



**HAL**  
open science

## Le professeur des écoles dans la spirale de l'ethnicité

Angèle Smaldone

► **To cite this version:**

Angèle Smaldone. Le professeur des écoles dans la spirale de l'ethnicité. Sociologie. Université de Lorraine, 2018. Français. NNT : 2018LORR0328 . tel-02148368

**HAL Id: tel-02148368**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02148368v1>**

Submitted on 21 Feb 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : [ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr](mailto:ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr)

## LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

[http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg\\_droi.php](http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

THÈSE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE  
LORRAINE  
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES  
Spécialité Sociologie



UNIVERSITÉ  
DE LORRAINE

SLTC



## **Le professeur des écoles dans la spirale de l'ethnicité**

Préparée au sein du Laboratoire 2L2S

Ecole doctorale SLTC

Présentée par Angèle SMALDONE

Pour obtenir le grade de docteur en Sociologie

Thèse dirigée par Piero-Dominique GALLORO

Maître de Conférences HDR, Université de Lorraine

Thèse soutenue publiquement le 20 décembre 2018

devant le jury composé de :

Ahmed BOUBEKER, Professeur, Université Saint-Etienne, Rapporteur

Piero-Dominique GALLORO, Maître de conférences HDR, Université de Lorraine

Antigone MOUCHTOURIS, Professeure, Université de Lorraine

Jean-Michel MORIN, Maître de conférences HDR, Université Paris Descartes, Rapporteur

Anne SALMON, Professeure, CNAM, Paris

# Remerciements

Je remercie mon directeur de thèse, Monsieur Piero-Dominique Galloro, pour m'avoir accordé sa confiance et m'avoir prodigué les précieux conseils qui m'ont permis de réaliser cette thèse.

Je remercie Monsieur Ahmed Boubeker qui a porté un regard constructif et structurant sur mon projet de recherche.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance aux membres du laboratoire Lorrain de Sciences Sociales, pour la qualité de leurs réflexions et de leurs échanges qui m'ont inspirée et enrichie.

J'adresse ma gratitude à tous mes collègues connus ou anonymes qui ont participé à cette recherche.

Mes remerciements vont aussi à ma famille : mon mari, mes enfants, France et Domenico, mes frères, mes sœurs, ma mère et mon défunt père à qui j'adresse une pensée affectueuse et particulière.

## Résumé

Cette recherche qualitative se base sur une triangulation des méthodes : un recueil d'une soixantaine de questionnaires, une observation de près de quatre ans dans une école en zone urbaine sensible et des entretiens semi-directifs auprès d'une quinzaine de professeurs des écoles de la région Lorraine.

Le professeur est confronté dans l'exercice de son métier à une ethnicisation des relations à la fois au niveau des savoirs et des savoir-être.

Certains enseignants se considèrent comme les derniers défenseurs des valeurs de la République ; ils expriment leur malaise devant certaines affirmations et revendications communautaires.

Pourtant, ils occultent souvent leur propre implication dans ce processus d'ethnicisation.

Ils peuvent avoir recours à des catégorisations qui débouchent parfois sur des discriminations qui vont alimenter la spirale de l'ethnicité.

La religion est une véritable pierre d'achoppement pour l'enseignant.

Des expériences marquantes professionnelles et personnelles ont façonné le vécu ethnique du professeur qui influence sa façon d'enseigner mais aussi celle de percevoir la diversité culturelle et la laïcité.

Nous avons établi des profils professoraux basés sur leurs conceptions de l'ethnicité et de la laïcité :

- Les laïcistes : pacifiste / laïcard
- Les indifférentialistes : nihiliste / universaliste
- Les patriotes : nationaliste / républicain
- Les modernistes : paternaliste / humaniste

L'identité et les postures professionnelles de l'enseignant résultent d'une construction évolutive imbriquée de son rapport à l'ethnicité avec son éthique.

Mots clés : professeurs des écoles - ethnicité - laïcité - préjugés - identités professionnelles

## Abstract

This qualitative research is based on a triangulation of methods which involved compiling around sixty questionnaires, observing what happens in a school situated in an urban hotspot over a period of nearly four years and interviewing thanks to semi-leading questions, approximately fifteen primary-school teachers in the Lorraine region of France.

While carrying out their duties, teachers are confronted with a process of “ethnicization” in their relationships concerning both knowledge and social skills.

Some teachers see themselves as the last defenders of our republican values: they express their discomfort in the face of a number of assertions and demands which originate from different communities.

Yet, they often hide their own involvement in this process of “ethnicization”. They can resort to categorizations that sometimes lead to discrimination which ends up fuelling the spiral of ethnicity. Religion is also a real stumbling block for teachers.

Memorable professional and personal experiences have shaped teachers’ day-to-day reality in terms of ethnicity, and this has an influence on their teaching methods, and also on their perception of cultural diversity and *laïcité*.

We have drawn up teachers’ profiles based on their perception of ethnicity and *laïcité*<sup>1</sup>:

- The secularist type : pacifist / atheist or anti-religion
- The indifferentalist type : nihilist / universalist
- The patriot type : nationalist / republican
- The modernist type : paternalist / humanist

The teachers’ identities and professional positions are the result of a progressive construction in which their connection to ethnicity overlaps with their own personal sense of ethics.

Key words : primary-school teachers - ethnicity - *laïcité* - prejudice - professional identities

---

<sup>1</sup> <sup>1</sup> The concept of *laïcité* can be defined as the neutrality of the state towards religious beliefs, and the complete isolation of religious and public spheres. According to the concept of *laïcité*, the French state and government do not take a position on any religion or religious beliefs. They can only speak on religious subjects when considering the practical consequences of the beliefs and practices of a religion on the lives of its citizens. It also means, in theory at least, that there can be no interference by any religion in the functioning of the government. Equally it also means, in theory at least, that there can be no interference by the government in the religious life of its citizens, or in the forms of religion to which they adhere.

Source : <http://www.normandyvision.org/article12030701.php>

# Table des matières

Introduction .....	7
1 Cadre théorique et méthodologique .....	34
1.1 Le professeur d'école et l'ethnicité : essai d'ego-histoire entre vécu personnel et professionnel .....	35
1.1.1 Un sujet personnel .....	35
1.1.2 Un vécu professionnel .....	42
1.1.3 Du praticien réflexif au praticien chercheur .....	53
1.2 L'ethnicité : des définitions multiples aux représentations problématiques à l'école.. .....	58
1.2.1 Cadre théorique d'analyse .....	58
1.2.2 L'ethnicité : un concept aux multiples facettes et aux frontières floues .....	68
1.3 Aspects méthodologiques de la recherche .....	87
1.3.1 Problématique et hypothèses .....	87
1.3.2 Dispositif de recherche : le choix d'une triangulation des méthodes .....	88
1.3.3 Dispositif de recherche : Le choix des populations d'enquêtes .....	95
2 Politiques éducatives et ethnicisation des relations scolaires .....	102
2.1 L'évolution des politiques éducatives .....	103
2.1.1 La configuration de la question ethnique en filigrane des débats sur le fait religieux et l'identité nationale .....	103
2.1.2 Le rôle de l'école dans l'intégration républicaine en question .....	115
2.2 L'étendard de la politique éducative d'aujourd'hui : égalité, fraternité et laïcité ..	118
2.2.1 L'égalité des chances : un concept ambigu souvent utilisé comme slogan mobilisateur .....	118
2.2.2 La fraternité : le vivre ensemble .....	156
2.2.3 La laïcité à l'école primaire .....	171
2.2.4 Des valeurs républicaines promues mais non vécues .....	198
2.3 L'ethnicisation des relations scolaires à l'école primaire entre mythe et réalité ...	202
2.3.1 Un constat d'ethnicisation des relations scolaires qui s'impose progressivement grâce à une recherche rare et sélective longtemps centrée sur l'élève .....	203
2.3.2 Le déni du vécu ethnique des enseignants et l'introspection balbutiante de l'institution .....	214
3 Le professeur des écoles acteur de l'ethnicisation des relations scolaires .....	225

3.1	Le professeur : un agent ethnique comme les autres.....	227
3.1.1	L'expérience personnelle .....	227
3.1.2	L'expérience ethnique vécue en milieu professionnel et sa cristallisation sur des moments et des savoirs particuliers. ....	231
3.1.3	L'enseignement en zone prioritaire : au-delà des mots/maux de l'expérience ethnique un marqueur durable sur la conception du métier d'enseignant.....	263
3.2	L'éthique enseignante au défi de l'ethnique.....	267
3.2.1	Etre professeur des écoles : une identité professionnelle partagée forte.....	268
3.2.2	Des expériences marquantes qui influencent l'agir pédagogique et la carrière professionnelle .....	272
3.2.3	Des enseignants issus de l'immigration : un rapport particulier à l'ethnicité	288
3.3	Une éthique professionnelle à la croisée intime de l'identité à l'ethnicité.....	299
3.3.1	Les patriotes .....	300
3.3.2	Les laïcistes .....	305
3.3.3	Les modernistes.....	311
3.3.4	Les indifférentialistes .....	324
	Conclusion.....	331
	Références bibliographiques .....	340



# Introduction

Cette recherche porte sur les liens entretenus, en France par les professeurs des écoles avec l'ethnicité. L'école semble résistante aux discours ethniques car le modèle d'intégration français fondé sur l'égalité républicaine<sup>2</sup> se veut traditionnellement indifférent aux différences.

Dans les discours officiels et les textes législatifs, la référence aux origines ethniques est rarement mentionnée directement. Ainsi, la dernière circulaire<sup>3</sup> sur l'instauration des Rep<sup>+</sup> (réseau d'éducation prioritaire plus) parle du « *creusement des inégalités sociales et de la concentration de populations en grande difficulté sur certains territoires* » en précisant que « *le déterminisme social, c'est-à-dire la relation entre le niveau socio-économique des familles et la performance scolaire des élèves, n'a jamais été aussi fort en France et est le plus élevé des pays de l'OCDE. La France étant devenue le pays où le milieu social influe le plus sur le niveau scolaire.* »

Cette mise à distance de l'ethnicité peut se justifier par une égalité des résultats scolaires, à position sociale comparable, entre élèves d'origine étrangère et nationaux<sup>4</sup> selon des études quantitatives. La question ethnique n'aurait alors pas lieu d'être à l'école.

Pourtant pour bon nombre de personnes, l'École échouerait à remplir correctement ses missions égalitaristes, intégratrices et formatrices.

Le modèle d'intégration insufflé par la nationalisation de l'Etat, concrétisé par un intensif travail d'éducation de masse visant à inculquer dans l'ensemble de la population le sentiment d'appartenance commune<sup>5</sup> à travers une éducation au national facteur d'intégration pour les immigrés successifs, semble être aujourd'hui en panne.

L'ethnisation de notre société conjuguée à d'autres facteurs comme l'individualisation, la mondialisation, la communautarisation, la crise économique... se répercuterait au sein de

---

<sup>2</sup> MEUNIER Olivier, Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la république, *Revue Internationale de l'Éducation Sèvres*, n° 65, 2013.

<sup>3</sup> Circulaire n°2014-077 du 4-6-2014. MENESR - DGESCO B3-2 - DGRH B1-3 - DGRH E1-1.

<sup>4</sup> VALLET Louis-André, CAILLE Jean-Pierre, Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, Une étude d'ensemble, *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n°67, Ministère de l'Éducation nationale, DEP, 1996.

<sup>5</sup> THIESSE Anne-Marie, *La création des identités nationales*, Editions du Seuil, 2001.

l'école en brisant ainsi sa sanctuarisation et en mettant à plus ou moins long terme en danger la cohésion nationale. L'école serait en proie aux dérives communautaires et subirait les maux de la société.

Vincent Peillon<sup>6</sup> (ministre de l'Education nationale de 2012 à 2014) indiquait dans une interview donnée au JDD le 1<sup>er</sup> septembre 2012 que « *la bataille que doit mener l'école est aussi une bataille des valeurs* » et qu'il n'y avait ni morale de gauche ou de droite mais « *une morale universelle, fondée sur les idées d'humanité et de raison* » qu'il nommerait morale laïque. L'expression de "morale laïque" supposerait que la laïcité se devrait d'être réaffirmée, explicitée et enseignée. Selon Vincent Peillon « *pour donner la liberté du choix, il faut être capable d'arracher l'élève à tous les déterminismes, familial, ethnique, social, intellectuel, pour après faire un choix* ». Une des premières mesures de Vincent Peillon a été la mise en place d'une charte de la Laïcité<sup>7</sup> au sein des écoles.

Comment ne pas rapprocher cette volonté politique, des débats sur les difficultés d'intégration des populations ethniques différentes, sur la visibilité publique de l'islam, deuxième religion de France et de sa compatibilité avec la République laïque.

L'ethnicité si elle n'existe ni dans les textes régissant l'école primaire<sup>8</sup> (les expressions « d'égalité des chances, de lutttes contre les discriminations ou de mixité sociale » sont privilégiées en occultant toute référence à l'ethnicité) ni dans les statistiques<sup>9</sup> (débat<sup>10</sup>

---

<sup>6</sup> *Le Journal du dimanche*, Interview de Vincent Peillon, suite à l'Université d'été du PS pendant laquelle il s'était exprimé sur la refondation de l'école primaire, 1/09/2012. <http://www.lejdd.fr/Societe/Education/Actualite/Vincent-Peillon-veut-enseigner-la-morale-a-l-ecole-550018>

<sup>7</sup> Charte de la laïcité p. 179.

<sup>8</sup> Le terme ethnique n'apparaît littéralement qu'une seule fois en 2009 dans la circulaire de rentrée (Circulaire n°2009-068 du 20-5-2009 - BO n°21 du 21 mai 2009), au sein de la cinquième priorité sur les quinze présentées, intitulée : Lutter contre la violence et les discriminations.

*« Tout propos, tout comportement qui réduit l'autre à une appartenance religieuse ou ethnique, à une orientation sexuelle, à une apparence physique, appelle une réponse qui, selon les cas, relève des champs pédagogique, disciplinaire, pénal ou de plusieurs d'entre eux.*

*Les règlements intérieurs doivent impérativement mentionner le refus de toutes les formes de discrimination et les nommer clairement, ainsi que l'interdiction de tout harcèlement discriminatoire portant atteinte à la dignité de la personne. Il en va de même pour les propos injurieux ou diffamatoires. »*

<sup>9</sup> Loi du 6 janvier 1978. Le texte précise qu'« *il est interdit de traiter des données à caractère personnel qui font apparaître directement ou indirectement, les origines raciales ou ethniques, les options philosophiques,*

récurrent de l'utilité des statistiques ethniques pour lutter contre les discriminations), l'est de plus en plus dans les discours politiques<sup>11</sup> et médiatiques<sup>12</sup> et dans ceux de certains acteurs de l'école. Elle est souvent abordée à travers la notion du « vivre-ensemble » entre élèves de différentes origines pour une acceptation des différences et une lutte contre le racisme.

L'ethnisation des relations scolaires semble être un sujet de discours et d'étude relativement compliqué pour ne pas dire tabou. Si les relations ethniques entre élèves sont envisagées et largement analysées ; celles qu'entretiendraient les professeurs avec les différents acteurs de l'école sont rendues invisibles du fait d'un discours égalitariste et antiraciste fort de l'institution.

Les études portant sur l'ethnisation des relations scolaires montrent souvent le professeur des écoles comme un régulateur des tensions ethniques étrangères à sa personne et occultent largement d'une part sa gestion professionnelle et personnelle de la diversité ethnique de son public et surtout sa participation active même si impensée à l'ethnisation des relations scolaires.

---

*politiques ou religieuses, ou l'appartenance syndicale des personnes, ou qui sont relatives à la santé ou à la vie sexuelle de celles-ci ».*

<sup>10</sup> Pour un aperçu de la complexité de ce débat et de la confrontation de positionnements opposés argumentés : [http://controverses.ensmp.fr/public/promo11/promo11\\_G17/Bibliographie.php](http://controverses.ensmp.fr/public/promo11/promo11_G17/Bibliographie.php)

<sup>11</sup> A titre d'exemple, Manuel Valls a qualifié d'« apartheid territorial, social, ethnique» la situation de certains quartiers en France lors de ses vœux à la presse du 20/01/2015 alors que la campagne du Front National dans le Doubs pour les législatives s'est effectuée sur le thème du péril islamiste à la même période et qu'au plus haut sommet de l'Etat, François Hollande, président de la République a employé, lors du dîner du CRIF du 23/01/2015, le terme de français dit « de souche » pour qualifier les jeunes auteurs de profanation d'un cimetière juif en Alsace.

<sup>12</sup> L'évolution sémantique du terme « banlieue » péjorativement assimilée à ghetto, la qualification d'émeutes « ethniques » des émeutes de 2005 par la presse écrite et la télévision et plus récemment lors des attentats de janvier 2015 la mise en avant d'un problème musulman en France sont autant d'indicateurs voire de facilitateurs qui placent l'ethnicité comme une fracture sociale.

William Gasparini, sociologue, professeur à la faculté des sciences du sport et directeur du laboratoire Sciences sociales du sport à Strasbourg montre dans son article la croissante référence aux origines des footballeurs opérée par les médias depuis les années 1990. [http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/05/11/de-la-fracture-sociale-au-clivage-ethnique\\_1520270\\_3232.html#d16CSBBMpsXYKvBW.99](http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/05/11/de-la-fracture-sociale-au-clivage-ethnique_1520270_3232.html#d16CSBBMpsXYKvBW.99)

Ce double paradoxe d'œillères des politiques éducatives<sup>13</sup> et d'un non-dit du corps enseignant à l'école primaire se heurte à la propagation d'un malaise dans la société qui se traduit par des crispations identitaires que conforte le tabou de l'ethnicité.

**Cette étude propose d'établir une cartographie du professeur d'école au sein de la spirale de l'ethnicité selon deux axes étroitement imbriqués et mutualisés : les formes d'implications du professeur d'école dans l'ethnisation des relations scolaires et les répercussions de l'ethnicité sur la personne et l'agir pédagogique de l'enseignant.**

### **L'ethnisation des relations à l'école primaire : un objet de recherche peu étudié**

L'école primaire qui forme les jeunes enfants est un des rares lieux de sociabilité où se rencontrent des acteurs d'horizons divers avec, pour espoir commun, l'épanouissement et la réussite scolaire de tous les élèves.

Si nous prenons les missions fixées à l'école sous la Troisième République (1870-1940) nous pouvons constater que la première d'entre elles était de convertir le peuple aux idées républicaines et ainsi d'adapter l'enfant à la vie dans sa société. L'école primaire était une « école du peuple<sup>14</sup> » qui permettait une intégration sociale par la diffusion d'une culture nationale commune et d'une intégration professionnelle bien que les enfants issus des classes défavorisées ou populaires, dont faisaient partie les enfants d'immigrés avaient peu d'espoir d'une scolarité longue ou d'une mobilité sociale.

---

<sup>13</sup> Depuis les années 70, les politiques éducatives se sont adaptées bon gré mal gré à des modifications de terrains (souvent en cherchant à résoudre des problèmes qui s'amplifiaient et en prenant des mesures à la marge) sans jamais proposer des actions de réformes véritables avec une vision au long terme. La chronologie croisée entre des données/actualités politico-socio-économiques et la législation scolaire concernant l'enseignement du premier degré à la lumière et/ou à l'ombre de l'ethnicité de 1970 à 2017 (annexe 2) montre la liste des rapports alarmants sur l'école dont ont découlées nombre de préconisations jamais suivies. Or, comme le souligne Meirieu et Giraud (1997) dans « *L'école ou la guerre civile* » (p. 16) « *les apports scientifiques doivent permettre d'éclairer les décisions, d'en mesurer les coûts et les enjeux. Mais l'école, implique des choix de société, des choix philosophiques, des options prises sur l'avenir de notre pays, sur le type d'hommes et d'organisation sociale que nous voulons* ».

<sup>14</sup> BARRERE Anne, MARTUCELLI Danilo, *L'école à l'épreuve de l'ethnicité*, Les annales de la recherche urbaine n°75, 1997.

L'école, en affichant une façade d'équité sous l'étendard d'un élitisme républicain, recevait l'assentiment et l'adhésion des élèves et des parents.

Volontairement peu ouverte sur la société, uniformisée elle prônait un égalitarisme républicain à travers les missions précises assignées aux instituteurs, les Hussards Noirs de la République, sélectionnés et formés de façon totalement indépendante du secondaire et coupés du monde agricole et ouvrier<sup>15</sup>.

Les changements de la société ont modifié les missions de l'école, le recrutement et le travail de l'enseignant. Antoine Prost<sup>16</sup> souligne le lien entre école et société en précisant que « *s'interroger sur l'enfant dans une société en profond changement, c'est s'interroger et sur cette société, et sur ce changement* » mais qu'il est « *difficile d'en comprendre l'interaction.* » La transformation de l'école primaire, selon cet auteur, résulterait d'un tournant opéré par le biais de plusieurs facteurs au début des années 60 comme la mixité de genre (imposée par l'urbanisation rapide), la prolongation de la scolarité obligatoire à 16 ans, la modification des mœurs avec une éducation familiale plus libérale (moins autoritaire)...

Ces changements auraient contribué à l'effacement du modèle « paternaliste » de l'enseignant hérité la III<sup>e</sup> République au profit d'une oscillation entre deux modèles celui « professionnel » (basé sur l'acte pédagogique) et celui d'« animateur » (basé sur la place centrale de l'élève) : ce choix, n'a toujours pas été opéré<sup>17</sup> et les débats réformateurs des années 60 (comme celui récurrent des notes) sont toujours d'actualité.

Le temps d'adaptation à la vie adulte n'a cessé de s'allonger avec l'allongement de la scolarité obligatoire, parallèlement à sa démocratisation et à sa massification, l'école a développé les aspirations et les champs des possibilités de réussite de chaque enfant quelle que soit son origine sociale, ethnique ... mais dans le même temps a exacerbé les attentes, les frustrations nées des échecs et les ressentiments vis-à-vis d'elle.

Bourdieu<sup>18</sup> insiste aussi sur le décalage entre les aspirations insufflées aux classes populaires par la massification de l'enseignement et les chances réelles qui leurs sont offertes.

---

<sup>15</sup> BOURDIEU, Pierre, *Questions de sociologie*, Les éditions de Minuit, 1984, p. 148.

<sup>16</sup> PROST, Antoine, *Education, société et politique*, Seuil, 1992, p. 13.

<sup>17</sup> Une conférence académique sur la coéducation du 24/01/2015 révélait les différentes approches entre éducation et instruction. Les intervenants insistant sur le rôle éducatif des enseignants alors que certains d'entre eux y opposaient la prédominance de l'agir pédagogique.

<sup>18</sup> BOURDIEU, Pierre, *Questions de sociologie, Op. Cit.*, pp. 150-151.

Le système scolaire serait un véhicule de privilèges en œuvre pour une reproduction des élites.

Les questions soulevées par l'ethnicité au sein des écoles sont nombreuses et les avis divergent. Si pour certains les enfants de l'immigration sont une chance pour l'école<sup>19</sup> pour d'autres ils complexifient et transforment radicalement le métier d'enseignant (gestion de la difficulté et de la violence scolaires, relations professeurs-parents...) mais tous s'accordent pour dire qu'ils représentent un défi pour l'école<sup>20</sup> qui cherche ses voies d'adaptation à son public actuel.

Un glissement s'est opéré tendancieusement : la question de l'origine ethnique supplantant celle de l'origine sociale des publics avec la mise en exergue d'un éloignement culturel toujours plus prononcé entre la culture de l'école représentative de la culture nationale et les cultures minoritaires<sup>21</sup>.

Le creusement d'une étrangeté / inadaptabilité des cultures minoritaires à la culture de l'école est interprété comme la conséquence « *d'un hiatus lié, d'une part à désagrégation de la vie sociale et familiale des élèves et d'autre part, à la constitution de cultures ethniques*<sup>22</sup> ».

Lagrange remarque un différentiel précoce des acquisitions à l'orée du CE2 à partir du « panel 1997 » de l'Education nationale, fortement lié à l'origine sociale et culturelle qui n'est pas fortement amplifié par la suite de la scolarité primaire. Il impute donc cette genèse des difficultés scolaires aux fonctionnements sociaux et familiaux en pointant les manques des pratiques éducatives des familles maghrébines, d'Afrique subsaharienne et turques<sup>23</sup>.

---

<sup>19</sup> MORO, Marie-Rose, *Enfants de migrants, une chance par l'école*, Bayard Jeunesse, 2012.

<sup>20</sup> LORCERIE, Françoise, *L'école et le défi ethnique*, INRP, 2003.

<sup>21</sup> Cela rappellerait-il la conception d'une inassimilabilité d'individus ethniquement trop différents de l'ethnie française, diffusée par Mauco avant la seconde guerre mondiale ? Celui-ci ayant classifié les immigrés selon un critère de désirabilité selon leur origine ethnique.

WEIL, Patrick, « Georges Mauco, expert en immigration : ethnoracisme pratique et antisémitisme fielleux » In TAGUIEFF, Pierre-André (dir.), *L'antisémitisme de plume 1940-1944*, Etudes et documents, Paris, Berg International Editeurs, 1999, pp. 267-276.

<sup>22</sup> BARRERE, Anne, MARTUCELLI Danilo, *L'école à l'épreuve de l'ethnicité*, Op. Cit., p. 53.

<sup>23</sup> LAGRANGE, Hugues, *Le déni des cultures*, Editions du Seuil. Paris, 2010, pp. 153-162.

Les études portant sur l'ethnisation des relations scolaires<sup>24</sup> principalement dans l'enseignement secondaire analysent le processus de la saillance des catégorisations ethniques qui permet de décrire et de comprendre des conflits ethniques impliquant des populations issues de l'immigration dans l'école.

L'ethnisation a une connotation péjorative car elle invoque l'origine ethnoculturelle comme cause des dysfonctionnements, des difficultés et des conflits scolaires et donne lieu par exemple à divers amalgames entre violence et ethnicité<sup>25</sup> ou difficulté scolaire et ethnicité<sup>26</sup>.

D'autre part, l'ethnicité est souvent invoquée dans le cadre de relations scolaires avec des populations issues des anciennes colonies et instaurerait un nouveau « *rapport à l'indigène transposé aux familles immigrées installées en France* »<sup>27</sup>. Elle peut être aussi manipulée par ces dernières « les acteurs "faibles"<sup>28</sup>, élèves ou parents issus de l'immigration, pour déstabiliser les professeurs en se positionnant comme minorités dévalorisées par le système scolaire et/ou comme victimes de racismes de la part de celui-ci.

Les études n'en sont qu'à leurs prémices et se focalisent prioritairement sur les élèves du secondaire.

Rares sont celles qui portent sur l'école primaire, celles de Stéphane Bonnery<sup>29</sup> ou d'Elena Roussier-Fusco<sup>30</sup> montrent que l'école primaire serait en partie indemne d'ethnisation des

---

<sup>24</sup> BERTHELEU, Hélène, « Sens et usage de l'ethnisation », *Revue européennes des migrations internationales*, Vol. 3, n°2, 2007.

<sup>25</sup> PAYET, Jean-Paul, « Violence à l'école et ethnicité. Les raisons pratiques d'un amalgame », *VEI Enjeux*, n°121, 2000.

DEBARBIEUX, Eric, « Violence et ethnicité dans l'école française. », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 14, n°1, 1998.

<sup>26</sup> LORHO, Isabelle, « *Saillance de l'ethnicité dans la construction des publics de la difficulté scolaire : observation dans une école élémentaire* », Mémoire de Master II, Recherche Migrations et Relations Interethniques, Université Paris 7 Diderot, p. 48, 2012.

<sup>27</sup> PAYET, Jean-Paul, « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée », *Revue française de pédagogie*, Vol. 101, 1992, pp. 59-69.

<sup>28</sup> PAYET, Jean-Paul, « L'ethnicité, c'est les autres », *Ville-Ecole-Integration*, hors série n°6, Décembre 2002.

<sup>29</sup> BONNERY, Stéphane, « *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieu populaire* », Thèse de doctorat, Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, U.F.R. 8 : C.A.P.F.E.D, 2003.

<sup>30</sup> ROUSSIER-FUSCO, Elena, « *L'école primaire à l'épreuve de l'ethnicité: des politiques éducatives aux pratiques dans la salle de classe* », Thèse de doctorat, Institut d'études politiques, Paris, 2007.

relations scolaires que ce soit entre élèves et professeurs pour le premier ou entre élèves pour la seconde bien que toutes deux affirment la capacité des élèves à manipuler les catégories ethniques pour poursuivre leurs intérêts alors qu'Isabelle Lorho<sup>31</sup> constate à travers les entretiens menés auprès d'enseignants que la difficulté scolaire se concentre sur une minorité d'élèves ethnicisés. Elle révèle que certains professeurs des écoles recourent à des catégorisations ethniques plus ou moins explicites entraînant subtilement « *un processus de dénigrement et d'emprise sur les familles*<sup>32</sup>. »

Certains événements pouvant être corrélés à une possible ethnicisation des relations scolaires de l'école à l'université se hissent désormais à la Une des journaux télévisés provoquant le risque de généralisation d'une pensée de globalisation de ce processus à tous les établissements scolaires. Voici un exemple qui illustre ces propos.

