sociologique* éditions ASH
- DHUME F., S. DUKIC S. *Orientation scolaire et inégalités de traitement selon « l'origine », une synthèse critique des connaissances* Diversité-Ville Ecole Intégration, n°167 (« Les jeunes des quartiers »), janvier 2012, p.165-175.
- FASSIN D. *L'ethnopsychiatrie et ses réseaux. L'influence qui grandit.* In : Genèses, 35, 1999. PP 145 171
- GLASMAN D. « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique *Revue Française de Pédagogie*, n° 100, juillet-août~septembre 1992, 19-33
- GUIBERT J. JUMEL G. *Méthodologies des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Armand Colin 1997
- LEGER A., TRIPIER M. *Fuir ou construire l'école populaire* Paris Méridiens Klincksieck 1986
- LORCERIE F. *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration.* Paris, 2003
- LORCERIE F. *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration.* Paris, 2003
- MORO M.R. *Aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelle.* Odile Jacob 2007
- OLIVIER DE SARDAN J.P. *La politique du terrain. Sur la production de données en anthropologie Les terrains de l'enquête N°1*
- PAYET J.P *Collèges de banlieue, ethnographie d'un monde scolaire*, 1994
- SIMON P.J. *Différenciations et hiérarchisations sociales* Cahiers du Ceriem N°2 Mars 1997
- SOTINEL O. *La coupure et l'éloignement entre le corps enseignant et le quartier, les parents, les élèves... en école maternelle* VEI Enjeux hors série N°6 décembre 2002
- TISSOT S. *L'Etat et ses quartiers*, Seuil, 2007
- TRIBALAT M. *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants* Paris La Découverte 1995
- VALLET L.A. CAILLE J.P. 1996, *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*, in Les dossiers d'Education et formations, n°76, MEN.
- ZEROULOU Z. 1985 *Mobilisation familiale et réussite scolaire*, in Revue européenne des migrations internationales, vol.1, n°2, pp.107-116.

## TEXTES OFFICIELS

**Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS)**

*NOR : MENE0915406C*

*RLR : 501-5*

*circulaire n° 2009-087 du 17-7-2009*

*MEN - DGESCO A1-1 et B2-2*

***Équipes éducatives - Décret n° 91-383 du 22 avril 1991 - Art.21***  
*modifié par le décret n° 2005-1014 du 24 août 05*

**PREMIERE PARTIE  
CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET REFERENCES**

## Chapitre 2

### La difficulté scolaire dans les textes officiels : un questionnement empirique

Dans ce chapitre, je tenterai d'objectiver la notion de difficulté scolaire en analysant les textes officiels qui encadrent la définition, le repérage, et le traitement de la difficulté scolaire à l'école élémentaire, notamment les circulaires de rentrée, qui constituent des consignes directement applicables par les agents de l'Éducation Nationale. J'ai défini et justifié dans le chapitre méthodologique le corpus de textes étudiés. Il ne s'agit pas d'analyser un cadre de politique publique pour lui-même mais de comprendre la place qu'occupe la difficulté scolaire dans ce système institutionnel pour le mettre en relation avec la mise en œuvre des aides sur le terrain. Cette analyse des textes permettra ultérieurement un dialogue avec les observations sur le terrain. J'ai procédé en interrogeant tout d'abord directement les textes à travers une série de questions empiriques. Dans les textes officiels, la difficulté scolaire s'inscrit dans un système ambitieux et rationalisant qui cohabite avec des dispositifs confus et ambigus. Quelles dynamiques sous-tendent la définition et le traitement de la difficulté scolaire dans ces textes, quelles sont les conséquences possibles sur un public ethnicisé ?

#### 1. Un système rationalisant servi par un cadre volontariste et cohérent

Le corpus de textes publiés entre 2005 et 2012 met en place un système ambitieux dans l'affichage des objectifs : si l'on s'attache au vocabulaire, c'est à travers le mot réussite qu'apparaît la définition de la difficulté scolaire dans les textes. La difficulté scolaire s'insère dans un dispositif cohérent de définition de la norme et d'évaluation des écarts. C'est ce qui ressort des premiers questionnements empiriques sur le vocabulaire utilisé et la norme de référence qui délimitent la difficulté scolaire :

- Quels sont les mots utilisés pour évoquer la difficulté scolaire : difficulté, réussite, échec, difficulté passagère, grande, persistante, lourde... ?
- Si la difficulté est un écart à la norme fixée, de quelle norme s'agit-il ?
- Des objectifs précis, chiffrés, détaillés sont-ils fixés? Comment la difficulté est-elle repérée, évaluée ?

##### 1.1. Un objectif ambitieux : la réussite éducative

En cherchant dans la loi de 2005 les orientations générales relatives à la difficulté scolaire nous verrons que la nouvelle politique publique de l'éducation initiée par cette loi s'articule autour d'un objectif volontariste de réussite régulièrement réaffirmé et décliné dans les textes ultérieurs. La difficulté scolaire n'est que très peu évoquée directement mais il y est partout question de réussite.

##### *Objectif affiché dans la loi*

Dans la loi d'orientation de 2005, c'est le mot de réussite qui structure l'échafaudage de la difficulté scolaire et son traitement : « réussir » ou « réussite » sont cités trois fois dès le premier chapitre.

- l'article 9 : «...connaissances [...] qu'il est indispensable de maîtriser pour [...] **réussir** sa vie en société » ,
- l'article 16 : « programme personnalisé de **réussite** éducative ».
- l'article 17 : « mise en place d'un dispositif de soutien, notamment dans le cadre d'un programme personnalisé de **réussite** éducative ».



Si la difficulté scolaire apparaît en creux dans ces trois articles, elle n'y est pas évoquée directement : elle ne saurait être qu'une « non réussite » provisoire, rapidement corrigée par un programme adapté.

Ainsi, l'article 9 annonce la définition de l'objectif à atteindre pour réussir : c'est l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances à maîtriser. Dans les applications et les développements de cette loi, le Ministère de l'Éducation Nationale s'attachera à définir très précisément ce socle pour chaque niveau et en faire une norme très précise et contraignante pour l'ensemble du système scolaire. Il s'agit d'un objectif aux contours très définis et qui s'impose fortement à chaque individu en devenir car les acquisitions de ces connaissances de base sont indispensables, non seulement pour la réussite scolaire mais pour construire son avenir personnel et professionnel. L'enjeu de la scolarité obligatoire est donc maximal : la scolarité donne rien moins que les moyens indispensables pour réussir sa vie en société. La réussite est définie comme l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de compétences codifiées indispensables pour poursuivre sa formation, construire son avenir et réussir sa vie en société. L'écart à la norme ne peut donc être facilement accepté ni par l'institution qui se fixe comme but élevé de mener chaque élève à ce degré légal de compétence, ni par l'élève qui risque gros finalement à ne pas atteindre le niveau exigé par l'école.

C'est dans l'article 16 que les mesures de rattrapage sont décrites. Il définit par euphémisme la difficulté scolaire dans les textes officiels : c'est un risque de ne pas maîtriser les compétences indispensables. La loi ayant fixé un enjeu de la scolarité extrêmement fort, il n'est pas anodin de s'écarter de l'objectif à atteindre. Par conséquent, cet écart ne doit pas être accepté durablement. Les mesures de rattrapages mobilisent en premier lieu les responsables directs des établissements scolaires, mais elles impliquent également les parents des élèves. Il faut mobiliser l'institution et les parents immédiatement. C'est l'école qui par la voix des chefs d'établissement propose aux responsables légaux de l'élève le programme de rattrapage, mis en place avec eux. S'agissant d'une proposition et non d'une obligation, la contrainte sur les parents n'est pas maximale mais néanmoins forte : que penser d'un parent d'élève qui refuserait de collaborer à la mise en place d'un programme de « réussite éducative » pour son enfant ? Les dispositions de cet article permettent de suivre au plus près les élèves dont on a décelé les difficultés. Repérée précocement, la difficulté sera résolue par la mobilisation des enseignants et des parents.

L'article 17 explicite le déroulement du parcours scolaire. La remédiation scolaire est évoquée plus concrètement : lorsque le conseil des maîtres l'estime nécessaire, il met en place un dispositif de soutien pour la poursuite de la scolarité de l'élève. Cependant, le « programme personnalisé de réussite éducative » mis en place par la loi n'est pas à proprement parler un programme de soutien mais un programme qui s'insère dans la logique générale de la loi : pas question pour l'instant dans ce dispositif d'« aide » personnalisée mais de « réussite ». La loi affiche ici un objectif et une obligation de résultat avant la description des moyens.

L'affichage d'un objectif ambitieux centré sur la réussite scolaire et professionnelle constitue donc bien une préoccupation centrale de la loi de 2005. Qu'en est-il dans les textes d'application ?

### *La réussite déclinée dans les circulaires*

L'objectif de réussite scolaire s'impose à l'ensemble du système de façon très injonctive dès la circulaire de rentrée 2006, qui en fait une priorité et rappelle que la réussite à l'école est un facteur de l'insertion sociale et professionnelle. Même si l'école conserve son objectif traditionnel d'éducation pour tous, elle vise prioritairement la formation des individus et leur intégration économique dans la société. La circulaire de 2007 en fait sa priorité numéro 1 : la réussite de tous les élèves passe par la maîtrise des apprentissages fondamentaux. Moins présent dans les circulaires suivantes, l'objectif de réussite réapparaît dans la circulaire de 2011 sous une forme très ambitieuse ; ainsi, dans l'introduction de la circulaire, les performances du système éducatif français sont replacées dans un contexte de comparaison interna-

tionale, il s'agit d'améliorer les performances moyennes du système français. Le deuxième élément de cet affichage ambitieux réside dans la promotion de l'excellence. En 2012 la circulaire de rentrée parue en mars comprenait quatre fois le mot réussite dans son introduction. Là encore cet objectif s'exprime avec force : c'est une exigence, une ambition. La priorité de cette circulaire de 2012 était de servir l'égalité des chances en personnalisant les parcours scolaires.

*Pourquoi tant d'insistance dans le préambule des programmes de 2008 ?*

Relativement court, 63 lignes, le préambule des programmes de 2008 ancre l'école primaire dans les ambitions affichées par la loi d'orientation : il rappelle explicitement que c'est cette loi qui est la référence des enseignements du premier niveau de la scolarité obligatoire et martèle l'objectif global du système vers la réussite. « Réussite » ou « réussie » est cité cinq fois dans les trois premiers paragraphes. Mais le législateur va plus loin en insistant sur une rupture importante : « Avec l'unification et l'allongement des parcours scolaires, la spécificité de l'école primaire s'est estompée. Elle a cessé d'incarner à elle seule l'idéal scolaire » ... Elle « a cessé d'incarner [...] l'idéal scolaire » !? « Incarner » « idéal » sont des termes chargés. Nous verrons dans le chapitre suivant pourquoi il faut rattacher ce passage au référentiel historique de l'école républicaine. Ainsi l'école primaire doit renoncer à des valeurs dépassées (« a cessé » « estompée ») pour s'insérer dans un projet global plus fonctionnel : une formation pour tous. L'école primaire reste importante quand même mais dans un système de parcours scolaire où elle est une étape, une clé qui ouvre les portes de la formation. Elle participe avec le collège et le lycée à cet enjeu maximal d'une intégration réussie dans la société. Et en ce sens, elle sera organisée selon un système de compétences et connaissances fondamentales à acquérir, un dispositif de repérage et de remédiation précoce de la difficulté scolaire. Et surtout, le législateur souhaite qu'elle se détache de son rôle historique idéalisé. La lecture du préambule des programmes de 2008 illustre les tensions entre les valeurs historiques de l'école et l'orientation nouvelle de la politique scolaire, tensions dont nous reparlerons dans le chapitre suivant.

Nous avons découvert qu'à partir de 2005, les textes officiels affichent un objectif ambitieux de réussite pour le système éducatif dans son ensemble. Cette ambition sera servie par la mise en place d'un système de pilotage cohérent.

## 1. 2 un système cohérent

Les dispositions sur la difficulté scolaire délimitent un édifice complet et cohérent constitué d'un ensemble codifié de connaissances à acquérir, d'un système d'évaluation qui vise à la fois les élèves et le système éducatif dans son ensemble, d'un programme personnalisé pour résoudre les difficultés scolaires, et d'un aménagement des parcours scolaires lorsque le rythme d'acquisition des compétences s'écarte de la norme.

*La norme : un ensemble de savoirs précis à maîtriser.*

Comme premier élément de cet édifice, les textes prévoient un ensemble codifié de compétences à atteindre par tous. Ce socle commun délimite la norme de réussite scolaire, il comprend un ensemble de connaissances et de compétences minimales très précises qu'il convient d'acquérir selon une chronologie elle aussi très normative. Il s'agit d'un socle « commun » de connaissances et de compétences à acquérir par paliers successifs. Sa définition et sa mise en œuvre sont élaborés dès les premières circulaires de rentrée. En 2006 la circulaire annonce la parution d'un décret précisant les connaissances et compétences de ce « socle commun ». En 2007, sa mise en œuvre est la priorité numéro 2. En 2008, dans le préambule des programmes de l'école primaire, l'acquisition de ce socle commun de connais-

sances et de compétence devient la référence indispensable. Il sert de repère dans le cadre d'un cursus scolaire tourné vers le collège et la formation, et d'une école chargée de permettre à tous une intégration réussie dans la société. Dans les circulaires suivantes l'acquisition des compétences du socle commun est constamment réaffirmée comme une priorité. En 2010 : « 1.1.2 Garantir à tous les élèves la maîtrise du socle commun ». En 2011 : « la maîtrise du socle commun objectif premier de la scolarité obligatoire ». Nous sommes loin de l'acquisition de vagues connaissances générales ou d'une compétence globale comme « savoir lire ». L'aspect rationnel et technocratique de ce socle commun se veut un gage d'objectivité et d'égalité entre les élèves, à qui l'école veut garantir des compétences de base pour tous. Cependant il a pour effet une contrainte forte sur tous et notamment les plus fragiles des élèves ; il faut faire la preuve que l'on a acquis non pas une compétence générale mais un ensemble de compétences très précises, qui conditionnent la poursuite du parcours scolaire. Les élèves les plus fragiles se trouveront particulièrement sous pression pour passer les différents paliers du parcours scolaire.

### *L'évaluation*

Le second élément, c'est un système d'évaluation qui doit mesurer les performances, repérer les difficultés, valider les acquisitions du socle commun. La nécessité de se doter d'un outil de repérage rapide objectif et efficace de tout écart à la norme du socle commun justifie la construction progressive d'un système d'évaluations nationales systématiques avec traitement informatique des données recueillies. En 2006, les deux fonctions de ce système sont brièvement exposées : d'un côté, l'évaluation est obligatoire pour un constat objectif des compétences des élèves, de l'autre, des outils d'évaluation nationale sont proposés comme aide au diagnostic et à la remédiation ; les réseaux d'aides aux élèves en difficulté sont invités à utiliser les outils d'évaluation mis à leur disposition au niveau national. L'idée d'un repérage précoce, présent dans la loi d'orientation est réaffirmée : il faut repérer les difficultés potentielles. En 2007, le principe général de ce dispositif est décrit dans le chapitre « pilotage du premier degré ». Il installe les protocoles d'évaluation à deux moments de la scolarité élémentaire. En 2008, l'arrimage de ce dispositif d'évaluation aux normes du socle commun est amélioré. La nécessité d'une mesure régulière et précise des progrès des élèves est réaffirmée, et justifiée comme un instrument de suivi destiné aux familles. En 2009 ce système d'évaluation est présenté comme un outil de pilotage pour la classe : le système est en place, chaque maître peut connaître les compétences de chaque élève de sa classe dans chaque compétence du socle commun qui est une référence nationale. Le constat est donc objectif par rapport à une norme nationale. En 2010, ces évaluations sont évoquées plus pour leur utilité dans le repérage des élèves qui risquent d'éprouver des difficultés que comme outil de pilotage institutionnel. Ce système totalement idéal et transparent doit permettre le repérage précoce pour chaque élève de tout écart à la norme du socle commun, et renforcer la technicité pédagogique des enseignants dotés d'outils d'observations unifiés et experts pour remédier précocement aux difficultés provisoires des élèves. Il est également au service d'un management des politiques publiques. La circulaire de 2007 en fournit un exemple : les évaluations nationales constituent certes des outils pour mesurer les difficultés des élèves, mais servent surtout d'outils de « pilotage » du système scolaire. « [...] la réussite de tous les élèves [...] nécessite un pilotage rapproché » En 2011, l'évaluation est évoquée comme un levier de réussite. Non qu'il suffise de mesurer pour réussir mais le repérage des difficultés individuelles et des écarts de niveaux entre classe écoles et territoires permet une mobilisation de tous pour les combler. Elles servent aussi à dresser « un portrait fiable du niveau des élèves à toutes les échelles de la classe au territoire national.

Continuons dans la description de cet échafaudage cohérent : une norme détaillée et contraignante a été définie, un système de mesure a été mis en place pour mesurer la conformité à cette norme des élèves, des classes, des écoles, des académies, et la réussite globale du système éducatif. Un livret individuel est ensuite prévu visant à repérer la place de chaque

élève dans ce système de référence national codifié : quelles compétences sont atteintes à quel moment par chaque élève selon un système de pallier. Le livret expérimenté en 2007 est étendu en 2008 ; en 2009, le livret scolaire atteste la maîtrise du socle commun au CE1 et au CM2, en 2010, un livret personnel de compétence s'ajoute au livret scolaire, il est composé des attestations de maîtrise des compétences du socle commun. En 2011, la version informatisée de ce livret personnel de compétences doit être généralisée à l'école primaire. Il enregistre les compétences du socle commun acquises par chaque élève et se transmet entre établissements.

### *La programmation de la réussite (et non les solutions à la difficulté)*

L'étape suivante de ce dispositif tourné vers la réussite s'appelle le programme personnalisé de réussite éducative. Dispositif emblématique visant à traiter la difficulté scolaire définie comme un écart mesuré et publié à une norme détaillée, le programme personnalisé de réussite éducative, appelé PPRE en abrégé a été annoncé dans la loi d'Orientation de 2005 et précisé par une circulaire de 2006.

Il s'intègre parfaitement à l'ensemble du système : dans la logique d'un dépistage précoce et d'une remédiation efficace, il se fonde sur un système précis d'évaluation d'un ensemble de compétences normées. Ce sont en effet les protocoles nationaux d'évaluation qui permettent de repérer les élèves ayant besoin d'un PPRE. Néanmoins, la circulaire précise que ces évaluations doivent être complétées par des regards convergents sur l'élève : entretiens avec les parents, aides déjà reçues et parcours scolaire antérieur sont censés éclairer l'appréciation de la difficulté. Le diagnostic sur les enfants repose donc en priorité sur les évaluations nationales mais laisse place à l'appréciation des enseignants.

Ce diagnostic posé, quels élèves sont concernés par le PPRE ? Ceux qui s'écartent un peu du rythme normé d'acquisition des compétences, mais pas trop. En effet, le PPRE est destiné à remédier à une difficulté moyenne ou importante, par opposition à une difficulté grave ou persistante. De la même façon, il ne doit pas être durable.

Présenté comme un programme de réussite, ce dispositif ne constitue pas en lui-même une aide mais un projet et un cadre de mise en cohérence des différentes aides disponibles, c'est là sa spécificité. Il doit permettre la progression en associant les parents d'élèves. En effet, il constitue un cadre prescriptif qui mobilise l'institution les parents et l'élève à réduire l'écart mesuré. Il souligne un écart à la norme, et engage à y remédier rapidement et efficacement. Constitué de dispositifs ciblés sur des compétences précises, ce programme s'appuie sur l'objectivité et la technicité des évaluations nationales, ainsi que sur la mobilisation et l'engagement de tous autour d'un projet formalisé par écrit et signé par les parents les enseignants et l'élève. Le retour à la normale viendra en premier lieu du repérage et du ciblage des difficultés, qui garantissent une aide efficace. En second lieu, l'implication de l'élève et de sa famille est sollicitée. Même si le recours aux enseignants spécialisés est évoqué comme aide au diagnostic ou à la remédiation, c'est la technicité du repérage et l'effet mobilisateur du programme personnalisé d'aide éducative qui sont censés agir efficacement et rapidement sur la difficulté de l'élève.

Le recours à la personnalisation du programme est un moyen de réussite en soi puisque l'identification précise et individualisée des besoins de chacun permet une adaptation optimale des aides scolaires à chaque élève. Cette individualisation des parcours scolaires sera déclinée les années suivantes dans les circulaires de rentrée et les textes d'application de la loi. Elle répond à la nécessité d'efficacité et de volontarisme d'une institution qui se veut adaptée à chacun et soucieuse des besoins de chaque élève mais elle implique également une pression renforcée sur les élèves et leurs parents, engagés dans ce programme de réussite.

Une première analyse des textes a donc permis d'étudier comment la difficulté scolaire est définie à travers une série de questions empiriques. Nous avons vu jusqu'à présent que l'utilisation récurrente du terme « réussite » traduit l'affichage d'un objectif ambitieux et vo-

lontariste, dans lequel la difficulté est clairement définie comme un écart passager au rythme normal d'acquisition d'un socle de compétences formalisé. La définition systématique des connaissances et des rythmes d'acquisition s'accompagne d'un système d'évaluation destiné à mesurer à la fois les performances du système et celles de chaque élève. Le dépistage précoce d'un écart à cette norme s'appuie donc sur une technicité qui garantit à la fois la compétence et l'objectivité de l'institution et de ses agents.

D'autres questions restent à élucider :

- Des aides précises sont-elles prévues et lesquelles ?
- Quelle est la part laissée aux enseignants dans les textes pour apprécier la difficulté scolaire ?
- Quelles sont les conséquences de la difficulté sur le parcours scolaire ?
- Quels élèves sont précisément concernés par ces dispositifs ?

2. Les dispositifs concernant les élèves en difficulté sont parfois confus et ambigus.

En recherchant ces réponses, nous allons découvrir que le dispositif hyperrationnel décrit jusqu'à présent cohabite avec des mesures plus confuses et contradictoires. Par exemple, les mesures concrètes prévues pour aider les élèves en difficulté sont variables et peu spécialisées. S'agissant du repérage, au-delà de l'objectivité et de la technicité des évaluations nationales, l'appréciation du maître conserve toute son importance dans le diagnostic de la difficulté. Concernant les parcours scolaires, si la loi de 2005 ne suggère pas de recours au redoublement, celui-ci est néanmoins organisé, fût-ce comme un pis aller. Enfin les publics visés par ces mesures d'aide sont considérés à la fois individuellement dans le cadre d'un système d'évaluation national et collectivement dans le cadre de l'éducation prioritaire ou de besoins particuliers. Comment tous ces critères s'articulent-ils ?