Le mercredi 28 janvier 2015, un enfant de huit ans, scolarisé dans une école primaire de Nice a été auditionné avec son père au commissariat dans le cadre d'une enquête pour « apologie au terrorisme » suite à une plainte déposée par la direction de l'école relatant des propos tenus en classe au lendemain des attentats de janvier 2015 dont celui dit de « Charlie Hebdo ».

L'école a été soutenue dans sa démarche par l'Education Nationale<sup>33</sup> alors que la mairie, par le biais d'interlocuteurs anonymes, a signalé que « *malheureusement, des enfants de 8 ans tiennent ou ont tenu des propos faisant l'apologie du terrorisme. S'ils tiennent ces propos, c'est qu'ils les ont entendus dans leur famille, donc nous faisons remonter l'information*<sup>34</sup>».

Ces dires réfuteraient l'idée d'un épi phénomène de l'ethnicisation des relations à l'école primaire et montreraient à *minima* une crispation croissante de l'opinion publique sur ce thème. Ces contradictions et la rareté des études scientifiques sur l'école primaire combinées

---

<sup>31</sup> LORHO, Isabelle, *Op. Cit.*

<sup>32</sup> *Ibid.*, chap 4, p.48.

<sup>33</sup> JDD, « Je ne suis pas Charlie" : un enfant de 8 ans entendu par la police », 29/01/2015. La ministre de l'Éducation, Najat Vallaud-Belkacem (dans le cadre d'une déclaration depuis la cour de l'Élysée, où elle participait à des rencontres entre le chef de l'État et des acteurs éducatifs et associatifs) a déclaré : « *Je le dis avec force, non seulement cette équipe a bien fait de se comporter ainsi, mais son travail de suivi, et pédagogique et social, est une oeuvre utile et je l'en remercie.* » <http://www.lejdd.fr/Societe/Je-ne-suis-pas-Charlie-un-enfant-de-8-ans-entendu-par-la-police-715238>

<sup>34</sup> L'EXPRESS.fr, Article publié le 28/01/2015. [http://www.lexpress.fr/actualite/societe/un-enfant-de-8-ans-entendu-par-la-police-pour-apologie-du-terrorisme\\_1645779.html#b08iqhi9DcdebRyK.99](http://www.lexpress.fr/actualite/societe/un-enfant-de-8-ans-entendu-par-la-police-pour-apologie-du-terrorisme_1645779.html#b08iqhi9DcdebRyK.99)



à un cheminement interrogatif personnel m'ont amenée et m'ont confortée dans le choix de cet objet de recherche.

### **Les raisons d'un choix : un cheminement interrogatif**

Fille d'immigrés italiens, la question ethnique a influé mon parcours de vie tant personnel que professionnel.

Professeur d'école depuis 19 ans, j'enseigne en zone sensible. J'ai pu observer ces dernières années une recrudescence des sentiments et parfois des actes d'intolérance combinée à une libération de la parole des élèves, des parents mais aussi des professeurs.

Ainsi, la contestation de certains apprentissages (comme la leçon en histoire « L'Islam au Moyen-Age<sup>35</sup> »), l'augmentation des revendications de type communautaire et le débat sur les atteintes portées à la laïcité sont devenues plus fréquents que ce soit en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) ou non et creusent ainsi un fossé plus grand entre les professeurs et les parents voire certains groupes d'élèves ainsi ethnicisés.

Les différentes étapes de cette prise de conscience et des questionnements sur les effets de l'ethnicisation de notre société et de ses répercussions à l'école ont été jalonnées de transformations/décisions dans ma vie professionnelle avec un militantisme accru pour la reconnaissance de la nécessité d'enseigner l'Histoire de l'Immigration<sup>36</sup> à l'école pour lutter contre les préjugés des élèves mais aussi ceux des enseignants mis à jour par cette recherche.

J'avais été frappée, par exemple lors de l'attentat perpétré par Mohamed Merah, que certains élèves de ma classe de CM2 minimisent le geste de celui-ci par le fait que les élèves assassinés n'étaient pas considérés comme français mais juifs en démontrant ainsi leur méconnaissance du vocabulaire utilisé (différences entre nationalité et confession) et de l'impact des médias sur les discours des enfants qui en mettant l'accent sur la religion en

---

<sup>35</sup> EDUSCOL, Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen, janvier 2012.

« Savoir que le prophète Mahomet fonde une nouvelle religion monothéiste au VII<sup>e</sup> siècle. Elle s'étend rapidement de l'Inde à l'Espagne. » p. 4.

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions\\_pedagogiques/76/3/Progression-pedagogique\\_Cycle3\\_Histoire\\_203763.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/3/Progression-pedagogique_Cycle3_Histoire_203763.pdf)

<sup>36</sup> SMALDONE, Angèle, « *Doit-on enseigner l'histoire de l'immigration à l'école ?* », Mémoire de Master II Ecole, Enfance et Education, IUFM de Nancy Maxéville, 2012.

avaient en partie gommé l'atrocité de l'acte en le justifiant par un conflit religieux externe à la France.

Cette assignation identitaire aux origines présumées ou réelles se retrouvait dans les entretiens semi-directifs de certains professeurs d'école, menés dans le cadre de mon mémoire de Master II<sup>37</sup> qui dans leurs discours opposaient des élèves *petits français* à des enfants définis comme *maghrébins* ou *musulmans* en leur soustrayant de fait la nationalité française.

Ces préjugés étaient-ils dû uniquement à la personnalité de ces enseignants, l'institution n'avait-elle pas des responsabilités dans le recrutement et la formation de ceux-ci, dans les moyens d'adaptation fournis face aux évolutions de leur métier dont la diversité ethnique élargie des élèves ?

Mon questionnement s'est alors dirigé sur les marges d'autonomie laissées à l'enseignant dans son positionnement au sein de la spirale de l'ethnicité à l'école alors que l'institution lui impose des missions dans le cadre de politiques éducatives (recrutement, formation, programmes...) qu'elle définit en lien à des politiques générales et à un contexte historique donné.

Aujourd'hui, la priorité gouvernementale a été donnée dans les politiques éducatives au moins en apparence à l'école primaire, pierre fondatrice des apprentissages et de la socialisation dont l'importance ferait consensus auprès de la population.

Les priorités affichées par l'Education nationale portent essentiellement sur l'élève (réforme des rythmes scolaires, redéfinition des programmes, ...) afin d'améliorer leurs performances scolaires<sup>38</sup>. La politique éducative oublie la personne du maître dont les facultés d'adaptation sont préjugées extensibles et mobilisables à la demande : diminution drastique de la formation continue, augmentation et évolution des tâches assignées (procédure de signalement des élèves à profil particulier, utilisation généralisée du numérique...), modification de la pédagogie avec une différenciation des moyens et des méthodes pour s'adapter aux élèves...

Le professeur est soumis aux jugements des différents acteurs de l'école et de sa hiérarchie sans avoir par ailleurs de celle-ci une ligne directrice claire à suivre.

---

<sup>37</sup> *Ibid.*

<sup>38</sup> Les résultats obtenus lors des comparaisons internationales comme l'enquête Pisa donne lieu à des communications ministérielles comme celle de Vincent Peillon du 04/12/2013 <http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html> et conditionnent les actions menées dans le cadre des politiques éducatives

L'exemple le plus criant serait celui du respect de la laïcité à l'école. A peine la Charte de la Laïcité affichée dans toutes les écoles, collèges et lycée de France, le successeur de Vincent Peillon, Benoît Hamon préconisait « *dans certains cas* », que les mères voilées devraient pouvoir accompagner leur enfant lors de sorties scolaires ».

Des restrictions à la liberté de manifester des opinions religieuses peuvent toutefois être mises en avant pour empêcher une personne de participer à une sortie scolaire.

Le conseil d'Etat a estimé le 23 décembre 2013 que la Charte de la Laïcité ne s'imposait pas aux parents accompagnateurs. Najat Vallaud Belkacem, alors ministre de l'Education nationale a affirmé que « *l'acceptation de la présence des accompagnatrices voilées aux sorties scolaires doit être la règle et le refus, l'exception*<sup>39</sup>. »

Dès lors, les chefs d'établissement doivent décider au cas par cas selon le jaugeage d'une possible attitude prosélyte, de donner ou non l'autorisation à une mère voilée d'accompagner des enfants en sortie scolaire.

L'actuel ministre de l'Education nationale, Jean-Michel Blanquer, a, quant à lui, affirmé que tout en respectant la jurisprudence du Conseil d'Etat, son approche personnelle dévie des conclusions faites en 2013 par celui-ci. Il a, par ailleurs, en janvier 2018, annoncé la création d' « unités laïcité<sup>40</sup> » dans toutes les académies.

Au plus haut sommet de l'Etat, des visions opposées de la laïcité s'expriment. Sur le terrain scolaire, il en est de même<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup> Propos tenus lors de son audition par l'Observatoire de la laïcité, le 21 octobre 2014.

Des revendications de mères voilées pour accompagner les sorties scolaires étaient formulées dans les écoles primaires à travers des collectifs de mères, « Sorties scolaires avec nous » ou « Mamans toutes égales ».

<sup>40</sup> Ces « unités laïcités » auraient pour mission de faire vivre « l'esprit de la laïcité » et de lutter contre la « solitude des professeurs » face à certaines contestations.

<sup>41</sup> A titre d'exemple, une inspectrice des Hauts de France, saisie par des enseignants a décidé d'interdire le passage de Saint Nicolas et du Père Fouettard dans les écoles maternelles de la ville de Marquette-lez-Lille<sup>41</sup> et d'annuler la distribution traditionnelle des friandises pour non respect de la Charte de la Laïcité tout en acceptant celle-ci pour Noël.

Ces degrés d'interprétation et donc d'application de la Charte de la Laïcité risqueraient de définir les établissements par rapport à un possible positionnement politico-éthique (un rapide regard sur le sujet concernant l'autorisation d'accompagnement des femmes voilées aux sorties scolaires sur le forum des enseignants<sup>41</sup> du primaire donne un aperçu de la complexité, de la diversité, de la réactivité et de l'émotivité liées à ce sujet). Vingt pages de discussion y sont consacrées, les professeurs d'école participant montrant des positionnements divers avec une connaissance et une réflexion élargies et argumentées (références sociologiques, journalistiques,

Cette pluralité de positionnements des enseignants (mis particulièrement en exergue lors des attentats) m'ont amenée à porter ma réflexion sur l'identité ethnique des enseignants, à penser le lien entre ethnicité et éthique et les répercussions éventuelles sur leurs pratiques professionnelles.

## Cadre conceptuel

Le cadre théorique de cette thèse s'inscrit dans le courant interactionniste.

Norbert Elias a analysé le lien entre individu et société dans nos pays post-industriels et a mis en exergue la prégnance du concept d'individualisation c'est-à-dire de valorisation des différences de chaque individu dans nos sociétés où être citoyen nécessite l'exercice d'une responsabilité individuelle et d'une auto discipline créant d'inévitables tensions.

L'école est un des lieux où cette individualisation s'opère et s'enseigne même, si bien qu'il me paraît tout à fait possible de remplacer dans cette citation les termes d'individus par acteurs de l'école et celui de société par école *« il ne peut y avoir de vie collective harmonieuse au sein du groupe social (du groupe scolaire) que si les besoins et les objectifs que les individus (les acteurs) conçoivent dans le cadre de la société (l'école) y trouvent un degré suffisant de satisfaction et d'accomplissement ; et il ne peut y avoir de degré suffisant de satisfaction des objectifs individuels que si la structure sociale (l'école) diversifiée que les individus (les acteurs) forment et dont ils entretiennent le fonctionnement par leur propre action est constituée de telle sorte qu'elle n'engendre pas constamment des tensions absurdes et destructrices entre les sous-groupes et les individus eux-mêmes<sup>42</sup> »*.

Or, l'école par sa fonction même, catégorise les élèves en les comparant et les évaluant ce qui provoque forcément des tensions.

D'autre part, Elias a analysé l'évolution constante du rapport de l'individu à la société mais aussi de l'individu à lui-même et des individus entre eux au milieu d'une évolution globale de la société dans un contexte historique donné. Les liens de dépendance et d'indépendance qu'il confère à l'individu au sein de la société, ces interactions multiples créent une « empreinte sociale commune », nommée « habitus social » permettant l'identité d'un « je-nous ».

---

historiques... <http://forums-enseignants-du-primaire.com/topic/310455-najat-vallaud-belkacem-autorise-le-voile-aux-accompagnatrices-scolaire/page-20>

<sup>42</sup> ELIAS, Norbert, *La société des individus*, Fayard, 1987, p. 199.

Si l'habitus est une donnée explicative chez Bourdieu relativement arrachée à l'histoire, elle est génératrice chez Elias et relève d'une nature quasi métaphysique car l'habitus s'inscrit dans un mouvement de balancier : un temps historique le modèle et lui-même influe sur le cours de l'histoire à travers les interactions multiples de l'individu et des sociétés.

Elias aborde ainsi la notion de « caractère national qui est un problème d'habitus par excellence <sup>43</sup> » or comme il le précise, l'habitus qui résulte d'un apprentissage social, se forge en particulier au foyer parental et à l'école.

Les nations et le sentiment national sont des créations nées de la conjonction de facteurs historiques comme l'essor du capitalisme et l'invention de l'imprimerie qui ont permis de donner une unification, une fixité et un statut aux langues<sup>44</sup>. Le sentiment d'appartenance nationale commune serait mis à l'épreuve par l'ethnicité.

Le terme d'ethnicité provient du mot ethnie d'origine grecque (ethnos : peuple, nation), il est souvent confondu avec le terme de minorité ou nationalités. Les premiers usages de ce terme sous sa forme anglaise dans les sciences sociales date des années 40 et désigne l'appartenance à un groupe autre qu'anglo-saxon. Aujourd'hui, il désigne un groupement d'individus se réclamant d'une même origine ou possédant une tradition culturelle commune.<sup>45</sup>

Les théories de l'ethnicité<sup>46</sup> sont nombreuses et peuvent être classées en deux catégories. Les théories naturalistes supposent que l'affiliation ethnique est un besoin de nature humaine : l'existence d'un héritage commun dont le substrat est génétique et biologique rapprocherait naturellement les individus appartenant au même groupe ethnique ; l'ethnicité aurait une source naturelle voire spirituelle à forte charge émotionnelle d'où découlerait un désir profond d'appartenance au groupe.

Les théories sociales présentent l'ethnicité comme flexible et variable soit en tant qu'expression d'intérêts communs (ressources mobilisables dans la conquête du pouvoir politique) soit comme reflet d'antagonismes économiques (lien entre la classe sociale et ethnicité) soit comme système culturel (« cadre culturel » c'est-à-dire « *l'élucidation du*

---

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 239.

<sup>44</sup> ANDERSON, Benedict, *L'imaginaire national*, La découverte/Poche, 2002, pp. 54-58.

<sup>45</sup> FERREOL, Gilles, *Dictionnaire de sociologie*, Armand Colin, 1995, p. 89.

<sup>46</sup> MARTINIELLO, Marco, *L'ethnicité dans les sciences sociales*, PUF, 1995.

*contenu culturel et des inter-relations dans un inter-système*<sup>47</sup> » et soit comme forme d'interaction sociale (existence et entretien d'une frontière séparant les groupes ethniques).

Ma recherche s'inscrit dans le courant des théories sociales, qui soulignent la mouvance du lien ethnique et sa symbiose avec la société. Celui-ci résulte à la fois d'un processus d'autonomie et d'identification et d'un processus de domination et d'assignation des acteurs sociaux.

L'approche weberienne nous explique ce processus d'identification et d'auto-attribution ethniques. Françoise Lorcerie (2003) en présente l'analyse fondatrice qui comporte trois composantes de l'ethnicité.

Tout d'abord, l'ethnicité est selon Max Weber un fait social moderne produit de la cognition sociale. Ainsi, les groupes ethniques sont ces groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation.

Peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement. N'importe quelle caractéristique, observe-t-il, peut motiver la croyance en une extranéité d'origine ou réciproquement en une communauté d'origine pourvu qu'elle soit d'une façon ou d'une autre perceptible extérieurement. Weber mentionne la langue, le culte, l'habillement et la « race ». Ensuite, indique Weber, pour que cette communalisation ait lieu, il faut l'intervention d'un « agent de communalisation » qui est bien souvent l'activité politique.

Enfin, la relation ethnique s'exprime normalement dit Weber en répulsion ou en méfiance envers les individus et les groupes différents c'est-à-dire ceux qui sont vus comme n'appartenant pas à la communauté d'origine à laquelle croient subjectivement les individus.

La répulsion ou la méfiance à l'encontre de celui qui est vu comme différent sur une base ethnique alimente le sentiment d'« honneur ethnique » du groupe majoritaire et infériorise le groupe minoritaire.

Nous retiendrons dans le continuum de Weber, la théorie de Frédéric Barth<sup>48</sup> et dans son sillage celle de Jocelyne Streiff et Philippe Poutignat<sup>49</sup> qui s'inscrivent dans le courant interactionniste et qui présentent l'ethnicité comme une frontière mouvante.

---

<sup>47</sup> POUTIGNAT, Philippe, STREIFF-FENART, Jocelyne, *Théories de l'ethnicité*, PUF, 2012, p. 121.

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> BARTH, Fredrik, « Les groupes ethniques et leurs frontières », In POUTIGNAT, Philippe, STREIFF-FENART, Jocelyne, *Théories de l'ethnicité*, PUF, 2012.

En effet « je » peut à la fois se sentir « nous » ou « eux » et « eux » peut faire partie du « nous » : chaque acteur pouvant varier ses postures et mettent en œuvre des stratégies identitaires qui vont elles mêmes évoluer et s'adapter selon la société et le contexte historique. L'ethnicité se définit ainsi « *comme une forme d'organisation sociale, basée sur une attribution catégorielle qui classe les personnes en fonction de leur origine supposée, et qui se trouve validée dans l'interaction sociale par la mise en œuvre de signes culturels socialement différenciateurs*<sup>50</sup>. »

Pourtant, cette définition ne suffit pas à expliquer le phénomène complexe de l'ethnicité.

Ahmed Boubeker, afin de dépasser les clivages de l'ethnicité comme « source » ou comme « frontière » la caractérise de « ressource <sup>51</sup> ». Les acteurs ethniques en mobilisant ou non cette ressource, peuvent passer d'une ethnicité « imposée ou ambiguë » à une ethnicité « forçant la reconnaissance<sup>52</sup> ».

L'ethnicité ne peut se confondre ni avec la race ni avec la nation ni avec la religion ni avec la classe sociale et ni avec la culture.

Certains éléments comme la religion ou la culture pourraient être considérés comme constitutifs de l'ethnicité sans pour autant que celle-ci y soit réduite.

Ainsi, l'identité ethnique peut survivre à une disparition des différences culturelles (assimilation des immigrants européens dans la société américaine) et des groupes ethniques différents peuvent partager une même religion (*Umma* islamique). L'ethnicité est donc un concept complexe qui ne peut à la fois ni être totalement associé ni dissocié des concepts voisins

Voici un tableau<sup>53</sup> avec une vue d'ensemble des termes (qui seront explicités plus en avant dans notre travail) permettant de distinguer l'ethnicité des concepts voisins et d'éclairer le positionnement conceptuel de cette thèse.

---

<sup>50</sup> POUTIGNAT, Philippe, STREIFF-FENART Jocelyne, *Op. Cit.*, p. 154.

<sup>51</sup> BOUBEKER, Ahmed, Les plissures du social, des circonstances de l'ethnicité dans une société fragmentée, PUN - Editions Universitaires de Lorraine, 2016, p. 23.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>53</sup> Tableau réalisé à partir de deux ouvrages : POUTIGNAT, Philippe, STREIFF-FENART, Jocelyne, *Op. Cit.* et MARTINIELLO, Marco, *Op. Cit.*

## Comparatif des termes associés ou assimilés à l'ethnicité

	<b>Ethnicité</b>	<b>Race</b>	<b>Nation</b>	<b>Culture</b>	<b>Religion</b>	<b>Classe sociale</b>
<b>Mode de participation</b>	Auto attribution et/ou assignation	Classification imposée	Adhésion volontaire	Héritage et construction	Transmission, croyance et pratique d'un culte	Attribution et évolution de position
<b>Modalité d'appartenance au groupe</b>	Croyance subjective à l'origine commune	Supposée parenté biologique s'appuyant sur des traits physiques Association sociale et historique de variations phénotypiques à des races	Sentiment de filiation ancestrale Production d'une communauté nationale issue d'une volonté du peuple	Reconnaissance d'un partage de traits culturels communs (langues, coutumes, religions...). Croyance en une continuité culturelle et sentiment d'appartenance à celle-ci	Adhésion à une communauté qui affirme sa croyance en un « Dieu »	Conscience d'appartenance à une classe sociale
<b>Construction du groupe</b>	Sur les différences Nous/Eux	Sur une référence à une généalogie	Sur un appel au patriotisme vis-à-vis d'une nation	Sur une référence à des spécificités culturelles	Sur une croyance en un message révélé à travers un texte sacré pour les trois grandes religions	Sur un positionnement hiérarchisé dans l'appareil productif
<b>Définition succincte</b>	Forme d'organisation sociale propre aux sociétés modernes, fondée sur la différenciation sociale (frontières et contrastes culturels) des groupes.	Définition contemporaine : perception des différences physiques en ce qu'elles ont une incidence sur les statuts des groupes et des individus et les relations sociales	Entité à la fois culturelle et politique qui se reconnaît dans l'institution étatique	Ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels, et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social	Ensemble de croyances et de pratiques se référant au sacré	Unité englobant des individus définis par leur position commune dans le circuit de production



## Hypothèses

### Hypothèse générale

La frontière ethnique se vit au sein des frontières étatiques or ces frontières ne se superposent pas mais se chevauchent, s'entremêlent et s'influencent, c'est pourquoi nous considérons l'ethnicité comme une spirale dans laquelle les acteurs gravitent autour d'un noyau dur mais avec une distance personnelle variable par rapport à celui-ci.

Ce noyau dur est donc englobé dans une structure souple et mouvante qui est le territoire des échanges, des enrichissements mais aussi des conflits. Ce territoire<sup>54</sup> instaure une vie commune en perpétuelle recherche d'équilibre non exempt de tensions mais qui est vitale pour résister au péril exacerbé en période de crise de la centrifugation du noyau qui conduirait à une ethnicisation de toutes les relations sociales avec l'aboutissement à plus ou moins long terme à une communautarisation de la société française. Tout individu d'une société se meut dans la société avec plus ou moins d'aisance et selon sa propre identité qu'il s'est vu donnée à la naissance mais aussi qu'il s'est construite et continue perpétuellement à le faire.

Cette recherche va nous amener à étudier comment les professeurs des écoles se meuvent au sein de la spirale de l'ethnicité.

Le professeur d'école et l'élève sont les deux centres de cette spirale.

Celle-ci évolue dans un triptyque : école, politique, société qui la nourrit mais qu'elle aussi alimente. Cette spirale, quel que soit le contexte sociétal, existe et ne peut disparaître. Elle n'a pas de valeur positive ou négative en soi : elle est le reflet d'une mise en tension, d'une recherche d'équilibre pouvant être jalonné de conflits, de dialogues ou de *statu quo*.

La spirale peut d'une part, s'élargir ou s'affiner selon la capacité d'agir de l'élève et de l'enseignant ce qui va se traduire par une phase d'expansion ou de récession.

D'autre part, elle peut s'allonger ou se rétrécir selon les interactions (entre la société, la politique et l'école) qui vont exercer une force centrifuge ou centripète. Elle se trouve alors soit dans une phase d'évolution soit dans une phase d'involution.

---

<sup>54</sup> L'espace est une portion d'espace terrestre défini par ses combinaisons physiques, économiques et sociales. Le territoire se fonde sur des pratiques d'organisation, de gestion, d'administration, d'aménagement, et d'appropriation par un groupe social de l'espace sur lequel il vit et agit.

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/72/2/LyceegT\\_Ressources\\_Geo\\_1\\_01\\_NotionTerritoire\\_184722.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/72/2/LyceegT_Ressources_Geo_1_01_NotionTerritoire_184722.pdf)

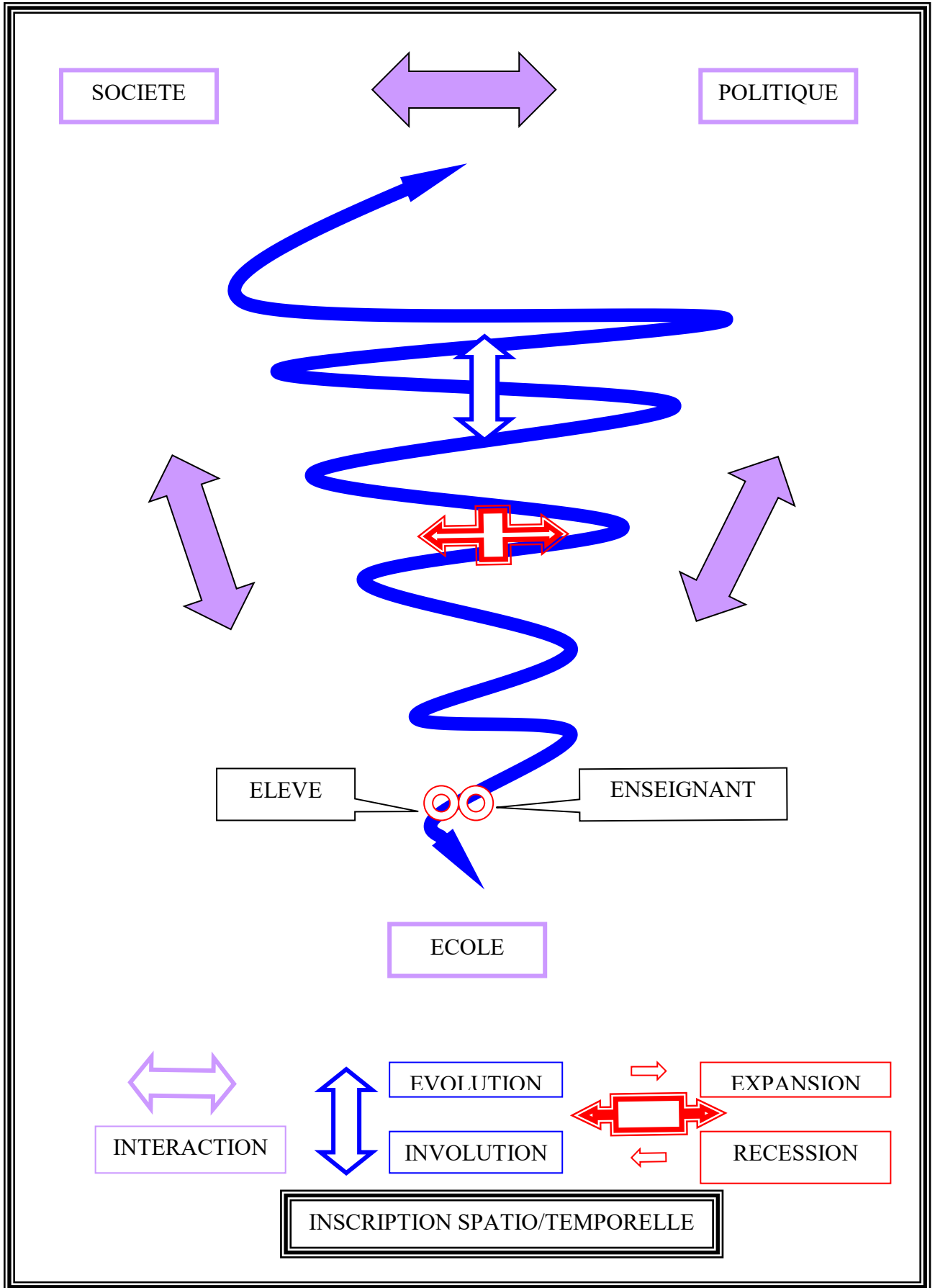
Cette thèse part du postulat que nous nous trouvons aujourd'hui dans une phase d'évolution et que les acteurs peuvent influencer à la fois sur cette évolution et sur l'expansion.

Prenons un exemple, illustrant cette spirale. Les attentats de janvier ont provoqué une armada de réactions en cascade dans la société (manifestations,...), dans l'école (minute de silence, émotions des acteurs de l'école...) sur la politique (lois de sécurité, nouveaux programmes d'éducation civique...) qui ont alimenté la spirale de l'ethnicité dans laquelle se trouvent le professeur et l'élève (force centrifuge).