2.1 Des dispositifs de soutiens peu spécialisés, confus et inégalitaires.

Alors que la loi et les circulaires déclinent largement les discours mobilisateurs sur la réussite scolaire, le dispositif innovant mis en place en 2008 privilégie une réorganisation des moyens existants et une banalisation du traitement de la difficulté scolaire au détriment des aides spécialisées.

*Le choix de banaliser l'aide.*

Avant 2008, une circulaire de 2006 précise la mise en œuvre des dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves. Elle confirme le rôle des dispositifs antérieurs : ce sont des enseignants spécialisés qui soutiennent les élèves en difficulté. Cependant, elle introduit également le dispositif de Programme Personnalisé de Réussite Éducative, PPRE en abrégé, et elle précise les modalités de redoublement. L'innovation viendra d'une circulaire de 2008 qui met en place un nouveau dispositif de traitement de la difficulté scolaire en réorganisant les moyens existants. Cette circulaire organise **l'aide personnalisée** dans le premier degré, dans l'esprit de la loi d'orientation de 2005. Les premières lignes de cette circulaire mettent en évidence le souci d'efficacité du dispositif : « La présente circulaire a pour objet de présenter la nouvelle organisation de la semaine scolaire et d'apporter des précisions concernant l'aide personnalisée ». Il s'agit d'aménager les horaires de l'école élémentaire en réorganisant le temps d'enseignement en faveur des élèves en difficulté, d'orienter les moyens existants en faveur de l'aide. Le volume horaire de cours sera réduit pour la plupart des élèves, et le temps gagné sera consacré aux élèves en difficulté. L'ambition nationale de réussite sera servie par une utilisation plus efficace des moyens existants. Le nouveau dispositif d'aide personnalisée banalise l'aide aux élèves. Celle-ci sera de moins en moins prise en charge par des enseignants spécialisés et de plus en plus par le maître et l'équipe enseignante. La priorité est donnée à

l'aide en classe par la différenciation pédagogique. Le recours à l'aide personnalisée vient en second lieu, décidé et mis en œuvre par les professeurs. Les enseignants spécialisés peuvent intervenir mais en conseil ou en renfort.

### *Un empilement de dispositifs variés*

En banalisant l'aide, cette circulaire permet de consacrer une partie des moyens ordinaires d'enseignements à la difficulté scolaire. Cependant il en ressort un empilement confus de dispositifs qui contraste avec l'agencement ordonné du projet initial.

Ainsi, alors que le PPRE constituait le dispositif emblématique de la réussite éducative, il ne s'applique pas systématiquement lorsqu'un élève rencontre des difficultés. Dans la loi d'orientation de 2005, le PPRE est un programme volontariste de rattrapage du niveau scolaire, mais les dispositifs de soutien proposés pour aider les élèves à poursuivre leur scolarité ne semblent pas se confondre avec ce PPRE. Dans l'article 17 « le conseil des maîtres [...] propose la mise en place d'un dispositif de soutien notamment dans le cadre d'un programme personnalisé de réussite éducative ». (C'est moi qui souligne). L'écart à la norme et la nécessité de mobiliser les parents restent à l'appréciation des enseignants, et la difficulté scolaire n'est pas systématiquement prise en charge par un programme cadre. La circulaire de 2008 sur l'aide personnalisée renvoie au même constat : « En fonction des difficultés rencontrées par les élèves, l'aide personnalisée peut s'intégrer à un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ou prendre la forme d'un autre type d'intervention, en petit groupe par exemple. » Ce dispositif se veut un cadre de mise en cohérence des différentes aides apportées dès qu'une difficulté est repérée, mais il n'est finalement pas préconisé de façon systématique, sauf en cas de redoublement. Bien qu'il soit un élément important du traitement de la difficulté scolaire, le PPRE n'est pas en lui-même un dispositif d'aide, il constitue une déclaration d'intention, qui engage les enseignants mais également les parents. L'institution prend acte de l'écart à la norme repéré par tout ce dispositif de définition du socle commun et d'évaluation des compétences décrit ci-dessus. Elle informe les parents et les implique dans le dispositif

Quels sont donc les différentes aides qu'un élève en difficulté peut recevoir ? Il peut bénéficier d'une aide personnalisée en petit groupe par un maître chargé de classe, le sien en général. Il peut également à partir du CM 1 recevoir des heures de rattrapages scolaire par le biais des stages de remise à niveau, prévus pendant les vacances scolaires ; il peut être pris en charge sur le temps scolaire par une enseignante du réseau d'aide ; il peut enfin bénéficier d'une aide extérieure, comme l'orthophoniste. Tous ces dispositifs peuvent être coordonnés par le programme personnalisé de réussite éducative, mais pas obligatoirement. Au fil des circulaires de rentrée, il se dégage une logique dans la prise en charge de la difficulté scolaire : de la difficulté légère prise en charge ponctuellement par le maître avec l'aide personnalisée, à la difficulté moyenne ou importante, qui nécessite une attention particulière des enseignants et une coopération avec les familles dans le but de mettre en place différentes aides très ciblées et ponctuelles ; enfin, une aide spécialisée pour la difficulté grave et persistante. Finalement, ce que propose concrètement l'école pour aider les élèves en difficulté est peu détaillé dans la loi et les circulaires de rentrée. Ce qui est mis en avant, c'est un dispositif de mobilisation des enseignants et des familles.

### *Des risques de distorsion dans l'égalité devant le service public.*

D'une part la loi définit un public indifférencié d'élèves à qui la Nation se fait un devoir d'offrir un service identique d'aide lorsqu'ils s'écartent d'une norme nationale ; d'un autre côté elle produit elle-même inévitablement des inégalités dans l'offre de soutien. En effet, les élèves en difficulté sont en droit de recevoir un volume horaire de deux heures par semaine d'aide personnalisée. Cependant le volume global d'heures de soutien dépend du nombre d'enseignants qui les dispensent et non pas du nombre d'élèves qui en ont besoin. Il est théorique-

ment possible qu'une école où tous les élèves auraient un rythme d'acquisition conforme aux normes nationales propose malgré tout une aide aux moins performants d'entre eux, puisqu'il s'agit d'une obligation de service des enseignants. A contrario, une école où la difficulté scolaire serait massive ne pourrait satisfaire le besoin d'aide dans le volume horaire dont elle dispose.

## 2.2 Un diagnostic de la difficulté qui laisse une part importante à l'appréciation des enseignants.

Au fil des différentes circulaires de rentrée, un système d'évaluations nationales s'est peu à peu mis en place, rationnel, mesuré, informatisé. Ces mesures nationales standardisées visent à garantir l'acquisition de connaissance unifiées pour tous, et une appréciation objective des compétences des élèves. Ainsi, dans la circulaire de 2006 : « L'évaluation continue des élèves doit aboutir à la constitution d'un livret scolaire retraçant la scolarité de l'élève dans le premier degré et dressant le constat objectif des compétences qu'il y a acquises en vue de l'entrée au collège. C'est sur la base de ce livret que seront organisés les échanges entre les maîtres du premier et du second degré afin de garantir la continuité des enseignements. » Dans la circulaire de 2009 : « les maîtres disposent désormais d'un bilan objectif qui fait apparaître les difficultés comme les réussites de chaque élève... ». Enfin, dans la circulaire de 2010, il est spécifié que les évaluations servent de base à au repérage des élèves qui risquent d'éprouver des difficultés. Une mesure précise des compétences des élèves permet de fonder le jugement des enseignants et d'établir des comparaisons avec une référence nationale transparente. Le repérage de la difficulté, la remédiation et le parcours scolaire dépendent aussi beaucoup des appréciations des enseignants. La loi d'orientation de 2005 précise le rôle du conseil des maîtres dans le parcours scolaire : « Au terme de chaque année scolaire, à l'issue d'un dialogue et après avoir recueilli l'avis des parents...le conseil des maîtres ...se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de l'élève. ».

Le recours à l'aide personnalisée repose aussi sur le regard du maître : dans la circulaire de 2008, « le maître de la classe effectue le repérage des élèves susceptibles de bénéficier de cette aide personnalisée dans le cadre de l'évaluation du travail scolaire des élèves, avec l'aide, le cas échéant, d'autres enseignants. Cette liste, présentée au conseil des maîtres ou conseil de cycle, peut évoluer au cours de l'année en fonction d'évolutions constatées ou de besoins nouveaux. » Ce sont autant les observations, les regards convergents, les concertations, que les résultats chiffrés qui permettent de décider des aides à mettre en place et du destin scolaire des élèves.

## 2.3 Les conséquences de la difficulté sur le parcours scolaire : le redoublement comme un pis aller

La loi privilégie une mobilisation pour la réussite. Elle prévoit expressément que les conditions de poursuite du parcours scolaire des élèves sont examinées au terme de chaque année scolaire par le conseil des maîtres. Cependant, elle n'envisage pas le maintien des élèves en difficulté dans le même niveau : le cadre mobilisateur du PPRE doit leur permettre de poursuivre leur scolarité avec différents étayages cordonnées par ce programme. Le décret de 2005 évoque la possibilité de redoubler sans préciser de critère particulier pour appliquer cette décision. La décision demeure au final à l'appréciation des maîtres. Le décret d'application de 2005 précise simplement les conditions dans lesquelles les parents d'élèves peuvent contester la décision du conseil des maîtres : une contestation du redoublement est possible mais la décision finale revient à une commission d'appel. Les circulaires de rentrée évoquent peu la question du redoublement à l'école élémentaire. Seule la circulaire de rentrée 2010 y fait allusion : le redoublement doit rester une mesure « très exceptionnelle », obligatoirement intégrée à un programme personnalisé de réussite éducative.

## 2.4 La définition des publics en difficulté : entre la personnalisation des parcours scolaires et la définition collective de publics prioritaires.

### *Interprétation individuelle et collective du principe d'équité.*

Les dispositifs mis en place après 2005 insistent sur la dimension individuelle du principe d'équité : l'aide est personnalisée, le programme de réussite éducative aussi. En 2009, la circulaire dans son chapitre introductif définit le principe de justice et d'équité entre les élèves dans sa dimension individuelle « L'institution scolaire continue de s'organiser pour offrir plus de justice et d'équité entre les élèves en particulier grâce au développement de services gratuits [...]. Avec l'extension de l'aide individuelle, elle se mobilise pour apporter une aide plus efficace à tous les élèves. ». Ce commentaire s'inscrit dans la continuité de la mise en place des nouveaux programmes et de l'aide personnalisée à l'école primaire. La personnalisation des parcours scolaires constituait d'ailleurs une priorité de la circulaire de rentrée 2012 parue en mars. Elle s'inscrit dans la cohérence du système décrit plus haut : les besoins spécifiques de chaque élève sont identifiés avec précision par rapport à une norme nationale, grâce par exemple au livret individuel de compétences ; les aides proposées sont parfaitement ciblées par rapport à cet écart individuel à la norme. Néanmoins, les circulaires de rentrée accordent aussi une place particulière à l'éducation prioritaire. Celle de 2008 comporte au chapitre éducation prioritaire une formulation qui comprend à la fois une approche individuelle des parcours scolaires et une définition collective des publics ciblés :

*« L'objectif de performance de l'éducation prioritaire implique la réussite de chaque élève, appréciable individuellement. Cet objectif, commun dans son principe d'égalité, mais individuel dans sa réalisation et sa mesure, conduit à considérer le parcours de chaque élève dans sa continuité et sa cohérence, de la maternelle à la troisième dans le cadre du réseau. »*

La définition de publics prioritaires répond aussi au principe d'égalité, mais avec une autre logique, une logique collective. Dans la circulaire de 2007, il est précisé que l'égalité des chances nécessite de porter une attention particulière à l'éducation prioritaire et que la solidarité nationale nécessite une répartition équitable des moyens. Les indicateurs de performance élaborés depuis 2005 servent à mesurer et à réduire l'écart ZEP hors ZEP et RAR / hors RAR notamment au niveau des élèves en retard à l'entrée en sixième. La circulaire de rentrée 2008 formule en ces termes les exigences d'équité : « améliorer l'efficacité de l'éducation prioritaire pour plus d'équité scolaire ». Elle préconise des mesures expérimentales pour favoriser la mixité sociale : déplacement de classe à l'école élémentaire (busing), assouplissement de la carte scolaire au niveau des collèges. En 2009, sous le titre « l'éducation prioritaire au service de l'égalité des chances » la circulaire affiche l'objectif de réduire les écarts entre les élèves de l'éducation prioritaire et ceux des autres écoles et établissements scolaires. Enfin, en 2010 dans la rubrique « personnalisation des parcours scolaires » qui concerne le système en général la circulaire préconise de favoriser un meilleur accès des élèves issus de milieux socialement défavorisés à des parcours de réussite et d'excellence. Cette circulaire de 2010 introduit également la notion de besoins éducatifs particuliers. La scolarisation des élèves handicapés est regroupée dans cette rubrique avec d'autres publics spécifiques : enfants de familles non sédentaires, enfants non francophones qui arrivent en France et enfants intellectuellement précoces. Cette circulaire est un exemple de la juxtaposition de plusieurs définitions des publics en difficulté : un point de vue individuel où la difficulté sera mesurée par un écart à la norme du socle commun, un point de vue territorial hérité des politiques d'éducation prioritaires et lié à la politique de la ville, et enfin un point de vue segmenté qui s'attache à répondre aux besoins de publics spécifiques.

C'est le principe d'égalité qui inspire à la fois la mise en place du système des aides personnalisées en vigueur dans l'ensemble à l'école élémentaire et les politiques compensatoires de l'éducation prioritaire. Or ce principe comprend des interprétations variables : tantôt il est question de justice, tantôt d'équité, tantôt d'égalité, d'égalité des chances. Des interprétations variables du principe d'égalité se reflètent à la fois dans la superposition de logiques individuelles et collectives mais également entre une logique de réussite pour tous, et d'excel-



lence. C'est ce que nous allons voir à présent à travers la déclinaison particulière du thème de la réussite pour l'éducation prioritaire.

### *Références ethniques dans la définition des publics en difficulté*

Dans la circulaire de 2007, la raison d'être des zones d'éducation prioritaire est d' « apporter des réponses aux élèves qui sont en difficulté sociale » En 2009, « assurer la réussite scolaire des élèves socialement défavorisés » est l'une des quinze priorités de la circulaire de rentrée. Le thème de la mixité sociale comme réponse au problème de l'égalité des chances et de la difficulté scolaire apparaît en 2008 et en 2009. En 2009, la politique de mixité sociale s'inscrit expressément dans la dynamique « Espoir Banlieue » de la politique de la ville, le public ciblé est celui des jeunes issus de quartiers de la politique de la ville. Une politique volontariste de mixité sociale est mise en place en 2008 et 2009, soit par assouplissement de la carte scolaire au niveau des collèges, soit par l'expérimentation du déplacement volontariste d'élèves d'une école à l'autre dans le premier degré. La référence expresse au « *busing* » pratiqué aux États-Unis dans les années soixante-dix renvoie à la dimension ethnique du public ciblé.

Ce sont parfois expressément des publics immigrés qui sont visés par les politiques spécifiques d'aide. Cette dimension apparaît en 2007 et en 2009. En 2007, un des objectifs de l'éducation prioritaire concerne la maîtrise du français : « À l'école, il sera important de travailler plus particulièrement la didactique du langage oral [...] en accordant une attention particulière aux besoins des publics pour lesquels « la langue de l'école » est éloignée de la langue habituellement pratiquée. » En 2009, c'est carrément un objectif d'intégration qui est visé pour les publics immigrés : L'opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration » est conduite en partenariat avec le ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire dans douze départements relevant de dix académies. Elle a pour but de favoriser l'acquisition de la langue française et de familiariser les parents étrangers ou immigrés volontaires au fonctionnement de l'institution scolaire. » La circulaire fixe un objectif spécifique pour la réussite scolaire des enfants d'immigrés en passant par la formation de leurs parents. L'institution attache une grande importance à cet objectif : « Les objectifs et les priorités fixés par le ministre pour la prochaine année scolaire illustrent clairement les attentes de la société vis-à-vis de son École : au-delà de l'obligation de moyens qui a longtemps prévalu, une obligation de résultats nous incombe. C'est d'ailleurs l'essence même de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école [...]

### *Réussite et éducation prioritaire*

Nous avons vu plus haut que l'objectif central de la réussite s'impose à l'ensemble du système éducatif ; il est aussi longuement décliné dans les chapitres des circulaires de rentrée sur l'éducation prioritaire. Les écoles qui font l'objet de cette politique spécifique appartiennent à des « réseaux ambition réussite » ou « réseaux de réussite scolaire ». En 2006 c'est un objectif concret et massif qui est assigné à l'éducation prioritaire dans le premier degré : pour les établissements des réseaux éducation prioritaire existants c'est « lire et écrire en fin de CP, au plus tard en CE1 » ; les circulaires ultérieures en revanche définissent des objectifs à la fois plus vagues et plus ambitieux. En 2009 la dynamique « Espoir Banlieue » vise la réussite des jeunes issus de quartiers. Il s'agit, dans le cadre de la politique de la ville d'assurer la mixité sociale et de promouvoir l'excellence dans ces quartiers. En 2011 un nouveau programme est mis en œuvre : ECLAIR, Écoles Collèges et Lycées pour l'Ambition l'Innovation et la Réussite, tandis qu'est également affirmé l'objectif de la réussite de chaque élève et la réduction des écarts dans les résultats. Au fil des circulaires la réussite se décline à la fois comme un objectif collectif de réduction des écarts entre zones prioritaires et autres zones, et comme une ambition d'excellence, qui serait plutôt une chance offerte à ceux qui le peuvent mais sont désavantagés par leur situation sociale ou par un environnement scolaire dégradé. Les objectifs de réussite sont en toute logique affichés dans les territoires où le niveau scolaire est le plus

faible mais avec parfois une ambition supplémentaire d'excellence. Il s'agit à la fois de permettre une mise à niveau collective et un parcours individuel d'excellence. Dans les deux cas, une pression particulière s'exerce sur ces publics étiquetés.

conclusion

Quelles dynamiques sous-tendent la définition et le traitement de la difficulté scolaire dans ces textes, quelles sont les conséquences possibles sur un public ethnicisé ?

Jusqu'à présent, j'ai analysé directement une série de textes officiels sur la difficulté scolaire, à travers une série de questions empiriques qui dégagent d'ores et déjà quelques pistes de réflexion. Ainsi, si la réussite scolaire doit être accessible à tous en application du principe d'équité, celui-ci s'exprime à la fois dans sa dimension individuelle et dans sa dimension collective. Or, les publics prioritaires, définis par des territoires, des critères sociaux ou des critères nationaux et linguistiques font l'objet de politiques compensatoires qui sont inspirées des mêmes logiques que l'aide individuelle, c'est ce que nous retiendrons aussi à ce stade de l'enquête : cette logique, c'est celle d'une responsabilisation des parents et des élèves face aux difficultés et au parcours scolaire, et celle d'une mobilisation volontariste des institutions.

Le premier levier de la réussite repose donc sur la responsabilisation des parents ; c'est une dimension importante du programme personnalisé de réussite éducative. Cet objectif est également décliné dans les dispositifs envers les publics prioritaires. On le retrouve dans la plupart des circulaires de rentrée, soit dans la rubrique « éducation prioritaire », soit dans la rubrique spécifique « aide à la parentalité ».

– Dans la circulaire de 2006, « une des conditions de la réussite des élèves est l'association renforcée des parents à l'action de l'école »,

– en 2009, cette thématique est reprise dans un chapitre à part entière : l'implication des parents est indispensable, surtout s'il s'agit des élèves les plus fragiles.

– En 2010, ce thème resurgit plusieurs fois : chaque école veille à l'implication des parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants ; il faut soutenir les élèves en grande difficulté en dialoguant avec les familles ; il faut repérer, soutenir, et orienter les élèves confrontés à des difficultés en mobilisant les personnels sociaux et de santé ; il faut promouvoir les actions de soutien à la parentalité.

Le deuxième levier de réussite commun aux dispositifs individuels et collectifs c'est la mobilisation, et la recherche d'efficacité. Ainsi dans un extrait de la circulaire de 2009 : « l'objectif de réduire les écarts entre les élèves de l'éducation prioritaire et ceux des autres écoles et établissements scolaires ne peut venir de la simple attribution de moyens supplémentaires. » En 2011 la circulaire rappelle que ce sont le pilotage, l'innovation et les contrats d'objectifs qui sont un levier de réussite. L'expérimentation, l'innovation, l'articulation avec d'autres politiques publiques comme celle de la ville sont censés créer une dynamique de réussite. L'idée d'offrir des services gratuits supplémentaires qui inspirait l'aide personnalisée se traduit dans l'éducation prioritaire par l'aide aux devoirs, et l'accompagnement éducatif.

Ces deux leviers de réussite s'appuient l'un sur l'autre : l'institution se mobilise pour la réussite de tous, les parents prennent leurs responsabilités.

L'affichage d'une ambition élevée et d'une responsabilisation des parents concerne particulièrement les publics prioritaires : qu'il s'agisse des publics immigrés, où les parents sont invités à améliorer leur propre niveau de français en articulation avec la politique d'intégration, ou des publics socialement défavorisés où l'implication des parents est particulièrement sollicitée et encouragée à travers des politiques d'aide à la parentalité. A ce stade de la lecture des textes, la difficulté scolaire apparaît comme un défi réel pour l'institution qui place la réussite scolaire comme un facteur d'intégration sociale incontournable. Les textes et les directives s'emparent de ce défi en fixant des objectifs ambitieux et volontaristes. Ces ambitions visent les publics les plus fragiles ; elles impliquent fortement les parents dans le projet de réussite

scolaire de leur enfant et de ce fait infligent une forte pression sur les élèves et leurs familles. Enfin, au-delà des critères sociaux ( élèves socialement défavorisés ), spécifiques (élèves nouvellement arrivés en France), ou territoriaux (élèves relevant du dispositif Espoir Banlieue) qui définissent les publics à soutenir, se dessine une ethnicisation feutrée à travers d'autres critères : maîtrise de la langue, respect des valeurs républicaines, intégration.