Mais le couple enseignant-enseigné par leurs identités propres et leurs vécus de cet évènement mais aussi par la qualité de leurs relations (gestion en classe ou non de l'évènement) vont aussi alimenter cette spirale et influencer à court terme l'école (climat scolaire), la société (retours et appréciations des parents sur la gestion de l'évènement, sentiment de stigmatisation) et sur la politique (suppression dans leur forme actuelle des ELCO, Enseignement en Langues et Culture d'Origine, soupçonnés de favoriser le repli identitaire ; demande de la hiérarchie de signalement des débordements lors de la minute de silence,...) et à plus long terme par la formation civique suivie par ces élèves sur l'identité des futurs citoyen et de la société globale.

Ce cycle d'interdépendances complexes de l'ethnicité se perpétue et produit une tension ethnique à géométrie variable entre les acteurs de l'école.

# La spirale de l'ethnicité



Les identités individuelles et collectives ne restent pas au seuil de l'école primaire : l'école est un lieu d'affirmation, de revendication mais aussi d'assignation, de stigmatisation et de discrimination identitaire.

L'identité va s'y nouer avec son corollaire l'altérité<sup>55</sup> dont les différentes figures sont sujets d'analyse depuis l'antiquité grecque : philosophie, anthropologie, psychologie et sociologie s'attellent à comprendre l'articulation de l'altérité avec l'identité et les gradations du passage de l'« autrui » (l'autre m'est semblable tout en ayant des différences) à l'« alter » (étrangeté de l'autre). L'approche sociologique contemporaine a essayé d'expliquer ce phénomène de mise à distance variable de l'autre qui influe sur les interactions entre le groupe et ceux perçus comme « autres ».

A l'école, l'ethnicisation des relations serait un processus de construction de l'altérité<sup>56</sup> dans un contexte d'échanges asymétriques de domination entre des groupes majoritaires et des groupes minoritaires ethnicisés : l'ethnicisation serait « *active, assignant les élèves à des origines et des appartenances, indépendamment des références identitaires qu'ils expriment* »<sup>57</sup>. Pour bon nombre de sociologues<sup>58</sup>, les termes de racialisation et d'ethnicisation seraient équivalents et interchangeables.

Pour Guillaumin<sup>59</sup>, le racisme est une construction idéologique. La convocation de différences visibles ou invisibles n'est évoquée qu'*a posteriori* pour justifier la racisation qui serait le fruit d'une relation entre groupe majoritaire et groupe minoritaire. Le racisme serait ainsi basé sur une domination sociale qui s'exprimerait dès la catégorisation de l'Autre (femmes, ouvriers, immigrés, ...).

Balibar qualifie la racialisation (affirmation d'un groupe d'une appartenance à une culture partagée) de « racisme sans races<sup>60</sup> » alors que Taguieff parle d'un « racisme différentialiste<sup>61</sup> » qui se focaliserait sur les différences culturelles tout comme l'ethnicisation.

---

<sup>55</sup> JODELET, Denise, « Formes et figures de l'altérité », In SANCHEZ-MAZAS, Margarita, LICATA, Laurent (dirs.), *L'Autre : Regards psychosociaux*, Grenoble, Les Presses de l'Université de Grenoble, 2005, pp. 23-47.

<sup>56</sup> POIRET, Christian, « La construction de l'altérité à l'école de la République », *VEI-Enjeux*, n°121, Juin, 2000.

<sup>57</sup> DHUME-SONZOGNI, Fabrice, « *Racisme, Antisémitisme et « communautarisme* » ?, L'Harmattan, 2007, p. 72.

<sup>58</sup> PRIMON, Jean-Luc, « Ethnicisation, racisation, racialisation : une introduction », *Faire Savoirs*, n°6, mai 2007.

<sup>59</sup> GUILLAUMIN, Colette, *L'idéologie raciste*, Gallimard, 2002.

<sup>60</sup> BALIBAR, Etienne, « Un racisme sans races », Entrevue rapportée dans *Relations*, n°763, mars 2013. [http://www.cjf.qc.ca/fr/relations/impr\\_article.php?id=3095](http://www.cjf.qc.ca/fr/relations/impr_article.php?id=3095)

<sup>61</sup> TAGUIEFF, Pierre-André, *La force du préjugé, essai sur le racisme et ses doubles*, Paris, La Découverte, 1988.

Pourtant, Michel Wieviorka<sup>62</sup> s'est posé dès 1996 la question de la transformation de racialisation des relations sociales en une ethnicisation c'est à dire en une expression en rapports sociaux et politiques de cette racialisation.

L'ethnicisation serait alors le pendant mélioratif de la racialisation. En l'espace de deux décennies, le concept d'ethnicisation s'est imposé au sein de la société française en remportant un franc succès qui cacherait en réalité « l'aveu de l'impensé de l'ethnicité<sup>63</sup> ».

En réduisant l'ethnicisation à un processus de catégorisation ethnique produite par le groupe majoritaire, le malaise voire la perception d'une menace sur la cohésion nationale par l'ethnicité seraient occultés. L'ethnicité relève d'interactions multiples, cette dimension relationnelle se retrouve dans la définition de l'ethnicisation développée par Michel Piolat<sup>64</sup> pour qui ce terme sert à désigner « les processus par lesquels la connaissance d'autrui, et de soi-même, ainsi que l'interaction à autrui, sont influencées par la catégorisation ethnique des personnes ».

Nous adopterons donc cette définition qui combine les concepts d'identité<sup>65</sup>, de stratégies identitaires<sup>66</sup> et de lutte pour la reconnaissance sociale<sup>67</sup> tout en incluant les enjeux de la catégorisation ethnique (qu'elle soit institutionnalisée par l'action publique et/ou le fruit d'interactions entre acteurs de l'école) sans pour autant les y circonscrire.

L'ethnicisation des relations scolaires serait l'expression d'une agentivité<sup>68</sup> des acteurs ethniques de l'école dont font partie les professeurs.

---

<sup>62</sup> WIEWIORKA, Michel, « Racisme, racialisation et ethnicisation en France ». *Hommes et Migrations*, n°1195, février, 1996.

<sup>63</sup> BERTHELEU, Hélène, « *Sens et usages de l'ethnicisation* », *Op. Cit.*, pp. 7-28.

<sup>64</sup> PIOLAT, Michel, « L'ethnicisation des rapports interpersonnels », *Faire savoirs*, n°6, mai 2007.

<sup>65</sup> FRANCHI, Vijé, « Ethnicisation des rapports entre élèves. Une approche identitaire », *Ville-Ecole-Intégration*, Hors série n°6, Décembre 2002.

<sup>66</sup> CAMILLERI, Carmen & Al., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.

<sup>67</sup> HONNETH, Axel, *La lutte pour la reconnaissance*, Folio essais, 1992.

<sup>68</sup> ANDRE, Bernard, « *L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail* », Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010, p. 5.

André reprend la définition de l'agentivité de Bronckart « *la représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités* » et analyse l'agentivité enseignante au regard de l'investissement subjectif.

Ceux-ci vivent au quotidien une diversité ethnique qu'ils appréhendent de façon différente selon des données intra-individuelles (les parcours de vie...) ou extra-individuelles (lieu d'affectation, type de poste,...) en participant consciemment ou non, en étant producteur ou victime de/à l'ethnisation des relations scolaires dans le cadre d'une institution, l'Education nationale elle-même ethniciante.

### Première hypothèse

De nombreuses études s'accordent pour affirmer l'existence d'une ethnisation croissante des relations scolaires dont les acteurs faibles<sup>69</sup>(élèves et parents ethniciés) sont les victimes ; quelques unes plus récentes reconnaissent la capacité à ces mêmes acteurs de manipuler les catégorisations ethniques à leurs avantages<sup>70</sup>, d'autres<sup>71</sup> analysent souvent à charge le discours ethniciant des professeurs d'école sur leurs élèves et leurs parents mais aucune ne porte exclusivement sur le vécu de l'ethnicité par les professeurs d'école.

Nous nous interrogeons ainsi sur les formes d'expressions de l'ethnisation des relations scolaires : sont-elles effectives à l'école primaire, de quelles manières perturbent-elles l'enseignant dans son identité à la fois personnelle et professionnelle ?

D'autre part, l'enseignant est acteur de cette ethnisation en portant un filtre ethnique tout en pouvant lui-même être pris dans ce jeu d'ethnisation auquel participent les différents acteurs de l'école. Il enseigne avec ses représentations sociales qui sont un « *ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation.*

---

Pour une définition plus large du concept d'agentivité ou d'agencéité lire l'entretien de Saba Mahmood qui dans la lignée de Judith Butler définit l'agencéité comme l'aptitude à opérer un changement dans le monde sans forcément remettre en cause les normes avec un exemple intéressant sur le port du voile.

MAHMOOD, Saba, « Repenser la norme, réinventer l'agencéité », Entretien réalisé par Jean-Michel Landry, *Les cahiers de l'Islam*, 20/07/2013. [http://m.lescahiersdelislam.fr/Repenser-la-norme-reinventer-l-agenceite-Entretien-avec-Saba-Mahmood-par-Jean-Michel-Landry\\_a382.html](http://m.lescahiersdelislam.fr/Repenser-la-norme-reinventer-l-agenceite-Entretien-avec-Saba-Mahmood-par-Jean-Michel-Landry_a382.html)

<sup>69</sup> PAYET, Jean-Paul, GIULIANI Fabrice, LAFORGUE Denis, *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

<sup>70</sup> RINAUDO, Christian, « Une expérience scolaire ». In LORCERIE Françoise, *L'école et le défi ethnique*, Op. Cit., pp.115-123.

<sup>71</sup> POIRET, Christian, « *La construction de l'altérité à l'école de la République* », Op. Cit.

Ce sociologue montre l'ethnisation des rapports des enseignants avec les acteurs africains.

Elles sont « *déterminées à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social*<sup>72</sup> ». Françoise Lorcerie qualifie de lunettes ethniques<sup>73</sup> le regard porté par les enseignants sur certains groupes d'élèves, insiste sur la réciprocité des processus ethniques entre professeurs et élèves et montre l'emprise de la catégorisation ethnique dans les interactions scolaires.

Postulant qu'il est possible non pas d'annihiler les catégorisations ethniques issues des représentations sociales mais de les moduler, nous utiliserons le terme de filtre ethnique. Les maillages du filtre peuvent être serrés ou desserrés et ainsi évoluer selon le sujet, le système social et le rapport entre le sujet et le système. Comment le professeur des écoles analyse-t-il la question ethnique à l'école ?

Le professeur d'école se trouve engagé dans la spirale mouvante de l'ethnicité avec d'une part son propre filtre ethnique entraînant des conséquences sur ses comportements à l'égard de certains élèves et sur ceux des élèves à son égard en réponse<sup>74</sup>.

## Seconde hypothèse

La spirale de l'ethnicité aurait la capacité de s'auto alimenter : il nous semble alors opportun de comprendre les mécanismes de ce processus.

Le postulat de l'existence d'un filtre ethnique chez chaque acteur de l'école qu'il soit d'origine immigrée ou non nous amène à réfléchir à sa construction. Les représentations sociales des enseignants divergent, quelles expériences les ont façonnées et modulées ?

Sont-elles d'ordre personnel (contexte familial, scolaire,...) ou d'ordre professionnel (parcours de vie, formation, déontologie...) ?

---

<sup>72</sup> JODELET, Denise, *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 1989, p. 206.

<sup>73</sup> LORCERIE, Françoise, « Ecole et ethnicité en France : pour une approche systémique contextualisée », *SociologieS* [En ligne], 2011, Dossiers, migrations pluralisation, ethnicisation des sociétés contemporaines, mis en ligne le 18 octobre 2011, consulté le 13 mai 2013. URL : <http://sociologies.revues.org/3706>

<sup>74</sup> GILLY, Michel, « Les représentations sociales dans le champ éducatif », In JODELET, Denise, *Les représentations sociales*, PUF, 2003, pp. 383-403.

Nous nous intéressons à comprendre si oui ou non être d'une origine ethnique particulière est un marqueur professionnel et en quoi le vécu ethnique d'un enseignant modifie son agir pédagogique.

### Troisième hypothèse

Le professeur d'école se forge une éthique professionnelle au croisement de ses convictions personnelles et du cadre institutionnel. Les représentations sociales du professeur sont liées à un système de valeurs promues par la société et par l'Education nationale.

Pendant longtemps, les professeurs avaient pour guide moral un code établi : « le Code Soleil <sup>75</sup> » qui a participé à la formation des futurs instituteurs pendant de nombreuses décennies (les instituteurs suivaient des cours hebdomadaires de morale professionnelle). Aujourd'hui, à l'école primaire, un tel code de déontologie à proprement parler n'existe plus mais des préconisations sont inscrites dans des textes officiels sans règles pratiques et fixes auxquelles se référer. La déontologie enseignante a évolué du fait des transformations du métier d'enseignant et de la société. Ainsi, la prise en compte de la diversité des élèves est plus marquée dans le référentiel des compétences de 2013<sup>76</sup>, commun à l'enseignement primaire et secondaire que dans le bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010<sup>77</sup> qui édictait dix compétences professionnelles.

Si les principes de base, demeurent identiques des nouveautés apparaissent en 2013<sup>78</sup> qui s'expriment à travers l'emploi d'un vocabulaire spécifique aux problèmes sociaux comme la prise compte des préalables et des représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-

---

<sup>75</sup> Le Code Soleil est un recueil de préceptes moraux et de textes législatifs rédigé par Joseph Soleil et actualisé régulièrement et édité de 1923 à 1979. Le Code Soleil était divisé en 7 chapitres qui couvraient l'ensemble des facettes de la vie de l'instituteur (l'éducateur, la vie privée de l'instituteur, la neutralité scolaire, les devoirs envers les élèves, les devoirs à l'égard des familles, les relations entre collègues et les devoirs envers les autorités).

<sup>76</sup><http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

<sup>77</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

<sup>78</sup> Ce nouveau référentiel, établi suite à l'attentat de M. Merah de 2012, a été révélateur de l'existence de stéréotypes et de préjugés au sein de la population en particulier de sa jeunesse vis-à-vis des Français de confession juive.



économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances, l'évitement de toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative, une mobilisation des professeurs et des élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre...

A travers ces compétences se lit en filigrane le souci d'éviter l'ethnocentrisme et la volonté d'éducation et de formation à la vie civique. Aujourd'hui, nombreux sont ceux qui militent pour le retour d'une charte déontologique enseignante à l'école primaire.<sup>79</sup>

Nous ne pouvons savoir si des études<sup>80</sup> extrêmement intéressantes sur les profils déontologiques des enseignants du secondaire peuvent être transposées aux enseignants du primaire. Notre recherche vise la compréhension des variables d'ajustement internes entre la déontologie et les directives promues par l'Institution et l'éthique de l'enseignant.

Nous cherchons à établir des profils professoraux croisant identité et ethnicité révélant la diversité des postures professionnelles et l'agentivité active des enseignants.

Trois domaines des sciences sociales interviennent concomitamment et s'imbriquent dans l'exploration de l'ethnicité vécue par les enseignants dans l'exercice de leur profession : la sociologie, la psychologie et la pédagogie.

La problématique de cette recherche s'articule sur des notions comme l'identité, les rapports de force et les représentations sociales qui sont communes aux différentes disciplines citées mais ne s'y limitent pas.

L'étude de l'ethnisation des relations scolaires vécues par l'enseignant est aussi placée sous une perspective historique et nécessite un éclairage philosophique notamment en ce qui concerne l'éthique et la déontologie de l'enseignant. La complexité du sujet se démultiplie par les craintes et les réticences qu'il provoque (peur d'être qualifié de raciste, peu d'habitude aux partages d'expériences, sujet relatif à des questions vives de société...).

---

<sup>79</sup> PREIRAT, Eirick, « Vers une déontologie de l'enseignement », *Varia*, Vol.3, n°2, juin 2009.

<sup>80</sup> ISAMBERT-JAMATI, Viviane, GROSPIRON, Marie-France, « Types de pratiques pédagogiques en français au lycée et différenciation sociale des résultats scolaires » In PLAISANCE, Eric (dir), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Actes du colloque franco-suisse, Paris, CNRS, 1985.

Elles distinguent quatre profils déontologiques : « les modernistes », « les libertaires », « les classiques » et « les démocratisants ».

Ainsi, notre objet d'étude, fait social extrêmement complexe, place la sociologie au cœur de cette recherche tout en nécessitant l'éclairage d'autres disciplines du fait de leurs imbrications.

## **Annonce de plan**

Le présent document est divisé en trois parties. **La première partie** est consacrée au cadre théorique et méthodologique.

Le premier chapitre retrace le parcours particulier tant personnel que professionnel qui m'amène aujourd'hui à passer d'un statut de praticien réflexif à celui de praticien chercheur.

Le second chapitre intitulé « L'ethnicité : des définitions multiples aux représentations problématiques à l'école » replace cette étude dans l'évolution et la diffusion du concept d'ethnicité et d'ethnisation des relations scolaires et analyse ses traductions dans les politiques éducatives en France afin d'en dresser un panorama.

Le troisième chapitre présente les aspects méthodologiques de cette recherche tout en définissant la problématique et les hypothèses.

Le choix d'une triangulation des méthodes s'est imposé à la fois pour élargir les bases de recueil mais aussi pour multiplier les croisements entre les données.

En 2014, une soixantaine de questionnaires ont été recueillis auprès d'enseignants lorrains.

Les réponses aux questions ouvertes dont un succinct récit de vie et leurs croisements ont été le sillon sur lequel nous avons fondé notre grille pour des entretiens semi-directifs.

Une quinzaine d'entretiens semi-directifs auprès de professeurs des écoles de Lorraine ont été menés selon cinq axes thématiques : présentation générale, retour sur l'enfance et le vécu à l'école primaire, parcours professionnel, expériences face à la diversité ethnique des élèves et ressenti sur les missions de transmission des valeurs républicaines et d'égalité des chances assignées par l'Education nationale à ses agents.

Enfin, une observation participante de près de quatre ans dans une école en zone urbaine sensible a été rendue possible par l'exercice de mon métier.

**La deuxième partie** intitulée « Politiques éducatives et ethnisation des relations scolaires » propose trois chapitres.

Le premier cherche à comprendre comment la question ethnique s'est intégrée dans l'évolution des politiques éducatives.

Le second met en exergue les paradoxes de cette politique dont la devise républicaine: égalité, fraternité mais aussi laïcité est mise à mal par les réalités vécues sur le terrain scolaire.

Des recherches sociologiques et institutionnelles montrent qu'une ségrégation et une inégalité scolaire sont à l'œuvre et peuvent être mesurées à travers des effets.

Ces distorsions entre discours et vécu, entre déclarations d'intention et actions sont relevées, discutées parfois dénoncées avec véhémence par les professeurs interviewés.

Le troisième chapitre « l'ethnicisation des relations scolaires : entre mythe et réalité » montre le tabou que reste l'ethnicité à l'école primaire bénéficiant d'une recherche limitée, d'une introspection balbutiante de l'institution et d'un relatif déni des enseignants.

**La troisième partie**, composée, elle aussi, de trois chapitres, dresse le « portrait » du professeur d'école en tant qu'acteur d'ethnicisation.

Le premier chapitre analyse, à partir des questionnaires et du journal d'observation, les conceptions professorales de l'ethnicité. Les enseignants relatent majoritairement leur mal-être face à une ethnicisation des savoirs et des savoirs-être par les élèves et les parents. Ils expriment des crispations identitaires et une perception de la religion comme vecteur privilégié d'ethnicisation tout en occultant leur action d'agent ethnique.

Le deuxième place l'enseignant au cœur de la spirale de l'ethnicité en montrant comment des expériences personnelles et/ou professionnelles influent son agir pédagogique et peuvent produire souvent de façon impensée des discriminations qui alimentent à leur tour cette spirale.

Le troisième chapitre étudie la « place » du rapport à l'ethnique dans l'éthique du professeur d'école repositionnée dans le cadre plus vaste de la déontologie enseignante.

Cette croisée intime entre identité et ethnicité révèle des profils professoraux variés mis à jour par l'analyse des entretiens.

- Les laïcistes : pacifiste / laïcard
- Les indifférentialistes : nihiliste / universaliste
- Les patriotes : nationaliste / républicain
- Les modernistes : paternaliste / humaniste

Cette thèse tend à montrer que l'identité professionnelle de l'enseignant est en perpétuelle construction modulée en son sein par un soi ethnique relevant à la fois du soi réel et du soi professionnel.

# **Première partie**

## **1 Cadre théorique et méthodologique**

# 1.1 Le professeur d'école et l'ethnicité : essai d'ego-histoire entre vécu personnel et professionnel

## 1.1.1 Un sujet personnel

### 1.1.1.1 Origines familiales et mixité sociale

Fille d'immigrés italiens, je suis la cadette d'une fratrie de six enfants. Elevée au sein d'une commune minière du Pays Haut, Auboué, classée ZEP dès 1983.

Française, j'ai souhaité avoir la double nationalité : ce choix étant pour moi un hommage à mes origines tout en m'interrogeant très tôt sur la migration à travers mes figures parentales.

Mon père ayant émigré en 1957<sup>81</sup> pour le travail<sup>82</sup> ma mère suite à son mariage en 1960, nous ont relaté les embûches, les difficultés et parfois les joies de cette migration.

Leurs récits m'ont apporté des informations complémentaires et contradictoires qu'aujourd'hui par le biais de cette thèse, à ma grande surprise, je vais m'efforcer d'analyser.

Cela s'avère nécessaire afin de situer, tant que faire se peut, cette thèse dans son contexte historique et à travers lui, de caractériser mon identité de doctorante.

Mes parents sont nés dans le sud de l'Italie, mon père dans la Basilicate et ma mère dans les Pouilles (région voisine) ; le premier, dans une famille agricole très modeste dans un petit village isolé ; la seconde, dans une famille commerçante dans une grande ville.

L'un a donc émigré à 26 ans par nécessité avec son frère, sa sœur et son beau frère tandis que l'autre l'a fait à 21 ans, seule, pour suivre son mari. Les trajectoires d'émigration dès le départ diffèrent ce qui va profondément marquer leur ressenti et leur récit : mon père ne tarissant pas d'éloges et d'anecdotes sur la découverte et la vie en France et ma mère nous listant ses désillusions répétées et son malheur d'avoir quitté son pays. Pour l'un la France était synonyme d'ascension sociale pour l'autre c'était un véritable déclassement et désenchantement.

---

<sup>81</sup>La période de 1955 à 1974 a été une période de forte immigration qualifiée par Schor Ralph « des vingt glorieuses de l'immigration » dans son ouvrage, *L'histoire de l'immigration en France*, 1996, p. 200.

<sup>82</sup> Parcours traditionnel de l'immigré travaillant pour la sidérurgie lorraine, vivant les premières années en foyer.

Mais, tous deux se rejoignaient sur l'amour porté au pays natal et rêvaient du moins les premières années d'y retourner<sup>83</sup>. Par la suite, lui seul avait refusé de rentrer au pays contrairement aux autres membres de sa famille, brisant ainsi un rêve familial et provoquant un profond et tenace ressentiment chez ses frères et une culpabilisation d'autant plus grande.

Mes parents ne se sont jamais montrés interrogatifs sur l'appartenance à leur patrie mais ils semblaient plutôt traverser « *une double vie* » une sorte « *d'entre-deux* <sup>84</sup> » entre pays d'immigration et pays d'émigration rythmée par les retours au pays pendant les vacances. Pour nous, cette question s'est posée dès l'enfance et chacun au sein de ma fratrie a tissé aux origines un lien qui lui est propre : lien d'appartenance pour l'un, d'affection pour certains ou même de négation pour l'autre.

Quant à moi cette double vision d'une mère qui nous répétait « mieux vaut un morceau de pain chez soi qu'un festin en terre étrangère » et celle d'un père qui remerciait et glorifiait la France a forgé mon identité et une certaine sensibilité à la question des différences.

Enfant en allant au marché dans une ville voisine, chaque semaine je rencontrais un Algérien qui marchait seul une valise à la main et quand j'interrogeais sur lui mes parents ceux-ci me racontaient que l'exil l'avait rendu fou et qu'il vivait en ermite dans une cabane en forêt et marchait sans cesse vers un retour fantasmé au pays.

Ainsi, la force de ce déracinement et la narration d'évènements à caractère raciste subis par mes parents suscitaient en moi dès l'enfance des questionnements sur la condition d'immigrés ; mes parents me montrant les points communs de cette condition mais aussi la hiérarchisation des statuts, des emplois et des traitements selon les nationalités.

Pour ma mère, l'école était une priorité absolue<sup>85</sup>, ses attentes vis-à-vis d'elle étaient si grandes que la figure du maître était incontestée avec par exemple une autorisation donnée

---

<sup>83</sup> SAYAD, Abdelmalek, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, De Boeck Université. Bruxelles, 2<sup>e</sup> tirage 1992, p.51. Sayad décrit cet état « l'immigration se condamne à engendrer une double contradiction : on ne sait plus s'il s'agit d'un état provisoire mais qu'on se plaît à prolonger indéfiniment ou, au contraire, s'il s'agit d'un état plus durable mais qu'on se plaît à vivre avec un intense sentiment du provisoire. »

<sup>84</sup> *Ibid.*, pp. 158-162.

<sup>85</sup> CHARLES, Frédéric, « L'enseignement : une chance de mobilité sociale pour les jeunes issus de l'immigration ? », *Formation emploi*, n°94, 2006, pp. 59-72.

Charles propose dans son enquête réalisée auprès de 1022 étudiants à l'IUFM un portrait des familles des aspirants professeurs et illustre leur mobilisation pour la réussite scolaire.

pour les punitions corporelles. Mes parents exigeaient des résultats tout en suivant la scolarité de façon éloignée.

### 1.1.1.2 L'expérience ethnique en milieu scolaire

J'ai eu la chance de rencontrer des enseignants bienveillants qui m'ont insufflé je crois la vocation de devenir moi même enseignante et de rendre en quelque sorte ce que j'avais reçu. Je vais retracer cet itinéraire scolaire en me basant sur le parcours de mon prénom, marqueur identitaire et ethnique : loin d'être anecdotique ou anachronique, la question du prénom continue d'influer sur la vie de milliers d'enfants de l'école primaire aux études supérieures et peut être un véritable stigmaté ethnique<sup>86</sup> (du simple malaise à sa modification pour décrocher un stage<sup>87</sup> pour certaines de mes amies par exemple).

Mon prénom comme celui de mes frères et sœurs a été francisé automatiquement par l'administration sans demande préalable pour favoriser notre intégration : d'Angela, je suis devenue Angèle. A l'école, les instituteurs avaient demandé à ma mère de ne plus nous parler italien à la maison.

Pourtant, à l'école primaire et au collège, j'ai été nommée par tous mes instituteurs et professeurs Angela, l'un de mes frères Rocco (Roch sur les papiers) et mon amie d'enfance d'origine algérienne Sabrina (officiellement Khedidja).

Les enseignants ne tenaient donc pas compte des documents officiels mais des modes d'appellations parentales. Cela n'ayant pas été le cas pour les aînés, deux explications sont envisageables ; la première étant un souci d'ouverture de l'école primaire et du collège sur le vécu des enfants et une proximité effective avec les familles, la seconde résultant sans doute de l'évolution de la politique éducative et sociétale<sup>88</sup> qui en instituant les ELCO

---

<sup>86</sup> LORCERIE, Françoise présente les stratégies de « correction du stigmaté » par le stigmatisé selon Goffman (1963) dans son ouvrage, *L'école et le défi ethnique*, Op. Cit., p. 36.

<sup>87</sup> BEAUD, Stéphane, « "Les "bacs pros", La "désouvriérisation" du lycée professionnel" », Actes de la recherche en sciences sociales, n°114, 1996, pp. 21-29. L'auteur montre le refus des PME d'accueillir des stagiaires d'origine maghrébine.

<sup>88</sup> Voir la chronologie croisée entre des données/actualités politico-socio-économiques et la législation scolaire concernant l'enseignement du premier degré à la lumière et/ou à l'ombre de l'ethnicité de 1970 à 2017 en annexe.

(enseignement en langue étrangère d'origine<sup>89</sup>) dont j'ai d'ailleurs bénéficié en Cm2 qui favorisait la prise en compte de la culture d'origine des parents en vue d'un retour possible au pays d'origine.

Au sein de l'école primaire et du collège, je n'avais pas conscience d'être dans un établissement défavorisé. Je vivais une mixité sociale heureuse à l'école (je me souviens de la campagne SOS racisme et des badges « Touche pas à mon pote ») et dans notre quartier d'habitation.