## Chapitre 3

### Difficulté scolaire et ethnicité dans les référentiels de l'école.

En étudiant empiriquement un corpus de textes officiels, nous avons vu que la difficulté scolaire fait référence à des logiques variées et parfois contradictoires. L'ethnicisation des publics en difficulté émerge mais de façon détournée. Il est nécessaire à présent d'éclairer ces tensions et ambiguïtés par les différents référentiels des politiques scolaires que je sépare en trois thèmes : l'égalité, l'efficacité et les valeurs républicaines. L'égalité est un axe important des politiques scolaires qui recouvre des objectifs ambigus et a fait l'objet de nombreux travaux en sociologie de l'éducation. L'efficacité fait référence à l'évolution des politiques publiques vers une logique entrepreneuriale insérée dans l'idéologie néolibérale. Enfin la promotion des valeurs républicaines constitue une référence historique de l'institution scolaire, particulièrement à l'école élémentaire.

#### 1. L'égalité scolaire : éclairages de la sociologie de l'éducation

La sociologie de l'éducation permet de replacer la politique éducative du début du XXIème siècle dans le cadre de la démocratisation du système scolaire et de l'égalité des chances. Il est nécessaire de préciser brièvement ce concept d'égalité des chances pour comprendre les tensions entre différentes interprétations de l'égalité. Historiquement le concept politique est attribué à Philippe Pétain, en rupture avec l'égalitarisme rousseauiste et l'égalité des droits. Dans le paradigme néolibéral, l'égalité des chances permet le rétablissement des conditions de la concurrence pure et parfaite.<sup>26</sup>

##### 1.1 Difficulté scolaire et égalité sociale

Nous l'avons vu lors de la lecture des textes officiels, la problématique de la difficulté et de la réussite scolaires est liée aux questions d'égalité. Il est important de situer cette problématique dans le contexte historique de la démocratisation scolaire et dans les politiques de réduction des inégalités telles qu'elles ont été analysées et discutées par la sociologie de l'éducation.

##### *Tendance lourde à la démocratisation*

Si on retient une définition de la démocratisation comme l'ouverture des différents cycles d'enseignement à des milieux sociaux qui n'y avaient pas accès<sup>27</sup>, il faut néanmoins en préciser les différentes formes. Certes, la scolarisation s'est améliorée significativement au cours du vingtième siècle, et l'accès aux études secondaires a connu une accélération dans les années 1980-2000. Néanmoins, les inégalités scolaires ont perduré. C'est le sens de la distinction de l'historien Antoine Prost cité par Pierre Merle dans son encyclopédie de poche sur la démocratisation de l'enseignement<sup>28</sup>. La démocratisation « quantitative » permet un meilleur accès de tous à l'éducation mais la démocratisation qualitative permet que le destin scolaire soit moins dépendant de l'origine sociale et que des élèves méritants puissent avoir accès à l'enseignement long. Cette distinction mériterait d'être nuancée mais elle permet déjà d'éclairer les motivations différentes dans les textes étudiés précédemment. Ainsi dans les zones d'éducation prioritaires ces deux finalités sont déclinées tour à tour dans les différentes circulaires de rentrée. Dans la circulaire de 2009 par exemple, la politique d'éducation prioritaire

<sup>26</sup> F.DHUME *Racisme, diversité, ethnicité, intégration, discrimination...Petit lexique historique et points d'ancrage problématiques* VEI-Diversité Hors Série n° 11 septembre 2009

<sup>27</sup> E.MAURIN, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, Paris, Seuil 2007

est tournée vers « la réussite des jeunes issus de quartiers ». Les sites d'excellence, les internats d'excellence et l'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles visent à élargir l'accès des meilleures filières aux publics défavorisés. Dans la circulaire de rentrée 2006, en revanche, c'est un autre type d'objectif qui est mis en avant : atteindre un taux minimal de lecteurs à la fin du CE1 relève de la démocratisation quantitative, l'accès à tous d'un meilleur niveau d'éducation. Dans un ouvrage de 2004, François Dubet<sup>29</sup> souligne que l'élargissement de l'accès à l'école a laissé subsister une inégalité de réussite qui met à mal le principe de la méritocratie scolaire, pourtant un des piliers de l'institution.

### *Fonctions de l'école*

Quelle que soit la forme qu'elle prend, la démocratisation scolaire est une nécessité des politiques éducatives car elle s'inscrit dans la logique des fonctions de l'école. Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten<sup>30</sup> dans leur ouvrage universitaire sur la sociologie de l'école rappellent les enjeux de la scolarité : trouver un emploi et gravir l'échelle sociale. L'école doit former les individus et permettre leur insertion économique. Elle donne accès à une formation qui elle-même détermine la position sociale future. Accéder à des études longues et décrocher un diplôme valorisant sur le marché du travail, constituent les principaux enjeux de la réussite scolaire. C'est ce que rappelle la loi d'orientation de 2005<sup>31</sup> dans son article 9 : la scolarité obligatoire doit garantir l'acquisition de connaissances obligatoires pour construire son avenir professionnel et personnel. Néanmoins l'école a également d'autres fonctions : au dix-neuvième siècle, elle vise essentiellement à former les citoyens d'une nation fondée sur la science et la raison. L'école a une fonction de socialisation et de transmission de valeurs communes. Cette fonction est rappelée dans l'article 2 de la loi d'orientation de 2005 : « [...] la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ». Dans cette double perspective, la démocratisation scolaire permet une plus large diffusion des valeurs citoyennes, ainsi que l'amélioration de la formation professionnelle des individus. Cet objectif d'insertion économique peut viser soit l'augmentation du niveau moyen des compétences, soit l'ouverture de la formation des élites à l'ensemble des milieux sociaux. Dans les textes étudiés l'accent est mis à partir du collège sur l'orientation des élèves, la découverte des métiers, leur implication dans leur propre projet professionnel. Nous trouvons aussi de nombreuses références au vivre ensemble, à la nécessité d'accepter et de respecter les valeurs de la République. Toutes ces parties de texte n'ont pas été étudiées précédemment dans l'optique d'une recherche sur le thème de la difficulté scolaire à l'école élémentaire, mais ils sont en arrière plan des politiques compensatoires auprès de publics cibles.

## 1.2 Inégalités

La question de la démocratisation de l'enseignement en France est un sujet de polémique. L'augmentation des taux de scolarisation a-t-elle réduit les inégalités sociales dans l'accès aux filières scolaires et universitaires ? Malgré la démocratisation scolaire, la persistance de différentes inégalités a été largement démontrée à partir des années soixante ; dans les textes officiels étudiés plus haut, un idéal d'égalité des chances et de méritocratie tend à s'imposer.

### *Persistance des inégalités*

De nombreux travaux contemporains démontrent que l'accès aux meilleures filières et aux meilleurs diplômes demeure très inégalitaire socialement. Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer<sup>32</sup> constatent un élargissement des classes sociales au niveau de l'entrée en sixième mais des écarts apparaissent au niveau de la seconde. Les inégalités se déplacent au fur et à

<sup>29</sup> F.DUBET *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Seuil, 2004

<sup>30</sup> M.DURU-BELLAT, A.VAN ZANTEN, *Sociologie de l'école*, Armand COLIN 1992, 2007

<sup>31</sup> Loi d'Orientation pour l'avenir de l'école 2005

mesure de la massification scolaire : soit à niveau d'études équivalent par une ségrégation entre filières - ségrégation interne dans les collèges selon les options des différentes classes, ou dans les lycées entre filières générales et filières professionnelles-, soit en déplaçant la sélection à des degrés d'études plus élevés : les inégalités sociales dans l'accès aux études se creusent après la licence par exemple<sup>33</sup>. La démocratisation se traduit par une sélectivité accrue au niveau des filières de l'enseignement supérieur. Dès les années soixante-dix, Pierre Bourdieu et André Passeron<sup>34</sup> ont montré que l'école reproduit les inégalités sociales notamment par le biais des écarts entre culture familiale et culture scolaire. D'autres sociologues ont développé ces approches en les nuancant : ainsi, Bernard Lahire<sup>35</sup> dans les années quatre-vingt-dix impute l'échec scolaire dans les milieux populaires à un écart entre socialisation familiale et socialisation scolaire mais il s'intéresse aux différents facteurs qui permettent d'atténuer le poids du déterminisme social<sup>36</sup>. Plus récemment, Smaïn Laacher<sup>37</sup> a décliné ce thème des réussites paradoxales pour les enfants d'immigrés : refusant de traiter la question obsessionnelle de l'échec scolaire des enfants d'immigrés, il souligne que de nombreux contre-exemples de réussites scolaires méritent d'être étudiés et expliqués ; selon lui différents facteurs se combinent pour permettre ces réussites inattendues : les trajectoires familiales, le rôle positif de l'école et le contexte de migration.

### *Les politiques de réduction des inégalités*

Elles ont connu des variations significatives depuis les cinquante dernières années. Ainsi que le rappelle Sylvain Broccolichi,<sup>38</sup> les inégalités entre lycées et collège constituaient une ombre au tableau de l'école méritocratique dans les années cinquante. La généralisation des collèges, et l'accès à l'école unique pour tous étaient censés répondre à la segmentation des cursus scolaires entre classes sociales qui prévalait depuis le début du vingtième siècle. Cependant la persistance des inégalités avait été mise en évidence dans les années soixante et soixante-dix. Elle démontrait l'insuffisance de ces politiques d'unification scolaire. C'est en réaction contre cette unification qu'au tournant des années quatre-vingt, l'institution entend rétablir l'égalité des chances par la différenciation des espaces scolaires. La territorialisation des politiques scolaires, l'ajustement des moyens aux particularités locales vont fonder les politiques compensatoires de l'éducation prioritaire. Lancées en 1981, et relancées à plusieurs reprises dans les décennies suivantes, les politiques d'éducation prioritaire font l'objet d'un bilan mitigé. Pierre Merle (MERLE 2002) dresse un bilan des constats au début des années 2000 : la plupart des travaux des années quatre-vingt-dix concluent que les politiques d'éducation prioritaire n'ont alors pas rempli leurs objectifs, notamment auprès des élèves les plus faibles. Agnès Van Zanten<sup>39</sup> de son côté souligne les effets pervers d'une politique territoriale de compensation. La concurrence inter établissements et la ségrégation intraétablissement exacerbent les effets d'étiquetage et d'inégalité de l'éducation prioritaire. Les plus favorisés fuient les établissements mal réputés ou y investissent des filières sélectives. L'école pour tous, celle des établissements prioritaires devient celle des élèves en difficulté et des enfants d'immigrés. Dans un article de 2011 paru dans la Revue Française de Pédagogie, Jean-Yves Rochex<sup>40</sup> dresse une typologie et un bilan des politiques d'éducation prioritaire en France et en Europe. Il définit l'éducation prioritaire comme « une politique éducative spécifique, ci-

<sup>32</sup> M.DURU BELLAT A.KIEFFER *La démocratisation de l'enseignement en France : Polémique autour d'une question d'actualité*, Population, 1 p.51-80

<sup>33</sup> M. DURU BELLAT A. KIEFFER *Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités* Population 2008/1 Vol. 63 p. 123 167

<sup>34</sup> P.BOURDIEU, A.PASSERON *La Reproduction*, Minuit, 1970

<sup>35</sup> B. LAHIRE *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, Ville Enjeu Integration 1998 N°114 septembre 1998

<sup>36</sup> B. LAHIRE *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* Paris Seuil Gallimard 1995

<sup>37</sup> S. LAACHER, *L'institution scolaire et ses miracles* La Dispute 2005

<sup>38</sup> S.BROCCOLICHI, *L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives*, Actes de la recherche en sciences sociales, 2009/5 n° 180, p. 74-91.

<sup>39</sup> A. VAN ZANTEN, *L'école de la périphérie*, Paris PUF 2004

blée sur certaines catégories de population et se proposant d'agir sur le désavantage scolaire ainsi que de réduire les inégalités de scolarisation ou de réussite scolaire [...] au travers d'un traitement préférentiel ». Selon lui, on peut distinguer trois âges des politiques prioritaires. Si elles visaient initialement à compenser des handicaps sociaux ou culturels, la politique d'éducation prioritaire a eu pour objet dans un second temps de donner à tous et en particulier dans les territoires les plus défavorisés un socle minimal de compétences, une garantie minimale de la Nation en quelque sorte envers les publics les plus fragiles, les « vaincus de la compétition scolaire » selon une expression de François Dubet citée dans cet article. Enfin, un troisième âge des politiques d'éducation prioritaire privilégie la dimension d'excellence et la possibilité pour chaque individu de valoriser ses compétences quelle que soit son origine sociale. Les politiques éducatives s'attacheront à identifier des besoins particuliers de publics segmentés mais aussi à prévenir les risques qui leurs sont attachés : ces élèves difficiles tantôt doivent être protégés tantôt sont eux-même porteurs de danger. Ces différentes modalités d'intervention inspirent simultanément ou successivement les circulaires de rentrée que j'ai étudiées. Par exemple, la circulaire de 2006 met en avant l'acquisition d'un socle commun de connaissances comme objectif général et affiche un objectif de maîtrise de la lecture dans les territoires de l'éducation prioritaire. La circulaire de 2008 introduit des préoccupations différentes : l'assouplissement de la carte scolaire permet aux élèves des « quartiers » mal réputés de contourner les effets du déterminisme social et territorial. Ceci relève d'une politique de personnalisation et d'excellence. Elle cohabite avec une définition collective des publics prioritaires : les réseaux ambition réussite sont expressément rattachés au plan « Espoir Banlieues » envers les quartiers de rénovation urbaine. Selon Pierre Merle (ouvrage cité), les politiques éducatives peinent à concilier la non stigmatisation et l'adaptation des pratiques éducatives : différencier sans stigmatiser, reconnaître la spécificité sans produire de l'inégalité de traitement. Il remarque que les politiques de soutien individuel ont été plus efficaces que les politiques de compensation territoriale. C'est également la position de François Dubet dans son ouvrage de 2004. Selon lui la compétition entre les élèves est truquée, et l'égalité des chances n'est pas établie, mais il préconise une rectification individuelle et non collective des inégalités sociales à cause des phénomènes d'étiquetage engendrés par les politiques de zones prioritaires.

L'objectif d'individualisation des parcours scolaires dont nous avons vu la déclinaison au fil des circulaires de rentrée a connu une montée en puissance dont la circulaire de rentrée de mars 2012 constitue l'apogée. Tandis que la personnalisation des parcours scolaires est privilégiée, les politiques envers des publics ciblés évoluent également. La promotion de l'égalité des chances vise des publics plus segmentés les handicapés, les filles, les nouveaux arrivants, et s'inscrit dans une politique de lutte contre les discriminations. Ces inflexions s'inscrivent dans un référentiel méritocratique et libéral.

### *Qu'est-ce que la méritocratie ?*

Il est frappant de constater que le double discours entre l'égalité méritocratique et la persistance d'inégalités plus ou moins acceptées se perpétue depuis l'origine de l'institution scolaire, peut-être comme une ambivalence nécessaire. Ainsi pour Pierre Merle la contradiction entre logique inégalitaire et discours du mérite individuel fait partie de la matrice de l'école républicaine dès la troisième République. Dans l'encyclopédie de poche déjà citée (2002) il relève que dès le dix-neuvième, l'existence assumée de deux enseignements distincts selon les catégories sociales cohabitait avec le mythe de la méritocratie scolaire par exemple dans les discours de remise des prix à l'école primaire. Selon Pierre Bourdieu et André Passeron dans « La Reproduction » (BOURDIEU 1970) l'autonomie relative de l'école permet une légitimation du diplôme : si la société est inégale, en revanche, la garantie méritocratique du

<sup>40</sup> J.-Y. ROCHEX, *La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ?* Revue française de pédagogie [En ligne], 177 | oct.-déc. 2011, mis en ligne le 15 décembre 2015, consulté le 18 juin 2012. URL : <http://rfp.revues.org/3378>

système scolaire permet de passer outre les inégalités sociales et de s'élever dans la société grâce à l'école.

Marie Duru-Bellat a analysé la philosophie du discours méritocratique dans un ouvrage de 2009<sup>41</sup>. Le niveau d'instruction, censé traduire les mérites scolaires est la clé de l'insertion. Ceci est un objectif de l'école mais c'est aussi une croyance des usagers de l'école. La méritocratie repose sur la garantie que tout le monde peut avoir accès aux meilleures filières pour peu qu'il en ait les capacités. Elle nécessite donc une politique d'égalité des chances. Marie Duru-Bellat a situé cette inspiration méritocratique des politiques scolaires dans les fondements de la philosophie libérale. Les inégalités individuelles sont légitimes, mais les inégalités sociales ne le sont pas, car elles nuisent au jeu de la libre concurrence entre individus. La raison d'être des politiques compensatoires, par exemple l'éducation prioritaire, réside dans cette nécessité de corriger des inégalités illégitimes en compensant les handicaps sociaux pour des publics défavorisés.

L'une des objections au principe de la méritocratie c'est qu'il repose en grande partie sur une croyance. La méritocratie nécessite que les usagers de l'école partagent une double croyance : tout d'abord que l'école permet l'accès des meilleurs diplômés à toutes les couches de la société, mais aussi que les diplômés obtenus garantissent un rang social élevé. Raymond Boudon a montré en 1973<sup>42</sup> qu'une stratégie utilitariste des usagers de l'école les amène à allonger la durée des études pour accéder aux meilleures places dans la société mais que l'inflation des diplômés diminue l'impact de ces efforts individuels, dans la mesure où l'offre d'insertion professionnelle n'est pas suffisante pour satisfaire la demande des jeunes diplômés. Il a également montré que les élèves des milieux les moins aisés limitent leurs ambitions scolaires, en évaluant rationnellement leurs chances de réussite.

La deuxième objection soulevée par Marie Duru-Bellat réside dans la valorisation de l'excellence, qui entraîne les élèves et étudiants vers des savoirs utilitaristes et écarte les plus fragiles. Une trop forte valorisation du rôle sélectif de l'école affaiblit exagérément la fonction d'éducation pour tous.

## 2. L'efficacité des politiques publiques : méthode entrepreneuriale et référentiel néolibéral

Les évolutions générales des politiques publiques éclairent les objectifs d'efficacité et de compétitivité qui ressortent des textes officiels étudiés dans le chapitre 2. Ces politiques sont inspirées par la méthode entrepreneuriale et le référentiel néolibéral.

### 2.1 Management des politiques publiques

Dans son ouvrage repère sur les politiques publiques, Pierre Muller<sup>43</sup> rappelle l'émergence du langage managérial dans les politiques publiques après les années soixante. Les services publics empruntent aux entreprises privées un mode de gestion guidé par le souci d'efficacité et de performance. Pour l'administration publique, cela signifie gérer au mieux les moyens qui lui sont affectés et atteindre les objectifs de la politique publique à coût minimal. Ce souci de bonne gestion apparaît dans les textes étudiés au chapitre précédent, par exemple, à travers le recentrage des dispositifs de remédiation. Le recours à des enseignants spécialisés est limité, les élèves en difficulté sont aidés par leur maître habituel, le temps d'apprentissage hebdomadaire est un peu rogné mais les deux heures libérées sont consacrées aux élèves en difficulté. Une approche en terme de qualité et d'organisation est aussi préconisée : « L'objectif de réduire les écarts entre les résultats des élèves de l'éducation prioritaire et ceux des autres écoles et établissements scolaires ne peut résulter de la simple attribution de moyens supplémentaires. C'est par le renouvellement des approches pédagogiques et l'accompagnement des équipes pédagogiques que l'égalité des chances des élèves deviendra une réalité. ».

<sup>41</sup> M. DURU-BELLAT *Le Mérite contre la justice*, Paris, Presses de Sciences Po, 2009 »,

<sup>42</sup> R. BOUDON dans *l'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin 1973

<sup>43</sup> P. MULLER *Les politiques publiques* Collection Que sais-je ?(P.U.F.) 2009. p.19



L'innovation donc et la mobilisation contribuent à servir les objectifs de la politique publique à moindre coût. Enfin, cette culture entrepreneuriale s'accompagne d'outils de pilotages qui permettent de mesurer les performances et d'en rendre compte à tous les niveaux : ainsi dans les programmes de 2008 pour l'école élémentaire, « la liberté pédagogique implique pour les maîtres, l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves. » et à l'autre extrémité de la hiérarchie la circulaire de rentrée de mars 2012 note une amélioration des résultats des élèves de CE1, à travers les évaluations nationales. Cette culture managériale n'est pas sans conséquences sur les pratiques des agents à l'échelle des écoles.

## 2. 2 Référentiel néolibéral

Je me réfère toujours à l'ouvrage cité de Pierre Muller ( MULLER 2009) pour placer les textes étudiés dans le contexte du référentiel néolibéral. Dans la perspective de cet ouvrage, les politiques publiques s'inscrivent dans un système de valeurs et de principes d'action; elles prennent place dans un paradigme, une conception globale de la société qui anime les promoteurs de cette politique. Yves Surel, cité dans cet ouvrage a mis en évidence l'émergence du référentiel néolibéral dans les sociétés occidentales. Le référentiel néo-libéral né Outre Atlantique est fondé à l'origine sur un recul de l'intervention de l'État dans l'économie et la société au nom d'une responsabilisation de l'individu <sup>44</sup>. Il repose sur la compétition entre individus et un recentrage de l'action de l'État censé mettre en place les conditions d'une compétition non faussée. Les grands axes de ce référentiel sont à l'œuvre dans les textes étudiés au chapitre 2. Cependant ce qui m'intéresse pour ma recherche ce ne sont pas tant les idées qui président à l'élaboration des politiques publiques que l'identification des différentes références dans des textes qui encadrent l'action des agents. Je vais montrer à travers deux exemples comment le référentiel néolibéral sert à interpréter une politique éducative, et comment une prise de position sur l'école révèle les tensions entre plusieurs référentiels. Je serai attentive lors de l'analyse de mon enquête terrain aux effets de ces différents systèmes de valeurs sur les discours et pratiques des agents.

Dans un article déjà cité, (ROCHEX 2011), Jean Yves Rochex analyse l'évolution des politiques d'éducation prioritaire en France et leur rapport avec la politique générique de l'éducation. Citant un ouvrage de Maroy<sup>45</sup>, il interprète les différents âges des politiques prioritaires dans le contexte d'une évolution des systèmes éducatifs. Un mode de régulation fondé sur la norme garantissait une égalité de traitement dans la mesure où tous les élèves sont soumis aux mêmes règles. Dans le nouveau mode de régulation, l'État est prescripteur de résultats dans le cadre d'un marché scolaire fondé sur le libre choix des familles et l'autonomie des établissements. L'État garantit l'évaluation de ces résultats.