Arrivés au lycée, nous avons du tous faire face à notre nouveau prénom : pour moi il différait peu. Mon frère a éprouvé un véritable rejet pour son prénom français contraignant mes parents a entamé une procédure de modification de prénom (abandonnée du fait de sa complexité) ; quant à mon amie son prénom à « consonance plus étrangère et moins occidentale » fut un véritable traumatisme qu'elle exprime encore aujourd'hui ; pour nommer ses enfants elle a d'ailleurs choisi des prénoms respectant ses origines mais non de façon marquée.

J'ai pu constater que de nombreux parents issus de la deuxième voire troisième génération de la « diversité<sup>90</sup> » font le choix de prénoms « transnationaux » (comme Adam, treizième au palmarès des prénoms 2015<sup>91</sup>) pour leurs enfants (issus de couples mixtes ou non) ce qui traduirait un compromis entre maintien des traditions et volonté d'intégration dans la société. Berthelot affirme que, le choix du prénom répond à un double mécanisme de conformisme

---

<sup>89</sup> Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires : circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975.

<sup>90</sup> Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, 2001, 2 novembre, Paris.

L'article 1 nous donne une définition de la diversité culturelle : « La culture prend des formes diverses à travers le temps et l'espace. Cette diversité s'incarne dans l'originalité et la pluralité des identités qui caractérisent les groupes et les sociétés composant l'humanité... En ce sens, elle constitue le patrimoine commun de l'humanité ». <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf#page=3>

Le terme de « diversité » présente une multitude de définitions selon les approches (économiques, sociales, juridiques, ...) et une rhétorique foisonnante (variant géographiquement et temporellement selon les conceptions du rapport à la différence).

Certains sociologues, comme Olivier Masclet, pensent que son utilisation est à manier avec précaution car elle pourrait aboutir à catégoriser les identités et à propager les stéréotypes et les préjugés.

MASCLET, Olivier, *Sociologie de la diversité et des discriminations*, Armand Colin, Paris, 2012, pp. 100-101.

<sup>91</sup> RAPOPORT, Stéphanie, *Officiel des prénoms*, Editions First, 2014.



pour ne pas exclure l'enfant de sa communauté d'appartenance et de distinction pour des raisons identitaires<sup>92</sup>.

Dans l'exercice de mon métier, je rencontre souvent des enfants qui ont plusieurs prénoms ou une appellation différente à la maison et à l'école. Cela ne concerne pas uniquement les enfants d'origine étrangère mais aussi les enfants des gens du voyage<sup>93</sup>.

D'un malaise affiché avec leurs prénoms à la revendication de leur appellation avec l'intonation du pays d'origine, toute une palette de sentiments et d'attitudes existe<sup>94</sup>.

Lors de la rentrée en BTS en Commerce International, une étudiante d'origine marocaine<sup>95</sup> se refuse à m'attribuer mon prénom français (négligence à ses yeux de mon appartenance étrangère affichée par mon physique) et me rebaptise « Angie », prénom adopté dès lors par toute ma promotion. Lors de ce BTS, la majorité des professeurs m'appelaient Angèle mais certains à nouveau Angela. Je suppose que la recherche d'une proximité relationnelle entre alors en jeu dans le choix du prénom utilisé.

Or, j'ai ressenti dans cet épisode en BTS un sentiment de honte fugace mais fulgurant qui s'est transformé en culpabilité, est-ce que le fait de me faire appeler Angèle comme mon état civil le précise était un reniement de mes origines ?

Cette narration d'un événement autobiographique met en exergue les stratégies identitaires en jeu entre élèves mais aussi entre professeurs et élèves à travers des appellations mais aussi la complexité de ce sentiment particulier qu'est la honte.

---

<sup>92</sup> BERTHELOT, Jean-Michel, « Le choix du prénom. Des régularités statistiques aux mécanismes cognitifs », *Revue européenne des sciences sociales*, Vol. XLII, n°1, 2004.

Offroy estime, quant à lui, que le souci de différenciation primerait sur celui d'intégration

OFFROY, Jean-Gabriel, « Prénom et identité sociale. Du projet social et familial au projet parental », In CLERGET Joël, *Son nom de bébé... Nomination et choix du prénom*, n°19, ERES, 2001, p. 91.

<sup>93</sup> OLIVE, Jean-Louis, « *Ethnicité, processus d'ethnisation et ethnicisme à Perpignan : Les gitans à l'école du changement* » Communication au colloque "Espaces de l'éducation et identités culturelles", 2012.

<sup>94</sup> SMALDONE, Angèle, Le poids du prénom en héritage : entre assignations sociales et stratégies de reconnaissance, In JOVELIN, Emmanuel, MOUCHTOURIS, Antigone, *Remords et honte, Lecture sociologique des sentiments*, Editions Le Manuscrit Savoirs, Paris, 2016, pp. 141-162.

<sup>95</sup> Le lien entre identité subjective et interaction est analysé par E.M. Lipianski, « Identité subjective et interaction », pp. 174-211, In CAMILLERI, Carmen & Al., *Stratégies identitaires, Op. Cit.*

Pour Antigone Mouchtouris, la honte est un sentiment « qui témoigne... du potentiel que l'individu a, lorsqu'il a rupture, de souffrir dans son propre ego, d'être touché profondément, et ainsi de s'inscrire encore plus son être dans une dimension sociale<sup>96</sup> »

En effet, comme l'énonce, par ailleurs, Vincent de Gaulejac « dans la relation à autrui, la honte « interpelle » le sujet en lui demandant de se situer, non plus seulement...par rapport à lui-même, mais par rapport à la communauté sociale<sup>97</sup> ».

Encore aujourd'hui, selon le prénom que l'on m'attribue, je sais automatiquement à quelle période de ma vie j'ai côtoyé mon interlocuteur.

L'histoire de ce prénom ne m'a pas perturbée<sup>98</sup> outre mesure mais comme mes origines ethniques et sociales il influence la pratique de mon métier<sup>99</sup>.

Je demande systématiquement à mes élèves comment ils souhaitent par exemple que je prononce leurs prénoms.

Dans leur grande majorité, les élèves témoignent avoir subi des jeux de mots, des moqueries sur leurs prénoms mais quand ceux-ci touchent leurs origines, l'émotion et la sensibilité semblent être plus fortes presque épidermiques. Ainsi, des remarques parfois anodines provenant d'élèves ou d'enseignants sur un prénom peuvent avoir un impact sur l'enfant qui va faire l'expérience d'une identité négative de l'image de soi à travers le sentiment de honte. Comme le souligne, Hanna Maleska-Peyre, « ce sont surtout les messages de personnes ou des groupes de référence qui nous valorisent ou qui nous dévalorisent, qui engagent notre affectivité et qui peuvent atteindre notre jugement et éveiller des sentiments de culpabilité. »

---

<sup>96</sup> JOVELIN, Emmanuel, MOUCHTOURIS, Antigone (dirs.), *Remords et honte, Lecture sociologique des sentiments*, Op. Cit., Préface.

<sup>97</sup> DE GAULEJAC, Vincent, *Les sources de la honte*, Desclée de Brouwer, Paris, 1996, p 159.

<sup>98</sup> FALAIZE, Benoit indique que la référence aux origines est « cette posture enseignante ...qui s'apparente à une assignation identitaire qui ne dit pas son nom , car elle peut très bien être vécue et par l'enseignant ...et par l'élève lui-même engagé dans une relation de confiance. »

FALAIZE, Benoit, « Quand les enseignants français traitent de l'immigration », *L'Année du Maghreb*, IV , 2008, pp. 423-438.

<sup>99</sup> WEIGAND, Gabriele, HESS, Remi, *La relation pédagogique*, Economica Anthropos, 2007. Les auteurs soulignent l'importance de réaliser des histoires de vie.

Elle relate l'exemple d'une élève espagnole qui a très mal réagi quand l'institutrice lui a dit « ton prénom est peu commun<sup>100</sup> ».

Souhaitant devenir institutrice, j'ai poursuivi mon parcours universitaire en licence et en maîtrise Echanges Internationaux.

Ce parcours m'a permis de rencontrer d'autres cultures et d'approfondir ma réflexion sur les migrations de façon plus complète et distanciée. Mon mémoire de maîtrise<sup>101</sup> intitulé les immigrés en Italie analysait comment l'Italie terre historiquement d'émigration devenait une terre d'immigration et comment la société italienne réagissait à ce nouveau phénomène et intégrait les immigrés.

Ne pouvant prétendre par mon parcours universitaire (non conforme aux critères sélectifs) à intégrer l'IUFM, j'ai passé le concours d'entrée au CFP (Centre de Formation Pédagogique) pour devenir professeur d'école au sein de l'enseignement catholique sous contrat avec l'Etat. Dans cette promotion 1995-1997, nous étions une vingtaine d'élèves, j'étais pour la première fois de ma scolarité la seule élève d'origine immigrée issue d'un milieu ouvrier et bien qu'étant catholique comme mes autres collègues j'avais une façon de vivre ma foi qui était pour la directrice de l'établissement plus proche de la « superstition » me disait elle que d'une foi « pure ». Cette formation me révélait ma méconnaissance totale d'un milieu et de ses codes, socialement privilégié mais aussi les préjugés « inconscients » émis par celui-ci à l'égard de ma personne et de mes origines à travers elle. Néanmoins, les cours étant dispensés dans un souci de tolérance et de respect (dont des cours sur les trois religions monothéistes dans un souci de rassemblement autour de valeurs communes) me permirent lors de ces deux années de formations d'orienter ma réflexion en liant immigration et ouverture aux autres cultures pour les élèves.

Lors des rapports à rendre en première et deuxième année, j'ai choisi de traiter l'histoire (celle-ci revêtant à mes yeux une place particulière dans la formation du futur citoyen) à travers « la frise chronologique<sup>102</sup> » en première année et « le document écrit<sup>103</sup> » en

---

<sup>100</sup> MALESKA-PEYRE, Hanna, « Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires », In CAMILLERI, Carmen & Al., *Stratégies identitaires*, Op. Cit. p. 111-141.

<sup>101</sup> SMALDONE, Angèle, « *L'immigration en Italie* », Mémoire de maîtrise d'Echanges Internationaux, Université de Metz, 1995.

<sup>102</sup> SMALDONE, Angèle, « *La frise chronologique* », CFP de Metz, 1996.

<sup>103</sup> SMALDONE, Angèle, « *Le document écrit en histoire* », CFP de Metz, 1997.

deuxième année. Pour ce dernier, j'avais choisi de traiter l'immigration à travers l'étude d'une carte de séjour au sein d'un projet pluridisciplinaire qui trouvait sa concrétisation en la rencontre d'une personne immigrée. Lors de ma soutenance, les examinateurs n'ont pas considéré la carte de séjour comme un document écrit en histoire et ont montré de véritables réticences à traiter l'immigration en tant que sujet historique contribuant ainsi, sans le savoir, au renforcement de ma motivation .

Je reviendrai plus tard sur ce concours d'entrée et cette formation qui diffèrent en de nombreux points de ceux de l'enseignement public.

## **1.1.2 Un vécu professionnel**

### **1.1.2.1 De la diversité des expériences aux prémices de la recherche**

En 2003, après sept ans passés dans l'enseignement privé, j'ai souhaité intégrer l'enseignement public, aucune passerelle n'étant possible, j'ai alors repassé le concours du professorat des écoles en candidat libre.

Sans reconnaissance de mon ancienneté pour les mutations me voici à « nouveau jeune professeur d'école mais déjà expérimentée<sup>104</sup> », nommée chaque année sur de nouveaux postes fractionnés déchargeant des professeurs titulaires.

Cette pluralité d'expériences : diversité des classes (de la maternelle au CM2), des publics (des zones favorisées aux ZEP), des personnalités des collègues, des modes organisationnels des écoles et des politiques managériales par la hiérarchie... m'a interpellée sur l'efficacité de la promesse d'une égalité des chances de l'école républicaine sur le terrain et a suscité un désir de spécialisation pour enseigner aux élèves dits « primo-arrivants ».

J'ai enseigné en ZEP en ayant conscience et en vivant moi-même les difficultés supplémentaires inhérentes à ces postes à la charge des enseignants. Je n'ai rencontré qu'une exception aux équipes à l'éthique professionnelle forçant mon admiration.

---

<sup>104</sup> Formule employée par M. l'Inspecteur dans mon premier rapport d'inspection au sein de l'enseignement public.

Cette expérience fut douloureuse et m'amena à relativiser aussi les données apparentes des mouvements dans les écoles. Ainsi, la stabilité des équipes est souvent perçue comme un signe d'investissement et de bonne santé de l'établissement scolaire.

Or, cette année-là j'ai enseigné sur un poste fractionné au sein d'une équipe stable depuis plusieurs années dont les propos et les attitudes (dénigrement constant des élèves et des familles, abandon des programmes...) pouvaient s'apparenter à du racisme. Tous les enseignants en désaccord avaient fui : une véritable épuration non pas ethnique mais éthique ayant eu lieu à l'arrivée d'une nouvelle directrice.

Cette dernière me semblait ouvertement raciste. Je tentais de relativiser mon ressenti en l'attribuant à ma personnalité et en souhaitant naïvement que les enfants et les parents n'en aient pas ou peu conscience mais malheureusement, j'eus la confirmation par la suite qu'il n'en fut rien.

Je décidais en cours d'année de me spécialiser en obtenant une certification en français langue seconde afin d'enseigner aux primo-arrivants (ces postes étant attribués alors sur barème et non sur diplôme).

Cette certification m'amena à réfléchir pour la première fois à mon autobiographie éducative<sup>105</sup> mais aussi sur le système éducatif et ses missions de promotion des valeurs républicaines (questionnement sur le système d'évaluation des enseignants, sur la notion d'équipe éducative, sur les répercussions des discours stigmatisant les quartiers mais aussi sur la cohérence des politiques éducatives en ZEP entre les déclarations d'intentions et les concrétisations effectives sur le terrain...)

Ce fut une année charnière dans mon parcours professionnel, confrontée à des désillusions provenant de l'institution et de certains de ses agents, l'engagement voir le militantisme silencieux de certains professeurs ne m'en apparut que plus formidable.

En 2011, j'ai été particulièrement interpellée par les débats et les polémiques qui ont secoué notre société ainsi que par la multiplication d'incidents d'intolérance vécus à l'école.

La libéralisation de la parole raciste et la montée des extrêmes me semblaient jusque là cantonnées au monde adulte ; cette année là, ces agents contaminant m'ont paru opérer une contagion fulgurante et pernicieuse du monde de l'enfance.

---

<sup>105</sup> BELKAÏD, Malika, « La diversité culturelle pour une formation des enseignants en altérité », In R. DASEN, Pierre, PERREGAUX, Christiane (dirs.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*, De Boeck Supérieur, 2002, pp. 205-222.

J'ai assisté à un double mouvement : une croissance des propos racistes et des replis et expressions de revendications communautaires chez les adultes puis chez les élèves.

Sans être exhaustifs, voici deux exemples illustrant ce double mouvement de crispation identitaire:

- le retrait symbolique de la nationalité française *versus* la revendication apparente d'une autre nationalité

Une maman m'a confié la souffrance de sa fille Sabrina, en CE1 ayant découvert à l'école<sup>106</sup> qu'elle n'était pas française au yeux de ses camarades alors qu'elle avait tout fait pour rendre invisible l'origine de sa fille en lui attribuant ce prénom et en allant jusqu'à lui raidir les cheveux. Son désarroi était d'autant plus grand que n'ayant trouvé aucune oreille attentive auprès de l'enseignante, elle soupçonnait désormais celle-ci d'être non plus un témoin inactif de ces actes racistes mais une complice ce qui la conduisit à changer sa fille d'école pour l'année scolaire suivante. Ce témoignage et ceux de mes amies d'origine maghrébine qui craignaient que leurs enfants ne souffrent de racisme m'interpellaient sur la différence de prégnance de ce risque entre des personnes issues de l'immigration occidentale ou non occidentale.

Dès le CP, certains élèves appelés à se présenter brièvement s'affirmaient<sup>107</sup> étrangers alors qu'ils étaient français (issus de la troisième génération ou de couples mixtes).

- une contestation *versus* une revendication du religieux à l'école

Fait nouveau, des parents contestaient les cours sur le fait religieux (refus d'apprendre la leçon sur l'islam) ou refusaient de participer à des événements à connotation religieuse (comme la fête de la Saint Nicolas).

La pratique religieuse de l'Islam devenait plus visible et se traduisait en classe par des discussions sur les fêtes religieuses et par des interdits alimentaires plus suivis dès le plus

---

<sup>106</sup> CAMILLERI, Carmel & Al, *Stratégies identitaires, Op. Cit.* pp. 116-117. L'auteur rappelle qu'Omar N'Doye dans sa thèse (1987) situe l'âge où l'enfant reconnaît sa différence ethnique entre 5 et 7 ans et que l'école est le second lieu derrière le milieu familial où cette prise de conscience a lieu de façon désagréable pour la plupart des enfants suite aux remarques de leurs camarades mais aussi parfois des enseignants.

<sup>107</sup> FRANCHI, Vijé, « Ethnicisation des rapports entre élèves Une approche identitaire », *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, Hors série n°6, décembre 2002.

L'auteur propose une étude portant sur l'identité chez 850 jeunes scolarisés en France et montre que les résultats à la question ouverte « je suis... » pourraient être lus comme le reflet d'affirmations identitaires sans en être le cas.

jeune âge (refus des bonbons) avec parfois des revendications (demande de vestiaire individuel à la piscine...)

J'assistais à mon sens à une ethnicisation des relations scolaires dangereuse pour le vivre ensemble et je souhaitais réfléchir davantage à la nécessité d'intégrer l'histoire de l'immigration aux programmes de l'école élémentaire notamment en cycle III.

### **1.1.2.2 Des prémices de la recherche en formation continue à mon statut actuel d'aspirante doctorante**

J'ai donc réalisé au cours du Master II Education, Enfance et Enseignement (suivi en candidat libre) un mémoire de recherche intitulé « Doit-on enseigner l'histoire de l'immigration à l'école ? »

Cette recherche a en partie mis en exergue les disparités de cet enseignement, les fortes difficultés et freins rencontrés ou ressentis et les nombreux questionnements soulevés par ce sujet dans le corps des professeurs d'école.

Certains d'entre eux, lors d'entretiens, ont exprimé d'une part un mal-être face à la gestion de l'ethnicité à l'école que ce soit à travers l'application ou non d'un programme et à travers la gestion ou la négation de « conflits ethniques » au sein de l'école et d'autre part, des forts préjugés ethniques vis-à-vis de certains élèves.

Lors d'entretiens, des enseignants ont relaté plusieurs épisodes d'ethnicisation des relations scolaires. la moitié des entretiens en ont fait état.

Tout d'abord entre élèves : « Oui, il y en a encore quelques jours là j'ai une gamine qui me dit que son voisin lui a dit qu'elle devait retourner dans son pays. Alors je suis intervenu j'ai demandé un petit peu ce qu'il en était pourquoi etc. En démêlant un petit peu tout ça, j'ai appris que notamment cette gamine avait aussi dit qu'elle n'était pas chez elle ici ; que c'était pas son pays que son pays c'était le Maroc et voilà c'est monté un petit peu en ton. Lui, lui a dit tu n'as qu'à retourner chez toi alors si t'es pas... La tolérance il faut se méfier, ce n'est pas toujours dans un sens non plus c'est souvent plus compliqué que ça comme souvent il y a de l'intolérance peut-être des deux côtés. Sans faire de la psychologie de comptoirs, c'est peut-être le fait de ne pas se sentir réellement accepté. On se protège un peu en disant que de toute façon on n'est pas chez nous, on s'en moque enfin voilà... Je ne sais pas mais je pense parce qu'après on ne sait pas tout ce qui se dit entre les enfants. Elle doit avoir assez régulièrement des remarques sur sa couleur de peau, des petites remarques comme ça. C'est dommage. Elle

se construit aussi par rapport à ça. Elle se fait une carapace. ... Oui, moi je l'ai remarqué et j'ai même eu une année où dans la classe il y avait plusieurs enfants d'origine maghrébine qui formaient vraiment un clan et il y en a même certains qui interdisaient à d'autres de mettre leur manteau à côté d'eux. Eux ils s'étaient réservé une rangée de porte-manteaux. C'était leur territoire quoi un petit peu. Pareil sans émettre de jugement parce que c'est peut-être en réaction à un sentiment de rejet, je ne sais pas ce qu'ils ont vécu mais en tout cas ils se sont un petit peu resserrés... Non, ils savaient qu'ils avaient les mêmes origines. Ils revendiquaient et c'était une fierté pour eux, voilà...» (entretien n°4)

Cette expérience est-elle exceptionnelle ? Je ne le pense pas mais ce témoignage l'est car il présuppose de la part de l'enseignant une vigilance pour ces manifestations d'intolérance, une implication pour leur résolution et une liberté de parole et de partage avec l'enquêteur. Or, bien souvent dans notre profession, il est de contrat tacite de ne pas relever ce qui se passe en dehors du temps en classe et qui ne relève pas directement des apprentissages (les conversations entre enfants pendant les récréations par exemple) et de minimiser ou carrément d'occulter ces manifestations de rejet.

Les enfants ont par ailleurs vite fait d'intérioriser cette règle tacite et communiquent très rarement leurs émotions. Cette tendance chez les enseignants s'explique bien souvent par la peur d'amplification des conflits et leur possible externalisation mais aussi par un manque évident de formation à la gestion de ceux-ci.

Par ailleurs l'institution tient aussi un rôle car à l'école primaire il n'existe aucune procédure de déclarations de ces actes d'intolérances contrairement au secondaire ni aucune sanctions disciplinaires si bien qu'il faut en arriver au paroxysme d'un conflit avant que l'institution n'en soit informée.

Ensuite, dans les contenus même d'enseignement : ainsi une enseignante explique « Là actuellement, quand on fait de l'anglais on fait également de la culture anglaise. Moi je n'y ai même pas pensé effectivement, là c'est automatique et puis c'est facile parce que c'est l'Europe on se sent à l'aise quand on en parle. Donc la culture anglaise oui c'est un peu notre culture à nous c'est pas non plus quelque chose de très différent alors que moi je voyais plutôt des pays africains et asiatiques où là, la culture est tellement différente, effectivement, la culture anglaise on en parle. » (entretien n°3)

En effet, il y aurait une culture européenne qui s'opposerait à une culture africaine ou asiatique. Or nous pouvons rapprocher cela de la construction européenne qui a modifié en



quelque sorte nos frontières et nos représentations sociales de l'Autre. Dans les années 60, un Italien ou un Espagnol était considéré dans le rapport à l'autre comme différent.

L'unification des dispositifs de contrôle d'entrée à l'Europe a engendré une nouvelle ethnicisation. Aujourd'hui, le terme d'Européen réunit désormais sous sa bannière les Italiens, les Espagnols, les Français... en formant ainsi un Nous en opposition à un Eux, les non communautaires.

Enfin, dans la relation élèves-professeurs : la relation ethnique s'exprime normalement dit Weber en répulsion ou en méfiance envers les individus et les groupes différents c'est-à-dire ceux qui sont vus comme n'appartenant pas à la communauté d'origine à laquelle croient subjectivement les individus.

La répulsion ou la méfiance à l'encontre de celui qui est vu comme différent sur une base ethnique alimente le sentiment d' « honneur ethnique » du groupe majoritaire et infériorise le groupe minoritaire. L'honneur ethnique pourrait s'apparenter à l'ethnocentrisme en ce sens qu'il constitue « la conviction [...] de l'excellence de ses propres coutumes et de l'infériorité des coutumes étrangères <sup>108</sup>».

Ainsi, une enseignante expose ce sentiment d'honneur ethnique en avançant que les élèves français ou assimilés comme tels (ceux d'origine européenne) acceptent l'autorité de la maîtresse alors que ce n'est pas le cas des élèves d'Afrique du Nord pour lesquels l'autorité masculine primerait.

« Oui, je pense qu'entre eux ça a apporté beaucoup de choses parce que leur culture n'étant pas la même entre eux cela posait des problèmes de racisme bien entendu entre les Français et les petits enfants d'Afrique du Nord parce qu'ils n'acceptaient pas toujours l'autorité de la maîtresse parce que chez eux c'est quand même l'autorité masculine et puis entre eux cela posait aussi des problèmes de racisme. Ils avaient du mal aussi à accepter les autres comme ils étaient mais aussi je pense que c'était enrichissant quand même malgré les difficultés à se supporter parce qu'ils n'avaient pas du tout la même culture. » (entretien n°6)

Cette sélection et cette fixation de traits culturels spécifiques à un groupe minoritaire catégorise négativement l'intégralité d'un groupe en l'affublant d'une incapacité ou d'une difficulté d'intégration au groupe classe.

---

<sup>108</sup> WEBER, Max, *Économie et Société*, Paris, Press Pocket, 2 tomes, 1995 (première édition en français, Plon, 1971), p.133.

Bruneaud retrace un évènement (auquel j'ai moi-même souvent assisté) entre un enseignant et son élève qui met en évidence cette catégorisation productrice de quiproquo et de conflit.

Un élève ayant des origines maghrébines qui se faisant gronder par son enseignant ne le regarde pas dans les yeux et considéré comme irrespectueux et s'attire les foudres du professeur alors que pour l'élève le fait de regarder l'enseignant dans les yeux serait un affront. L'adulte interprète cela comme un irrespect produit exclusivement par ce groupe ethnique alors que ce trait culturel (abaissement du regard) est loin d'être exclusif à un groupe ethnique<sup>109</sup>.

Un double renforcement des préjugés s'opère à travers ces « imputations identitaires croisées<sup>110</sup> » : l'impression pour le professeur d'être confronté « à une bande de barbares inassimilables » et l'impression pour l'élève d'être victime « de blancs racistes<sup>111</sup> » sont renforcées.

Les propos de cette enseignante « *les élèves avaient des difficultés à se supporter parce qu'ils n'avaient pas du tout la même culture* » laissent sous-entendre que la cause du racisme serait l'attitude des enfants d'Afrique du Nord provoquée par un fossé culturel.

La différence de culture serait ainsi une source possible d'intolérance, de racisme et de conflits entre élèves au sein des classes mais aussi de dégradation de la relation pédagogique entre professeur et élèves.

Lagrange, dans le chapitre V de son livre intitulé « les inconduites, la scolarité et l'héritage familial <sup>112</sup> » affirme que « l'échec scolaire, qui nourrit la délinquance et le ressentiment, est

---

<sup>109</sup> KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, « Les cultures de la conversation », *Sciences Humaines*, 01/12/1999.

[http://www.scienceshumaines.com/les-cultures-de-la-conversation\\_fr\\_12008.html](http://www.scienceshumaines.com/les-cultures-de-la-conversation_fr_12008.html)

« Il est vrai qu'en France, le fait de regarder son interlocuteur droit dans les yeux est généralement interprété comme un signe de franchise. Mais dans bien des cultures, un tel comportement passe au contraire pour arrogant, insolent ou agressif, et peut même être carrément tabou dans une relation hiérarchique. La direction des regards comme la durée des contacts oculaires obéissent à des règles en grande partie inconscientes, et qui sont éminemment variables culturellement. Une étude comparant le fonctionnement des négociations commerciales dans différents pays a pu ainsi montrer que, dans le corpus de référence, la durée des contacts oculaires représentait respectivement 13 % seulement de la durée totale de l'interaction pour le corpus japonais, mais 33 % pour le corpus constitué aux États-Unis, et 52 % pour le corpus brésilien... »

<sup>110</sup> BASTENIER, Albert, « L'Europe des appartenances ethniques », *la Revue Nouvelle*, n°3, mars 2005, pp. 42-54.

<sup>111</sup> BRUNEAUD, Jean-François, *Chroniques de l'ethnicité quotidienne chez les maghrébins français*, L'Harmattan, 2005, p. 263.

<sup>112</sup> LAGRANGE, Hugues, *Le déni des cultures*, *Op. Cit.*, p. 133.

précoce, il fonctionne comme un handicap largement hérité. La compréhension des inconduites et des difficultés scolaires relève d'aspects de la vie des familles et des adolescents plus spécifiques que le émeutes <sup>113</sup>».

Selon lui, cet héritage se base sur trois dimensions : le type de configuration familiale (la monoparentalité et la polygamie auraient peu d'incidence sur la réussite scolaire mais une incidence sensible sur la délinquance), le milieu professionnel des parents et l'origine culturelle des parents (les effets de statuts sociaux et d'origine culturelle se combinent et permettent de comprendre les performances et contre-performances des élèves au niveau scolaire). Lagrange s'est penché sur l'école primaire et remarque que « le poids du milieu culturel familial sur les performances est important dans la phase qui précède l'entrée en cours élémentaire deuxième année (CE2) et que les écarts de réussite constatés ne sont pas fortement amplifiés par la suite de la scolarité primaire.

Avant le CE2, ne restent plus que les classe de CP et CE1 ainsi que la maternelle et surtout l'éducation familiale. Il assimile cette éducation à un contexte de vie qui engloberait les conditions de vie dans les quartiers d'habitations et les pratiques éducatives des familles maghrébines, noires et turques porteuses de carences : « *C'est aussi, nous semble-t-il, que la questions de l'anticipation ou du report des gratifications, la capacité de se situer dans le temps, la construction d'un espace d'activité réflexive et, plus généralement, l'émulation entre les enfants y sont plus réduites : questions sociales et culturelles autant que pédagogiques*<sup>114</sup> ».

Il dresse le portrait de l'éducabilité des enfants par ces familles comme défaillante avec l'énumération de carences éducatives avec l'attribution d'un défaut d'attention des enfants, d'un manque de stimulation par le jeu des parents...

Cette réification des différences culturelles se trouve amplifiée quand l'auteur les compare à la réussite et à la faiblesse de la délinquance relatives chez les jeunes d'origine asiatiques dont il fait l'éloge de la motivation, des valeurs et des mentalités.

L'ouvrage de Lagrange a fait polémique. Certains sociologues comme Didier et Eric Fassin<sup>115</sup> en ont dénoncé le culturalisme qui impute les problèmes sociaux à l'origine.

---

<sup>113</sup> *Ibid.* p. 134.

<sup>114</sup> *Op. Cit.*, p. 156.

<sup>115</sup> FASSIN, Didier, FASSIN, Eric, Misère du culturalisme, *Le Monde*, 29/09/2010. .  
[http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/09/29/misere-du-culturalisme\\_1417649\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/09/29/misere-du-culturalisme_1417649_3232.html)

Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fénart<sup>116</sup> ont estimé qu'il a renforcé les clichés sur les populations africaines en essentialisant des caractéristiques culturelles et en liant par exemple des manques de socialisation primaire à la délinquance future des individus.

Michel Kokoreff a apporté une vision plus construite de l'étude de Lagrange en en restituant les enjeux, la complexité et en lui reconnaissant la qualité de « *faire la sociologie de la société telle qu'elle est et non pas telle que nous voudrions la voir*<sup>117</sup> .»

En 2002, la présence de Jean-Marie Le Pen au second tour de l'élection présidentielle a été un véritable choc à l'époque entraînant une prise de conscience sur le risque porté par la propagation des idées des extrêmes à la cohésion sociale de notre pays. Jacques Chirac a alors souhaité la création d'un musée la « Cité de l'immigration » qui a vu le jour en octobre 2007.

Le décret n° 2006-1388 du 16 novembre 2006, relatif à l'Etablissement public du palais de la porte Dorée, précise ses objectifs dont celui-ci qui me semble particulièrement important : « *Au titre de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration : rassembler, sauvegarder, mettre en valeur et rendre accessibles les éléments relatifs à l'histoire de l'immigration en France, notamment depuis le XIX<sup>e</sup> siècle ; contribuer ainsi à la reconnaissance des parcours d'intégration des populations immigrées dans la société française et faire évoluer les regards et les mentalités sur l'immigration en France. »*

Or, en 2012 lors d'un questionnaire effectué<sup>118</sup> auprès de 50 enseignants de cycle III, il s'avère qu'à la question n° 19 : « *Connaissez-vous l'existence à Paris, de la Cité de l'immigration, musée de l'immigration contemporaine ?* », 80 % des enseignants répondent non. Ce pourcentage atteint même 89.5 % chez les enseignants en zone dite « sensible ».

<b> cité </b>	<b> Nb. cit. </b>	<b> Fréq. </b>
oui	2	10,5%
non	17	89,5%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Zone dite « sensible »

<b> cité </b>	<b> Nb. cit. </b>	<b> Fréq. </b>
Non réponse	1	2,0%
oui	9	18,0%
non	40	80,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

Résultats globaux

<sup>116</sup> STREIFF-FENART, Jocelyne, POUTIGNAT, Philippe, La culture des immigrés et le courage des chercheurs. A propos de la page sur l'ouvrage de Hugues Lagrange parue dans le Monde du 14/09/2010, *Journal des anthropologues*, Association française des anthropologues, 2010, pp.439-443.

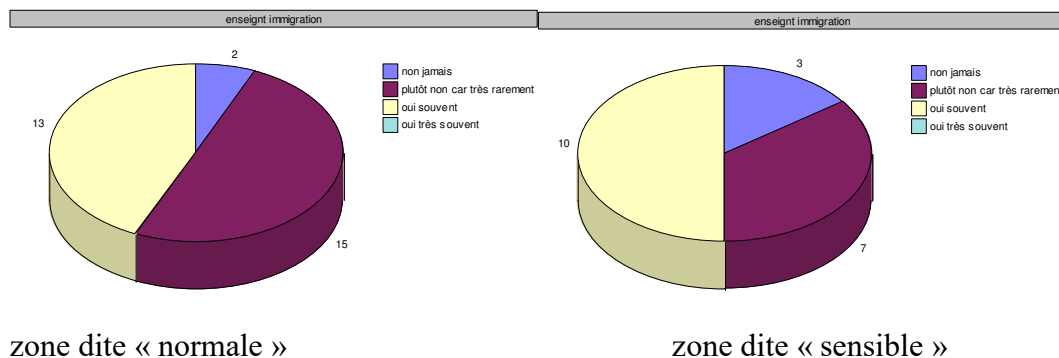
<sup>117</sup> KOKOREFF, Michel, « Quartiers et différences culturelles », *La Vie des idées*, 11 janvier 2011. <http://www.laviedesidees.fr/Quartiers-et-differences.html>

<sup>118</sup> SMALDONE Angèle, « *Doit-on enseigner l'histoire de l'immigration à l'école?* », Master II MEF, IUFM de Nancy-Maxéville, 2012. <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/spip.php?auteur73>

Malgré la taille relativement réduite de l'échantillon examinée, il semblerait que les intentions de formation ne se soient pas réalisées dans les faits.

Pourtant, le phénomène de l'immigration bien qu'absent des programmes est abordé en classe par près de 46 % des sondés ce qui montre qu'ils ajustent leurs enseignements.

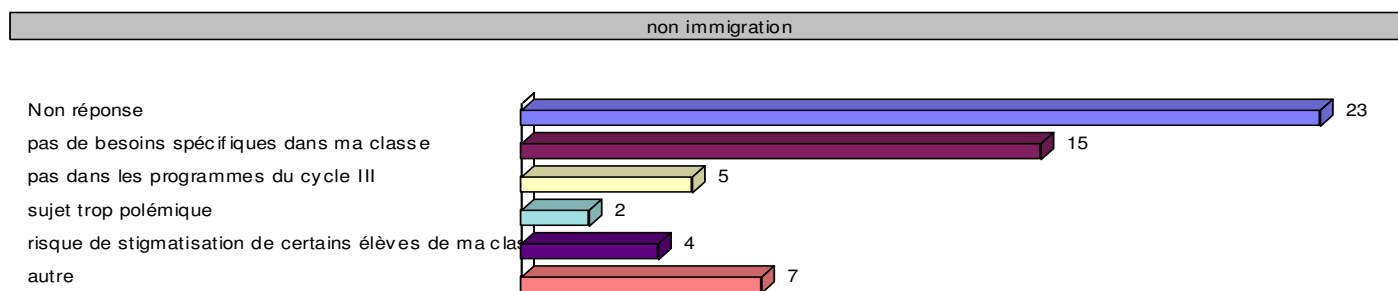
### Question n° 9 Dans votre enseignement, abordez-vous le phénomène de l'immigration ?



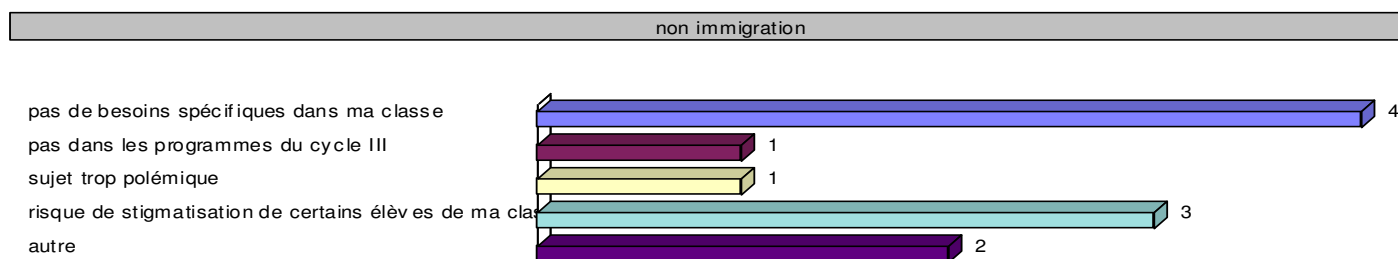
La référence aux programmes n'est pas citée comme raison principale pour l'enseignement ou le non enseignement du phénomène.

### Question n° 10 Si plutôt non, pourquoi ?

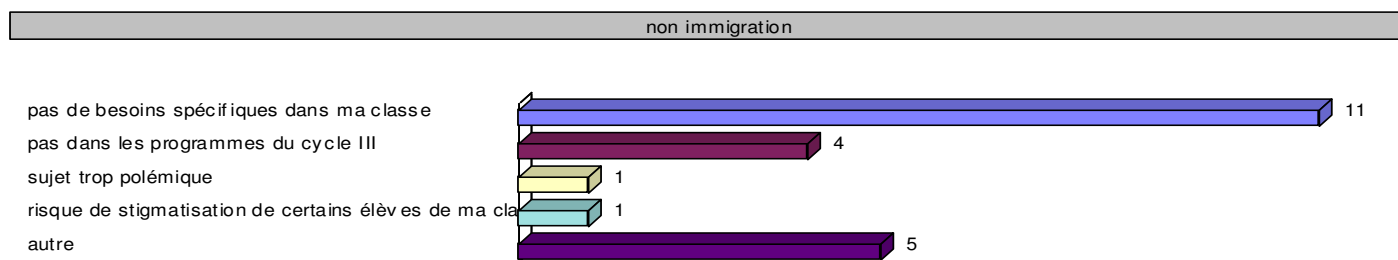
### Résultats globaux



zone dite « sensible »

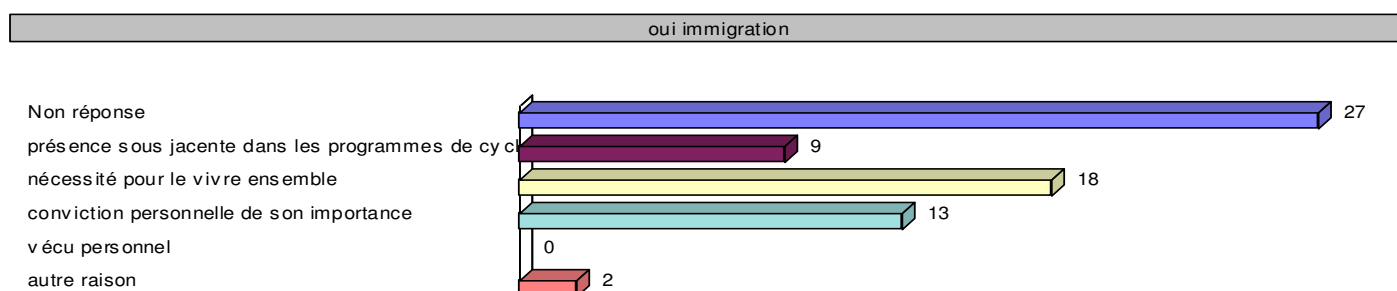


zone dite « normale »

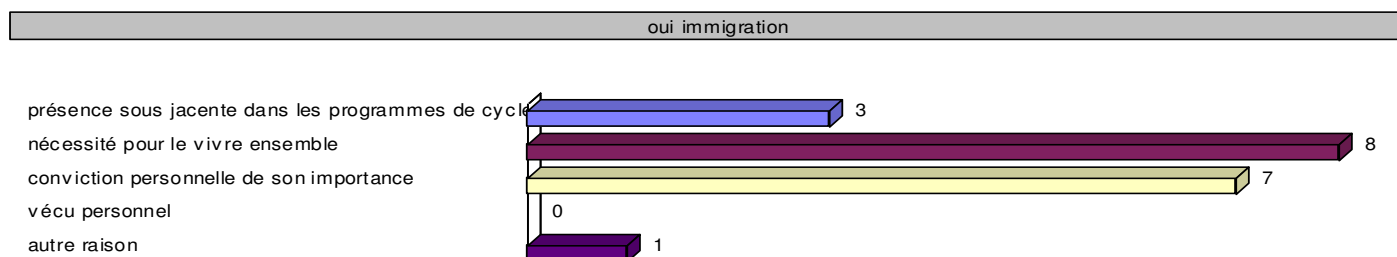


## Question n° 12 Si plutôt oui, pourquoi ?

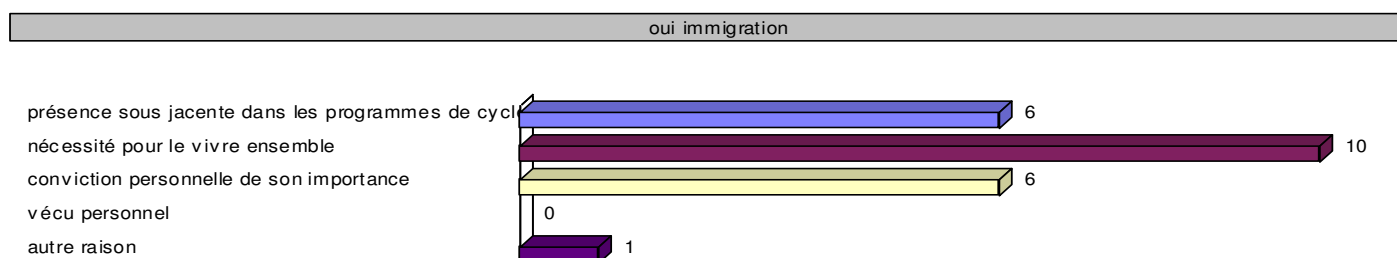
## Résultats globaux



### zone dite « sensible »



### zone dite « normale »



Ces graphiques montrent que la principale raison invoquée pour ne pas traiter l'immigration est l'absence de besoins spécifiques dans les classes et ce quelle que soit la zone.

Par contre, la seconde raison invoquée par les enseignants en zone dite sensible est le risque de stigmatisation des élèves alors que ce motif arrive en dernière position chez les enseignants en zone dite « normale ». Il est intéressant de constater que ce sujet est jugé plus stigmatisant et polémique par les enseignants en « zone sensible » qui ont dans leur classe une diversité d'origines de leurs élèves plus marquée alors que nous aurions pu penser que cette diversité serait au contraire une facilité pour parler de l'immigration.

Les raisons qui poussent les enseignants à traiter de l'immigration semblent être les mêmes quelle que soit la zone malgré des petites variations. Dans l'ordre, nous pouvons avancer : la nécessité pour le vivre ensemble, ensuite la conviction personnelle de son importance chez l'enseignant et enfin la présence sous-jacente dans les programmes.

Deux points me semblent particulièrement importants : la conviction personnelle et donc l'éthique personnelle des enseignants influe sur le contenu des enseignements dispensés et l'esprit d'initiative permet une adaptation de l'enseignement à la classe et aux élèves.

Ce Master m'est apparu comme le début d'une recherche et non un aboutissement tant les questions soulevées demeuraient complexes et sans réponses.

Rares sont les études qui portent sur l'école primaire et l'ethnicité, celles de Stéphane Bonnery<sup>119</sup> ou d'Elena Roussier-Fusco<sup>120</sup> montrent que l'école primaire est indemne d'ethnisation des relations scolaires que ce soit entre élèves et professeurs pour le premier ou entre élèves pour la seconde bien que toutes deux affirment la capacité des élèves à manipuler les catégories ethniques pour poursuivre leurs intérêts.

Cela me paraissait d'une part être contradictoire avec les résultats de mon mémoire et d'autre part soulevait un nouveau pan de recherche encore en friches celui des modes de participation des enseignants et des acteurs de l'école à cette ethnisation .

C'est pourquoi, j'ai souhaité me lancer dans ce parcours universitaire pour tenter de comprendre comment les professeurs d'école sont engagés au sein de la spirale de l'ethnicité.

Cette décision prise, se posent deux problèmes : celui de la clarification de mon statut de chercheur avec le questionnement de ma légitimité, de mon objectivité, ... par ma proximité voire ma familiarité au sujet et celui de la subjectivation de la théorisation qui découlera de l'étude des interactions sociales.

## **1.1.3 Du praticien réflexif au praticien chercheur**

### **1.1.3.1 Mon statut de chercheur/acteur en question : le chercheur de l'intérieur ...**

---

<sup>119</sup> BONNERY, Stéphane, *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*, Op. Cit.

<sup>120</sup> ROUSSIER-FUSCO, Elena, *L'école primaire à l'épreuve de l'ethnicité: des politiques éducatives aux pratiques dans la salle de classe*, Op. Cit.

Mon implication tant personnelle que professionnelle par rapport au sujet choisi pourrait entacher ma démarche scientifique, d'où une nécessaire clarification de ma position de chercheur dans le cadre de cette recherche.

Mon ego-histoire m'a déjà permis d'opérer une certaine distanciation par rapport à mon objet d'étude en mettant en évidence les liens qui unissent ma construction identitaire à mes formations universitaires et professionnelles<sup>121</sup> (il n'est ainsi pas anodin que mon désir de recherche se soit réveillé à l'occasion d'une « rupture » dans ma vie professionnelle).

Ainsi, mon mémoire de Master précédemment cité me semble, avec le recul, très emprunt de ma subjectivité. Rédigé en tant que praticien réflexif<sup>122</sup>, mes convictions personnelles et mes idéaux moraux y transparaissent à travers une attitude davantage militante que scientifique, exempte en partie de doutes <sup>123</sup>.

Mes motivations visaient en quelque sorte une dénonciation du non-enseignement de l'histoire de l'immigration et une amélioration des pratiques enseignantes collectives en vue d'officialiser la nécessité de cet enseignement. Les résultats de ma recherche ayant répondu à mes attentes initiales, je me dois de les relativiser (sans pour autant les dénoncer) tout en prenant conscience que ceux qui découleront de cette thèse pourraient aller à l'encontre de ce que je pressens ou souhaiterais révéler. Il me faut donc désormais me dégager de mes prénotions<sup>124</sup>.

Aujourd'hui, j'entame une évolution de praticien réflexif à praticien-chercheur. Ce statut est défini en ces termes par Catherine Delavergne : « *le praticien-chercheur est un professionnel qui mène sa recherche sur son terrain professionnel ou sur un terrain proche<sup>125</sup> ...et souhaite qu'un espace de transition et d'interaction soit dessiné entre les apports de la recherche et l'intérêt pour des professionnels, aux prises avec différentes situations...* » .

---

<sup>121</sup> BARBIER, Jean-Marie, BOURGEOIS, Étienne, DE VILLERS, Guy, KADDOURI, Mokhtar, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, L'Harmattan, Paris, 2006.

<sup>122</sup> LIEUTAUD, Anne, « *Devenir praticien chercheur. Le processus de transformation du praticien somatopsychopédagogue au contact de la recherche* », Mémoire de recherche, Université de Lisbonne, 2008, Chap 2, pp. 26-29.

<sup>123</sup> ALBARELLO, Luc, *Devenir praticien chercheur*. De Boeck Supérieur, 2003.

<sup>124</sup> DURKHEIM, Emile, *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris PUF, 2004.

<sup>125</sup> DE LAVERGNE, Catherine, « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives*, Hors série n°3, Actes du colloque, Bilan et perspectives de la recherche qualitative, 2007.



Elle décrit ce statut en sériant les dimensions des enjeux de la recherche pour le praticien-chercheur en se référant à la typologie de Jean-Marie Van Der Maren <sup>126</sup>. Voici ces enjeux cités puis renommés pour définir ma recherche.

- *une dimension nomothétique* : comprendre autrement tout en restant à l'intérieur. Faire état de l'existence d'une question ethnique à l'école.

- *une dimension politique* : *changer*. Faire partager ce questionnement à tous les acteurs de la société.

- *une dimension pragmatique* : *agir*. Faire s'interroger et pourquoi pas bouger les pratiques des différents acteurs de l'école .

- *une dimension ontogénique* : se développer pour se redéfinir autrement. Se déconstruire, se découvrir autre et poursuivre.

Ces différents enjeux me semblent être présents dans ma démarche à des degrés divers mais si je ne devais n'en retenir qu'un, cela serait le premier car de lui dépendent les autres.

L'objet de ma recherche sera de dresser un état des lieux à un instant T des liens entretenus entre professeur d'école et ethnicité.

Or, mon statut de chercheur de l'intérieur comporte des avantages évidents pour la collecte des matériaux et la compréhension du monde de l'école et de ses codes comme celui indiqué par Khon<sup>127</sup> « *il a une « familiarité » avec ce qui se passe dans ce lieu, un « savoir-faire » et un « savoir-être » plutôt que des connaissances.* » mais représente aussi un handicap tant mon identité de chercheur est emprunt d'une culture personnelle (origines sociales et ethniques) à laquelle s'entremêle et se fond ma culture professionnelle ; elle-même représentative d'une culture « nationale ».

Comment pourrais-je être un agent infiltré dans un milieu alors que je suis à part entière un membre de ce milieu ?

Je dois donc prendre en compte ma subjectivité inhérente à la particularité de mon statut de praticien-chercheur.

Le concept de subjectivité est défini en opposition à celui d'objectivité mais sa complexité le prive souvent de définition propre facilement communicable.

---

<sup>126</sup> VAN DER MAREN, J.-M., *La recherche appliquée en pédagogie*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2003, pp. 23-30.

<sup>127</sup> CANTER KHON, Ruth, « L'observation chez le chercheur et le praticien », *Revue française de pédagogie*, Vol. 68, 1984, p. 107.

Voici la définition donnée par le Larousse pour le terme subjectivité:

- caractère de ce qui est subjectif, par opposition à objectivité
- état de quelqu'un qui considère la réalité à travers ses seuls états de conscience

Alors que le dictionnaire de sociologie<sup>128</sup> n'en propose pas ! Voici celle qu'il donne pour objectivité :

Attitude, disposition d'esprit de celui qui « voit les choses telles qu'elles sont » sans préjugés ni parti pris, valorisation des idéaux de désintéressement, de mise en commun et d'universalité. Rupture avec le sens commun, les apparences, le monde du vécu...

Cette cartographie de l'ethnisation des relations scolaires vécues par l'enseignant suppose de ma part de remplacer l'objectif illusoire d'annihiler toute ma subjectivité, par celui de l'intégrer comme pilier dans la construction de mon objet tout en la combattant.

### **1.1.3.2 ...entre implication et distanciation face à un construit social issu d'une rencontre de savoirs pluriels dans le champ de l'éducation**

Il va me falloir faire preuve d'une certaine neutralité axiologique<sup>129</sup>. Cette notion a été développée par Max Weber qui recommande :

- « 1) de s'acquitter avec simplicité d'une tâche donnée,
- 2) de reconnaître d'abord les faits, même et précisément ceux qui lui semblent personnellement désagréables, et de savoir faire la distinction entre la constatation des faits et la prise de position valorisante,
- 3) de soustraire sa propre personne pour servir une cause et par suite de réprimer avant tout le besoin de faire étalage inopportunément de ses propres goûts et autres impressions personnelles »

La neutralité est le refus de prendre position par rapport à un enjeu<sup>130</sup>, la « neutralité axiologique » de Weber serait une « une non-imposition des valeurs<sup>131</sup> » conçue comme une

---

<sup>128</sup> FERREOL, Gilles, *Dictionnaire de sociologie, Op. Cit.*, p. 175.

<sup>129</sup> WEBER, Max, *Essais sur la théorie de la science. Essai sur le sens de la « neutralité axiologique » dans les sciences sociologiques et économiques*, Quatrième essai, version numérique, 1917, p. 9.  
<http://classiques.uqac.ca/>

double règle : celle constitutive de l'activité scientifique (abstention de tout jugement de valeur au profit de jugement factuel dans l'objet de la recherche) et celle orientant la conduite du chercheur (recommandation morale dans la posture du chercheur)<sup>132</sup>. Cette position de neutralité place le chercheur sur une échelle dont les extrémités seraient d'une part l'implication et d'autre part la distanciation. Ce positionnement continue de faire de nombreux débats. Ainsi Bourdieu<sup>133</sup>, affirme avoir exploré différentes postures au cours de sa carrière qu'il fractionne en quatre étapes ; celles-ci l'ayant conduit à une implication toujours plus grande.

Pour ma part, je ne conçois la neutralité ni comme un entre-deux forcément précaire entre ces deux positionnements ni comme un va-et-vient de l'un à l'autre.

N. Heinich<sup>134</sup> se pose pour une « neutralité engagée » qui serait « ce mouvement : cesser de redoubler des adhésions ou les critiques opérées par les acteurs, pour expliciter les conditions auxquelles ces adhésions et ces critiques se nouent à leurs objets, dans un sens ou un autre ».

Cette neutralité correspond en grande partie à celle que je vise mais elle est à mon sens dans ma situation le fruit hybride d'un objectif que je me fixe et d'un impératif que mon objet de recherche m'impose.

Ma position se rapprochera donc de celle que préconise Norbert Elias<sup>135</sup> c'est-à-dire une oscillation équilibrée entre « distanciation » et « engagement » sans la rejoindre totalement.

A la fois praticienne et chercheuse, j'aspire à tracer le construit, aussi proche possible du réel, de l'ethnicisation des relations scolaires vécue par les professeurs.

---

<sup>130</sup> LAMY, Guillaume, « Neutralité ou partialité, un double problème en sciences sociales », ACSALF, 2010, Le chercheur et sa passion : Dualité(s) entre objectivité et subjectivité. Actes du colloque du 26 mars, p. 25.

<sup>131</sup> CORCUFF, Philippe, « Le savant et le politique », *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes, Régimes d'explication en sociologie, 06/07/2011. Corcuff reprend la traduction de « neutralité axiologique » en « non-imposition des valeurs » d'Isabelle Kalinowski plutôt que celle première de J Freund (1917) vulgarisée.

<sup>132</sup> GALLEGARO, Franceso, GIRARD, Charles, « La neutralité », In HULAK, Florence, GIRARD, Charles, *Philosophie des sciences humaines. Concepts et problèmes*, Librairie philosophique J.Vrin, 2011, pp. 243-272.

<sup>133</sup> PINTO, Louis, « Neutralité axiologique, science et engagement. Une lettre de Pierre Bourdieu ». *Savoir/Agir*, n°16, 2/2011, pp. 109-113.

<sup>134</sup> HEINICH, Nathalie, « Pour une neutralité engagée », *Questions de communication*, 2002, Mis en ligne 2/2012.

<sup>135</sup> ELIAS, Norbert, *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Fayard, 1983, Ed.1993.

Cette cartographie de l'ethnisation des relations scolaires se déroule en premier lieu à l'échelle de l'école avec une option de perspective assumée : la mise au premier plan des professeurs des écoles avec une focalisation sur leurs points de vue et ressentis sans pour autant occulter ceux des autres acteurs.

Ma recherche inscrit l'ethnisation des relations scolaires dans la société française, elle même insérée dans un contexte socio-historique donné.

Lors de mon mémoire de Master, j'avais rencontré de nombreuses réticences de la part de certains professeurs d'école à témoigner de leur pratique ou non-pratique de l'enseignement de l'histoire de l'immigration (aussi bien pour les questionnaires que pour les entretiens) et j'avais du mettre en place des stratégies afin de débloquent la parole et choisir les interviewés (en prenant par exemple intentionnellement tous les collègues de cycle III d'une école dans laquelle j'arrivais sans y connaître quiconque afin de museler tout risque de gréganisme de ma part).

Il s'agissait là de parler d'un contenu d'enseignement et d'une pratique professionnelle, je rencontre aujourd'hui une réticence plus grande face à un objet d'étude qui s'élargit à la posture professionnelle en touchant l'intime de l'être et en sollicitant ainsi du praticien enseignant une réflexivité introspective.

Mon objet de recherche se trouve ainsi à la frontière de champs multiples : pédagogique mais aussi historique, politique, sociologique, économique, éthique, psychologique... en faisant appel aux savoirs d'acteurs différents.

L'ethnisation des relations scolaires a été très peu étudié sous l'angle des professeurs d'école, il s'avère nécessaire de définir maintenant les concepts théoriques de cet objet et de comparer les premières réflexions et/ou études des chercheurs le concernant.