Dans un article de 2010, François Dubet<sup>46</sup> prend position entre la critique d'une école néolibérale et la critique du modèle historique de l'école républicaine française. Selon lui, le modèle de l'école républicaine a vécu. Il visait à former des citoyens français qui adhèrent aux représentations sacrées de la Nation mais n'est plus adapté aux évolutions de la société. La culture scolaire est en concurrence avec les médias de masse, et l'école se doit de doter les élèves d'une formation qualifiante. Elle « a cessé d'être sacrée pour devenir un service dont l'utilité se discute point par point [...] et se mesure au fil des enquêtes nationales et internationales ». Il ne s'agit pas ici de rentrer dans le détail de cette polémique, mais de souligner les tensions entre différentes références idéologiques. Voici quelques points de tension qui ressortent de cet article de F.Dubet : L'école « républicaine » occulte les différences mais propose un système de valeurs partagées. L'école « néolibérale » répond aux aspirations de l'autonomie et de l'épanouissement individuel, mais responsabilise chacun de son échec. L'école « républi-

<sup>44</sup> B.JOUBERT *Le tournant néo-libéral en Europe idées et recettes dans les pratiques gouvernementales* Paris L'Harmattan 1994

<sup>45</sup> C.MAROY (Dir) *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. PUF.( 2006)

<sup>46</sup> F.DUBET, *Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ?*, In Education et sociétés, 2010/1 n° 25, p. 17-34.

caine » dispense un enseignement mais ne rend pas compte de ses résultats. L'école « néolibérale » garantit une formation qualifiante pour tous, elle mesure ses performances, mais marginalise les publics en difficulté.

Selon F. Dubet, c'est le comportement rationnel des publics sur le marché scolaire qui fait évoluer l'école vers un modèle plus utilitariste. Les agents doivent répondre à ces besoins pour une formation qualifiante et accepter l'évolution de leur métier. En revanche la logique néolibérale génère des frustrations de la part des publics marginalisés par la compétition scolaire : « le creusement généralisé des inégalités et des différences culturelles impose d'arbitrer en faveur de la culture commune ». Ce que préconise F. Dubet c'est une culture commune, afin de répondre au problème des inégalités et des différences culturelles. Quel est le contenu de cette culture commune ? S'agit-il de valeurs morales destinées à réguler les phénomènes de violence et marginalisation générés par la compétition scolaire ? La culture commune renverrait alors aux valeurs républicaines traditionnelles de respect de tolérance. S'agit-il d'un bagage minimal de connaissance dû à chaque citoyen ? Cette idée renverrait alors au « socle commun » de connaissance défini par la loi de 2005

### 3 Idéologie de l'école républicaine

Pierre Muller présente les dynamiques des politiques publiques comme une tension entre référentiel global et référentiel sectoriel. Ces cadres d'analyses m'ont aidés à analyser les contradictions entre plusieurs références dans les textes que j'ai étudiés.

Quel est le contenu du référentiel républicain, comment est-il mis en œuvre dans les directives, en quoi joue-t-il un rôle dans l'ethnicisation des problèmes scolaires ou au contraire dans l'occultation des différences ethniques ? Porteuse de principes universels, l'école républicaine peine à gérer la différence. L'ambivalence de sa tradition à la fois universaliste et ethnocentrée favorise une mise à distance ethnique des publics en difficulté.

#### 3.1 L'universalisme à l'épreuve

A travers l'observation d'un dispositif de médiation scolaire Joëlle Perroton<sup>47</sup> a illustré l'ambivalence entre un modèle républicain qui nie les différences et tout en les mettant en œuvre. L'école est historiquement le vecteur d'une république indivisible et une, un espace de neutralité dans lequel l'expression des différences n'a pas sa place. Cela suppose une attitude de tolérance vis à vis des minorités qui sont invitées à s'intégrer dans le creuset français, tandis que l'école défend avec vigueur les valeurs antiraciste issue de la tradition des droits de l'homme ... et du citoyen. Mais d'autres références républicaines permettent d'activer des références ethniques.

#### *Hétérogénéité des publics*

La présence massive d'élèves étrangers n'était pas un problème pour l'école dans la première moitié du vingtième siècle. En revanche, dans le contexte de la massification scolaire de la seconde moitié du XXème siècle, les thèmes de l'échec et de l'hétérogénéité deviennent problématiques. L'école se transforme, elle occupe une fonction plus importante dans la hiérarchisation sociale à travers la délivrance de diplômes plus ou moins prometteurs d'ascension sociale. Les agents, selon Joëlle Perroton (PERROTON 2000), réagissent de plusieurs manières : soit en valorisant les publics ethnicisés dans la tradition d'une égalisation des conditions, soit en se rétractant sur les valeurs de la culture française. La différence devient alors stigmaté.

En effet, l'universalisme républicain qui permet de fondre les différences dans un système de valeur égalitaire coexistait sous la Troisième République avec une mythologie ethnonationaliste. C'est ce que rappelle Françoise Lorcerie (LORCERIE 2003 ouvrage cité) : la

<sup>47</sup> 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* VEI-Enjeux n°121 juin 2000

construction d'un mythe national permettait aux Français unifiés dans une nation d'adhérer aux nouvelles institutions. La France nationale est aussi la France universelle. L'école, nous le savons, a contribué à la diffusion de ce mythe. Françoise Lorcerie rappelle également comment ce mythe a transformé l'expansion coloniale en mission civilisatrice, permettant à l'idéal scolaire de s'incarner aussi dans les colonies, même si les sujets de l'empire n'étaient pas des citoyens à part entière. Les discours qui justifiaient la politique coloniale de la Troisième République n'hésitaient pas à faire référence au début du XX<sup>e</sup> siècle à la supériorité des races ou des civilisations européennes. Y a-t-il des traces de cet ethnonationalisme dans les réticences de l'école à réfléchir aux discriminations ? Si l'école avait conservé la fierté de sa mission civilisatrice dans ses références, elle pourrait continuer à l'occasion d'activer ce logiciel de relation asymétrique.

### 3.2 Ethnicisation

Le modèle républicain comporte donc à la fois le logiciel de l'intégration et celui de la mise à distance ethnique. Dans ce contexte, les contradictions ne peuvent se résoudre que par un déni de l'ethnicisation des problèmes, ou un retournement de la responsabilité sur les publics ethnicisés. Dans les années quatre-vingt-dix, l'institution scolaire a produit et mis en avant des travaux qui démontraient la réussite du modèle d'intégration scolaire : la réussite identique ou la surréussite des enfants d'immigrés justifiait la réalité de l'intégration. Il n'y a pas de relation durable entre la difficulté et l'imputation ethnique. Depuis la fin des années quatre-vingt-dix, les politiques publiques commencent à poser la question des inégalités racistes.<sup>48</sup> Or l'école ne se sent pas concernée par cette question. En commentant la circulaire de rentrée de 2008, qui introduit la lutte contre les discriminations<sup>49</sup>, Fabrice Dhume montre que cette politique de lutte contre les discriminations soit vise d'autres discriminations que les discriminations ethno-raciales, soit les impute aux élèves eux-mêmes. Françoise Lorcerie (« L'ethnicisation de la clôture scolaire : le quartier dangereux et les parents nocifs » LORCERIE 2003) souligne pour sa part que la ségrégation scolaire met à l'écart des publics ethnicisés qui concentrent les stigmates de la difficulté sociale et de la dangerosité. Christian Poiret fait référence à Howard Becker pour évoquer un processus d'étiquetage et de constitution de la déviance envers des groupes minoritaires à l'école. L'incapacité ou la dangerosité des groupes minoritaires les renforce dans leur statut de « sous-citoyens ». Les valeurs républicaines de tolérance se retournent contre un public stigmatisé présumé incapable de se conformer à ces valeurs.

### Conclusion

L'analyse du contexte global a permis de connaître à la fois les directives officielles qui s'imposent aux agents de l'école ( chapitre 2) et les références idéologiques qui sous-tendent l'objectif de réussite pour tous ( chapitre 3). A présent, c'est au niveau microsocial, dans les interactions observées sur mon terrain d'enquête, que je vais analyser l'articulation entre l'ethnicité et la difficulté scolaire.

<sup>48</sup> C. POIRET *La construction de l'altérité à l'école de la République*. VEI-Enjeux N°121 juin 2000

<sup>49</sup> F. DHUME *L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique* *Migrations société*, vol.22, n°131, septembre-octobre 2010, pp.171-184).

BIBLIOGRAPHIE PREMIERE PARTIE  
CORPUS DE TEXTES OFFICIELS

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école

NOR : MENX0400282L

Loi n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005

et décret d'application

*D. n° 2005-1014 du 24-8-2005. JO du 25-8-2005*

*NOR : MENE0501635D*

*RLR : 191-1 ; 510-0*

*MEN - DESCO A1 - SOC - SAN*

Circulaires de rentrée

Circulaire n°2006-051 DU 27-3-2006

NOR : MENE0600903C

RLR : 510-0 ; 520-0

Circulaire n°2007-011 DU 9-1-2007

NOR : MENE0700047C

RLR : 510-0 ; 520-0

MEN DGESCO A

Circulaire n° 2008-042 du 4-4-2008

NOR : MENE0800308C

RLR : 520-0

MEN - DGESCO

Circulaire n° 2009-068 du 20-5-2009

NOR : MENE0911464C

RLR : 520-0

MEN - DGESCO

Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010

*NOR : MENE1006812C*

*RLR : 520-0*

*MEN – DGESCO*

Circulaire n° 2011-071 du 2-5-2011

*NOR : MENE1111098C*

*MEN - DGESCO A3-1*

Circulaire n° 2012-056 du 27-3-2012

*NOR : MENE1209011C*

*MEN – DGESCO*

Circulaires sur la réussite éducative et sur l'aide personnalisée, arrêté sur les programmes de l'école élémentaire

*Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collègue*

*NOR : MENE0601969C*

*RLR : 514-2 ; 520-0*

*MEN DGESCO A1-A*

*Circulaire n°2006-138 DU 25-8-2006*

Organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré

NOR : MENE0800496C

RLR : 514-3

Circulaire n°2008-082 du 5-6-2008

MEN DGESCO B3-3

Programmes d'enseignement de l'école primaire

A. du 9-6-2008. JO du 17-6-2008

NOR : MENE0813240A

RLR : 514-4

MEN - DGESCO A1-1

OUVRAGES ET ARTICLES

BOUDON R. dans *l'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin 1973

BOURDIEU P. PASSERON A. *La Reproduction*, Minuit, 1970

BROCCOLICHI S., *L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives*, Actes de la recherche en sciences sociales, 2009/5 n° 180, p. 74-91.

DHUME F. *L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique* Migrations société, vol.22, n°131, septembre-octobre 2010, pp.171-184).

DHUME F. *Racisme, diversité, ethnicité, intégration, discrimination...Petit lexique historique et points d'ancrage problématiques* VEI-Diversité Hors Série n° 11 septembre 2009

DUBET F., *Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ?*, Education et sociétés, 2010/1 n° 25, p. 17-34.

DURU BELLAT M. KIEFFER A. *Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités* Population 2008/1 Vol. 63 p. 123 167

DURU BELLAT M. KIEFFER A. *La démocratisation de l'enseignement en France : Polémique autour d'une question d'actualité*, Population, 1 p.51-80

DURU-BELLAT M. *Le Mérite contre la justice*, Paris, Presses de Sciences Po, 2009 », F.DUBET *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Seuil, 2004

J-Y. ROCHEX, *La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ?*, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 177 | oct.-déc. 2011, mis en ligne le 15 décembre 2015, consulté le 18 juin 2012.

JOUBERT B. *Le tournant néo-libéral en Europe idées et recettes dans les pratiques gouvernementales* Paris L'Harmattan 1994

LAACHER S., *L'institution scolaire et ses miracles* La Dispute 2005

LAHIRE B. *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, Ville Enjeu Intégration 1998 N°114 septembre 1998

LAHIRE B. *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* Paris Seuil Gallimard 1995

MAROY C. (Dir) *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. PUF.( 2006)

MAURIN E. *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, Paris, Seuil 2007

MERLE P. *La démocratisation de l'enseignement*, La Découverte Repères 2002

MERLE P., *La démocratisation de l'enseignement*, La Découverte Repères 2002

MULLER P. *Les politiques publiques* Collection Que sais-je ?(P.U.F.) 2009. p.19

PERROTON J. *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* VEI-Enjeux n°121 juin 2000

POIRET C. *La construction de l'altérité à l'école de la République.* VEI-Enjeux N°121 juin 2000

VAN ZANTEN A. *L'école de la périphérie*, Paris PUF 2004

DEUXIEME PARTIE  
OBSERVATIONS DANS UNE ECOLE ELEMENTAIRE

## Chapitre 4

### La construction des catégories : occultation des différences et mise à distance.

Dans la partie méthodologique de mon mémoire j'explique longuement pourquoi j'ai enquêté sur un terrain proche de mon environnement familial, une école élémentaire où j'avais enseigné trois ans auparavant. Je voulais comprendre quels articulations reliaient la difficulté scolaire et les processus d'ethnisation sans chercher d'explication du côté d'une inadaptation des publics. J'ai recherché dans les textes officiels les directives qui s'imposent directement aux agents de l'école dans le domaine de la difficulté scolaire. A travers les tensions entre les différents référentiels des politiques scolaires, j'ai compris que l'école en tant qu'institution est porteuse d'une contradiction fondamentale entre l'occultation de l'ethnicité et les processus de mise à distance et de stigmatisation.

Dans cette deuxième partie, je constate qu'à l'échelle de mon terrain d'enquête, les catégorisations opèrent comme une activité sociale ordinaire mais aussi en référence au logiciel propre de l'école. J'arrivais dans cette école avec un questionnement préconçu sur les quartiers multiethniques, je me demandais s'il existait un lien entre la difficulté scolaire et l'origine ethnique. Une plus grande connaissance des théories de l'ethnicité m'a amenée à reposer la problématique en terme de processus et de construction des frontières interethniques dans la relation sociale. Avant de rechercher dans le chapitre 5 comment émergent les critères ethniques dans le traitement de la difficulté scolaire, je vais analyser les catégories mises en œuvre dans les discours généraux pour désigner les minoritaires sur mon terrain d'enquête.

Nous nous trouvons dans un quartier de petits pavillons modestes, au sein d'une ville nouvelle qui investit dans ses écoles, loin de l'image des grands ensembles détériorés des « quartiers d'exil » mais à un kilomètre à vol d'oiseau d'un quartier classé Zone Urbaine Sensible, qui fut en 2007 le théâtre d'affrontements ponctuels entre des bandes de jeunes et la police. L'école n'a jamais été classée elle-même dans l'éducation prioritaire même si quelques établissements des quartiers environnants et le collège de secteur ont pu bénéficier de quelques postes du dispositif « Réseau Education Prioritaire » puis « Réseau de Réussite Scolaire » dans les années deux mille. Nous nous trouvons non pas sur un territoire étiqueté, mais dans un quartier socialement mixte, plutôt populaire.

Il n'y a pas de données chiffrées sur les origines et nationalités, mais l'observation de la vie quotidienne donne des points d'ancrage pour l'ethnisation de groupes minoritaires : langues, vêtements, couleurs de peau. Les parents sont surtout employés ou ouvriers, quelques-uns exercent des professions intermédiaires, et peu sont cadres. La plupart des élèves sont nés en France et francophones.

De mon passage antérieur dans cette école je gardais le souvenir que la question de l'origine des enfants ou de la caractéristique « multiethnique » du public n'avait jamais été une préoccupation ou un thème de conversation explicite dans le travail quotidien. Parler de l'origine des familles de l'école suscite des réactions à la fois d'évidence et de déni : bien sûr, c'est une école où beaucoup de familles sont venues de l'étranger, mais l'origine des élèves n'a aucun rapport avec les apprentissages. Pourtant, cette référence aux origines réapparaît à travers un discours de reconnaissance et de valorisation : plusieurs classes portent des projets qui sont censés valoriser les cultures supposées des familles, au risque de produire des stéréotypes. Les catégorisations qui émergent à l'occasion des entretiens sur la difficulté scolaire et des échanges des enseignants réfèrent plus subtilement à l'origine des élèves, mais servent de justification à la mise en place de tout un processus de dénigrement et d'emprise sur les familles.



## 1. L'origine des élèves : des données d'évidence et sans intérêt.

### 1.1 Des données d'évidence

Lors des premiers entretiens, je cherchais à savoir comment les enseignants allaient décrire leur école. J'ai interrogé de préférence des enseignants qui travaillaient sur plusieurs écoles, afin qu'ils puissent expliciter leur description par des comparaisons, ainsi que des nouveaux professeurs, qui pourraient apporter un point de vue extérieur. Ces entretiens informels n'ont pas tous été enregistrés, ils résultaient parfois de rencontres imprévues mais adoptaient un canevas grossièrement identique : décrire le public de l'école ; indiquer s'il y a des élèves d'origine étrangère, et quelles sont ces origines. J'ai constaté que la description en termes d'origine apparaît rarement de façon spontanée. Une enseignante remplaçante a évoqué spontanément de manière implicite la variété des origines dans l'école pour la décrire « Ici, c'est une bonne école ; c'est mélangé mais bien. Dans d'autres écoles c'est plus dur... ». Deux enseignantes du réseau d'aide évoquent longuement leur travail avec des populations d'origine étrangère dans leur secteur. Elles ont été très impliquées et intéressées dès le début par mon enquête, et la scolarisation des élèves d'origine étrangère est un sujet quotidien de réflexion professionnelle pour elles. Néanmoins, leurs discours concernent plus d'autres écoles que mon terrain d'enquête. Pour les autres enseignantes interrogées, c'est moi qui questionne sur l'origine des élèves, et obtiens des réponses sur le ton de l'évidence : « Il n'y a que des élèves d'origine étrangère ici ». « J'ai regardé les prénoms, j'ai dit han ! Il y a pas un français ici ». D'autres commentaires font référence implicitement à deux groupes. « Ici c'est 60%/40% », (une enseignante de réseau d'aide qui travaille sur deux autres écoles). Deux entretiens ont produit un discours analytique : une description détaillée des publics en fonction des origines. Dans le premier entretien, la psychologue scolaire affirme qu'elle interroge systématiquement les familles sur leurs origines pour mieux les connaître. Elle catégorise les élèves qu'elle suit par pays d'origine : Haïti, Mali, Congo, Ghana, Tunisie, Sénégal, Côte d'Ivoire, Comores, France, Lituanie, Inde, ou à défaut par zones géographiques : Maghreb, Afrique Noire, Dom Tom, Eurasie. Dans le second entretien, une enseignante de classe d'intégration me renseigne grâce à une connaissance fine de ses élèves sur les origines multiples de chacun d'entre eux : « son père est français d'origine française, sa mère est d'Afrique mais quel pays, je n'en sais rien Cameroun peut-être. »

### 1.2 La mise en œuvre de processus cognitifs et d'une activité sociale ordinaires

Une jeune maîtresse d'école racontait que dans la vie quotidienne elle ne voyait pas l'origine de la plupart de ses élèves, mais qu'il lui arrivait d'être surprise en les découvrant par un indice quelconque. J'ai rapporté ce récit aux connaissances que nous avons reçues en cours sur l'activité de catégorisation ordinaire comme un processus : la jeune femme ne perçoit pas dans un premier temps de différence, ces élèves ne sont pas différenciés du groupe Majoritaire. Puis, elle reçoit un indice qui lui fait classer les personnes dans un autre groupe et réviser sa perception « Et comme ça j'ai appris, certains, qu'ils avaient des origines Tunisienne, j'aurais pas dit, j'aurais dit qu'ils étaient cent pour cent Français ». Les travaux de la psychologie sociale ont montré que la catégorisation est une activité cognitive de base qui vise à réduire la complexité des informations que nous recevons : en catégorisant nous disposons de repères pour agir et communiquer. Nous avons aussi vu que ces catégorisations font références à des croyances, des connaissances transmises et partagées. A partir de ce témoignage j'ai réfléchi à ce qu'implique l'attribution d'une identité « Tunisienne » par rapport à une autre origine, par exemple des racines régionales, ou européennes. Une identité Tunisienne renvoie à ce que chacun sait de l'histoire coloniale, la Tunisie était un protectorat français, et c'est un pays de tradition musulmane. Donc en arrière plan de cette altérisation, se dessine la possibilité d'assigner l'identité musulmane ou Maghrébine. Ces catégorisations s'inscrivent dans l'histoire des relations inégales entre les peuples, elles ne sont pas

socialement neutres. Cette altérisation porte la possibilité de rattacher la personne à un groupe de référence, « les maghrébins » « les arabes » « les musulmans » dans un contexte où ce groupe est minoré et stigmatisé dans la société française.

### 1.3 Des données sans intérêt

D'un côté les enseignantes parlaient sans détour de l'origine des élèves, elles souhaitent répondre consciencieusement à mes questions, mais d'un autre côté elles montraient qu'elles trouvaient ces questions sans intérêt ou peu pertinentes. « Toi ça t'intéresse mais moi l'origine ça m'intéresse pas, l'important c'est qu'ils progressent ». Une enseignante spécialisée après s'être montrée intéressée par une recherche sur les quartiers multiethniques, précise ce qu'elle considère important : « Ce n'est pas la question d'identité culturelle qui est importante, même si c'est à prendre en compte peut-être, mais c'est surtout la relation école famille, des relations de confiance ». Et elle illustre son propos du récit d'une expérience professionnelle.

Cette attitude a été décrite et expliquée par Joëlle Perroton<sup>50</sup> et également Françoise Lorcerie<sup>51</sup>, qui constatent que les normes de l'égalité républicaine restent très présentes dans les représentations des enseignants. Comme nous l'avons vu au chapitre trois, cette prégnance du modèle républicain égalitaire rend l'école incapable de gérer l'hétérogénéité. Le mythe républicain égalitaire conduit à minimiser les différences, mais il conduit aussi à mettre en œuvre la tolérance en valorisant la culture de l'autre.

## 2 De la quête d'une connaissance individuelle à la projection de représentations stéréotypées

Dans cette partie, je vais décrire les différentes formes que peut prendre ce désir de valoriser l'autre, et comment ces efforts peuvent enfermer les élèves et les familles dans des stéréotypes dévalorisants, notamment à travers les projets de classe.

### 2.1 Valoriser l'autre

Le désir de reconnaître et de valoriser les élèves d'origine étrangère prend différentes formes, par exemple un parti pris professionnel de reconnaître les identités des élèves et de déplorer les inégalités.