## **1.2 L'ethnicité : des définitions multiples aux représentations problématiques à l'école**

### **1.2.1 Cadre théorique d'analyse**

#### **1.2.1.1 Le concept d'ethnicité**

Le terme ethnicité, traduction du terme anglais « ethnicity » est apparu dans un dictionnaire anglais en 1933<sup>136</sup> mais il faut attendre la fin des années soixante pour que son utilisation se vulgarise dans la production scientifique étasunienne suite notamment aux travaux de N. Glaser et D. Moynihan<sup>137</sup> et M. Gordon<sup>138</sup>. Il remporte un succès croissant dans les sciences sociales américaines<sup>139</sup>. Il n'existe pas de classification type des théories de l'ethnicité. Nous présenterons ici celle de J. Streiff et P. Poutignat<sup>140</sup> (l'une des premières effectuées en français englobant les différentes dimensions de l'ethnicité) puis nous définirons notre positionnement. Leur classification de l'ethnicité se présente sous forme d'approches comme :

- donnée primordiale

L'ethnicité correspond à un héritage culturel transmis par des ancêtres communs (Kallen, 1915), qui s'exprime à travers « des attachements primordiaux » (Shils, 1957) qualifiés par la suite de loyautés culturelles (Geertz, 1963). L'identité ethnique est donc primaire (de naissance) et fondamentale (répondant à un besoin).

Les critiques adressées à ce courant portent sur une non reconnaissance d'une spécificité de ces liens primordiaux et sur l'incapacité par les « primordialistes » de définir la genèse de ces liens et leurs imbrications avec les émotions et sentiments qui en découlent.

- paradigme socio-biologique

---

<sup>136</sup> L'Oxford Dictionary l'associe au paganisme et précise son obsolescence et sa rareté.

<sup>137</sup> GLASER & MOYNIHAN, *Beyond the Melting Pot. The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York city*, Cambridge: MIT Press., 1963.

Les auteurs analysent l'échec du melting pot et introduisent la notion de pluralisme culturel comme maintien des caractéristiques ethniques du groupe.

<sup>138</sup> GORDON, Milton, *Assimilation in American Life. The Role of Race Religion and National Origins*, New York Oxford University Press, 1964.

L'auteur nuance le pluralisme culturel en lui substituant un pluralisme structurel qui serait des relations accrues entre membres d'un même groupe ethnique.

<sup>139</sup> POUTIGNAT, Philippe, STREIFF-FENART Jocelyne, *Théories de l'ethnicité, Op. Cit.*, p. 24.

<sup>140</sup> *Ibid.*, chapitre IV, L'ethnicité, définitions et conceptions, pp. 93-133.

L'ethnicité est une tendance génétiquement programmée à favoriser ses proches au détriment des étrangers (Van Den Berghe, 1981). L'identité ethnique est irréductible (parenté) et utile (maximisation souvent inconsciente des intérêts individuels).

La critique principale en est le réductionnisme biologique.

- expression d'intérêts communs

L'ethnicité est une ressource mobilisable dans la conquête du pouvoir politique et des biens économiques. Les positions théoriques sont diverses.

Les théories du groupe d'intérêts

L'ethnicité correspond à une solidarité du groupe qui se traduit par une mobilisation politique afin d'acquérir un pouvoir. Ces intérêts peuvent être : confondus à des classes sociales (Gordon, Geschwender et Gellner), purement économiques (Thompson, 1983), combinés à des liens affectifs (Bell, 1975), issus d'une relation dynamique entre intérêts individuels et collectifs et entre classe et ethnicité (Hannertz, 1974) ou une forme d'organisation informelle politique avec pour symbole un style de vie, un comportement sans référence au sens commun du terme ethnicité (Cohen, 1974).

Les théories du « choix rationnel »

Les individus effectuent des stratégies individuelles et collectives en créant des groupes ethniques en vue d'obtenir des biens (Banton, 1983). Lorsque la compétition implique des groupes, il y a renforcement des frontières entre eux alors que lorsqu'elle implique des individus, il y a affaiblissement de frontières.

Les théories du colonialisme interne

L'ethnicité est une forme de solidarité qui émerge en réponse à la discrimination et à l'inégalité et qui manifeste une haute conscience politique de la part des groupes cherchant à renverser une logique de domination (Hechter, 1974).

Ces théories présentent, entre autres, une vision fragmentée de la société et n'explique pas la survivance de groupes ethniques sans intérêts économiques ou politiques communs.

- reflet des antagonismes économiques

L'ethnicité correspond à une segmentation du marché du travail dans le monde capitaliste qui souhaite une force de travail bon marché (théories néo-marxistes Szymansky, 1976, Bonacich,1972)).

Les limites de ces théories en sont sa limitation aux sociétés capitalistes et l'impossible explication de la mobilité sociale de certains groupes ethniques à contrario d'autres.

- système culturel

Les approches « néo-culturalistes » présentent l'ethnicité comme un système culturel permettant aux individus de situer leur place dans un ordre social plus large.

« L'ethnicité est un ensemble d'idées contraignantes sur la distinction entre soi et les autres, , qui fournit une base pour l'action et l'interprétation des actions d'autrui<sup>141</sup>. » (Drummond,1980)

Ces théories se focalisent sur le contenu de l'ethnicité et ses catégorisations culturelles et non sur ses modes d'expression (comportement des individus et des groupes et leurs interactions,...)

- forme d'interaction sociale

L'approche de F.Barth

Influencé par les travaux d'Erving Goffman, Frederik Barth a marqué un véritable tournant dans le champ de l'étude de l'ethnicité. Dans son ouvrage de 1969, *Ethnic Groups and Boundaries*, il définit les groupes ethniques comme des types d'organisation sociale où « *les acteurs utilisent des catégorisations ethniques pour se catégoriser eux-mêmes et catégoriser les autres dans des buts d'interaction.... Les groupes entretiennent une frontière ethnique et c'est celle-ci qui « définit le groupe et non le matériau culturel qu'elle renferme* <sup>142</sup>».

Les acteurs sont porteurs de critères et de marqueurs permettant leur identification et la persistance des différences culturelles lors de contacts interethniques.

Barth ne démontre pas comment se font et se défont les distinctions ethniques au cours de l'histoire et se positionne au niveau de l'individu. Il occulte les contextes extérieurs qui pourtant influencent les frontières ethniques comme le régime politique, la situation

---

<sup>141</sup> *Ibid.*, p.121.

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 154, p .213.

économique,... En 1994, il a d'ailleurs reconnu avoir négligé le rôle de l'Etat dans ses travaux et la nécessité de dépasser le niveau de l'interaction individuelle<sup>143</sup>.

L'approche interactionnelle

L'ethnicité est une capacité cognitive de catégorisation à partir de symboles culturels réglant les processus d'interaction pour certains chercheurs (Mitchell, 1956,Handelmann, 1977,...) ou pour d'autres (Lyman et Douglas, 1972,1976,...) un élément des négociations explicites ou implicites d'identité toujours impliquées dans les relations sociales.

Les théories présentées ci-dessus sont toutes nées aux Etats-Unis. En France, le terme « ethnicité » a été introduit au début des années 80 dans la littérature scientifique française mais n'a été utilisé que très récemment dans les études sur l'immigration pour décrire des situations de terrains souvent à connotation péjorative comme la violence urbaine ou la ghettoïsation de certains quartiers. Cette mise à l'écart française de l'ethnicité s'explique par des raisons politiques et historiques (l'ethnicité étant alors perçue comme une menace de dissolution du modèle républicain, une entrave à l'intégration à la nation des immigrés et comme un risque d'américanisation de la société française). Aujourd'hui, devenu un terme vulgarisé, par les médias et les politiques, sa complexité et parfois son sens même, restent souvent méconnus ou confondus avec d'autres notions.

### **1.2.1.2 De l'ethnicité à l'école à l'ethnicisation des relations scolaires**

- L'ethnicité

Nous considérons l'ethnicité comme une interaction sociale et nous nous inspirerons largement des travaux de Frederik Barth en les inscrivant dans le sillage de Norbert Elias. Celui-ci comble, par son étude des liens entre individus et sociétés, le défaut de la non prise en compte des contraintes structurelles de Barth.

L'ethnicité se définit selon Barth « comme une forme d'organisation sociale, basée sur une attribution catégorielle qui classe les personnes en fonction de leur origine supposée, et qui se trouve validée dans l'interaction sociale par la mise en œuvre de signes culturels socialement

---

<sup>143</sup> MARTINIELLO, Marco, *L'ethnicité dans les sciences sociales*, Op. Cit., p. 51.



différenciateurs ». Cette catégorisation crée et entretient une frontière entre nous et eux qui permet au groupe majoritaire de conserver ses privilèges et de reconstruire perpétuellement l'identité du Nous au contact des Autres.

Pour Elias, l'homme a une nature sociale, enfant il a besoin de l'influence des autres et de la société pour accéder à la maturité psychique. Le temps d'adaptation de l'enfant à ses fonctions de vie d'adulte n'a cessé d'augmenter (par exemple par la prolongation de la scolarité obligatoire). Alors que dès l'enfance, l'individu est habitué à un contrôle de soi, à une individualisation de sa personne (qualités, actions,...) et à une mise en concurrence avec les Autres, il se trouve confronté à des limites posées par la société.

La société lui fixe un cadre dont il ne peut sortir sous peine de soulever la méfiance, le mépris ou d'autres réactions négatives. Cela nécessite donc de la part de l'individu un cheminement pour trouver un équilibre entre ses exigences individuelles et celles de l'organisation sociale. Or ce cheminement est loin d'être exempt de tensions. Celles-ci peuvent être exacerbées pour les enfants d'immigrés car l'habitus social de leur groupe crée des distances spécifiques avec la société d'accueil.

Elias suppose qu'au bout de trois générations ou plus, les conflits de transition qu'ils soient individuels, interethniques pour l'acquisition du pouvoir ou entre le groupe ethnique et l'Etat s'aplanissent.

Ces trois niveaux de conflits de transition sont repris par Martiniello<sup>144</sup> dans son analyse de l'ethnicité. Le niveau microsocial se porte sur l'individu et ses liens d'appartenance à son groupe, le niveau mésocial concerne le processus organisation groupale en vue d'une action collective et le niveau macrosocial traite des contraintes structurelles (sociales, économiques et politiques) qui s'imposent aux individus, façonnent leurs identités et leurs assignent une position sociale.

L'école est un lieu qui conjugue ces trois niveaux d'ethnicité.

Lors d'un anniversaire un élève offre des bonbons quand tout à coup un élève de confession musulmane (niveau microsocial) se lève et dit « n'en mangez pas, il y a de la gélatine ». Il se met à interpeller un par un les élèves qu'il juge musulman afin qu'ils respectent l'interdit alimentaire. On peut considérer que cet enfant occupe au sein de la classe une position de « leader ethnique »<sup>145</sup> : une autre élève l'aide de suite à nommer les élèves et le groupe

---

<sup>144</sup> *Ibid.*, pp. 21-26.

<sup>145</sup> BARTH, Frédéric, *Op. Cit.*

d'élèves de confession musulmane se range à sa prescription. Ce listing d'élèves basé sur des critères phénotypiques et les prénoms a donné lieu à des erreurs (ce qui démontre la non existence de ce groupe ethnique dans le quotidien de la classe). Par la suite, les enfants fêtant leur anniversaire prévoient souvent des bonbons réservés au groupe (niveau mésocial).

En tant que professeur d'école et représentante d'un service public de l'Etat, je me dois de garder une attitude neutre (niveau macrosocial). Je suis intervenue en deux fois ce qui a pu influencer la suite. La première étant d'avoir indiqué à cet élève que chacun était libre de prendre sa décision par lui-même et d'avoir ensuite donné un chocolat de substitution à ceux qui le souhaitaient (une pratique familière souvent faite en aparté au cas par cas qui devient visible) lors de ce premier épisode. La seconde, ayant eu lieu lors de l'anniversaire suivant, quand un des enfants du groupe ethnique (constitué à ce moment là sur le critère religieux mais aucunement figé ou existant le reste du temps) décide de manger un bonbon jugé par l'élève leader non autorisé. Cela donne lieu à un échange verbal : l'élève incriminé justifiant son choix de manger par l'autorisation donnée par son père et l'autre lui dénuant formellement ce droit. Fermeement, je suis intervenue pour clore cet échange en réaffirmant la liberté de choix individuel puis j'ai discuté avec cet élève individuellement. L'enfant a pu ainsi manger le bonbon choisi à divers reprises et le leader n'a plus jamais formulé de directives du moins en classe.

Cet évènement nous montre aussi toute la complexité de l'ethnicité à l'école : la multiplicité des identités pour un élève, l'assignation identitaire dont il peut être victime, la mise en place de catégorisations ethniques mais aussi le rôle de l'enseignant<sup>146</sup> (sa personnalité, ses missions imposées par le cadre institutionnel, sa réponse personnelle à certaines tensions entre l'impératif de neutralité et le souci de faire preuve de pragmatisme et d'adaptation à la réalité scolaire quotidienne et l'impact de celle-ci parfois à son corps défendant dans la vie scolaire...) et le rôle de l'Etat dans la fabrication de l'ethnicité.

---

<sup>146</sup> Ce cas illustre la gestion des manifestations religieuses par les acteurs en fonction d'une représentation spécifique de la laïcité et selon une éthique personnelle qui peut paraître en contradiction avec le cadre institutionnel. Ainsi mon agir enseignant lors de cet évènement était-il en accord avec l'article 6 de la charte de la laïcité « Elle (la laïcité) les protège de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faire leurs propres choix » et en désaccord avec l'article 14 de la charte de la laïcité « Dans les établissements scolaires publics, les règles de vie des différents espaces, précisées dans le règlement intérieur, sont respectueuses de la laïcité.. » ?

- Ethnicité et/ou ethnicisation des relations sociales et scolaires

L'école se veut être un lieu de tolérance, ainsi a-t-elle été longtemps réfractaire à la reconnaissance de relations interethniques en son sein en n'abordant cette question que sous le prisme de la condamnation du racisme<sup>147</sup> et en valorisant la diversité culturelle. Les politiques éducatives sont restées longtemps muettes et le demeurent encore largement aujourd'hui préférant privilégier un discours égalitariste.

Des recherches ont pourtant été effectuées : l'ethnicité à l'école y est souvent étudiée sous l'angle de l'ethnicisation des relations scolaires.

Le succès récent de ce vocable en France *a contrario* des autres pays ne serait-il pas comme nous l'avons évoqué plus haut une résultante d'un contexte et d'une idéologie française particulière qui se voulait aveugle à l'ethnicité mais qui par ce terme se permet de la traiter commodément sans la nommer ?

L'ethnicisation permettrait, par la dynamique qu'elle contient (évoquée par la terminaison en « tion »), d'éviter le piège d'une essentialisation de l'ethnicité<sup>148</sup>.

Nous avons fait le choix d'employer le terme d'ethnicité dans l'intitulé de cette thèse pour deux raisons. Premièrement, nous postulons la nécessité de prise de distance avec l'aspect alarmiste voire pathologique du terme ethnicisation. En effet, celui-ci fait souvent analogie avec les inégalités, la difficulté scolaire, la violence...

En 2005, dans un contexte de violences urbaines, la parution de l'ouvrage collectif<sup>149</sup> co-dirigé par Bancel et Blanchard, historiens de la colonisation, sert de propulseur aux études postcoloniales (relativement peu visibles jusque là de la scène française) qui analysent la fracture coloniale derrière la fracture sociale. La survivance de représentations négatives et de pratiques discriminatoires héritées de la période coloniale est toujours vivaces à l'endroit des descendants des colonisés. Ces études ont suscité bon nombre de débats entre partisans et détracteurs tant dans la sphère politique qu'intellectuelle, mais il s'agit pour nous de les utiliser comme le souligne Smouts, à travers leurs apports, non sous l'angle d'une post/après

---

147 PERROTON, Joëlle, « Les ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires », *VEI Enjeux*, n°121, 2000, pp. 130-147.

148 BERTHELEU, Hélène, « Sens et usages de l'ethnicisation », *Op. Cit.*, p. 10.

149 BLANCHARD, Pascal, BANCEL, Nicolas, LEMAIRE, Sandrine, *La fracture coloniale*, La Découverte, Paris, 2005.

colonisation mais d'une post/au-delà colonisation <sup>150</sup> synonyme d'ouverture aux Autres et de les combiner aux autres approches précédemment citées.

Deuxièmement, si nous utiliserons à maintes reprises le terme d'ethnisation nous nous concentrerons sur son aspect relationnel qui implique la participation de tous les groupes à l'élaboration des frontières ethniques.

Comme le démontrent les auteurs Payet et Laforgue<sup>151</sup>, l'ethnisation décrit « une logique négative de soulignement de l'origine ethnoculturelle, qui se décline en stigmatisation, ségrégation, discrimination » mais les acteurs ethniques minoritaires ne sont pas inactifs, ils « activent aussi la catégorie ethnicité, en produisant des liens sur une base ethnique ou en revendiquant une identité singulière ...

En effet, les acteurs devenus de plus en plus réflexifs dans une société « post-moderne », la catégorie de l'ethnicité définie comme synonyme de stigmaté est activée par « les faibles »,... pour accroître le malaise de la relation, déstabiliser le fonctionnaire, vérifier les prédictions, s'arranger par la provocation, un espace à soi, hors du contrôle institutionnel et des souffrances de l'injonction de la normalité<sup>152</sup> ».

L'expression «acteurs faibles» pour désigner les acteurs ethniques minoritaires est paradoxale puisqu'elle combine les notions de domination et d'action mais cette combinaison se veut le reflet de leur autonomie. Alors que la relation dominant/dominé semble être figée et léguée ; celle entre acteurs faibles/forts est un processus évolutif et réversible qui met en exergue les capacités des acteurs faibles lors des interactions sociales.

La théorie des acteurs faibles permet ainsi de ne pas enfermer les groupes minoritaires dans un statut qui ne serait que victimaire, d'appréhender la reconnaissance ou la non reconnaissance des voix des acteurs faibles dans l'espace public par les institutions et enfin d'analyser le rôle des agents institutionnels dans l'accession à l'audibilité de ces voix en ayant recours à des ressources hors de tout cadre institutionnel.

---

<sup>150</sup> SMOUTS, Marie Claude, *Les études postcoloniales en France : émergence et résistances*, La découverte, 2010, pp. 309-316.

<sup>151</sup> PAYET, Jean-Paul, GIULIANI Frédérique, LAFORGUE Denis (dir.), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », 2008, pp. 9-10.

<sup>152</sup> PAYET, Jean-Paul, « L'ethnicité, c'est les autres. Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés », *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, Hors série, 2002, pp. 55- 64.

Cette thèse par son positionnement d'un regard porté par le professeur d'école (considéré comme faisant partie d'un groupe majoritaire) vers lui et son propre groupe et non uniquement sur celui du groupe minoritaire renverse peut-être les perspectives en s'incluant dans une co-fabrication des frontières ethniques liées certes à un contexte historique mais sans cesse renouvelées. L'ethnicité ce n'est pas les autres : c'est moi, c'est nous, c'est lui et c'est eux.

A ce titre, les acteurs ethniques étudiés dans cette thèse ne se restreindront pas à un groupe ethnique particulier. Une centration des études sur le public maghrébin et africain (les minorités visibles) est observable or si elle peut se justifier comme le précise Sabatier<sup>153</sup> « *par le fait que les communautés algériennes, marocaines et tunisiennes représentent le plus fort taux d'élèves d'origine étrangère scolarisés..., qu'elles sont affublées d'images négatives et stéréotypées pesantes ...et que les langues arabes et leurs pratiques sont aujourd'hui en France parmi les plus dévalorisées socialement* » ou comme le souligne Simon<sup>154</sup> par le fait que « *l'ancienneté de la migration ne joue pas le rôle d'invisibilisation et d'incorporation observé pour les autres groupes. D'une génération à l'autre, les discriminations se reconstituent et s'enfoncent dans l'épaisseur des pratiques. Les préjugés à l'égard des « Nord-africains », comme ceux à l'égard des « Noirs » ou des « Asiatiques » ont une structure très différente de ceux qui sont appliqués aux immigrés européens.* »

Il n'en reste pas moins que cela peut s'avérer dangereux et contre productif en renforçant cette image de particularisme. Dans le compte rendu d'une table ronde ayant eu lieu lors d'un colloque du FASILD/IRENAM<sup>155</sup>, nous trouvons des catégorisations généralisantes d'un public descendant d'immigrés européens en opposition à celui de descendant d'immigrés maghrébins.

*« Par ailleurs, on trouve très peu d'étudiants ou de stagiaires reçus aux concours de l'enseignement, dont les parents ou les grands-parents sont venus du Maghreb, d'Afrique*

---

<sup>153</sup> SABATIER, Cécile, « Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France », *Education et francophonie*, Vol., 2006.

<sup>154</sup> SIMON, Patrick, « Race, ethnicisation et discriminations : une répétition ou une singularité postcoloniale? », In BANCEL, Nicolas, BERNAULT, Florence, BLANCHARD, Pascal, BOUBEKER, Ahmed, MBEMBE, Achille, VERGES, Françoise, *Ruptures post-coloniales. Les nouveaux visages de la société française*, La Découverte, 2010, p. 365.

<sup>155</sup> HEDIBEL, Maryse, « *Pluralité à l'école, perspectives s'actions et nouveaux enjeux pédagogiques : la question de la formation des enseignant* », Colloque du FASILD/IRENAM, Marseille, 2005. <http://www5.ac-lille.fr/~immigration/ressources/spip.php?article21>

*Noire, d'Asie ou des Antilles. Par contre beaucoup portent des noms à consonance polonaise ou italienne, et le gros des contingents des nouvelles recrues est formé de jeunes blancs, qui connaissent de fort loin ou pas du tout les conditions de vie dans les quartiers pauvres où résident beaucoup de leurs élèves et qui ont tendance, sans travail préalable, à craindre leur nomination dans un établissement en zone d'éducation prioritaire, par peur de la violence, de l'indiscipline supposée des élèves, des particularités culturelles et linguistiques qu'ils appréhendent mal mais qui sont envisagées comme des obstacles à l'apprentissage et non comme un apport, un socle sur lequel enseignants et élèves pourraient s'appuyer...*

*De fait, dans les établissements scolaires où je suis intervenue, la problématique de « l'interculturel » est vécue du point de vue de la relation avec les « maghrébins ».*

*Bien d'autres nationalités ou origines s'y côtoient pourtant, sans compter ceux qui sont considérés comme « français » et sont pour un certain nombre dotés d'arrière-grands-parents ou de grands-parents italiens, polonais, belges, etc. mais ne se sont pas vécus et ne se vivent pas comme des descendants d'immigrés. »*

Ces catégorisations enferment ces descendants d'immigrés dans une globalisation stéréotypée de leurs rapports aux origines hors de tout contexte (familial, social,..) et associent l'origine ethnique des professeurs d'école à des attitudes voire des relatives incompétences professionnelles présupposées (crainte d'être nommé en ZEP).

On assiste ici à une propagation subtile et inconsciente des catégorisations ethniques. L'enquête de Charles et Legendre (2006) montre d'ailleurs que les futurs enseignants issus des immigrations ont peu fréquenté des établissements de ZEP<sup>156</sup> ; on peut donc présupposer qu'il ne devrait pas y avoir de différentiel.

## **1.2.2 L'ethnicité : un concept aux multiples facettes et aux frontières floues**

---

<sup>156</sup> AUDEBERT, Pascale, « Construction des identités professionnelles chez de jeunes professeurs des écoles issus des immigrations : le rôle des relations interpersonnelles des contextes familial et scolaire », Centre de recherche sur le travail et le développement, Ecole doctorale « Abbé Grégoire », Paris, 2014, p 30-31.

« Ainsi, sur l'ensemble des élèves étrangers de la région Ile de France scolarisés au collège en 2002/03, 44,3% (4) d'entre eux l'était en ZEP, contre seulement 24% chez les enseignants issus des immigrations (2 parents immigrés), soit presque deux fois moins. Ce taux est relativement proche de celui constaté pour les élèves d'« origine française », qui est de 21,7%. »

L'ethnicité présente de multiples facettes et des frontières floues. Nous avons réalisé (en introduction) un tableau descriptif des concepts voisins dont les liens avec l'ethnicité vont être mis en lumière d'abord dans un cadre général puis sous l'angle d'une problématique scolaire qui en découle.

### 1.2.2.1 Un éclairage sur les vocables utilisés

#### Ethnicité et race, ethnicisme et racisme, ethnicisation et racialisation

Le concept de race a perdu toute validité scientifique. L'article 2 de la constitution française établit l'égalité devant la loi de tous les citoyens « sans distinction d'origine, de race ou de religion ». En 1950, l'UNESCO<sup>157</sup> préconise de renoncer complètement à ce terme lorsqu'on l'applique à l'espèce humaine et d'adopter l'expression de « groupes ethniques ». Pourtant, cette éviction semble toute relative : les préjugés, découlant en la croyance des races, persistent sans idéologie officielle de façon plus pernicieuse puisque souvent de façon inconsciente chez des acteurs qui se considèrent comme antiracistes.

La racialisation et l'ethnicisation sont des processus de catégorisations sociales. L'ethnicisation représente le « processus par lequel l'imputation ou la revendication d'appartenance ethnique devient un référent déterminant (fondamental, englobant, dominant, voire exclusif) de l'action et dans l'interaction »<sup>158</sup> tandis que la racialisation des relations sociales, se base sur la perception de différences physiques et/ou « la constellation de spécificités culturelles censées se transmettre de génération en génération parce qu'elles perpétuent des modes de vie et des structures affectives et mentales propres à une société »<sup>159</sup>. Plus la distance culturelle<sup>160</sup> serait grande avec le modèle de société dominant, plus la « race » infériorisée serait jugée difficile voire impossible à assimiler à la société d'accueil, ce qui constituerait « *un racisme sans races*<sup>161</sup> ».

---

<sup>157</sup> SIMON, Patrick, *Op. Cit.*, pp. 357-369.

<sup>158</sup> DE RUDDER, Véronique, POIRET, Christian, VOURCH, François, *L'inégalité républicaine à l'épreuve*, Paris PUF, 2000, p. 31.

<sup>159</sup> CASTEL, Robert, *La Discrimination négative, Citoyens ou indigènes ?*, Paris, Seuil, 2007, pp. 90-99.

<sup>160</sup> MAUCO, Georges, *Les Étrangers en France*, Paris, Armand Colin, 1932.

Le concept moderne de « race » se superposerait donc à celui de l'ethnicité, l'ethnisme remplaçant le racisme.

Par exemple, Michel Piolat titre un de ses articles<sup>162</sup> « l'ethnisation/racialisation des rapports interpersonnels » montrant l'interchangeabilité de ces termes qui pour Jean-Luc Primon<sup>163</sup> sont difficilement distinguables, traitant tout deux du caractère socialement construit des différences et de leur essentialisation sauf à conférer des attributs culturels à l'ethnicité et les attributs biologiques à la race. Lorcerie<sup>164</sup> rejoint Primon sur cette distinction en précisant que l'attribution ethnique dans la pratique peut être une euphémisation de la « race ».

Pourtant, certains chercheurs opèrent une différenciation entre racialisation et ethnisation. Pour Michel Wieworka,<sup>165</sup> l'ethnisation serait le versant positif de la racialisation, celle-ci se transformant d'abord en ethnisation quand les acteurs ethniques se considèrent comme tels et s'appuient sur leurs propres ressources pour peser dans les débats de la société ; puis ensuite en devenant des rapports sociaux et politiques.

La lutte contre le racisme est depuis les années 80 un pilier de l'enseignement moral et civique prodigué aux élèves mais des événements nationaux et internationaux (cf chronologie croisée, année 2003) ont amené à considérer le racisme comme une menace pour l'ordre scolaire en l'associant à une dérive communautaire. Dhume opère d'un côté, une corrélation entre les caractéristiques du racisme et celles d'une figure ethnisée du « mauvais élève » qui conduit à une ethnisation du racisme<sup>166</sup> avec le risque d'une stigmatisation d'une partie du public de l'école et d'un autre côté, relève la proximité et l'imbrication des frontières du

---

Georges Mauco a hiérarchisé les groupes sur la base d'éléments culturels et sur leur éloignement vis-à-vis du modèle français.

<sup>161</sup> BALIBAR, Etienne, WALLERSTEIN, Emmanuel, *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, Paris, Éditions La Découverte, 1988.

<sup>162</sup> PIOLAT, Michel, *Op. Cit.*

<sup>163</sup> PRIMON, Jean-Luc, *Op. Cit.*

<sup>164</sup> LORCERIE, Françoise, *L'école et le défi ethnique*, Op. Cit., p.38.

<sup>165</sup> WIEWIORKA, Michel, *Op. Cit.*

<sup>166</sup> WIEWIORKA, Michel, « Racisme, diversité, ethnicité, intégration, discrimination... », Hors série, *Diversité ville école intégration*, 2009, p. 14.



racisme, de l'ethnisme<sup>167</sup> et de l'ethnicité dans le vécu des relations scolaires banalement ethnicisées<sup>168</sup>.