Ce discours émane de la psychologue scolaire, qui a suivi de nombreuses années de formation continue pour obtenir les diplômes universitaires de psychologie, et s'est informée des travaux de l'ethnopsychiatrie. J'ai eu plusieurs entretiens avec elle, où étaient échangées des considérations variées sur les difficultés des élèves. Concernant le registre de l'ethnicité elle affirme son point de vue avec conviction. Pour elle l'occultation de l'origine est un déni d'identité. Elle fait souvent référence à l'égalité républicaine qui n'est pas respectée selon elle ; elle dénonce la sur représentation des élèves ethnicisés dans les dispositifs d'aide, « Il n'y a pratiquement pas de blancs en CLIS ». Voici les origines qu'elle impute aux élèves qu'elle suit en tant que psychologue. Il ne s'agit en aucun cas d'un document de travail, mais d'une liste qu'elle réalise à mon intention pour me démontrer que les élèves d'origine étrangère se retrouvent dans les réseaux d'aide. « De toute façon 95% des enfants que je prends en charge sont d'origine étrangère ». Elle le déplore et le considère comme un dysfonctionnement. Selon elle l'école n'oserait pas imposer des aides et des prises en charge à des familles de catégories aisées.

<sup>50</sup> J. PERROTON *Les ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires. Exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation VEI* Enjeux N°121 juin 2000

<sup>51</sup> F. LORCERIE *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris, 2003

### Imputation des catégories ethniques

Classe	Catégories ethniques imputées aux élèves du réseau d'aide
CP	France- Côte d'Ivoire- Maghreb – Eurasie – métisse Dom Tom – métisse Sénégal – Maghreb - Sénégal
CE1	Maghreb - Dom Tom – France – Tunisie - Maghreb – Comores
CE2	Dom Tom - Mali – Mali - Maghreb - France - Ghana
CM1	France – Afrique Noire- France – Afrique Noire – France – France – Dom Tom – Dom Tom - France
CM1	
CM2	Haïti – métisse Dom Tom - métisse Dom Tom - Maghreb France - France - métisse Maghreb

Si l'indignation par rapport aux inégalités ethniques est singulière, le désir de reconnaître l'identité des élèves est partagé plus largement. Ainsi, dans plusieurs entretiens les enseignants disent qu'ils devraient peut-être connaître plus précisément les origines des élèves. Deux sortes d'arguments sont invoqués pour le justifier. Les arguments techniques s'appliquent aux élèves qui maîtrisent mal la langue française. Il est toujours utile de connaître les caractéristiques de la langue maternelle, pour mieux comprendre les erreurs : « Dans leur langue, il n'y a pas de genre, alors il a du mal avec un/une » ; « J'ai demandé à l'interprète : il y a bien des pronoms dans sa langue ? Parce qu'en français, il n'en utilise jamais ». Le deuxième type d'arguments rejoint la préoccupation plus large d'établir des relations personnelles et confiantes avec les familles.

Une autre forme de valorisation et de reconnaissance, apparaît dans la recherche de moments de convivialité dans les classes. J'ai recueilli de nombreux témoignages de tels moments avec les élèves autour des langues et des origines. Ce type d'épisode m'a été rapporté à quatre reprises. En voici un exemple : « Mais l'autre fois j'ai fait un anniversaire et les deux qui ont fait leur anniversaire étaient "arabes" enfin je confonds toujours, disons du nord de l'Afrique, on les a souhaité en anglais en français et en arabe. Ceux qui connaissaient je leur ai dit "ben moi je vous laisse faire parce que personnellement je ne connais pas" mais du coup ils étaient contents de faire "joyeux anniversaire » dans leur langue". Ce qui m'a frappée dans ces témoignages, c'est la joie qu'exprimaient les enseignantes en les racontant. J'ai également compris qu'à travers cette expérience scolaire les enfants se catégorisaient ou étaient catégorisés dans un groupe homogène : ceux qui parlent arabe. Or ce groupe n'a rien de préexistant bien évidemment. En discutant avec les élèves en bibliothèque, et en les observant, j'ai constaté qu'ils venaient de pays arabophones variés. Enfin, cette langue n'est pas maîtrisée parfaitement par tous, c'est la langue de leurs parents ou grands parents, ils ne la parlent pas forcément couramment. Ces remarques illustrent ce que nous avons appris des théories de l'ethnicité : les catégorisations sont un processus, il n'y a pas de groupe figé ; elles prennent sens dans les interactions sociales, qu'elles soient au niveau micro - ici la présence d'une minorité d'élèves arabophone dans une école- ou macro - l'émergence et l'activation de la catégorie Arabe ou Musulman dans l'espace social français. Dans le même registre, une séance d'expression orale a également eu lieu dans la classe d'intégration scolaire (CLIS) lorsqu'un des élèves est revenu d'un « voyage au pays ». « C'était intéressant parce qu'au retour ils ont échangés sur leur origine. Ils se sont questionnés et nous aussi on a dit nos origines », témoigne la psychologue.

J'ai relevé une troisième forme de cette quête de l'autre valorisé, cette fois tournée vers les familles. Une enseignante spécialisée m'a rapporté une expérience marquante de sa vie professionnelle : elle avait décidé de recevoir le père d'une élève en difficulté « sans parler du

tout du problème de sa fille ». Et elle relate comme une expérience humaine très intense la conversation avec ce parent, qui a raconté ses conditions de vie, son travail, en étant écouté avec respect et intérêt par les enseignants. Ce contact humain aurait suffi à améliorer les résultats scolaires de l'élève. Ce qui est frappant dans ce récit, c'est la recherche de relations personnelles et égalitaires, sans énoncer de reproches ou d'injonctions. D'autres témoignages, moins intenses reflètent le même désir : une enseignante qui vient d'arriver regrette son ancienne école où elle connaissait bien toutes les familles.

## 2.2 Le basculement dans la stéréotypie : deux exemples de réification de la culture

Ce désir d'aller vers l'autre, le comprendre et le valoriser produit parfois un effet inverse, il provoque le malaise et la déqualification.

Ainsi, deux enseignantes spécialisées rendent compte de leurs difficultés dans une autre école du secteur. Contrairement à mon terrain d'enquête où les origines sont variées et tous les élèves francophones, l'école du C. comporte une forte minorité de personnes non francophones, « Tamouls » « Indiens » la désignation varie. Les deux enseignantes décrivent longuement les multiples problèmes des familles. Tel parent n'a pas compris ce qu'a dit le docteur, tel autre ne peut pas se faire rembourser ses frais médicaux, tel autre n'a pas de logement, il faut appeler le 115 ; Elles ajoutent à ces explications socio économiques des justifications culturelles. On passe ici d'une représentation sociale à une représentation culturelle « Ils vivent très en communauté, les mamans sont à la maison, les enfants ne sont absolument pas confiés, très peu à la famille, et encore moins à d'autres... donner la liberté à leurs enfants c'est une prise de risque incroyable » Le discours verse dans une justification psychologisante et culturelle. Nous avons étudié en cours un exemple de registres de catégorisations des africains subsahariens par les enseignants<sup>52</sup> et les différents registres de catégorisations utilisés dans leurs discours. Ici, nous nous situons dans le domaine des représentations sociales et culturelles.

Le deuxième exemple concerne les projets de classe. J'ai recueilli plusieurs témoignages dans lesquels les enseignantes avaient choisi un support pédagogique en rapport avec l'origine supposée de certains élèves. « On a travaillé sur l'Afrique », « Ils ont lu le chat de Tigali et je leur ai demandé de situer la Kabylie ». Ces situations favorisent les stéréotypes et les malentendus. Il est compréhensible que les enseignants dans leurs projets pédagogiques s'appuient sur les centres d'intérêt ou l'environnement des enfants pour mieux donner du sens à leur apprentissage mais les thèmes exotiques comportent des risques de stéréotypie et de généralisation. Ainsi, ces thèmes sont porteurs des représentations des enseignants, ils ancrent certains élèves dans une origine qui ne constitue qu'en partie leur identité. Non seulement l'exploitation de ces sujets assigne une identité aux élèves, mais cette identité est très simplifiée. Par exemple un élève d'origine maghrébine devra être ravi de situer la Kabylie en Algérie et de connaître les Cornes de Gazelle, mais s'il est Marocain, né en France, et qu'il préfère les glaces américaines aux gâteaux traditionnels ? Quel décalage entre les bonnes intentions destinées à inclure et valoriser les élèves et l'assignation d'une identité stéréotypée voire dévalorisante ? Ces situations provoquent des réactions contrastées de la part des élèves. « Les CM2 ont très bien réagi mais les CM1, rien, ils n'ont pas accroché. » « J'étais déçue, on a parlé de l'école en Afrique, et lui, il revient du pays, il n'a RIEN dit [alors que sa sœur dans l'autre classe a raconté beaucoup de choses] ». Ces bonnes intentions se déclinent aussi à travers des expositions auxquelles les familles sont invitées à participer, et qui mettent en avant les traditions, les costumes les plats les instruments de musique, toute une imagerie exotique naïve « Il y a les traditions, les costumes. On avait fait une expo on avait déguisé les enfants, les parents ont amené les habits, la musique, les instruments, ce qu'ils font lors des petites fêtes, c'était bien et puis de les voir les enfants, ils étaient heureux ». Ces stéréotypes sont parfois sans conséquence, quand les familles ou les élèves s'y prêtent, mais ils peuvent également engendrer des blessures et des malentendus. Dans les entretiens sur la difficulté

<sup>52</sup> C. POIRET *Familles africaines en France. Ethnicisation, ségrégation, communalisation*. Paris CIEMI-l'Harmattan 1996

scolaire, j'ai relevé dans une classe le témoignage d'une enseignante sur deux garçons en grande difficulté. Tous les deux se sont absentés trois semaines dans leur famille, l'un au Maroc, l'autre au Sénégal. N'y a-t-il pas une certaine candeur à leur donner dans la fête de fin d'année les rôles de danseur de « Battle ». Lorsque j'ai demandé ce qu'était la « Battle », j'ai obtenu deux réponses : « C'est une danse qui ressemble au Hip Hop », et un peu plus tard dans la conversation, « C'est une danse primitive ». En fait, il s'agit d'un tournoi de danses urbaines. L'enseignante s'extasiait sincèrement devant les capacités motrices des deux garçons, sans se rendre compte je crois que cette attribution pouvait d'être stigmatisante pour des garçons en difficulté renvoyés d'une part à l'image de la banlieue d'autre part à celle de l'Afrique "primitive".

Comment interpréter ces différents discours qui dénie ou valorisent l'ethnicité ? Au niveau macrosocial, certains discours me paraissent proches des références du modèle républicain dont nous avons parlé au chapitre trois : l'indifférence affichée aux origines et la célébration naïve de stéréotypes de l'époque coloniale. D'autres interprétations peuvent trouver leurs sources dans les relations sociales. Ainsi, au niveau microsocial, lorsqu'il y a cohabitation pluriethnique, le recours à la catégorisation ethnique est en grande partie euphémisé<sup>53</sup>. C'est une interprétation interactionniste qui fait référence à la gestion du stigmaté.

### 3 De la stéréotypie à la dévalorisation

J'ai observé sur mon terrain d'enquête comment à partir de bonnes intentions pour valoriser les élèves d'origine étrangère, les discours et les pratiques peuvent basculer dans la stéréotypie et les globalisations porteuses de malentendus. Il semble à cette étape de la recherche, que pour l'élève en difficulté, des arguments justificateurs déqualifient les familles sur différents registres, tandis que l'emprise de l'institution se fait de plus en plus pressante.

#### 3.1 L'exemple du "voyage au pays": tolérance ou dénigrement

A travers l'exemple du "voyage au pays", je vais donner une autre illustration de ce processus, et montrer comment sur un même sujet on passe de la tolérance au dénigrement. Le thème du voyage au pays est apparu plusieurs fois pendant mon enquête et ce dans toutes les situations : lors des entretiens, lors des observations impromptues en salle des maîtres, pendant les équipes éducatives qui réunissent des intervenants de l'éducation nationale avec les parents - lorsque les élèves rencontrent une difficulté particulière- et enfin lors des réunions de concertation. En effet il arrive que des élèves s'absentent plusieurs semaines pendant la période scolaire pour rendre visite à leur famille à l'étranger. Ces voyages suscitent dans un premier temps la compréhension, la tolérance. On comprend les motifs : "Sa mère à elle n'allait pas bien, alors elle voulait quand même voir ses petits enfants". On facilite le travail personnel : "Je lui ai donné les devoirs pour un mois". On reconnaît la bonne volonté : "Elle l'a mis à l'école là-bas", "Elle m'avait prévenue qu'ils seraient peut-être obligés de partir quelques temps". On évoque positivement le retour de l'élève "Il est revenu, il était détendu". Cependant, ces voyages suscitent aussi la méfiance et les reproches voilés : "Ils ne revenaient pas alors on a failli appeler l'inspection" (Alors que la famille avait effectivement prévenu du prolongement de son séjour, mais pas auprès du bon interlocuteur). "Ils sont déjà en difficulté et ils partent trois semaines au pays". Certains discours sont même dénigrants " Mais comment ils font pour se payer des voyages comme ça pour quatre personnes, ils empruntent ou alors ils ne paient pas leur loyer. Moi je commence par payer mon loyer et ensuite je vois si je peux partir en voyage." Enfin, le retour suscite des attentes parfois excessives : puisqu'il est parti au pays, on attend de l'élève qu'à son retour il parle de son voyage, de sa culture. On s'imagine que l'élève en difficulté va soudain s'épanouir en évoquant son voyage dans son

<sup>53</sup> V.DE RUDDER, C. POIRET, F. VOURC'H *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve des faits*. Paris PUF 2000

pays d'origine " Il n'est pas expressif, il va pas dire "...ça va pas". Au même moment où nous on faisait l'école en Afrique, il est pas intervenu, et je lui disais, "et toi ben alors !!? ". J'étais un peu déçue, oui, je comptais sur lui."

Si le voyage au pays suscite a priori bienveillance et compréhension, il ne manquera pas d'être utilisé comme reproche lorsque les difficultés surviennent dans les apprentissages. Ce sont alors des représentations stéréotypées des familles ou des situations qui serviront de support au dénigrement. Dans le registre social et éducatif, la famille irresponsable qui ne paie pas son loyer, ne prévient pas de son absence, et fait manquer l'école sera responsable de la difficulté de l'élève. Dans la situation de classe entre l'enfant et l'enseignant, l'élève revenu du pays sera sommé de revenir avec des souvenirs typiques, qui au moins pourraient étayer ses progrès scolaires, son expression orale, son épanouissement.

### 3.2 Le surgissement d'une catégorisation dans les coulisses

Les logiques d'occultation et de déni de l'ethnicité renvoient aux représentations de l'école républicaine ou aux logiques de l'interaction. La tradition de tolérance et l'éducation au respect de l'autre, la morale antiraciste contribuent probablement à apaiser les tensions ethniques à l'école élémentaire, mais les catégorisations ordinaires renvoient aussi des publics à une altérité déqualifiée. Au delà des discours policés et analytiques, il arrive que l'ethnicité surgisse tout à fait gratuitement. Christian Poiret<sup>54</sup> a montré que l'ethnicisation des rapports sociaux est refoulée par l'institution scolaire, mais s'inscrit dans des comportements professionnels ordinaires. J'ai rencontré cette ambivalence sur mon terrain d'enquête : lors des entretiens individuels, les imputations ethniques sont largement euphémisées et servent de justification à la difficulté alors que dans les situations collectives, il semblerait que les catégories soient nommées beaucoup plus librement. J'ai constaté plusieurs fois dans des réunions des imputations ethniques qui n'avaient aucune fonction justificatrice. Je les ai soulignées dans le récit d'une réunion page 69.

### Conclusion

Au delà de la transmission de valeurs universelles d'égalité et de tolérance, les enseignants doivent assumer une autre mission, moralement moins confortable : il faut bien sanctionner les résultats scolaires par des classements, des orientations, des diplômes. Nous l'avons vu dans les chapitres précédents, la pression pour la réussite scolaire est forte à la fois pour les agents et le public. Chacun sait que les performances scolaires vont conditionner l'orientation dans des filières plus ou moins valorisées et la position sociale dans le futur. Pour assurer l'égalité des chances, l'école propose des dispositifs d'aides complexes et lourds aux élèves les plus fragiles. Leurs familles n'ont d'autre choix que de faire confiance aux enseignants et s'efforcer de suivre leurs prescriptions, mais la pression est forte. Au moins le professionnel s'est-il assuré qu'il aura rempli sa mission et si la difficulté de l'élève persiste, la responsabilité au final en revient à la famille, qui n'aura pas tout mis en œuvre. Je vais à présent regarder comment la construction du public de la difficulté scolaire fait émerger des discours stéréotypé et dévalorisants.

---

<sup>54</sup>C. POIRET *La construction de l'altérité à l'école de la République*. VEI-Enjeux N°121 juin 2000

## Chapitre 5

### La construction du public « élèves en difficulté »

Nous avons vu précédemment que ma recherche n'aboutirait à rien si j'essayais d'établir un lien sur mon terrain d'enquête entre les caractéristiques ethniques d'un public et le problème de la difficulté scolaire. En revanche j'ai montré comment des processus d'altérisation se révèlent à travers les discours généraux des enseignants d'une école élémentaire ; l'occultation ou la valorisation des différences coexistent avec les stéréotypes et les préjugés. Les relations sociales interethniques sont déterminées plus ou moins par les rapports sociaux interethniques. A travers la construction du public de la difficulté scolaire, vont se révéler des tactiques de mise en avant ou au contraire d'occultation de l'identification ou de l'imputation ethnique.<sup>55</sup> A présent nous allons tenter de comprendre comment la saillance ethnique opère dans le cadre de la difficulté scolaire. La construction du public des élèves en difficulté fait ressortir un groupe d'élèves sur lesquels se concentre l'essentiel des aides et qui pour certains ne passent pas le palier de la classe supérieure. Au fur et à mesure que j'ai délimité ce public, j'ai recherché comment l'ethnicité s'activait dans les discours, les pratiques, les relations sociales.

A travers les différents dispositifs prévus par les textes, un public d'élèves en difficulté grave et persistante se dessine. Le dispositif Aide Personnalisée / PPRE remédie à la difficulté passagère tandis que la difficulté grave et persistante est prise en charge par le réseau d'aide. Les redoublements et équipes éducatives sanctionnent des parcours scolaires problématiques : les paliers définis dans les textes ne sont pas toujours franchis avec succès. C'est autour du redoublement et du suivi éducatif que se jouent les conflits école/ famille car chacun est conscient de l'enjeu du cursus scolaire.

1 L'aide personnalisée : fréquence des prises en charge, récit d'une réunion bilan.

Nous avons vu lors de l'étude des textes officiels que l'aide personnalisée constitue le dispositif innovant pour la difficulté scolaire dans l'échafaudage institutionnel inauguré par la loi d'orientation de 2005. Il s'agit de donner une heure ou deux par semaine de soutien en petit groupe aux élèves qui rencontrent une difficulté passagère ou légère. Nous allons commencer par l'observation de ce dispositif sur le terrain d'enquête. Les prises en charge dans le cadre de l'aide personnalisées se révèlent souvent efficaces mais elles ne suffisent pas pour un public restreint d'élèves dont les difficultés résistent aux remédiations multiples et compétentes de leurs enseignants : un recensement des élèves pris en charge nous montre qu'un petit nombre d'entre eux reçoivent une aide personnalisée toute l'année ; le récit d'une réunion de concertation sur le bilan de l'aide personnalisée confirme que l'attention des enseignants se concentre sur un petit nombre d'élèves en difficulté.

1.1.Plus de la moitié des élèves participent à un atelier d'aide personnalisée.

Le recensement systématique des élèves pris en charge sur quatre périodes scolaires peut être résumé par le tableau suivant. L'aide personnalisée est organisée en ateliers de petits groupes d'élèves, chaque atelier animé par un enseignant pendant 1h00 ou 1h15, soit dans la pause du midi, soit après la classe. A chaque nouvelle période scolaire, le public des élèves pris en charge est modifié, ainsi que le contenu des différents ateliers proposés. J'ai recensé les élèves qui ont suivi un atelier d'aide personnalisée en 2011 2012, septembre-octobre,

<sup>55</sup>V.DE RUDDER, C. POIRET,F. VOURC'H *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve des faits*. Paris PUF 2000

novembre-décembre, janvier-février et mars-avril. Cette organisation correspond à l'esprit des circulaires que nous avons étudiées : L'aide personnalisée est mise en œuvre de façon souple, pour étayer les élèves qui rencontreraient des difficultés légères ou passagères. Une période de prise en charge ciblée sur une difficulté particulière permet souvent de résoudre cette difficulté. Dans le tableau suivant, j'ai mis en évidence la fréquence des prises en charge.

J'ai codifié les élèves par des prénoms inventés à trois lettres, ce qui permet une restitution anonyme, et j'ai utilisé des codes pour repérer les enseignants que j'ai observés et interrogés. ( voir annexe à la fin du chapitre)

### Fréquence de la prise en charge des élèves en Aide Personnalisée dans l'école du T.

Nombre d'élèves par classe	Total de la classe	Pris en charge au moins une période	Pris en charge 1 période	Pris en charge 2 périodes	Pris en charge 3 périodes	Pris en charge 4 périodes
CM2	27	13	5	3	2	3 Cle, Mar, Dav
CM1 / CM2	24	13	6	2	2	3 Anm, Yan, Dav
CM1	26	15	4	5	3	3 Ley, Tho, Cel
CE 2	23	11	5	1	2	3 Las, Ada, Cam
CE 1 /CE 2	20	9	2	3	1	3 Our, Ous Mai
CE 1	26	14	7	2	1	4 Dja, Car, Saf, Mel
CP / CE1	21	9	5	0	1	3 Lau, Moa, Ala
CP B	25	17	4	6	5	2 Ale, Mat
CP A	24	16	4	4	3	5 Kil, Dyl, Nia, Jol, Yas.
ECOLE	216	117	42	26	20	29
	100%	54%	19%	12%	9%	13%
		100%	36%	22%	17%	25%

54% des élèves de cette école ont participé au moins une fois à un atelier d'aide personnalisée en 2011-2012. Une bonne moitié des élèves de l'école reçoit donc l'aide personnalisée, selon un pilotage assez fin puisque le dispositif est ajusté quatre fois par an. Ce dispositif peut être considéré comme relativement efficace pour presque 60% de ces élèves aidés, dans la mesure où ils n'ont pas paru nécessaire de les soutenir sur plus de deux périodes. 36% d'entre eux n'ont été aidés que pendant une période. En revanche, une trentaine d'élèves ont été pris en charge à toutes les périodes observées : ils représentent 13% des élèves de l'école, et 25% des élèves aidés. Certains d'entre eux apparaissent aussi dans l'aide spécialisée,



dans la population des familles mobilisées par l'institution ( PPRE équipe éducatives) , et parmi les redoublants.

## 1.2 Justifications de la difficulté scolaire au cours d'une réunion professionnelle sur l'Aide personnalisée

Courant février, j'assiste à une réunion de concertation dont l'un des points à l'ordre du jour concerne l'aide personnalisée. Il s'agit de dresser un bilan des ateliers passés et d'indiquer la teneur des ateliers de la période suivante, en précisant si ces ateliers visent la remédiation ou bien la prévention. Ce détail s'inscrit dans la logique de l'aide personnalisée qui vise à un repérage précoce de la difficulté, et un suivi fin et ponctuel des élèves aidés. Douze enseignants sont installés autour d'une très grande table dans la bibliothèque de l'école. Certains corrigent leurs cahiers, d'autres conversent en aparté avec leurs voisins, d'autres encore font des allées venues entre leur classe et la bibliothèque, soucieux d'avancer leur travail lorsque la réunion ne concerne pas directement leurs élèves. La conversation principale se tient autour de la directrice, avec laquelle tour à tour les enseignants rendent compte du bilan de leur niveau. La jeu des allées et venues permet sans heurt la succession des enseignants auprès de la directrice. Cette conversation principale, objet de la concertation, se tient en général entre la directrice et deux enseignants du niveau dont il est question, d'autres enseignants interviennent ponctuellement lorsqu'ils ont une remarque à ajouter. Parfois plusieurs conversations de niveau sonore équivalent se déroulent simultanément, l'échange sur l'ordre du jour et les échanges sur d'autres sujets, qui restent généralement d'ordre professionnel. Par exemple, la jeune enseignante en formation, chargée d'une classe de CM1 se confie à deux enseignantes expérimentées qui lui prodiguent leurs conseils pendant que la directrice note le bilan des ateliers du CE2. Des échanges informels ultérieurs m'ont permis de comprendre que des conflits internes pouvaient expliquer la manière ostensible dont certains faisaient mine de se désintéresser des propos de leurs collègues. Le contexte de la réunion m'a permis de recueillir des discours professionnels – nous sommes dans un temps de travail officiel, et non pas en train de bavarder sur un temps de pause - et d'une grande liberté de ton. Le compte rendu des ateliers d'aide personnalisée suscitait des discours généraux et des discours sur des élèves en particulier, dans un registre tantôt détaché, tantôt émotionnel tantôt normatif, tantôt évaluatif. Je rapporte ici non pas des citations à la lettre mais reconstituées sur la base des notes prises sur le champ et immédiatement après. En effet compte tenu du contexte sonore, il était inutile d'enregistrer. Bien évidemment, j'ai concentré mes observations sur les échanges à propos de l'ordre du jour, mais j'ai saisi et mémorisé d'autres conversations lorsqu'elles concernaient les commentaires sur les élèves en difficulté.

### - Exemples de discours généraux :

L'atelier de français était « bien » mais en maths, c'était « moins bien ». ( CE2)  
Les jeux sont proposés pour rompre avec la situation de classe, mais «... il n'y a pas toujours de réinvestissement ». ( S.CM1)

### - Exemple de discours évaluatif puis normatif : où une discussion sur la didactique se transforme en dépréciation des élèves.

Une conversation s'est déroulée sur un point du programme de mathématiques qui pose problème à tous les enseignants de CP, vraisemblablement un obstacle didactique, une façon d'enseigner cette connaissance précise qui pose problème à tous. E.CPA affiche son scepticisme, « Ils comprennent rien, ils impriment pas, ils recomptent depuis le début ».

### - Exemple de discours émotionnel et normatif : où l'implication émotionnelle des enseignants bascule dans le jugement sur la famille de l'élève.

S.CE2 a dressé un bilan rapide et positif de ses ateliers, puis elle se focalise sur un de ses élèves, dont elle est très fière. « Alors lui vraiment c'est super ! ». Plus tard elle échange avec A.CE1CE2 qui a le frère jumeau de ce garçon dans sa classe: « Ben oui, t'as son frère, c'est le même ! » Enfin dans un troisième temps la conversation revient sur ces deux frères : « Au moins, ils sont élèves » « Il est malheureux ». Les commentaires s'élargissent sur la famille : « ...ils ne font pas leurs devoirs, le contexte familial est difficile, la maman ne peut pas aider, elle fait à manger pour douze. Les cahiers sont sales, il y a un manque affectif. Le papa non plus n'aide pas, occupé à choisir sa femme pour le soir. »

#### Exemple de discours purement normatif : Où l'attente de l'enseignante est décalée

E. CP A s'occupe à mi-temps de la classe de la directrice. Elle porte un jugement négatif sur le travail à la maison de deux élèves, Eve et Nia qui ne font pas leurs devoirs. Elle ponctue son propos de mimiques découragées et de commentaires dépréciatifs comme « Elles sont limitées », « On n'en tirera rien », « Elles sont pas aidées à la maison ». L'enseignante spécialisée intervient : elle rappelle que ce n'est pas toujours facile de faire faire les devoirs. Mais E. CPA insiste : ces deux élèves vont à l'étude et le travail n'est pas fait là non plus. Là, c'est MC. CM1 qui réagit, elle se sent visée car c'est elle qui dirige l'étude des CP. Elle explique qu'elle consacre énormément de temps aux CP pendant l'étude, au détriment de ses propres élèves. B. CPB fait remarquer que même lorsque le travail est fait, les enfants ne mémorisent pas toujours.

A travers ces observations, je constate que les enseignants portent des discours généraux plutôt positifs sur l'efficacité de l'aide personnalisée d'une manière générale. A cet égard, le traitement de la difficulté sur ce terrain semble conforme aux objectifs et moyen préconisés par les textes officiels : le soutien ponctuel suffit à résoudre la difficulté...sauf pour une minorité d'élèves pris en charge de façon récurrente. Ces élèves font l'objet de discours qui mobilisent les affects et suscitent des jugements souvent dévalorisants.

#### 2 Le PPRE : un dispositif efficace de coordination des aides.

A travers les textes officiels, j'ai pensé que le PPRE serait un moyen de pression sur les familles. Sur mon terrain d'enquête, cette dimension n'est pas apparue avec évidence : le PPRE ne constitue pas l'enjeu important. En effet, soit la difficulté est passagère et le PPRE remplit sa fonction de mise en cohérence et implication des familles, soit la difficulté est grave et persistante, et c'est à travers le redoublement et le suivi éducatif que va se jouer la négociation du cursus scolaire de l'élève. J'ai recueilli dans les entretiens avec les enseignants des informations sur l'usage des PPRE.

L'enseignant est tenu de rédiger en fin d'année un PPRE pour les élèves maintenus. Un PPRE doit également être rédigé pour les élèves qui passent de justesse, mais c'est l'enseignant qui en apprécie l'opportunité ; certains limitent la rédaction des PPRE aux critères obligatoires (élèves redoublants) d'autres les rédigent pour éviter les reproches des familles, de leurs collègues ou de la hiérarchie. Nous reviendrons sur ce point dans la deuxième partie. Certains enseignants, enfin, mettent en place des PPRE en cours d'année si une difficulté surgit.

classe	PPRE car redoublement ( formalité obligatoire)	PPRE car passage de justesse	PPRE en cours d'année
CM2		<i>Dav, Cle, Mar</i>	
CM1 / CM2	<i>Cam</i>	<i>Dav</i>	
CM1	<i>Cel</i>	<i>Kem, Yan</i>	
CE 2	<i>Meh</i>	<i>Las, Cam, Sor</i>	
CE1 /CE2	<i>Hak, You, Ali, Mic</i>	<i>Ous,</i>	
CE 1	<i>Mel, Ami</i>	<i>Car, Had, Dja</i>	<i>Saf (depuis 01/2012),</i>
CP / CE1			
CP B	<i>War, Mel</i>		
CP A	<i>Nou, Eve</i>		<i>Jol, Yas</i>

Les élèves surlignés en gris ont reçu l'aide personnalisée sur quatre périodes.

Vingt-neuf élèves ont fait l'objet d'un programme personnalisé de réussite éducative, dont presque la moitié sont des redoublants de l'année.

Le rapprochement de ce public avec celui de l'aide personnalisée montre que les élèves les plus fréquemment aidés ne sont pas tous l'objet d'un PPRE. Treize élèves sur les vingt-neuf « aide personnalisée maximale » sont l'objet d'un PPRE.

Treize élèves sur les vingt-neuf PPRE reçoivent l'aide personnalisée maximale. ( Seuls treize élèves sont communs au public de vingt-neuf PPRE et au public de vingt-neuf « aide personnalisée maximale »)

Le tableau ci-dessus montre que :

- Les redoublants de l'année sont rarement pris en charge toute l'année en aide personnalisée. A travers les entretiens, deux types d'explications sont avancées, soit le maintien a été profitable et les élèves n'ont plus besoin d'aide, soit il n'est pas profitable et les enseignants considèrent que les élèves ne sont pas suffisamment motivés pour profiter d'une aide personnalisée.
- Les élèves qui sont passés de justesse font l'objet d'une attention particulière :neuf sur sur treize sont aidés toute l'année. Parmi les quatre restant, au moins un d'entre eux avait résolu ses difficultés selon l'enseignant.
- Les trois élèves qui ont fait l'objet d'un PPRE en cours d'année ont été maintenus à la fin de l'année.

### 3 L'Aide spécialisée

Les textes officiels attribuent la prise en charge des difficultés lourdes ou persistantes à l'enseignement spécialisé organisé en réseau d'aide. Les enseignantes du réseau d'aide (RASED) interviennent en général sur plusieurs écoles. Sur mon terrain d'enquête, j'ai interviewé les deux enseignantes « E », (S.E, D.E) ainsi que la psychologue scolaire (S.PSY) et j'ai pu accéder à un bilan de l'activité du réseau d'aide pour l'année 2010-2011. Les discours, observations et documents recueillis vont permettre non seulement de cerner un public d'élèves en grande difficulté à l'école du T. mais aussi d'analyser les discours à leur sujet dans une démarche comparative. En effet, j'ai pu comparer les données sur la prise en charge des élèves de l'école du T. avec les autres écoles du quartier. J'ai également comparé les discours des enseignants spécialisés avec ceux des enseignants chargés de classe sur les élèves aidés par le RASED. Avant de me concentrer sur les élèves relevant de l'aide

spécialisée à l'école du T., je vais décrire les activités du RASED dans les cinq écoles du secteur.

### 3.1 Comparaisons avec les écoles du quartier

Un compte rendu des enseignantes du réseau d'aide permet de comparer l'école du T. avec les écoles du voisinage et de dégager des pratiques discursives au sujet de la grande difficulté à propos d'une autre école du quartier. Dans ce compte rendu écrit adressé par les enseignantes spécialisées dans la difficulté scolaire à l'inspectrice de la circonscription, il apparaît qu'une des écoles du réseau, l'école du C. concentre les plus grosses difficultés. Comparativement, l'école du T. où j'ai enquêté, semble moins touchée par la difficulté massive mais fait l'objet néanmoins de prises en charges plus nombreuses que les trois écoles restant.

*Les comparaisons chiffrées : à l'école du T. la difficulté relevant de l'aide spécialisée est importante mais non massive.*

Le bilan des activités du réseau d'aide en 2010-2011 m'a permis de situer l'école du T. où j'enquêtai par rapport aux écoles du voisinage en terme de difficulté scolaire. Il s'agit d'un document de 18 pages dans lequel les enseignantes du réseau d'aide rendent compte de leur activité sur les cinq écoles de leur secteur : l'école du T, du H, du C., du N., et du E. Les enseignantes du réseau d'aide interviennent sur la base d'une demande des enseignants par l'intermédiaire d'un formulaire « Demande d'Intervention du Réseau ». Le tableau ci-dessous rend compte des « DIR » reçues par le RASED de la part des professeurs.

#### **Demande d'intervention au sein du réseau d'aide de l'école du T.**

École	Effectif total	DIR	Pourcentage de DIR par rapport à l'effectif.
C	255	92	36%
T	435	64	14%
E	238	54	23%
N	221	41	18%
H	367	67	18%
Total secteur	1516	318	21%

Ici, les effectifs regroupent l'école maternelle et l'école élémentaire pour chaque groupe scolaire. L'école du T. n'a pas un taux de signalement particulièrement élevé. Néanmoins, ce taux reflète à la fois les difficultés des élèves et les stratégies des enseignants qui prennent la décision de demander ou pas l'aide pour leurs élèves. Les enseignantes du réseau d'aide apprécient la pertinence des demandes d'aide et en rendent compte, comme dans le commentaire ci-dessous :

« Nous notons parfois un manque de pertinence des demandes d'aides au cycle 1 et cycle 2 dans certains quartiers au contexte social favorable. Des investigations ultérieures ont montré que ces demandes n'étaient pas forcément justifiées.»

Les écoles de ces quartiers plus favorisés ne sont toutefois pas expressément mentionnées.

#### **Tableau des prises en charge effectives à l'école élémentaire**

Les prises en charge effectives reflètent les priorités des enseignants et leur appréciation des besoins des élèves.

École	Effectifs élémentaire	« DIR » demandes d'intervention	Élèves effectivement suivis	Prise en charge pédagogique « E »	Prise en charge psychologique
T	268	45 16%	46 16%	28 10%	18
C	152	74 48%	61 40%	33 21%	28
E	148	42 30%	21 14%	5 3%	16
N	83	20 24%	8 10%	0	8
H	225	36 16%	17 7%	7 3%	10

Concernant la stricte difficulté d'apprentissage, qui fait l'objet du soutien pédagogique (« E »), le tableau des interventions montre ci-dessus que l'école du T. et l'école du C ont les taux de suivis les plus importants. Néanmoins l'école du C. présente un public où la difficulté est massive : 21% d'élèves suivis pour une lourde difficulté d'apprentissage. A l'école de la T., ce taux reste important, 10% d'élèves suivis pour une lourde difficulté d'apprentissage. Les commentaires écrits et oraux concernant l'école du C. me donnent l'occasion de relever des thèmes récurrents à propos de la difficulté scolaire. Je pourrai ensuite comparer ces thèmes avec ce que j'ai relevé à propos des élèves de l'école du T.

#### *La comparaison des commentaires dans le compte rendu écrit et dans les entretiens*

J'ai relevé dans le compte rendu les principales difficultés signalées ainsi que leurs justifications.

Dans le bilan général de l'activité du réseau d'aide, les enseignantes rapportent que les demandes d'intervention portent essentiellement sur les difficultés de langage mais également sur les difficultés de comportement : dans ce registre, la passivité, le manque d'intérêt mais aussi la violence et le non respect des règles, ainsi que les problèmes de socialisation sont mentionnés comme des sources de difficultés signalées par les responsables de classes aux enseignants spécialisés.

Le tableau ci-dessous rend compte des moyens humains mis en œuvre dans les différentes écoles du quartier et des principaux commentaires des enseignants spécialisés sur ces écoles dans le compte rendu. Parmi les quatre enseignants du réseau trois sont des « maîtres E » et le quatrième est psychologue scolaire. Deux « maîtres E » interviennent sur l'école du T.

Enseignants	École du T. ( terrain d'en- quête)	École du C.	Ecole du H.	Ecole du E.	Ecole du N.
S.E	4 demi jour- nées pour cycle 2, «quelques dif- ficultés	4 demi jour- nées, grosses difficultés		Intervention ponctuelle, pas de diffi- culté particu- lière.	
D.E	1 demi jour- née par se- maine, cycle 3 Pas de diffi- culté particu- lière				Aucune inter- vention
P.E			Peu de diffi- culté et sur- tout compor- tementales.		
S.PSY	Intervention dans toutes les écoles	Intervention dans toutes les écoles	Intervention dans toutes les écoles	Intervention dans toutes les écoles	Intervention dans toutes les écoles

Ce tableau recoupe les informations chiffrées. Il indique que trois écoles sur cinq ne soulèvent aucun problème particulier. Une quatrième école, l'école du T., présente quelques difficultés dans le cycle 2. En revanche, l'école du C. fait l'objet de commentaires abondants et plusieurs courriers ont été adressés par les enseignantes spécialisées à l'inspection pour informer sur des situations jugées insolubles dans ce groupe scolaire. Dans cette école il y a à la fois des problèmes de maîtrise du vocabulaire de base, de manque d'implication des parents, qui ne viennent pas aux convocations des enseignants, et pour certains élèves, de comportement. Ces constats se retrouvent pour tous les niveaux, de la maternelle au CM2.

Voici ce que rapporte l'enseignante S.E à propos des principales difficultés à l'école du C.

L'aide au CP est « compliquée », le « niveau très faible » ;  
des courriers ont été envoyés à l'inspectrice pour signaler des enfants très fragiles qui ne re-  
cevaient aucune aide extérieure et pour lesquels « aucun travail avec les parents n'a été pos-  
sible » ;  
« ...j'ai réussi à renouer le contact avec une famille en grande difficulté sociale. Le père s'est  
engagé à reprendre contact avec le CMPP, à inscrire son enfant à l'étude et à autoriser l'aide  
personnalisée. Pour l'autre élève qui relève d'une orientation, la situation est bloquée.»  
«Nous sommes démunis » ;  
des comportements perturbateurs sont signalés, ils ne permettent pas l'aide. Un des élèves  
nécessite une « surveillance constante » il est dangereux pour les autres.

La psychologue scolaire décrit ses inquiétudes à propos de l'acquisition du langage. Bien qu'il concerne la maternelle, je rapporte ce propos car il est l'un des rares où il est question de

parents allophones dans le compte rendu. Si les difficultés de langages sont évoquées elles ne sont pas explicables seulement par une autre langue maternelle que le français. Cette remarque m'a également été faite oralement lors de l'entretien que j'ai eu avec cette enseignante

« J'ai insisté sur l'acquisition du vocabulaire quotidien (parties du corps, objets de la maison, animaux, fruits et légumes, aliments, les commerces, la rue...) car même dans ces domaines les lacunes sont énormes quand bien même les parents parlent le français. J'ai aussi incité les parents à jouer aux jeux de société pour l'approche de la construction du nombre. »

Enfin, comme sa collègue maître E, elle évoque la difficulté de communiquer avec certaines familles.

« Pour certains enfants en difficultés massives, les liens avec la famille sont difficiles à maintenir malgré les équipes éducatives proposées, les soins sont abandonnés et les équipes sont démunies. Des courriers ont été transmis à l'IEN pour faire part de ces situations inquiétantes. »

J'ai relevé dans les entretiens que j'ai eu avec la psychologue scolaire et les enseignantes chargées du soutien « E » les éléments discursifs qui justifient la difficulté scolaire dans à l'école du C. Je vais approfondir ici les différentes justifications de la difficulté scolaires qui permettent de mettre à distance un groupe social ou une famille ethnicisés et de les déprécier tout en produisant un discours qui atténue la stigmatisation. Les différentes justifications sont relevées dans le tableau ci-dessous.

#### **Justifications de la difficulté scolaire pour les élèves ethnicisés de l'école du C. dans les discours des enseignantes spécialisées.**

<b>Mise à distance :</b> thèmes qui rendent compte de l'altérité	<b>Dévalorisation :</b> discours qui pour chacun des thèmes déprécient les parents ethnicisés	<b>Atténuation :</b> discours qui pour chacun des thèmes atténue le stigmate
<p><b>Le langage, la langue</b> « Les problèmes de communication on les a avec certains parents qui ne maîtrisent pas la langue et pour lesquels on doit avoir recours à un interprète »</p>	<p><b><i>Ils n'apprennent pas le langage à leurs enfants, ils ne parlent pas français.</i></b> « ...non seulement la maman ne comprend pas le français mais même dans sa langue, il n'avait pas les pronoms, [...]comme c'est le petit dernier, ils n'ont pas cette vigilance par rapport au langage, les enfants passent beaucoup de temps devant la télé maintenant avec le satellite [...] » « Les enfants du coup ne maîtrisent ni le français ni leur langue maternelle. »</p>	<p><b>Le problème n'est pas ethnique mais socioculturel :</b> « Il y a de plus en plus de problèmes de langage y compris chez des enfants qui n'étaient pas d'une autre culture. »</p>

<b>Mise à distance :</b>	<b>Dévalorisation :</b>	<b>Atténuation :</b> discours qui
--------------------------	-------------------------	-----------------------------------

thèmes qui rendent compte de l'altérité	discours qui pour chacun des thèmes déprécient les parents ethnicisés	pour chacun des thèmes atténuent le stigmaté
<p><b>Les difficultés sociales</b> « Il y a une dimension sociale la pauvreté tout simplement »</p>	<p><b>Le matériel scolaire et l'assiduité ne sont pas leurs priorités</b> « 10 élèves sur 20 n'ont pas un crayon à papier, [...]Ça aussi c'est révélateur des attentes des parents vis-à-vis de l'école. » « Oui, voilà, ils préfèrent aller au boulot. S'il y a un tampon entre le départ de la mère et le retour du père...[c'est l'enfant qui garde le petit frère quitte à louper l'école]</p>	<p><b>Ces personnes rencontrent de graves difficultés :</b> « ...des parents qui sont au chômage, des gens qui n'ont pas d'hébergement parfois, sont sur le 115, beaucoup de prise en charge aussi par l'ASE<sup>56</sup> [...], éducateur etc... des gens qui ne savent pas forcément ce qu'ils vont manger le soir, donc on est dans la question de la survivance »</p>
<p><b>La culture l'éducation des enfants</b> « On est dans un système de valeur qui est autre. Pour nous ça va de soi qu'on lise la petite histoire le soir, qu'on lise des livres, qu'on fasse des jeux de société, mais pour certaines familles on est à mille lieux de ces valeurs là. »</p>	<p><b>Ils se replient sur eux et ne s'intéressent pas à l'école, ils n'utilisent pas les bonnes sanctions</b> « ..le nombre de parents qu'on a aussi du mal à mobiliser. Il faut du temps pour les remettre dans leur rôle de parent face à un enfant qui est élève. » « Cette communauté-là pose un problème particulier du fait de ce ghetto qu'ils créent. » « ...j'ai rencontré un parent [...], il évoquait la loi française qui l'empêchait d'éduquer son enfant comme lui l'aurait fait [ ...]. On a dû lui expliquer qu'il pourrait utiliser d'autres sanctions [...] ce qu'il n'avait pas du tout envisagé. »</p>	<p><b>Les familles font ce qu'elles peuvent et subissent une forte pression de l'école</b> « Je l'ai reçu, le papa, il pleurait en entretien, mais il écoutait. Il faisait ce qu'il pouvait. » « On est..... un peu dans du harcèlement à des moments je trouve par rapport aux familles, c'est-à-dire que ....on les fait venir, ( elle prend un ton autoritaire) et euh.... Avec une espèce de...? Voilà, on les contraint de venir à l'école. On leur fait remarquer que l'enfant a des problèmes de comportement, qu'il a pas son matériel »</p>

J'ai recueilli aussi d'autres justifications de la difficulté scolaire dans le réseau d'aide : une des enseignantes me dit qu'elle met en œuvre une recherche sur les Tamouls et leurs conditions récentes de migration. Elle veut élucider comment l'histoire de la migration et la dimension culturelle expliquent les difficultés à s'adapter à l'école.