### Ethnicité et nation : l'ethnonationalisme

Selon Marcel Mauss<sup>169</sup>, une nation est « *une société matériellement et moralement intégrée, à pouvoir central stable, permanent, à frontières déterminées, à relative unité morale, mentale et culturelle des habitants qui adhèrent consciemment à l'État et à ses lois* ».

Comme le souligne Etienne Balibar<sup>170</sup> « *aucune nation ne possède naturellement de base ethnique* » mais la vie politique nationale donne un sentiment d'appartenance à une communauté de citoyens et dans le même temps une ethnicité nationale donne une légitimité à l'Etat-nation ce qui pose le problème de la place de l'ethnicité dans l'identité nationale.

Pour Norbert Elias<sup>171</sup>, le « *caractère national est un problème d'habitus par excellence* » or plus la société est complexe, plus l'habitus social l'est aussi.

En France comme dans les autres pays d'Europe, les différences régionales ont fortement faibli par rapport aux caractéristiques nationales ; la globalisation et la construction européenne ( qui a créé un habitus social partagé aux européens) ont repoussé « en partie » le concept d'étranger aux frontières de l'Union Européenne.

Ceci est particulièrement visible dans le vie politique italienne, où la ligue du Nord a progressivement abandonné l'idée d'une séparation du Nord de l'Italie avec le Sud (les habitants du Sud qualifiés de « *terroni* » étaient stigmatisés et victimes de racisme) au profit d'un discours anti-immigration extra-européenne.

---

<sup>167</sup> TOBBER, Odile, « Du bon usage des mots : ethnisme et racisme », *Billets d'Afrique*, n°183, Septembre 2009. L'auteur nous donne cette définition : « Le mot « ethnisme » est un néologisme d'usage récent » du racisme « dans le sens d'un particularisme fondé essentiellement sur la communauté de langue et de culture, qui engendre des choix de comportement ou de pouvoir. » <http://survie.org/billets-d-afrique/2009/183-septembre-2009/article/du-bon-usage-des-mots-ethnisme-et>

<sup>168</sup> DHUME-SONZOGNI, Fabrice, *Op. Cit.*, p. 208.

<sup>169</sup> MAUSS, Marcel (1920), « La nation », In Mauss, Marcel, *Œuvres*, Paris, Éditions de Minuit, tome 3, 1969, p. 584.

<sup>170</sup> BALIBAR, Etienne, *Race, nation, classe : les identités ambiguës*, *Op. Cit.*, pp. 130-131.

<sup>171</sup> ELIAS, Norbert, *La société des individus*, *Op. Cit.*, 1987, pp. 239-240.

La France, vieille nation d'immigration vit depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle, une « crise de l'intégration des immigrés » qui questionne le lien entre nation et ethnicité.

Lorcerie<sup>172</sup> nomme ethnotionalisme, l'ethnisation du sentiment national c'est-à-dire l'orientation ethnique du nationalisme qui coexiste avec des minorités ethniques parfois en tension dans les interactions sociales.

Deux modèles d'ethnonationalisme, selon Michaël Walzer<sup>173</sup> se dessineraient. L'un pouvant être qualifié de nationalisme civique est représenté par le modèle américain qui accepterait voire valoriserait la coexistence des différences et des communautés.

L'autre pouvant être qualifié de nationalisme idéaliste s'exercerait dans les Etats-nations européens qui souhaiteraient une assimilation et une adhésion complète au modèle en place des communautés minoritaires (aux différences jugées problématiques) qui sont sommées d'oublier leurs particularismes sous peine d'être taxées de communautés félonnes.

Les conflits, le colonialisme et les migrations internationales au cours de l'histoire ont forgé et continuent de le faire les rapports ethniques entre nations mais aussi au sein des nations sous l'angle entremêlé de rapports de domination et de luttes pour la reconnaissance.

Des acteurs minoritaires peuvent se voir attribuer la « condition héréditaire d'immigrant », en devenant « des étrangers de l'intérieur » comme le souligne Balibar<sup>174</sup> et Ahmed Boubeker<sup>175</sup>. Blanchard, Bancel, Bruneaud<sup>176</sup> et bien d'autres analysent ainsi le processus d'ethnisation du groupe des maghrébins en liant la ségrégation colonialiste à l'ethnisation post-coloniale en œuvre au sein de la société française.

Le processus d'intégration républicaine passe par l'école. Or, si il fonctionne plutôt bien, il présente des signes de souffrance. Le HCI lors d'un avis, dans la partie intitulée « *La citoyenneté : droit du sol et sentiment d'appartenance nationale* », révèle à partir d'exemples (tel le rejet de la France revendiqué par certains élèves, souvent par provocation) que la « *fonction intégratrice de l'école est désormais fragilisée ..., tout particulièrement dans les*

---

<sup>172</sup>LORCERIE Françoise, *L'école et le défi ethnique*, Op. Cit.

<sup>173</sup> WALZER, Michaël, *Traité sur la tolérance*, Paris, Gallimard, 1998.

<sup>174</sup> BALIBAR, Etienne, "Uprisings in the Banlieues", *Lignes*, n°21, 2006.

<sup>175</sup> BOUBEKER, Ahmed, « L'immigration en héritage : un récit en marge de l'histoire de France » In BANCEL, Nicolas, BERNAULT, Florence, BLANCHARD, Pascal, BOUBEKER, Ahmed, MBEMBE, Achille, VERGES, Françoise, *Ruptures post-coloniales Les nouveaux visages de la société française*, Op. Cit., pp. 265-278.

<sup>176</sup> BLANCHARD, Pascal, BANCEL Nicolas, *De l'indigène à l'immigré*, Gallimard. 1998.

BRUNEAUD, Jean François, Op. Cit.

*lieux de concentration de population immigrée, l'école peine à conduire les élèves à un dépassement de leurs origines et de leurs appartenances ». Ces difficultés d'adhésion tiennent à l'attitude de certains jeunes, mais, outre leur famille, aussi aux réponses apportées par des enseignants et des chefs d'établissements qui ne sont pas préparés pour répondre à ces contestations.<sup>177</sup> »*

Certaines disciplines scolaires comme l'instruction civique ou l'Histoire sont particulièrement impliquées dans la construction du roman national et celle des valeurs du futur citoyen et sont donc mises en cause et régulièrement sujettes à polémiques<sup>178</sup>.

### Ethnicité et culture

Le mot culture revêt de multiples usages et significations dans des champs différents (anthropologiques, scientifiques, sociologiques,...).

Pour l'UNESCO, la culture doit être considérée comme « l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social » et qu'elle englobe, « outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances »<sup>179</sup>

Le lien entre ethnicité et culture semble obtenir un relatif consensus dans la sociologie contemporaine. L'ethnicité ne se définit plus par une particularité culturelle ; la culture est considérée comme « une conséquence de l'ethnicité<sup>180</sup> » en tant que construction sociale et politique. Les différences culturelles peuvent s'estomper et les groupes ethniques demeurer. Par ailleurs, les acteurs sociaux peuvent manipuler des traits culturels pour servir de base au fondement de leur ethnicité. On ne peut donc dissocier l'ethnicité de la culture.

---

<sup>177</sup> HCI, « *La France sait-elle encore intégrer les immigrés?* », Bilan de la politique d'intégration en France depuis vingt ans et perspectives, 2011, p. 27.

<sup>178</sup> FALAIZE, Benoît, HEIMBERG, Charles, LOUBES, Olivier, *L'école et la nation*, ENS Editions, 2013.

Ce livre présente plusieurs contributions sur les défis de l'enseignement de l'histoire et sur les enjeux de la diversité à l'école dans des nations pluralistes (Québec, Etats-Unis, France, ...)

<sup>179</sup> UNESCO, Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, Paris, 2001.

<sup>180</sup> MARTINIELLO, 1995, *Op. Cit.*, p. 81. « *L'ethnicité ne se définit pas par une particularité culturelle objective, mais bien par la construction sociale et politique de celle-ci et par les tentatives déployées par les acteurs sociaux pour leur donner un sens à la faveur des interactions sociales. La culture est une conséquence de l'ethnicité et non pas un élément de définition de cette dernière* ».

Danielle Juteau<sup>181</sup> insiste sur les rapports de domination entre groupes majoritaires et minoritaires (la distribution inégale du pouvoir économique et politique) qui conduisent à une « communalisation ethnique<sup>182</sup> ». L'ethnicité présente, pour Juteau, une double frontières qui sont ses deux faces. L'une interne qui repose sur une « culture matérielle et non matérielle » et sur une histoire et une mémoire historique (représentées par des marqueurs identitaires « évolutifs » comme la langue, la religion, ...). L'autre externe, se construit sur les échanges des groupes sociaux et les rapports de domination qu'ils entretiennent : ces relations interethniques aboutissant à une demande de reconnaissance des frontières ethniques par les acteurs ethniques plutôt qu'à leur effacement.

La création d'un mouvement au nom « les Indigènes de la République » devenu un parti politique illustre bien ces deux faces et démontre la complexité des liens entre ethnicité et culture et de leur manipulation par les acteurs. Cette dénomination attribuée et imposée auparavant par le code de l'indigénat sous l'empire colonial, s'est vu reprise, auto assignée et revendiquée par les descendants français d'anciens colonisés. Cet exemple illustre le concept de saillance ethnique c'est à dire « *le processus par lequel les traits d'attribution ethnique sont sélectionnés, mis en mots et rendus disponibles pour l'action sociale*<sup>183</sup>. »

Une image dévalorisée et stéréotypée des différences culturelles entraîne, chez les enseignants, l'attribution de difficultés scolaires à un handicap socioculturel<sup>184</sup> des enfants de familles immigrées et des discours d'infériorisation culturelle de ces familles.

---

<sup>181</sup> JUTEAU, Danielle, « L'ethnicité comme rapport social », *Mots*, Décembre, n°49. 1996, pp. 97-105.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots\\_0243-6450\\_1996\\_num\\_49\\_1\\_2124](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1996_num_49_1_2124)

<sup>182</sup> Juteau emprunte ce terme à Weber et précise en note de bas de page p. 98 que « *M. Weber qualifie de communalisation toute relation sociale (orientation mutuelle des comportements) qui repose sur un fondement affectif émotionnel ou traditionnel* » (p. 41). Selon M. Weber, le partage de certaines qualités, telles que la couleur de la peau, la religion, la langue, la même situation, le même sentiment pour la situation commune ne constitue pas une communalisation ; il faut que ce sentiment donne naissance à l'orientation mutuelle de leur comportement (p. 42). »

<sup>183</sup> LORCERIE, 2003, *Op. Cit.*, p. 50. L'auteur reprend les termes de Douglas William A., Lyman Standford M, « *L'ethnie : structure, processus et saillance* », Cahiers Internationaux de Sociologie (LXI), 1976 pp. 197-220.

<sup>184</sup> Le handicap culturel serait la résultante d'un écart entre la culture familiale carencée de l'élève et la culture requise pour réussir à l'école. Cette théorie est réfutée par la plupart des sociologues.

OGBU, John U., « Frontières culturelles et les enfants de minorités », *Revue Française de Pédagogie*, n°101, 1992. L'auteur reproche à cette théorie de ne pas expliquer pourquoi cet handicap ne touche pas certaines

### Ethnicité et religion

La religion peut être un élément constitutif de l'ethnicité mais pas systématiquement : certains groupes ethniques reposent sur une base religieuse (les Juifs ou les Assyriens par exemple) alors que des groupes ethniques différents partagent la même religion (les Kurdes par exemple). Dans les sociétés européennes, la religion deviendrait parfois un outil culturel d'affirmation ethnique en tant que réponse identitaire à une exclusion sociale.

En France, ce phénomène d'affirmation ethnique se traduit par une augmentation de la visibilité de l'islam dans l'espace social avec une réislamisation observable à partir de signes comme la conception extensive du halal et la désertion des cantines scolaires<sup>185</sup>.

### Ethnicité et classe sociale

L'ethnicité et la classe sociale sont des constructions d'une identité collective et peuvent être des catalyseurs d'action sociale et collective.

Pour certains, l'ethnicité remplace, dans notre société postindustrielle, la classe sociale en tant que stratification sociale et en tant que mobilisation politique sans suivre forcément un ordre vertical et inégalitaire de classement économique.

La plupart des sociétés multiethniques classent les différents groupes ethniques non pas sur des critères économiques mais sur des « différences culturelles ».

Bruneaud affirme que « *l'enfant immigré d'aujourd'hui prend la place de l'enfant pauvre d'autrefois* <sup>186</sup>. » alors que pour le CNESCO, l'affiliation ethnique et l'appartenance à une classe se mêlent et évoluent et peuvent être convoqués simultanément lors d'actions collectives et de revendications sociales comme celle d'une mixité à l'école qui conjuguerait mixité ethnique et mixité sociale<sup>187</sup>.

---

minorités. Ici, le handicap est essentiellement le désavantage que subit un élève lorsque sa culture familiale ne s'accorde pas à celle supposée nécessaire pour réussir à l'école.

<sup>185</sup> KEPPEL, Gilles, *Banlieue de la République : société, politique et religion à Clichy-sous-Bois et Montfermeil*, Gallimard, 2012.

<sup>186</sup> BRUNEAUD, Jean François, *Op. Cit.*, p.239.

<sup>187</sup> CNESCO, « *Mixités sociale et scolaire à l'école : Agir, impliquer, informer* », 2015.

Les préconisations du CNESCO p. 1 : « *De ces débats, il en est résulté que ces mixités doivent être considérées comme plurielles car elles recoupent des interrogations sur les mixités selon les catégories socio-*

Le concept d'ethnicité a connu comme nous venons de le voir un succès certain et s'est propagé progressivement dans les différentes sphères de la société dont l'école.

### 1.2.2.2 D'une dérivation syntaxique à une dérivation spatiale

Gérard Noiriel estimait en 2002 qu'environ 33 % des français avait une ascendance étrangère si l'on remonte jusqu'aux arrière-grands parents<sup>188</sup>. Selon Eurostat<sup>189</sup> en 2008, 26.6 % de 25-54 ans résidants en France sont étrangers ou « de deuxième génération » ce taux étant le plus élevé de l'Union Européenne à 27.

L'immigration ferait donc partie de l'histoire familiale de bien plus d'un tiers de la population française.

Pourtant jusqu'à une époque récente, les sciences sociales se désintéressaient de la question migratoire. A partir des années 70, avec l'établissement définitif d'immigrés sur le sol national fait de l'immigration un sujet de débat national notamment parce que l'intégration des populations immigrées en provenance des anciennes colonies questionne les liens entre citoyenneté et nationalité.

L'ethnicité fait irruption au début des années 80, d'abord politiquement avec les réflexions sur les réformes du code de la nationalité, le vote des étrangers et la représentation politique des minorités ethniques.

Puis socialement, avec les premières émeutes de banlieues, l'ethnicité urbaine est alors étudiée sous l'angle d'une ghettoïsation de pans de territoires, devenant un problème récurrent dans la sphère médiatique<sup>190</sup>.

---

*professionnelles, selon les pays de naissance des élèves et de leurs parents, et selon les résultats scolaires des élèves.»*

<sup>188</sup> NOIRIEL, Gérard, *Atlas de l'immigration en France*, Ed. Autrement, 2002, p. 11.

<sup>189</sup> BOUVIER, Gérard, « *Immigrés et descendants d'immigrés en France* », INSEE, 2012, p. 19.

Vue d'ensemble tableau Eurostat, module ad hoc enquête emploi 2008, situations professionnelles des personnes nées à l'étranger [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/ref/IMMFRA12\\_b\\_VE\\_posfra.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/IMMFRA12_b_VE_posfra.pdf)

<sup>190</sup> WACQUANT, Loïc, *Parias urbains. Ghetto, banlieues, État*, Paris, La Découverte, 2006, pp. 148-149.

L'auteur reprend l'expression de Stanley Cohen « panique morale des cités-ghettos » (disproportion des réactions, désignation d'un démon populaire et montée des hostilités) pour caractériser l'ascension du sujet des banlieues et son emballement médiatique.

En écho à ces problèmes sociaux, de nombreuses études portent d'abord sur la sociologie urbaine. Ainsi, parmi d'autres Dubet & Lapeyronnie<sup>191</sup> (1992), étudient les quartiers dits populaires et les tensions (sentiment de stigmatisation et d'exclusion,...) qui les traversent. Les discours politiques et médiatiques véhiculent une multiplication des dénominations ethniques (black, beurs,...) et des désignations de la qualité d'immigré réelle ou supposée (sans papiers, jeunes de banlieues,...)<sup>192</sup> et dévoilent une conception péjorative de l'ethnicité qui provoquerait une fragmentation de la société française. L'ethnicité se trouve assimilée à la violence des quartiers et à leur insécurité.

Les études s'orientent alors sur l'articulation entre la sociologie urbaine et la sociologie des relations interethniques<sup>193</sup>. Si certaines comme celles de Lepoutre (1997)<sup>194</sup> démontrent l'invalidité de la vision catastrophique des relations interethniques (qualifiée fréquemment de « fracture ethnique<sup>195</sup>») dans les quartiers ; d'autres comme celle d'Avenel<sup>196</sup> estime que la catégorisation ethnique s'est imposée dans les rapports sociaux voire les identités.

Cette émergence de la question ethnique ne se cantonne pas à la politique de la ville mais touche celle de l'école dès 1981 avec la création des ZEP qui deviennent, malgré une volonté originelle de discrimination positive, des ghettos scolaires. En s'inspirant de formules utilisées par Lorcerie, nous pouvons dire que l'ethnicité territoriale a ethnicisé le territoire de l'école :

---

<sup>191</sup> DUBET, François, LAPEYRONNIE, Didier, *Les Quartiers d'exil*, Seuil, 1992.

<sup>192</sup> BONNAFOUS, Simone, « Où sont passés les "immigrés" ? », *Cahiers de la Méditerranée*, Vol.54, n°1, pp. 97-107, 1997. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/camed\\_0395-317\\_1997\\_num\\_54\\_1\\_1179](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/camed_0395-317_1997_num_54_1_1179)

<sup>193</sup> BERTHELEU, Hélène, « Idéologie urbaine et relations interethniques : quelques remarques », *Les Cahiers du Cériem*, Centre d'Etudes et de Recherches sur les Relations Interethniques et les Minorités, 2002, pp. 79-92.

<sup>194</sup> LEPOUTRE, David, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Poches Odile Jacob, Paris, 1997, réédition 2001,

<sup>195</sup> RINAUDO, Christian, « La construction sociale de l'ethnicité en milieu urbain », *Sauvegarde de l'enfance*, vol. 56, n°5, 2001, pp. 245-250.

« Que ce soit dans le champ politico-médiatique où, lors d'une visite du président de la république à Vaulx-en-Velin, le journal *Le Monde* titrait : « M. Chirac face aux fractures sociales et ethniques dans les banlieues » ou dans le domaine des sciences sociales lorsque P. Farine se demande, dans un éditorial de *Migrations Société* si la "fracture sociale" ne va pas se doubler ou se prolonger d'une "fracture ethnique". »

<sup>196</sup> AVENEL, Cyprien, A. « La construction du "problème des banlieues" entre ségrégation et stigmatisation », *Journal français de psychiatrie*, vol. 34, n°3, 2009, pp. 36-44. « Dans les quartiers comme dans la société française les relations sociales se sont peu à peu racialisées selon des critères opposants Français et Arabes mais aussi Arabes et Juifs. »

« *l'ethnicité territoriale alimente un jeu d'interdépendance entre l'école et son quartier. L'école en est à la fois objet et sujet, victime et opératrice* <sup>197</sup> ».

Depuis, la question ethnique à l'école semble suivre une voie toute tracée de problématisation exponentielle : l'ethnisation des relations scolaires serait un danger pour la laïcité, un fléau pour le « Vivre ensemble » et une menace pour le modèle d'intégration républicaine.

Ainsi comme la ville, l'école se voit désormais étudiée sous l'angle des relations interethniques et soulève des questionnements similaires aux réponses contradictoires. Ce paradoxe ne rend pas ces recherches inutiles ou vaines, au contraire, elles démontrent la richesse et la complexité d'un sujet ancré dans une société moderne, démocratique et plurielle. Nous devons faire appel au concept de représentations sociales afin de comprendre la complexité des mécanismes en jeu et leurs répercussions.

### **1.2.2.3 La nécessaire mobilisation du concept de représentations sociales**

#### **Le concept de représentation sociale**

Pour Jodelet, la représentation sociale est « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social<sup>198</sup> ».

Elle dépend du fonctionnement cognitif et psychique de l'individu mais aussi du système social, elle est :

- une représentation de quelqu'un ou de quelque chose
- elle entretient un rapport de symbolisation avec son objet
- elle est une forme de connaissance
- elle sert à agir sur le monde et autrui

Albric définit quant à lui la représentation comme « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique... un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à une situation. Elle est déterminée par le

---

<sup>197</sup> LORCERIE, Françoise, « L'école, son territoire et l'ethnicité », *Revue Projet*, vol. 312, n°5, 2009, pp. 64-71.

<sup>198</sup> JODELET, Denise, *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 1989, p. 53.



sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec un système social<sup>199</sup>. »

Sa définition met en évidence le caractère dynamique de la représentation qui combine contenu et action. Par ailleurs, elle nous propose des types de contenus et des types d'émetteurs/constructeurs des représentations, le producteur de la représentation pouvant différer de son utilisateur.

Sperber distingue la représentation mentale (individuelle et interne à l'individu) de la représentation publique (externe et souvent collective). Des représentations qui circulent de façon répétées et partagées au sein d'un groupe social deviennent des « *représentations culturelles* » qui sont « *un sous-ensemble aux contours flous de l'ensemble des représentations mentales et publiques qui habitent un groupe social*<sup>200</sup> ». L'interprétation d'une représentation se décompose en deux processus : l'un du mental vers le public, l'autre du public vers le mental. Il y a donc une sorte de circuit des représentations entre les acteurs et un moteur d'auto-alimentation de celles-ci.

Les représentations culturelles se transmettent mais subissent des modifications suite à l'enchaînement de micromécanismes opérées par les acteurs sociaux.

Pour se représenter plus facilement les objets et les sujets et pour donner du sens à l'environnement, les sociétés font appel à des classifications et des catégorisations qui sont des reconstructions du réel. Doise reprenant Moscovici<sup>201</sup> distingue d'abord les étapes de ce processus :

- l'objectivation rendant intelligible le réel (tri des informations, constitution d'un noyau, essentialisation de ce noyau)
- l'ancrage enracinant la représentation et son objet (signification et utilisation).

Puis, il classifie en trois sortes la circulation des représentations émises par les organes de presse : diffusion, propagation et propagande. Nous avons vu auparavant le rôle des médias dans le passage de la diffusion à la propagation des images de ghettoïsation des banlieues et de l'ethnicisation du lien social.

---

<sup>199</sup> ALBRIC, Jean-Claude, « L'étude expérimentale des représentations sociales », In Jodelet, Denise, *Ibid.*, p. 206.

<sup>200</sup> SPERBER, Dan, « L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives » In Jodelet, Denise, *Ibid.*, pp. 133-148.

<sup>201</sup> DOISE, Willem, « Attitudes et représentations sociales » In Jodelet, Denise, *Ibid.*, pp. 244-245.

Pour Albric, le noyau est composé d'un noyau central et d'éléments périphériques : « *toute représentation est organisée autour d'un noyau central*<sup>202</sup>. »

Ce noyau central possède une fonction génératrice de sens et une fonction organisatrice ; il se modifie difficilement au contraire des éléments périphériques.

La représentation précède l'action et la conditionne. Ainsi, les catégorisations, bien que phénomènes naturels, s'appuient sur une distinction et une observation de différences et impliquent une distance entre le référent et le réel qui peuvent donner lieu à des mécanismes de rejet de l'Autre.

### **Les mécanismes de rejet de l'Autre**

Pour comprendre les différents mécanismes, nous allons étudier un chapitre (« Connaître et accepter les différences ») d'un livre destiné aux enseignants intitulé « Enseigner aux élèves issus de l'immigration<sup>203</sup> ». Certains formateurs, comme les auteurs Clément Francine & Girardin Andrée, propagent et démultiplient, à leur corps défendant, une ethnicisation des relations scolaires. Ils véhiculent des stéréotypes et un discours stigmatisant tout en croyant les combattre et peuvent conduire par l'application des conseils prodigués aux enseignants à de véritables discriminations. Dans cet ouvrage, aucune des cinq communautés citées (1 Musulmans, Arabes, Maghrébins, Turcs, 2 Les communautés asiatiques, 3 Les communautés d'Afrique noire, 4 Nos compatriotes des DOM-TOM, 5 Les communautés originaires d'Europe) n'est épargnée. Toutefois, on observe une concentration et une exagération des mécanismes de rejet sur la première communauté et des conseil prodigués aux enseignants sous la rubrique « Que faire en classe ? » visant uniquement trois communautés (1,3 et 5)<sup>204</sup>.

Nous retranscrivons les passages les plus pertinents du chapitre pour servir d'appui à l'illustration des mécanismes de rejet de l'Autre<sup>205</sup>.

---

<sup>202</sup> ALBRIC, Jean-Claude, *Op. Cit.*, pp. 205-223.

<sup>203</sup> CLEMENT, Francine, GIRARDIN, Andrée, *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*, Editions Nathan, 1997, pp. 111-130. Extraits en annexe 1.

<sup>204</sup> Voir annexe 1 : Conseils prodigués aux enseignants selon les communautés visées.

<sup>205</sup> Les titres de ce classement, représentant les différents mécanismes de rejet de l'Autre, sont empruntés à Mylène Jacquet. JACQUET, Mylène, « Les obstacles psychologiques à la compréhension de l'autre », *Savoirs et Formation*, n°72, 2009, pp. 9-13.

## La neutralisation des différences

### a. Les stéréotypes

Les stéréotypes sont « un ensemble de caractéristiques attribuées à un groupe social <sup>206</sup> » qui s'apparenteraient à une connaissance culturelle généralisante soit une sorte de « cliché »

Dans l'extrait<sup>207</sup>, la culture arabe, définie par E.Hall, provoquerait chez les Américains « un certain sentiment d'insécurité et une stimulation sensorielle inhabituelle ».

Les facteurs de la culture arabe : intensité du regard, gestuelle marquée, réduction de la distance, haute tolérance au bruit, difficulté à rester dans un espace entouré de murs, habitude de traiter les affaires en public et l'obligation d'intervenir » provoqueraient des incompréhensions entre les « enseignants français et leurs élèves ».

Les expressions employées correspondent à un stéréotype.

### b. L'ethnocentrisme

L'ethnocentrisme est « la tendance à privilégier les normes et valeurs de sa propre société pour analyser les autres sociétés.<sup>208</sup> » Pour Lévi Strauss<sup>209</sup>, cette attitude de rejet est ancrée en tout homme et de tout temps.

Dans l'extrait<sup>210</sup>, les auteurs présupposent que cette culture se transmet de génération en génération et s'ancre comme un héritage. L'enseignant devrait alors apprendre à « ses élèves d'origine arabe à s'adapter à la structure proxémique de notre pays » en leur faisant changer de « peau ». Ces élèves devraient estomper leur modèle culturel qui est jugé inadapté. Les termes « d'incongruité et de conflit » caractérisant le comportement de ces élèves sont utilisés en note de bas de page pour expliciter la désynchronisation.

Ces expressions sont extrêmement dévalorisantes et érigent les normes de notre société en modèle prescriptif.

---

<sup>206</sup> LEGAL, Jean-Baptiste, DELOUVEE Sylvain, *Stéréotypes, préjugés et discrimination*, Edition Dunod, Paris, 2008, p. 12.

<sup>207</sup> CLEMENT, Francine, GIRARDIN, Andrée, *Op. Cit.*, pp. 111-112.

<sup>208</sup> Définition du Larousse en ligne <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ethnocentrisme/31406>

<sup>209</sup> STRAUSS, Lévi, *Race et histoire*, Éd. Denoël-Gonthier, coll. Médiations, 1968.

<sup>210</sup> CLEMENT, Francine, GIRARDIN, Andrée, *Op. Cit.*, p. 112.

## La dévalorisation de l'Autre

### a. Les préjugés

Le préjugé est « une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif envers un groupe, ou les membres de ce groupe, qui repose sur une exagération erronée et rigide <sup>211</sup>»

Le préjugé a trois dimensions<sup>212</sup> :

- une dimension motivationnelle : tendance à agir d'une certaine manière à l'égard d'un groupe
- une dimension affective : attirance ou répulsion
- une dimension cognitive : croyances , stéréotypes à l'égard du groupe

Le préjugé découle d'un stéréotype mais le stéréotype n'évolue pas forcément en préjugé.

Le préjugé est récalcitrant au changement, il conditionne les expériences et conduit à un comportement particulier vis-à-vis d'un groupe donné.