En décrivant l'aide spécialisée à l'école du T., j'ai pu établir des comparaisons entre plusieurs écoles du quartier et relever un discours ethnicisant au sujet de la difficulté scolaire dans une autre école. Je vais à présent décrire les élèves pris en charge par le réseau d'aide à l'école du T. et analyser les discours des enseignants à leur sujet.

<sup>56</sup>Aide Sociale à l'Enfance, gérée par les conseils généraux



### 3.2 Le public de l'aide spécialisée à l'école du T.

#### *Relevé des élèves pris en charge par le réseau d'aide à l'école du T.*

Ces données sont issues des entretiens sur la difficulté scolaire réalisés avec professeurs et les enseignants « E » du RASED. J'ai relevé les élèves cités par les enseignants lorsque je leur demandais de me parler des élèves en difficulté. J'ai souligné des élèves pour lesquels l'enseignant a justifié l'absence de prise en charge. Les élèves surlignés en bleu sont ceux qui reçoivent une aide maximale en aide personnalisée

**Tableau des prises en charge « E » par classe**

Nombre d'élèves par classe	Prise en charge par le maître « E »
CM2	<i>Dav, Cle, Mar</i>
CM1 / CM2	
CM1	<i>Kem</i>
CE 2	<i>Las, Cam, Stes (a déménagé en cours d'année)</i>
CE2 : CE1/CE2	<i>Ous</i> , est pris en charge par les deux maîtres une fois seul, une fois dans la classe.
CE1:CE1/CE2	<i>Our</i> , <i>You</i>
CE 1	<u><i>(Mel</i> aurait eu besoin d'aide mais les redoublants ne sont pas pris en charge, <i>Car</i> n'a pas été prise en charge par manque de place au grand regret de l'enseignante..)</u> <i>Had, Dja, Saf,</i>
CE1 : CP / CE1	<i>Ime,</i> <u><i>(Moa</i> n'a pas été pris en charge de l'année mais a été vu en fin d'année pour un bilan de compétences qui a étayé la proposition de redoublement)</u>
CP : CP/CE1	Aucune prise en charge, car « comme c'est un double niveau ces élèves sont « le haut du panier » »
CP B	<i>Mat, Eth, Ale, Sal, Dav</i>
CP A	<i>Jol, Clé, Yas, Nou, Eve</i>

Les élèves surlignés en gris ont reçu l'aide personnalisée sur quatre périodes.

Vingt-cinq élèves sont relevés dans le dispositif aide pédagogique spécialisée. Quinze des vingt-cinq élèves suivis ont également participé quatre période de suite aux ateliers de l'aide personnalisée. Or, ainsi que le rapporte S.E maître E de cette école, les deux dispositifs ne devraient normalement pas se recouper. Cependant, pour les élèves les plus en difficulté la logique de l'aide maximale pousse les enseignants chargés de classe à étayer au maximum leurs élèves. Certains font l'objet d'une empiement d'aide quantitativement non négligeable : heures supplémentaires de l'aide personnalisée, aide individuelle du maître E en dehors de la classe, voire rendez-vous médicaux ou paramédicaux en plus du temps scolaire : orthophoniste, psychomotricien, psychopédagogue...Un des élèves, en grande difficulté, se déplace seul depuis le CP pour se rendre aux rendez-vous d'orthophoniste et de pédopsychiatrie.

*La justification de la difficulté scolaire à travers les entretiens individuels*

Lors d'un entretien avec le réseau d'aide j'ai recueilli un ensemble de discours sur une « communauté Tamoul » qui posait des problèmes dans une école voisine. J'ai pensé que les problèmes rencontrés par les enseignants favorisaient l'émergence d'explications stéréotypées. Le recours à l'ethnicité permet de justifier les difficultés rencontrées et de les imputer au public qui se trouvait réifié. J'ai analysé ces discours en repérant les éléments de mise à distance et les appréciations bipolaires qu'ils suscitaient. J'ai tenté d'appliquer cette grille de lecture au entretiens individuels que j'ai eu avec les enseignants aux sujet des élèves en difficulté à l'école du T.

### Discours sur la difficulté scolaires dans les entretiens individuels

Mise à distance et/ou dévalorisation	Atténuation
« un vrai problème de langue à la maison »	« Mais il raisonne bien. Ses problèmes en maths viennent du problème de compréhension ». « Il est volontaire, très travailleur. »
« Elle ne parle pas correctement le français »	« Elle s'est excusée d'ailleurs » ( de ne pas très bien s'exprimer en français) « Chez eux l'école c'est important. Il connaît l'enjeu »
« Il y a la barrière de la langue. La maman ne peut pas l'aider »	« La famille s'investit dans le travail, la maman lui donne une vraie motivation. »
« Il fait beaucoup de fautes de langage, c'est bizarre d'ailleurs parce que d'habitude dans ces familles au niveau de la langue c'est l'aïe qui a du mal. »	
« La maman elle a des horaires pas possibles »	« C'est une petite fille super volontaire »
« Je pense qu'elle ne se déplace pas seule en tant que femme. C'est une famille polygame. »	
« Il vit dans un contexte familial pas top. »	« Ce qu'il faut dire c'est que les gamins sont propres, c'est déjà pas mal avec tant d'enfants. »
Il y a peu de contact avec la maman car « C'est un niveau intellectuel... socio culturel... » ( au sujet d'une famille)	
« Il est allé au pays il est revenu piqué par la mouche tsé tsé. » ( au sujet d'un élève)	

Cette grille de lecture met en évidence les discours qui mettent à distance les élèves en difficulté ainsi que leurs familles. Néanmoins je n'obtiens pas des résultats comparables à l'analyse précédente. En effet, dans le premier entretien, deux enseignants produisaient un discours global sur un public ethnicisé, une « communauté ». Les justifications de la mise à distance portaient sur différents registres. La saillance ethnique n'apparaît pas forcément mais les jugements sur le mode de vie, la culture, ou l'incapacité des familles s'inscrivaient déjà dans un discours ethnicisant. En revanche dans cette série d'entretiens, il s'agit de cas individuels : les élèves en difficulté dans chaque classe, vus par leurs enseignants et par le maître E. En reprenant les justifications de la difficulté scolaire j'obtiens une série de mises à

distance proprement imputables à l'ethnicité comme la langue ou la distance culturelle : voyage au pays polygamie. En revanche sur les registres sociaux et psychologiques, les jugements dépréciatifs recueillis peuvent être produits indépendamment de toute imputation ethnique. J'ai veillé à ne pas surinterpréter des jugements dépréciatifs en ethnicisation. A cette étape de ma recherche, l'analyse des entretiens individuels sur la difficulté scolaire ne permet pas de comprendre comment émerge l'ethnicité : il faudra la mettre en relation avec les observations issues des réunions sur le redoublement et les équipes éducatives<sup>57</sup>.

#### 4 Redoublements et équipes éducatives

Les circulaires de rentrée ne s'étendent pas sur les redoublements à l'école élémentaire. Nous l'avons vu, les textes officiels insistent sur la réussite et le programme de réussite. Néanmoins, ils décrivent également le cursus scolaire comme une série de paliers. Il existe des compétences minimales à atteindre. Or, pour une minorité d'élèves, le rythme d'acquisition n'est pas conforme aux exigences de l'institution scolaire. Ces normes ne sont pas que des vœux pieux des textes officiels, elles opèrent effectivement sur le terrain. Ainsi lorsqu'un élève en difficulté fait l'objet d'un diagnostic, c'est bien par rapport à cet ensemble normé de compétences que l'enseignant doit rendre compte de l'écart de l'élève. Le redoublement, intervient lorsqu'un élève n'a pas atteint les compétences exigées mais ce dispositif doit rester une mesure exceptionnelle. Néanmoins, le maintien ne résout pas toujours les difficultés. Les élèves redoublants dont la difficulté persiste sont l'objet d'équipes éducatives, réunions bilan entre les agents de l'école les partenaires extérieurs et les familles, dont l'enjeu réel est de préparer l'avenir scolaire : faire le point régulièrement sur les progrès de l'élève, et préparer les familles à une orientation dans les filières spécialisées. L'équipe éducative est bien plus stigmatisante que le PPRE, en tout ces dans les pratiques de cette école. Cette disposition ancienne permet un véritable rappel à l'ordre : « Elle est réunie par le directeur chaque fois que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige qu'il s'agisse de l'efficiace scolaire, de l'assiduité ou du comportement. ». Sur mon terrain d'enquête, cette procédure est utilisée pour la grande difficulté. J'ai assisté à plusieurs de ces réunions et j'ai observé que les parents étaient très conscients de l'enjeu du parcours scolaire et de l'échec scolaire pour l'avenir de leur enfant. La nécessité d'obtenir une formation qualifiante pour s'insérer dans la société, est rappelée dans la loi de 2005 ; et dans le préambule des programmes de 2008, l'école élémentaire constitue une première étape indispensable à franchir pour l'obtention d'un diplôme. Ces enjeux sont tout à fait perçus aussi bien par les parents que les enseignants.

##### 4.1 Élèves en retard et redoublements

#### Relevé des élèves en retard par classe

Classe	A redoublé avant 2011 /2012	A redoublé en 2011/2012	Sera redoublant en 2012/2013

<sup>57</sup> Equipes éducatives : voir page 12

CM2	Tom, Cle, Hel, sou, Aïc		Aucun redoublement
CM2 : CM1/CM2	Dav (CP)	Cam	Aucun redoublement
CM1 : CM1/CM2	Anm, San	Cel	<b>Dav</b> : Une orientation SEGPA proposée après le CM2
CM1			<i>Kem</i>
CE2	Las ( CP), Bil, Sor	Meh	Aucun redoublement
CE2 : CE1/CE2	Ous (CE1)	Ali, Mic, Hak	Aucun redoublement
CE1 : CE1/CE2		You	Aucun redoublement
CE1	Aza	Mel, Ami	<b>Saf</b> la commission a arbitré en appel en faveur du maintien demandé par les enseignants
CE1 : CP/CE1			<b>Moa</b>
CP : CP /CE1			Aucun redoublement
CP : CPA		Eve, Nou	<b>Jol, Yas</b>
CP : CPB		War, Mel	Aucun redoublement

### *Compte rendu d'une concertation sur les passages et les redoublements vers le CE1 et CE2*

J'ai déjà décrit l'ambiance particulière qui présidait à une réunion de concertation sur l'aide personnalisée. J'avais noté que cette réunion se déroulait dans une certaine confusion. Je constate que la concertation sur les passages et les redoublements présente les mêmes caractéristiques : l'ordre du jour est traité en petit comité au milieu d'allées venues, de conversations en aparté. De plus cette réunion a lieu sur le temps de midi pendant le repas. Certains sont autour de la table pour déjeuner, d'autres pour la réunion, d'autres pour les deux. Ce contexte permet une certaine liberté de ton, en l'absence de solennité. Les discours recueillis portaient sur les redoublements CP et CE1. Je prends le parti d'en faire le récit car parmi ces cas individuels, certains élèves ont un niveau scolaire insuffisant ou à peine suffisant pour permettre le passage et leur situation est commentée avant de faire l'objet d'une décision collective.

Participent à cette réunion : la directrice C.DIR (également enseignante du CP), les enseignants du réseau (S.E, et S.PSY), un enseignant du CP ( B.CPB), du CE1 (S.CE1) S.CP.CE1 et A.CE1.CE2 étaient absentes.

#### Passages de CP en CE1

Jol : Il va redoubler car « ...il ne tient pas en place », il ne lit pas. Le père et la mère sont mal jugés pour leur incapacité éducative et sociale, et ethnicisés : « Quand on a dit à la mère qu'il fallait faire des jeux éducatifs, elle a dit « Je vais *essayer* de vous aider » » ( Ce propos est

rapporté sur le ton de l'indignation) « Papa ne bosse pas. C'est un mariage mixte ? - Oui, Africain. - Bizarre d'habitude y a pas d'alcool chez les Africains. - En plus il fume. »

Yas : Elle est jugée sur sa passivité, « Elle est « pot de fleur »; L'enseignante du réseau donne son avis : « Elle est élève mais n'a aucun son complexe, elle n'encode pas et a des problèmes en numération »

Clé : l'enseignante veut la faire passer contre l'avis de la maîtresse du réseau. Elle va passer avec un PPRE. « PPRE centré sur la lecture ? » Demande la maîtresse du CE1. « Sur tout », répond l'enseignante. Pas de discours dévalorisant sur la famille. Lors de mon entretien avec l'enseignante du réseau, celle-ci s'étonnait : Clé va passer alors que ses bilans sont catastrophiques, tandis que l'an dernier X et Y ont redoublé alors qu'ils déchiffraient mieux que Clé.

Mat : B.CPB indique que cet élève ne va pas redoubler. Les commentaires portent sur ses progrès avec l'orthophoniste, et une situation familiale difficile, mais sans émission de jugement. « Le père est ingénieur », et « parent d'élève » (ce qui veut dire qu'il est représentant au conseil d'école). Je recoupe ces propos avec une conversation dont j'ai été témoin où les enseignants dénigraient fortement ces parents contrairement à l'attitude observée ici.

Eve et Nou : Elles passeront avec un PPRE car sont déjà redoublantes. Une équipe éducative sera réunie pour faire le point avec les parents.

#### Passages aux CE2

Saf « Maintien sans hésitation » L'enseignante du réseau est d'accord. L'enseignante est prête à soutenir le dossier en appel si les parents refusent comme elle le craint. ( un échange se déroule alors sur une expérience avec le frère aîné de Saf, pour lequel les parents ont refusé le redoublement et qui est passé contre l'avis de l'enseignante)

Dja : L'enseignante hésite. « Plutôt maintien mais jusqu'à l'appel ? » Il aurait besoin d'orthophonie, mais les parents ont tout arrêté, c'était trop cher « Ils n'ont pas su se faire rembourser... » « C'est culturel » Là encore, une situation analogue s'est déroulée avec la grande sœur, les parents avaient refusé le redoublement.

Car : Elle passera de justesse car elle a un faible niveau, surtout en maths. L'enseignante de la classe d'intégration (F.CLIS) précise qu'elle a la sœur dans sa classe. « métisse, papa black ».

Mel : Elle a déjà redoublé une fois donc elle passera mais elle aura du mal en CE2. Une équipe éducative est prévue.

Our : L'enseignante a décidé de faire passer cette élève et n'assiste pas à la réunion. C'est S.E qui s'interroge mais elle prend acte de la décision

Moa : L'enseignante absente a décidé de faire redoubler cet élève en CE1. Je recoupe avec l'entretien individuel pendant lequel S.CPCE1 a longuement évoqué ce cas. Elle a eu de très gros conflits avec cette famille, et portait un regard très dénigrant sur cet élève passif, « pervers ». S.E doit faire un bilan : la proposition de redoublement sans aucune prise en charge au cours de l'année embarrasse la psychologue scolaire.

J'ai souligné trois moments de cette réunion où l'imputation ethnique surgit brusquement et explicitement dans une conversation professionnelle. ( voir chapitre 4 page 41 )

## 4.2 Équipes éducatives à l'école du T.

Les équipes éducatives concernent des élèves en retard dont la difficulté persiste. Si au cycle 3 ces élèves sont aidés dans le cadre de l'aide personnalisée, au cycle 2 ils ne font pas partie des élèves recevant une aide maximale. De même ils ne sont pas prioritaires pour la prise en charge spécialisée, même s'il arrive qu'ils soient intégrés ponctuellement dans un petit groupe d'aide. Au cycle 3, deux équipes éducatives ont eu lieu en CM1 pour évoquer une possible orientation en SEGPA à la fin du CM2. Bien que cette éventualité demeure lointaine pour des élèves de CM1, l'inspection demande que les parents soit tenus au courant et impliqués. L'une des deux équipes éducatives aboutit sur une décisions positive : l'élève ne sera pas orientée en SEGPA si elle continue de progresser. L'autre équipe débouche sur une décision négative, le niveau de l'élève laisse présager qu'il ne sera pas admis en sixième. Au cycle 2 trois équipes éducatives ont eu lieu pour suivre des élèves ayant déjà redoublé en CP ou CE1 et dont le niveau reste préoccupant.

### Enjeu du parcours scolaire : récit d'une équipe éducative de CLIS

Dans cette école, des équipes éducatives se réunissent également pour les élèves de la classe d'intégration. J'ai pris le parti de ne pas étudier la difficulté scolaire dans les classes d'intégration, mais j'ai néanmoins assisté à l'une de ces équipes éducatives au cours de laquelle j'ai observé que la mère n'avait pas beaucoup de choix ou de marge de manœuvre concernant l'orientation de sa fille dans ces circonstances. Le pouvoir de l'institution est maximal et les parents ont conscience que leurs enfants seront orientés vers des filières où l'obtention d'un diplôme sera difficile. Je rapporte brièvement ces observations ici car elles illustrent le rôle et le pouvoir de l'école dans la hiérarchisation des positions sociales, évoqués dans le cadrage de la première partie, ainsi que la connaissance exacte qu'en ont les acteurs en présence. L'enjeu m'est expliqué en aparté avant le début de la réunion. Autour des tables d'écoliers aménagées dans la salle de classe, siègent la directrice, la maîtresse de CLIS, une psychologue scolaire, l'enseignante référente responsable des CLIS sur le secteur. Il s'agit de convaincre la mère d'accepter une orientation SEGPA l'an prochain dans un collège public. La mère souhaiterait faire admettre sa fille dans une école privée où se trouve son aînée. Tous les enfants de cette fratrie ont eu des parcours scolaires dans des classes spécialisées et cette femme a parfaitement conscience des difficultés pour obtenir un diplôme et un emploi dans ces conditions. Elle écoute patiemment, un peu désabusée, le long compte rendu plus ou moins technique des compétences de sa fille. Les professeurs pensent que cette élève ne pourra pas suivre dans une sixième normale, ils avancent des arguments pédagogiques pour la convaincre d'accepter une orientation en SEGPA dans le collège J. (collège du secteur). Le ton est parfois condescendant mais la dame sait ce qu'elle peut demander. La psychologue précise : « Par rapport à cette orientation dans le privé, vous savez, c'est une classe « ULIS » [ Unité localisée pour l'inclusion scolaire, dans lesquelles sont scolarisées des élèves handicapés] - Oui, oui, je sais, j'ai compris » rétorque la dame. Elle a compris que l'école privée qu'elle demande n'a pas de classe adaptée pour sa fille, mais elle veut obtenir une place dans un autre collège public car une voisine lui a parlé de ce collège J. qui n'a pas bonne réputation. Elle ne se laisse pas impressionner par le ton rassurant des différents intervenants et à plusieurs reprises répond aux enseignants. « La SEGPA, je n'aime pas ça, ma fille elle n'aime pas « cuisine », mon fils il n'aime pas « maçon » et celui qui est coiffeur, on a été obligé de payer une école privée, c'est pas grâce à vous (qu'il a réussi à décrocher la formation qu'il désirait). Et mon autre fille, maintenant, elle est obligée de faire des petits boulots ou elle est exploitée pour pouvoir se payer une formation. » Toutes les enseignantes présentes se récrient, et la maîtresse hausse la voix et prend un ton moralisateur : « On ne peut pas tout demander à l'école, c'est le travail des parents de chercher un avenir pour leurs enfants, même les enseignants ont des problèmes d'orientation pour leurs propres enfants. ». La psychologue renchérit : « C'est difficile d'orienter les enfants, même pour des parents capables de se renseigner ».

Enfin, les enseignantes se concertent à mi voix pour prendre une décision : la jeune fille ira dans un collège public en SEGPA mais on lui trouvera une place dans le collège qu'elle demande. Sans le dire explicitement l'équipe fait comprendre à la mère qu'elle approuve son choix pour ce collège mieux fréquenté. « Oui, bien sûr, c'est mieux en effet, plus pratique pour vous »

Le suivi scolaire d'une redoublante CP. Incapacité éducative comme justificatif de la difficulté, l'apprentissage récent du français n'est que très peu invoqué.

Nou est une jeune élève née en Tunisie. L'équipe éducative se déroule pour faire le bilan de ses progrès. Elle a redoublé une fois son CP et passe au CE1 cette année. Sont présentes la directrice (C.DIR), le maître E ( S.E), et madame L. qui représente l'orthophoniste. C'est en raison de son faible niveau que l'équipe est réunie, mais aucune décision ne sera prise car il n'y a rien à décider. Néanmoins, il existe un enjeu car la directrice est « très en colère » contre la maman. En effet, la petite fille n'est pas autorisée à participer à la traditionnelle classe verte proposée à tous les CP et l'enseignante voudrait convaincre les parents de laisser partir leur fille une semaine avec sa classe, d'autant qu'elle a fait le voyage dans les mêmes conditions l'année précédente. La réunion commence en retard car la maman ne s'est pas présentée, et c'est la sœur, majeure, qui arrive pour représenter les parents. En attendant, la maîtresse dénigre la mère, qui éduque sa fille dans la passivité « C'est une chose, c'est la chose à sa maman ». La sœur de Nou se présente et veut excuser l'absence de sa mère qui n'a pas voulu se présenter car elle ne parle pas bien français. Mais la directrice fait une moue sceptique, elle doute que ce soit la vraie raison. ( « La maman se débrouille en français » me dit-elle après la réunion ». Au cours de l'entretien, la sœur de Nou justifie ses difficultés de lecture par des confusions de sons qui en arabe ne sont pas différenciés, Nou n'est en France que depuis deux ans. Ici la difficulté linguistique liée à l'acquisition récente du français est refoulée et c'est à l'incapacité éducative qu'est imputé le retard scolaire.

## CHAPITRE 6

### Saillance de l'ethnicité et décisions sur les parcours scolaires

Nous arrivons à présent au dernier chapitre et la fin de l'enquête m'amène à reconsidérer les questions posées au chapitre 1 : « Existe-t-il une référence implicite ou explicite à l'ethnicité dans les discours sur la difficulté ? » « Comment les justifications ethniques étayent des parcours scolaires différenciés ? »

Au fur et à mesure de mon enquête, j'ai recueilli des observations qui mettaient en évidence des processus d'ethnisation. Tout au long de l'année s'est construit un public d'élèves en difficultés qui faisaient l'objet de discours stéréotypés et dévalorisants. Je résume dans ce chapitre les différents critères qui associent une catégorisation à la difficulté. Concernant la décision sur les parcours scolaires, je disposais d'un petit nombre de cas « limites » à étudier.

#### 1 Les critères du jugement ethnisant.

J'ai beaucoup emprunté pour cette partie aux grilles d'analyse transmises par Christian Poiret lors du cours de Master 2 sur la construction des catégories de l'altérité.

##### 1.1 Mobilisation des différents registres de l'altérité dans les discours justificateurs sur la difficulté scolaire :

Dans la troisième partie de son ouvrage sur l'école et défi ethnique, Françoise Lorcerie (LORCERIE 2003) souligne que l'école impute aux parents les difficultés sur la base d'« une altérité qui cumule infériorité socio économique et différence ethnique ». J'ai dégagé de mes observations trois types de justifications qui permettaient d'imputer la difficulté scolaire à des différences ethniques. La plus explicite concerne le langage, tandis que les justifications psychoculturelles permettent une ethnisation plus ou moins dévoilée ; enfin, les justifications socio économiques euphémisent l'ethnicité.

##### Barrière de la langue, problème de langage :

Les difficultés de langages des enfants allophones, sont parfois bien assumées par les enseignants qui en tiennent compte dans leurs appréciations. Lorsque les enfants se montrent « volontaires à l'école », lorsqu'« ils comprennent les enjeux », lorsque les familles s'investissent dans les devoirs, les parcours scolaires ne prennent pas un tour dramatique. Même si l'élève a redoublé, ce maintien donne de bons résultats. Parfois, au contraire, la barrière de la langue est négligée. Les parents sont mis en cause. Dans les trois exemples que j'ai relevés, il était reproché au parent, soit de ne pas avoir encore appris le français, soit de ne pas savoir apprendre à parler à son enfant, soit de le rendre passif. Est-ce la persistance de la difficulté scolaire qui génère le dénigrement de l'instituteur, ou bien le dénigrement qui génère le repérage de la difficulté scolaire? En reformulant l'explication linguistique en incapacité éducative nécessitant un suivi, n'y a-t-il pas risque d'étiquetage à travers une équipe éducative qui normalise autant qu'elle informe ?

##### Justifications psychoculturelles :

Celles-ci renvoient à la fois à l'altérité ethnique et à la distance sociale. Les références à la polygamie, au repli communautaire, à l'arriération culturelle relèvent explicitement d'une ethnisation. Les manques dans l'éducation des enfants peuvent s'interpréter parfois comme une particularité ethnique : frapper ses enfants alors que c'est interdit par la loi française, et



parfois comme une marque de la distance sociale : ne pas penser à lire des histoires à ses enfants, à jouer à des jeux de société avec eux.

### Justifications sociales

Les difficultés des élèves suscitent d'abondants commentaires sur leurs conditions de vie : situations d'urgence, familles nombreuses ou chacun se débrouille, horaires de travail décalés et absence des parents. Ces justifications ne constituent pas en elle-même une mise à distance ethnique, mais elles se cumulent souvent avec les étiquetages psychoculturels.

#### 1.2 Les relations avec les familles.

Insérés dans le système des relations professionnelles, les agents recherchent la coopération des parents d'élèves pour atteindre les objectifs fixés par l'institution. C'est dans ce contexte que s'inscrivent les modalités de relations aux parents, parents sujets ou parents acteurs.

#### *La contrainte du positionnement professionnel.*

Lors de mon enquête, j'ai constaté que les enseignants étaient au prise avec toute une série de contraintes qui découlent du système institutionnel décrit dans la première partie du mémoire. Sous l'effet des différents contrôles de l'institution, l'enseignant s'efforce d'obtenir la coopération des familles pour résoudre le problème de la difficulté qui menace sa propre image de compétence.

### **Enjeu : réussite de tous les élèves**

= bons résultats d'évaluations + pas de redoublement

### **Contrôle de l'institution**

La hiérarchie : Inspecteur de la circonscription relayé par la direction de l'école.

Exemple : l'inspecteur de circonscription donne des directives pour limiter le nombre de redoublements : en cas de contestation de la décision de redoublement par les parents, le dossier de l'enseignant devra être très étayé s'il souhaite un arbitrage favorable de la commission des redoublements. Il ne faudra pas non plus multiplier les propositions de redoublement conflictuelles

= Les pairs : enseignants des autres classes

Exemple1 : un enseignant de CE1 reproche à son collègue de CP de ne pas avoir signalé la difficulté d'un élève qu'il va être obligé de faire redoubler. Il aurait dû rédiger un PPRE lors du passage CP / CE1, car les parents pensent que la difficulté est récente et vient de l'enseignant actuel.

Exemple 2 : Les professeurs de cycle 3 reprochent à leurs collègues de cycle 2 de négliger les mathématiques, les élèves de cycle 3 ont des lacunes irrécupérables au cycle 3 et des mauvais résultats aux évaluations.

= les pairs : spécialistes du RASED

Exemple 1 : Le RASED rend compte dans son bilan annuel des demandes d'interventions injustifiées et mal étayées de la part des chargés de classe.

Exemple 2 Les enseignantes spécialisés évaluent les élèves susceptibles de redoubler et donnent leur avis sur la décision du maître.

## Recherche de coopération des familles par différents moyens

- = suivi scolaire : matériel, devoirs à la maison, signatures
- = rendez vous enseignant famille
- = propositions d'aide interne : E, Psy
- = propositions d'aides externes

### *Les modalités de relations aux familles : du parent « sujet » au parent « acteur »*

Tous les parents ne disposent pas des mêmes capacités de résistances aux injonctions des agents. Certains peuvent endosser une posture d'acteur tandis que d'autres sont sujets. Cette observation n'est pas sans lien, me semble-t-il avec les constats de Dominique Glasman<sup>58</sup> sur les catégories de perception des agents de l'école au sujet des parents. Les « parents » sont plutôt de classe moyenne ou favorisée, tandis que les « familles » appartiennent aux catégories défavorisées. Les « parents » sont de véritables interlocuteurs, des parents d'élève sur lesquels les agents peuvent compter pour relayer les attentes scolaires auprès de leur enfant. Sous le terme « famille », au contraire est connoté un groupe étranger à l'école, minoré et indigne d'être coéducateur comme le parent d'élève. Dominique Glasman relie cette perception à la fois à la tradition historique de l'école de la Troisième République qui arrache l'enfant à des familles arriérées et au clivage « sauvage/civilisé » dans la tradition coloniale. Sur mon terrain d'enquête, j'ai observé que des parents d'élèves évitent totalement le recours à l'école pour remédier aux difficultés scolaires. Ils savent à qui s'adresser, consultent les psychologues ou autre médecin compétent et passent par dessus l'institution. « J'ai une petite fille là qui a un problème, mais la maman a tout pris en main, je ne suis pas intervenu. Le père est « parent d'élève » (représentant au conseil d'école), alors peut-être qu'ils ne veulent pas étaler leurs problèmes personnels. En tout cas, elle s'est tout de suite adressée à un psychologue de l'hôpital, elle a peut-être jugé que la psy ici c'était pas suffisant ». (S.CE1). A l'opposé certains parents sont totalement captifs.<sup>59</sup> Ainsi, les migrants « Tamouls » de l'école du C. n'ont pas grand chose à dire devant les exigences de l'école, comme le reconnaissent les enseignantes du réseau. A l'école du T. une famille polygame fait l'objet de mesures éducatives depuis des années, ainsi que de pressions pour séparer la famille. Les familles étiquetées de la sorte contestent rarement les avis des enseignants et s'efforcent de répondre à leurs attentes. Pour ces familles clientes du travail social, les différentes injonctions de soin, de prise en charge de la difficulté scolaire frisent le harcèlement. « Une famille de catégorie aisée, on prendrait des gants avant de l'amener à accepter une aide ». (S.PSY). Ce que j'ai observé dans ces cas extrêmes, c'est que la contrainte exercée sur les familles n'améliore pas sensiblement le destin scolaire des enfants. Sur ce pôle de « parents sujets », on retrouve également des familles peu sollicitées mais qui subissent néanmoins des décisions défavorables. J'ai constaté que certains parents qui subissent les jugements et les injonctions des agents de l'institution opposent une résistance. Il réfutent le statut de parents sujets et entendent se comporter comme des usagers de l'institution. En ce sens, ils se conforment au rôle de l'acteur informé et rationnel du référentiel néolibéral. Ils demandent l'avis d'experts indépendants, ils utilisent les ressources du marché scolaire (« mettre dans le privé »), ils font appel des décisions. « Ils ont dit qu'ils allaient le mettre dans le privé, ça m'a énervé. Ils croient qu'ils pourront passer outre le redoublement. La maman dit que dans le privé, il jouera moins ». J'ai rapproché cette observation des commentaires de Françoise Lorcerie (LORCERIE 2003) sur l'attitude de résistance des familles immigrées : les familles maghrébines notamment « veillent à utiliser toutes les possibilités à leur portée pour améliorer

<sup>58</sup> D.GLASMAN « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique *Revue Française de Pédagogie*, n° 100, juillet-août-septembre 1992, 19-33

<sup>59</sup> F. DHUME *Agir contre la discrimination :*

*un défi et une opportunité pour l'école* Novembre 2007 site de l'ISCRA : des publics captifs dépendent de l'administration

leur statut social ». Enfin, il arrive aussi qu'une coopération s'établisse avec les parents, les relations apaisées permettent d'instaurer un partenariat, les décisions sont prises avec le consentement des parents.

### 1.3 Le jugement professoral sur l'élève

En 1978, Daniel Zimmerman<sup>60</sup> a enquêté sur l'attraction éprouvée par les enseignants envers chacun de leurs élèves, dans des écoles élémentaires et maternelles et a montré une connivence affective avec les enfants de catégorie aisée et des préjugés à l'encontre des enfants d'origine immigrée. Dans quelle mesure ces catégorisations sociales sont-elles investies dans le jugement professionnel ? De mes observations j'ai retiré trois constats. Tout d'abord, l'utilisation récurrente et générale du terme « être élève » dans les entretiens sur la difficulté scolaire. L'élève en difficulté a du mal à « être élève », or c'est l'exigence minimale de l'enseignant. Deuxième observation, l'accès au statut d'élève passe par une attitude corporelle adéquate et la manifestation d'un engagement dans les activités scolaires : ceux qui ne sont pas élèves ne maîtrisent pas leur corps, sont dans l'agitation permanente, ne tiennent pas en place, écrivent debout. A l'opposé, l'enfant qui n'est pas élève se voit reprocher sa passivité : « Elle est pot de fleur », « c'est une plante » « c'est une chose ». Troisième observation : ces reproches frisent parfois l'agacement et peuvent être associés à l'incapacité des parents, à des justifications sociales, culturelles et ethnicisantes. Ils peuvent aller jusqu'à des manifestations d'animosité et d'agacement assez marquées : « Je suis en colère contre la maman » (équipe éducative d'une redoublante Cp. Au sujet d'un élève de CE1 qui va redoubler « D'après le CP c'est un coup de pied au fesse qui lui manque mais ça va bien au delà du coup de pied au fesse...Il est d'une passivité ! Il n'a pas d'orgueil...il n'est pas touché ...Il est pervers.... ». Pour conclure, on peut s'interroger sur les conséquences de ces jugements sur la relation pédagogique. En 1967, Robert MERTON R<sup>61</sup> a mis en évidence le cercle vicieux des prédictions créatrices : une anticipation négative génère sa propre réalisation. Peut-on faire l'hypothèse qu'un élève « pas élève » dont les parents de plus sont jugés incapables d'élever leurs enfants, déviants sociaux et arriérés culturels, soit fragilisé et s'enfoncé dans la difficulté à cause de ce jugement ?

## 2. Publics ethnicisés et conséquences sur les cursus scolaires.

### 2.1 Trois types de public ethnicisés dans la difficulté scolaire.

J'ai retenu une quinzaine de cas d'élèves en difficulté au sujet desquels j'avais recueilli suffisamment de discours et d'informations pour opérer des recoupements et des comparaisons : élèves pris en charge par le RASED, par l'aide personnalisée, proposés au redoublement, faisant l'objet d'équipes éducatives. C'est le cumul des critères ainsi que l'abondance des discours recueillis qui m'ont permis de définir ce public que j'analyse. J'ai appliqué à ce groupe les différents critères qui m'avaient paru pertinents pour expliquer les processus d'ethnicisation : justifications ethnicisantes plus ou moins explicites, jugement professoral, modalités de relation aux familles. Voici les trois types d'ethnicisation que j'en dégage :

**Cas type 1** Jugement très dévalorisant sur la famille sur des critères à la fois sociaux, culturels, et éducatifs. Imputation ethnique explicite, le groupe ethnique est nommé ( Africain,

<sup>60</sup> D.ZIMMERMANN (1978), *Un langage non-verbal de classe : Les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers*, Revue française de Pédagogie (44), p. 46-70.

<sup>61</sup> R.K MERTON (1997, éd. or. 1953), *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris, Armand Colin, coll. U, spéc. chap. IV, La prédiction créatrice.

black) et stéréotypé ( polygamie, mouche tsé tsé, baobab). Parents « sujets » : se plient aux injonctions , ou évitent de contredire l'institution. Elèves agréables avec peut-être une nuance entre les garçons et les filles : garçons gentils mais un peu agités, filles effacées.

**Cas type 2** Jugement dévalorisant envers les familles sur le registre de l'incapacité éducative. Pas d'imputation ethnique explicite, relations parents familles sur le mode du rapport de force. Parents résistants qui se comporte en usagers. Tendance au rejet plus ou moins marqué de la part des enseignants. Élèves passifs et renfermés.

**Cas type 3** Peu de jugement marqué sur la famille. Ethnicisation sur le registre du langage, comme difficulté « technique » due à la langue parlée à la maison. Pas d'imputation ethnique si ce n'est le fait d'être non francophone ( parle pas bien français..., on parle pas français à la maison). Relations avec les parents sur le mode d'une recherche de coopération. Élèves jugés volontaires.

## 2.2 Conséquences sur les pratiques : trois types de décisions problématiques

### *Les marges de manœuvre*

Nous avons vu que les acteurs sociaux au sein de l'école sont parfaitement conscients des enjeux liés à la difficulté scolaire et ses conséquences sur le parcours scolaire. Les agents de l'institution agissent pour faire respecter le système des paliers du cursus scolaire, sous la contrainte croisée de leur hiérarchie et de leurs pairs. Ils savent pertinemment ce qu'implique une décision de redoublement pour leurs élèves. S'il n'est donc pas très confortable moralement de prendre une telle décision, il est également difficile de laisser poursuivre un cursus scolaire lorsque les compétences s'écartent trop des normes. Entre ces deux contraintes, il existe une marge de manœuvre à l'intérieur de laquelle des choix vont s'effectuer. C'est dans cet interstice que peut se loger l'ethnicisation comme un moyen de justification et d'anticipation car les choix dépendront des représentations que l'agent aura des familles et des élèves, ainsi que de la capacité de résistance des parents d'élèves à ces décisions. Par exemple, aucun élève ne redoublera dans la classe de CE1.CE2 car la maîtresse a une mauvaise expérience des redoublants de cette année, qui sont restés en échec et ont perdu un an. Elle s'interroge sur une petite fille de CE1 qu'elle veut maintenir, mais elle tient à ce que ce redoublement se fasse avec l'adhésion des parents. Elle est en relation régulière avec la famille, et elle estime que l'engagement des parents et de la petite fille dans le travail scolaire sont positifs. Finalement elle décide de faire passer son élève en CE2, ce qui étonne le maître E. Elle a prévu un dispositif spécifique : tout au long de l'année, elle a négocié avec la directrice et a fini par obtenir de « suivre sa classe » c'est à dire de garder les mêmes élèves l'année suivante. Dans le cadre d'un double niveau, elle pourra soutenir l'élève à qui en quelque sorte elle donne une chance de poursuivre son cursus.

### *Rôle des évaluations*

Dans les textes officiels, les évaluations étaient présentées comme un moyen de connaissance objectif des compétences des élèves, situés par rapport à une norme nationale. Elles servent aussi à comparer les territoires entre eux, et sont utilisées comme moyen de pilotage de l'institution. Sur le terrain, les enseignants n'utilisent pas les évaluations nationales pour connaître finement leurs élèves : ils disposent d'outils personnels qui se réfèrent toujours aux compétences officielles à travailler mais sont adaptées aux progressions appliquées en classe. Les évaluations nationales permettent de situer le niveau d'un groupe classe par rapport aux exigences nationales mais n'ont aucune utilité pour les élèves dont la difficulté pose problème sauf à justifier la difficulté devant les parents. Ainsi, à partir des évaluations

nationales CE1, il est impossible de donner une appréciation simple des compétences des élèves les plus fragiles. La décision de redoublement s'appuie sur des bilans de compétences plus fins et plus adaptés que les évaluations nationales.

### *Les décisions de redoublement*

Je vais me concentrer à présent sur les élèves qui ont été évoqués lors de la réunion sur les redoublements CP et CE1. ( voir chapitre 5, 4). Parmi ces onze élèves, cinq cas étaient problématiques. Ainsi, dans deux des cas les enseignants se sont interrogés mais l'élève est passé de justesse. Dans deux autres cas, les enseignants n'hésitaient pas mais les parents voulaient contester la décision de l'école. Le cinquième cas était un passage de justesse qui s'est transformé en redoublement de façon inattendue. Quatre de ces cas concernaient des élèves ethnicisés du groupe défini plus haut.

#### Deux passages de justesse :

Elève 1 : non ethnicisé, peu de commentaire sur la famille la difficulté est expliquée par un problème de relation mère fille.

Elève 2 : appartient au groupe ethnicisé type 3, élève ayant des difficultés linguistiques mais travailleur. Néanmoins, quelques jugements d'ordre « culturel » ont été émis sur la famille à travers deux entretiens individuels et une observation de réunion. Famille un peu « résistante » : a contesté une décision concernant la grande sœur il y a trois ans.

Deux redoublements problématiques : les deux élèves appartiennent au groupe ethnicisé type 2. Les parents discutent et contestent les décisions. Ils ont fait appel de la décision de redoublement, mais la commission d'appel a donné raison à l'école.

Un passage de justesse qui se transforme en redoublement : Alors que cet élève fragile devait passer de justesse d'après le professeur ( entretien de mars) et d'après la réunion de concertation (début avril), un redoublement a finalement été proposé in extremis à la famille, qui a accepté après un entretien avec la directrice. Groupe ethnicisé type 1. Fratrie en CLIS

### Conclusion

L'enquête terrain a permis de montrer que tout au long de l'année, les discours les plus abondants sur la difficulté scolaire étaient produits autour d'élèves pour lesquels il a été possible de repérer des imputations ethniques plus ou moins explicites. D'autres élèves étaient en difficulté aussi mais sans être l'objet d'une stigmatisation, soit qu'ils aient appartenu au groupe majoritaire soit que les stigmates d'une appartenance ethnique n'aient pas été opérant dans la relation qu'eux-mêmes ou leur famille entretenait avec l'enseignant. Lors des décisions de redoublement, les sentiments de distance ou de rejet envers des élèves stigmatisés et leur famille peuvent s'activer pour justifier des anticipations et des jugements négatifs.

## BIBLIOGRAPHIE DEUXIEME PARTIE

- DE RUDDER V. C. POIRET C. VOURCH F. *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve des faits*. Paris PUF 2000
- DHUME F. *Agir contre la discrimination* :
- GLASMAN D « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique *Revue Française de Pédagogie*, n° 100, juillet-août-septembre 1992, 19-33
- LORCERIE F. *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris, 2003
- MERTON R.K.(1997, éd. or. 1953), *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris, Armand Colin, coll. U, spéc. chap. IV, La prédiction créatrice.
- PERROTON J. *Les ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires. Exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation VEI* Enjeux N°121 juin 2000
- POIRET C. C. *La construction de l'altérité à l'école de la République*. VEI-Enjeux N°121 juin 2000
- POIRET C. *Familles africaines en France. Ethnicisation, ségrégation, communalisation*. Paris CIEMI-l'Harmattan 1996
- un défi et une opportunité pour l'école* Novembre 2007 site de l'ISCRA
- ZIMMERMANN D. (1978), *Un langage non-verbal de classe : Les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers*, *Revue française de Pédagogie* (44), p. 46-70.

## CONCLUSION

L'image d'une école apaisée et sans conflit ethnique prolonge celle du quartier mixte et tranquille dans lequel nous sommes entrés au début de ce mémoire.

Ainsi que le montre le chapitre central sur les catégorisations ordinaires dans les discours généraux, les imputations ethniques sont largement refoulées dans la vie quotidienne de l'école. La morale antiraciste reste très pregnante, et la bonne volonté pour valoriser les « cultures » ou langues d'origines relève à la fois de la tradition scolaire de tolérance et d'une nécessité d'atténuer le stigmatisme dans cette petite société scolaire où cohabitent avec le groupe Majoritaire des migrants plus ou moins récents et de provenances variées. Cependant, dès que le problème de la difficulté scolaire se pose avec acuité aux agents de l'école l'ethnicisation douce ou atténuée se durcit.

La difficulté scolaire vise un public ethnicisé et stigmatisé. Les publics de la difficulté scolaire sont construits, et font l'objet d'un étiquetage et d'une stigmatisation ethnique par le biais de dispositifs comme les équipes éducatives. Cependant les frontières ethniques sont mouvantes. Ainsi, si un climat de coopération s'instaure entre la famille et l'enseignant, l'imputation ethnique devient moins marquée. L'ethnicisation et l'étiquetage ne sont pas permanents

Au moment des décisions sur les redoublements, si le cas de l'élève est problématique, c'est sur le jugement personnel que tout se joue, ce qui laisse la place à des traitements différenciés, sur la base de préjugés.