Dans l'extrait : « Il (l'enseignant) ressent parfois le malaise décrit par E.T Hall...Devant la provocation des garçons...la transgression des règles..., il (l'enseignant) n'oublie pas de valoriser les efforts de travail et de discipline ainsi que toute acceptation de se fondre dans la groupe classe, sans se faire remarquer excessivement »

Du stéréotype de la culture arabe découlent des préjugés sur le comportement des élèves qui transgresseraient les règles et feraient preuve de provocation.

Pour les communautés d'origine européenne de la sortie précoce de l'école découle le préjugé d'un certain manque d'ambition des parents.

### b. La xénophobie

La xénophobie est un phénomène universel qui « implique un comportement basé sur l'idée que l'autre est étranger et n'est pas originaire de la communauté ou de la nation <sup>213</sup>» par simplification, elle représente la peur de l'étranger.

---

<sup>211</sup> LÉGAL, Jean-Baptiste, DELOUVÉE, Sylvain, *Op. Cit.*, p. 13.

<sup>212</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>213</sup> UNESCO, Declaration on Racism, discrimination, Xenophobia and Related Intolerance against Migrants and Trafficked Persons. Asia-Pacific NGO Meeting for the World Conference Against Racism, Racial

Dans l'extrait<sup>214</sup> : « Il (l'enseignant) apprend à nuancer son discours et ses actes vis-à-vis de l'islam afin d'éduquer et convaincre plutôt que de chercher à exclure et à vaincre...Elle (l'enseignante marque son territoire et s'affirme dans sa différence vis-à-vis du modèle féminin véhiculé par la culture arabe.) »

Cette phrase montre un rejet évident de l'islam.

### Les mécanismes d'exploitation de la différence

#### a. Le racisme

Le racisme est « la valorisation généralisée et définitive de différences réelles ou imaginaires au profit de l'accusateur et au détriment de la victime afin de justifier ses privilèges ou son agression<sup>215</sup> »

Nous ne pouvons pas taxer les auteurs de racisme alors même qu'ils cherchent à donner selon leurs propres mots « des clés pour mieux comprendre les élèves et mieux travailler avec eux ».

#### b. La discrimination

La discrimination se définit « comme un comportement négatif -et non justifiable- dirigé contre les individus membres d'un exogroupe envers lequel nous entretenons des préjugés. La discrimination correspond donc en quelque sorte à la mise en actes des préjugés et des stéréotypes.<sup>216</sup> »

Dans l'extrait<sup>217</sup> : « Il (l'enseignant ) fait baisser son irritation et trouve le calme nécessaire...Devant la provocation des garçons, il trouve le souffle et la distance nécessaires en identifiant le jeu de victime et la stratégie inconsciente...Il refuse d'entrer dans ce jeu et déjoue les pièges...l'enseignante refuse le jeu de la séduction qui précède souvent l'affrontement et la transgression des règles. »

---

Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance. Teheran, Iran. 18 February 2001.  
<http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/xenophobia/>

<sup>214</sup> CLEMENT, Francine, GIRARDIN, Andrée, *Op. Cit.*, p. 117.

<sup>215</sup> MEMMI, Albert, *Racisme*, Gallimard, Paris, 1994.

<sup>216</sup> LÉGAL, Jean-Baptiste, DELOUVÉE, Sylvain, *Op. Cit.*, p.60.

<sup>217</sup> CLEMENT, Francine, GIRARDIN, Andrée, *Op. Cit.*, p.117.

Ces conseils ne concernent que les représentants de la communauté visée (1 Musulmans, Arabes, Maghrébins, Turcs). Celle-ci provoquerait chez les enseignants une irritation et une perte de calme face à la contestation de leur autorité,...et appellerait une réponse adaptée.

Or, cette réponse, emprunte de méfiance (devant déjouer des pièges et des jeux), si elle était mise en pratique, serait totalement discriminatoire. Alors que les auteurs indiquent que « le maître instaure des règles identiques pour tous », il adopte une attitude différente et soupçonne les élèves ayant pour origine cette communauté de jeu et de manipulation. Ces élèves seraient donc en partie responsables de leurs actes contrairement à ceux des autres communautés qui seraient soit dénués de tous comportements contestataires (communauté asiatique, des DOM-TOM et européenne) soit épargnés d'une responsabilité (communauté d'Afrique noire) qui serait attribuée à des comportements culturels, posant un problème temporaire (mauvaise identification du rôle de l'adulte) pouvant être rapidement solutionné par une discrimination positive (rencontre supplémentaire et chaleureuse avec la famille).

Ces mécanismes de rejet ont des impacts certains sur les élèves et la vie de la classe.

#### **1.2.2.4 Les conséquences des représentations sociales dans le champ éducatif**

Pour Chombard de Lauwe et Fewerhahn « *la personnalité se structure profondément au cours de la petite enfance, l'individu se re-socialise en fonction des transformations matérielles et idéologiques de sa société ainsi que par son entrée dans de nouveaux rôles selon les âges de la vie et les événements de son histoire personnelle*<sup>218</sup>. »

L'enfance est donc une période de changement : de croissance et d'acquisitions nouvelles. L'identité d'un individu se forme sur deux piliers indissociables :

- L'identité sociale que constitue objectivement l'ensemble des caractéristiques qui forment l'individu (âge, sexe,...)
- L'identité personnelle que constitue l'appréciation subjective qu'a un individu de son identité

---

<sup>218</sup> CHOMBARD DE LAUWE, Marie-Josée, FEWERHAHN, Nelly, « Représentation sociale dans le domaine de l'enfance » In Jodelet Denise, *Op. Cit.*, p. 346.

Comme le précise Lipianski, « *l'identité résulte de relations complexes qui se tissent entre la définition extérieure de soi et la perception intérieure, entre l'objectif et le subjectif, entre soi et autrui, entre le social et le personnel*<sup>219</sup>. »

Bien qu'il existe une sorte de continuum identitaire, au cours de sa vie, tout individu modifie, intègre, et réorganise son identité en fonction des situations. L'individu met en place des stratégies identitaires qui sont « *le résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent - c'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs - et des ressources de ceux-ci*<sup>220</sup>. »

Les enfants et les adultes ayant les positions respectives de dominés et dominants, les représentations de l'enfant se trouvent marquées par ce rapport de pouvoir. A l'école, lieu de socialisation et d'éducation, ce rapport de pouvoir se trouve amplifié entre l'élève et le maître et démultiplié quand l'élève est d'une origine ethnique minoritaire. L'identité du minoritaire est la résultante en grande partie du regard de l'Autre que celui-ci soit un individu, un agent institutionnel, un discours politique...

Quand cette représentation est stigmatisante (comme le sont les stéréotypes racistes et xénophobes) elle provoque chez l'élève « une négativité de l'image de soi<sup>221</sup> » c'est-à-dire sa dévalorisation.

Selon le Larousse encyclopédique, le stigmaté est une « marque durable qui caractérise une affection », désignant également les traces de châtiments corporels infligés dans la Grèce antique, ou des marques corporelles identiques à celles du Christ en croix.

Désignant plus généralement toute marque apparente rendant visible l'appartenance à un groupe social, ce terme a donc été conceptualisé par E. Goffman en 1963 et englobe ainsi aujourd'hui tous les marquages sociaux entraînant l'exclusion. Dans son ouvrage, Goffman distingue trois types de stigmates : les monstruosité du corps, les tares du caractère et les stigmates tribaux (nationalité, religion, ...). L'appartenance ethnique fait partie de cette dernière catégorie.

Le stigmaté se construit à travers ce que Goffman nomme l'identité sociale virtuelle. Ce sont les caractéristiques que nous prêtons à une catégorie de personnes. L'identité sociale réelle,

---

<sup>219</sup> LIPIANSKY E.M., « Identité subjective et interaction », In Camilleri, C. & Al. *Op. Cit.*, p.174.

<sup>220</sup> TABOADA-LEONETTI, Isabel, « Stratégies identitaires et minorités », In Jodelet, Denise. *Op. Cit.*, p.49.

<sup>221</sup> MALESKA-PEYRE, Hanna, *Ibid.*, Chap.IV.

quant à elle, correspond au véritable profil de la personne. C'est lorsque l'écart entre identité sociale réelle et identité sociale virtuelle devient significatif qu'on peut parler de stigmatisation. Le stigmaté est donc une représentation, un point de vue, la stigmatisation est un processus actif d'assignation des places respectives du normal et du minoritaire dans l'univers symbolique qui leur est commun. De par sa socialisation, l'individu stigmatisé connaît et reconnaît sa différence même si au plus profond de lui, il éprouve le sentiment d'être une personne normale. Selon le degré de visibilité de son stigmaté, indique Goffman, le stigmatisé adopte des réactions différentes. Si son stigmaté est visible, il doit alors le gérer dans toutes les interactions sociales ce qui donne lieu souvent à une tension ressentie par lui-même en priorité mais par tous les participants.

Soit son stigmaté n'est pas visible et dans ce cas, il va s'efforcer de le dissimuler en recourant à des désidentificateurs. L'école est parfois le lieu de la révélation du stigmaté, de son expression. Le stigmatisé doit alors faire face à un dilemme identitaire et peut adopter différents types de réactions, plus ou moins consciemment, pour corriger son stigmaté. L'individu stigmatisé va soit essayer de prouver son intégration par sa volonté de ressemblance au groupe majoritaire soit essayer d'affirmer son appartenance. Kastersztein<sup>222</sup> effectue un classement selon le degré de similitude, l'individu pouvant choisir l'anonymat, la conformisation ou l'assimilation et selon le degré de différenciation, l'individu pouvant choisir la différenciation, la visibilité sociale ou la singularisation. Nous retiendrons pour notre part celle Goffman qui énonce cinq stratégies principales selon deux axes, celui de la similarisation/différenciation et celui de la dévalorisation de soi/valorisation de soi.

Stratégies de « correction du stigmaté » par le stigmatisé selon Goffman<sup>223</sup>

	Similarisation	Différenciation
Dévalorisation de soi	1. assimilation, dissimulation du stigmaté ou faux-semblant	3. bouffonisation

<sup>222</sup> KASTERSZTEIN, Joseph; « Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités », Ibid., pp.27-41.

<sup>223</sup> LORCERIE, 2003, . *Op. Cit.*, p. 36.



Valorisation de soi	2.conformité supérieure, recherche d'excellence	4.instrumentalisation 5.retournement du stigmaté, revendication de généralité
---------------------	---	--

Si nous prenons la stratégie n°3, l'élève va adopter un comportement qui va renforcer le stigmaté.

Pour que le stigmaté cesse d'être stigmatisant, il faudrait un changement normatif de la société.

Or, c'est souvent la société qui contribue et entretient ces représentations négatives. Nous allons étudier les discours de l'institution scolaire sur l'ethnicité replacés dans le cadre plus large de la société française et du contexte socio-historique international.

### **1.3 Aspects méthodologiques de la recherche**

Notre revue de littérature a montré que les études postérieures basées principalement sur le secondaire ont surtout traité de l'ethnicisation des acteurs faibles et de ses effets.

Notre étude se propose d'opérer un basculement du positionnement, en portant notre regard sur l'ethnicisation des relations scolaires perçues par les enseignants, sur les interactions et les stratégies qui en découlent et les effets sur l'agir pédagogique. Nous prenons un chemin peu exploré : celui du regard du majoritaire.

#### **1.3.1 Problématique et hypothèses**

Hypothèse générale

Les professeurs d'école vivent au quotidien une ethnicisation croissante des relations scolaires. Leur appréhension et leur participation à ce phénomène dépendent à la fois de leurs parcours de vie mais aussi de la construction et de la conception de leurs identités professionnelles.

En effet, la pluralité des rapports à la diversité ethnique qu'ils entretiennent, influe leurs conceptions mais aussi leurs évolutions et adéquations professorales.

Première hypothèse

Le professeur d'école est acteur de cette ethnicisation en portant un filtre ethnique tout en pouvant lui-même être pris dans ce jeu d'ethnicisation auquel participent les différents acteurs de l'école.

Seconde hypothèse

Le professeur d'école analyse la question ethnique à l'école à travers des expériences qui marquent son parcours professionnel et personnel.

Troisième hypothèse

Le professeur d'école se forge une éthique professionnelle au croisement de ses convictions personnelles et du cadre institutionnel.

## **1.3.2 Dispositif de recherche : le choix d'une triangulation des méthodes**

Nous avons fait le choix d'une triangulation des méthodes: En effet, notre sujet d'étude ayant été peu exploré, il nous a semblé prioritaire de proposer une cartographie du terrain par l'analyse du champ du vécu ethnique des professeurs dans l'exercice de leur profession.

Notre démarche est hypothético-inductive. Ce sont le recueil et le croisement des données par cette triangulation des méthodes qui nous guideront dans notre recherche.

Notre statut de praticien chercheur a par ailleurs rendu possible et facilité cette démarche.

### **1.3.2.1 Une observation participante et une participation observante**

Un journal d'observation a été tenu pendant quatre années d'exercice dans une classe de CM1 dont trois au sein d'une école élémentaire en zone sensible sur le temps scolaire mais aussi hors temps scolaire (pause méridienne, rencontres avec les parents, moments festifs,...) mais aussi leurs de réunions de l'équipe pédagogique, d'animations pédagogiques et de conférences réunissant un grand nombre d'enseignants. Notre statut de chercheur est celui d'un acteur appartenant à l'institution où se déroule l'observation qui est alors interne.

Nous y avons alterné une participation observante et une observation participante complète par opportunité<sup>224</sup> internes.

Soulé<sup>225</sup> (2007) explique que la distinction de ces deux expressions et le recours à l'usage de la participation observante s'avère utile pour quatre raisons possibles.

- la primauté de l'implication interactionnelle et intersubjective sur la prétention à l'observation objective
- les cas de la conversion expérientielle à un terrain ou un rôle singulier
- une participation intense éclipant momentanément la lucidité et la disponibilité intellectuelle du chercheur
- une participation intellectuellement engagée

Nous pensons que l'observation en classe s'apparenterait à une participation observante dans le sens où d'une part, notre fonction d'enseignant en action prime sur celle du chercheur (participation intense), son intensité étant telle que la prise de notes se voit reportée en fin de journée et d'autre part que notre interaction avec le terrain (implication interactionnelle) est telle que se muant en intrication, nous ne pouvons annihiler toute subjectivité tout en cherchant à la restreindre.

Celui-ci a nécessité un mouvement perpétuel de centration et de décentration avec parfois des questionnements quelque peu « douloureux ».

Toutefois, le va-et-vient entre théorie et terrain a permis en quelque sorte une naturalisation de l'imbrication de deux mondes qui au départ pouvaient paraître distincts voire antinomiques.

En tant que praticien chercheur, le choix de cette méthode s'est révélée personnellement plus complexe que celle du questionnaire et de l'entretien semi-directif.

### **1.3.2.2 Un questionnaire**

Notre questionnaire, permettant de recueillir une première série de témoignages sur les expériences ethniques aussi bien personnelles que professionnelles des professeurs, a été réalisé afin d'obtenir une vue d'ensemble du phénomène de l'ethnisation à l'école primaire.

---

<sup>224</sup> ADLER, Patricia A., ADLER, Peter, *Membership roles in field research*, Newbury Park, CA : Sage Publications, 1987.

<sup>225</sup> SOULÉ, Bastien, « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante », *Recherches qualitatives*, Vol. 27(1), 2007, pp. 127-140.

Les exemplaires du questionnaire ont été envoyés par courrier (dans les écoles) et par mail à 250 enseignants participant à une conférence intitulée « Vivre la laïcité et expérimenter les valeurs » animée par un représentant laïcité du ministère et distribués à 50 enseignants participant à une journée syndicale sur la laïcité ouverte à tous à laquelle je participais en tant qu'intervenante. 54 enseignants (numérotés de P 1 à P 53) ont répondu soit par courrier à mon domicile (6), soit par mail (1), soit j'ai effectué un ramassage dans les écoles (25) ou en fin de conférence.

## Conférence : Vivre la laïcité et expérimenter les valeurs

Professeur d'école, je prépare un doctorat qui parle de notre métier sous l'angle de la diversité culturelle. Je vous remercie de répondre à ce questionnaire anonyme qui sera d'une aide précieuse pour ma recherche..

1. Présentez-vous en 10 mots ou groupe de mots.

2. Avez-vous déjà enseigné ou enseignez-vous en zone particulière ?

1. oui  2. non

3. Si oui, dans quel type de zone ?

1. ZEP  2. ZUS  3. RAR  4. REP  
 5. REP+  6. autre

*Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

*La question n'est pertinente que si Zone1 = "oui"*

4. Si autre, précisez.

*La question n'est pertinente que si Si oui, dans quel type de zone ? = "autre"*

5. Pour quelles raisons avez-vous choisi cette conférence parmi les trois conférences proposées ?

1. cette conférence parle d'un sujet de société qui m'intéresse personnellement  
 2. cette conférence parle d'un sujet de société qui m'intéresse professionnellement  
 3. je cherche les moyens et les manières d'expliquer la laïcité et les valeurs aux enfants  
 4. je cherche les moyens et les manières d'expliquer la laïcité et les valeurs aux parents d'élèves  
 5. la laïcité et les valeurs me semblent être en danger à l'école élémentaire  
 6. autre

*Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

6. Si autre raison, précisez.

*La question n'est pertinente que si pourquoi = "autre"*

7. Le 9 décembre 2015, c'est la journée nationale de la laïcité. Comment jugez-vous sa mise en place ?

1. utile  
 2. inutile  
 3. facteur de dialogue  
 4. facteur de conflits  
 5. rassurante  
 6. inquiétante  
 7. simple effet d'annonce  
 8. signe d'une modification réelle du programme d'enseignement moral et civique

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).*

8. Comptez-vous discuté de cette journée avec vos élèves ?

1. oui  2. non

9. Comptez-vous discuté de cette journée en équipe ?

1. oui  2. non

10. Avez-vous connaissance de la création d'une réserve citoyenne de l'Education nationale ?

1. oui  2. non

11. Cette réserve est composée de volontaires de la société civile qui s'engagent pour la transmission des valeurs de la République, pourriez-vous y faire appel ?

1. oui  2. non

12. Si non, pourquoi ?

1. cette création est issue d'une décision politique et ne répond à aucun besoin de terrain  
 2. ces volontaires ne sont pas formés à un public d'enfants  
 3. ces volontaires n'ont pas forcément de légitimité à être référents  
 4. c'est une ouverture supplémentaire de l'école aux problèmes sociétaux  
 5. autre

*Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

*La question n'est pertinente que si appel réserve = "non"*

13. Si autre, précisez.

*La question n'est pertinente que si pas réserve = "autre"*

14. A votre avis, la politique éducative apporte-t-elle des réponses adaptées aux enjeux de la laïcité et des valeurs à l'école ?

1. non, pas du tout  2. non, vraiment très peu  
 3. oui, relativement  4. oui, extrêmement

15. Si plutôt non, pourquoi ?

*La question n'est pertinente que si politique = "non, pas du tout" et politique = "non, vraiment très peu"*

16. Pour vous, qu'est-ce que l'ethnicité ?

17. Racontez l'évènement le plus marquant que vous ayez vécu (en tant que spectateur ou acteur), ayant trait à la laïcité et aux valeurs.

Les questions et débats de trois conférences (des animations pédagogiques : formations continue aux choix des enseignants) ayant trait à la laïcité, à la transmission des valeurs et à la co-éducation ont par ailleurs été enregistrés. Les extraits sont numérotés PA à PC.

Le taux de retour est donc proche de 18 %. Les enseignants se sont montrés assez réticents.

La plupart ont invoqué un manque de temps et une surcharge de travail, certains par exemple n'ont pas souhaité répondre aux questions ouvertes car ils les trouvaient trop personnelles et compliquées ; d'autres se sont inquiétés de leurs utilisations possibles (stigmatisation d'une partie de la population) tout en me racontant à l'oral ce qu'ils y auraient écrit.

Le taux de réponses aux questions ouvertes est de 69,8 % pour la n°16 et de 64.15 % pour la n°17. Ce questionnaire réalisé en Meurthe et Moselle a été distribué à deux écoles de Moselle pour voir si il existait une particularité due au concordat. Neuf questionnaires ont été recueillis (numérotés P 54 à P 62) avec des expériences presque toutes professionnelles (7 expériences relatées et deux non réponse).

Ces questionnaires ont été analysés à l'aide du logiciel Sphinx.

Nous cherchions à mettre en évidence l'existence d'une ethnicisation des relations scolaires au moyen de questions fermées, à choix multiples et ouvertes. Il s'agissait de recueillir le panel le plus complet possibles d'expériences.

Ce sont ces dernières qui par une analyse croisée ont pu permettre d'établir l'ébauche de profils de professeurs des écoles et ont servi de base à l'élaboration d'une grille d'entretien. En effet, les questionnaires ont eu l'avantage et l'inconvénient de mettre en mots des expériences.

En effet, cette mise en mot nécessitant une distance par rapport au sujet a permis une réflexivité par le choix opéré dans l'expression et les termes utilisés mais en a forcément parallèlement limité le contenu.

Ainsi, ces récits se trouvaient déconnectés du contexte et du caractère discursif de l'expérience.

Le croisement des portraits et des réponses aux questions ouvertes des questionnaires ont reflété une amorce d'analyse du processus des représentations des professeurs sur l'ethnicité. Cette amorce a été le sillon à creuser, pour cela nous avons fait le choix d'entretiens semi-directifs.

### **1.3.2.3 Des entretiens semi-directifs**

L'entretien de recherche semi-directif est un outil qui permet d'avoir accès à la contextualisation des expériences mais aussi à leurs interprétations.

Les entretiens semi-directifs permettent de laisser aux interviewés une liberté de parole et de ton et de pouvoir par un croisement des questions d'accéder plus facilement à leurs représentations.

### **Grille d'entretien**

Présentation du sujet de recherche/ garantie de l'anonymat

#### **Présentation**

Pourriez-vous vous présenter ?

(sexe, âge, situation maritale, nombre d'enfants, lieu et classe d'exercice, origines, nombre de frères et sœurs et profession des parents)

#### **Votre enfance et votre vécu à l'école primaire**

Quel est votre avis d'ensemble (vos souvenirs marquants) sur l'école de votre enfance ?

Quelles qualités avait le maître ou la maîtresse qui vous avez le plus apprécié ?

Quels défauts avaient celui ou celle que vous avez le moins apprécié ? Pourquoi ?

Quelle était la profession de vos parents ?

Quelle attitude avaient vos parents par rapport à votre scolarité, vos activités extrascolaires, vos amitiés... ?

Avez-vous bénéficié d'une éducation religieuse ?

#### **Votre parcours professionnel**

Quand avez-vous souhaité devenir professeur des écoles ?

Pouvez retracer votre parcours professionnel ? (établissement, lieu, classe, fonction...)

Quelles sont vos valeurs professionnelles et personnelles qui vous guident dans l'exercice de votre métier ?

Quelles sont pour vous les joies de ce métier ?

Quelles sont pour vous les difficultés de ce métier ?

Votre poste actuel a-t-il été choisi ? En êtes-vous satisfait ?

Si vous avez enseigné ou si vous enseignez actuellement en zone prioritaire ou sensible : quelles sont pour vous les difficultés et les avantages propres à ce type de poste ?

Si vous enseignez actuellement en zone prioritaire : est-ce un choix et souhaitez-vous y poursuivre votre carrière ? Pourquoi ?

Si vous avez souhaité quitter cette zone, expliquez pourquoi ?

#### **La diversité ethnique (au sens de diversité culturelle)**

Des élèves de cultures différentes sont assis sur les bancs de l'école : cette diversité modifie-t-elle votre travail ? Si non, pourquoi ? Si oui, à quel niveau ? (gestion de la classe, programmes, interactions entre élèves, relations parents...)

Pourriez-vous me raconter l'évènement à caractère « ethnique » le plus marquant de votre carrière (qu'il implique des élèves, des parents, des collègues...) ? Pourquoi cet évènement a-t-il été particulier marquant ?

Avez-vous déjà ressenti à votre égard des préjugés par rapport à vos origines dans le cadre de votre profession ? (accusation de racisme, dévalorisation selon vos origines ...) De qui provenaient-ils ? A quelle occasion ont-ils été exprimés ? Qu'avez-vous pensé à ce moment là ?

En 2012, a été mise en place une charte de la laïcité dans les écoles. Est-elle utilisée au sein de votre école, les parents la signent-elle ? A-t-elle fait l'objet de débats en équipe ? A-t-elle été exploitée en classe ? Vous semble-t-elle nécessaire ? Pourquoi ?

La religion pénètre-t-elle parfois à l'école ? A quels moments ? L'école et les enseignants pratiquent parfois des accommodements raisonnables afin d'inclure tous les élèves et leurs parents. Est-ce votre cas ? Est-ce le cas de votre école ?

En 2015, les attentats ont donné lieu à des débats en classe et à une minute de silence. Pouvez-vous me raconter, comment cela s'est passé au sein de votre classe ? Cet évènement a-t-il fait l'objet de discussions entre collègues ou en équipe ?

La Grande Cause nationale 2015 est consacrée à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme avec une semaine d'action dans les écoles du 16 au 21 mars. Est-ce que vous êtes confrontés à de tels incidents ? Comment abordez-vous ces questions en classe avec vos élèves ? A quels moments, (incidents, instruction civique, ...) ?

L'Education nationale a fourni des outils pour la mise en place de la charte de la laïcité, pour le traitement des attentats en classe et pour cette semaine d'action Grande Cause nationale, vous ont-ils été utiles ?

### **La transmission des valeurs républicaines et la promotion de l'égalité des chances**

Pouvez-vous m'expliquer comment vous faites en classe pour transmettre les valeurs républicaines ?

L'école dans son ensemble est accusée de ne plus savoir transmettre ces valeurs. Selon vous, quels sont les obstacles à cette transmission et d'où proviennent-ils ?

L'école française est aussi jugée par les enquêtes internationales comme une des plus inégalitaire au monde, ne sachant pas atténuer ou gommer les inégalités sociales. L'ascenseur social ne fonctionnerait plus et dès le primaire le destin des enfants des catégories défavorisées dont font majoritairement partie les enfants d'immigrés serait tracé. Quelles sont à votre avis les raisons de cet échec ?

Quel regard portez-vous sur l'évolution des politiques éducatives sur ces deux missions (des valeurs et de l'égalité des chances) depuis le début de votre carrière ?

Quelles seraient les mesures à prendre par l'Education nationale pour accomplir au mieux ces deux missions ?

Quel est votre positionnement par rapport à l'enseignement éventuel du fait religieux à l'école en d'autres termes pensez-vous qu'un enseignement aux religions doit-être dispensé à l'école ?

Etes-vous syndiqué ? Avez-vous une sensibilité politique ?

Remerciements

Ces entretiens se divisent en cinq parties :



- présentation
- retour sur l'enfance et le vécu à l'école primaire
- parcours professionnel
- expériences face à la diversité ethnique des élèves
- ressenti sur les missions de transmission des valeurs républicaines et d'égalité des chances qui sont assignées par l'Education nationale à ses agents

La grille d'entretien a été modifiée suite à des entretiens exploratoires qui montraient un blocage des enseignants face au terme « ethnique ». Celui-ci a été remplacé par l'expression « diversité culturelle » qui permettait aux enseignants de se livrer davantage ; le terme ethnique semblant être connoté négativement et associé à l'immigration et au racisme.

D'autre part, des questions supplémentaires ont été posées à ceux exerçant des fonctions spécifiques tels, l'inspecteur, les directeurs,... afin de cerner leurs rôles par rapport aux enseignants et l'influence de leurs fonctions sur leurs rapports à l'ethnicité.

Si une grille d'entretien a été construite afin de fixer les grands axes de la discussion, une modularité s'est installée permettant de questionner autrement, de s'adapter et d'approfondir les propos des professeurs.

Cette modularité a été accentuée par mon statut de praticien chercheur qui a influencé la relation enquêteur/enquêté permettant des relances ou des retours plus aisés sur les discours.

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de 13 professeurs d'école dont quatre ont leurs deux parents nés à l'étranger ou dans les Dom, un inspecteur lui-même ancien instituteur et une AESH. Parmi les enseignants, nous trouvons deux directeurs d'école, un représentant syndical, une enseignante du RASED. Ces enseignants enseignent ou ont enseigné en Lorraine.

L'échantillon a été constitué grâce à un réseau professionnel et amical en privilégiant une certaine diversité des profils des enquêtés (âge, sexe, fonction, niveau d'enseignement et origine).

Les entretiens ont été conduits pour la plupart dans les lieux d'exercices professionnels des interviewés (écoles, bureau d'inspection, bureau syndical). Nous avons enregistré ces entretiens au dictaphone puis retranscrit.

### **1.3.3 Dispositif de recherche : Le choix des populations d'enquêtes**

## Les professeurs des écoles d'« origine ethnique diversifiée »

**Eliane** : 45 ans/PE/née en Martinique  
Famille actuelle : divorcée sans enfant  
Famille de naissance : parents retraités/6 enfants (2 filles, 4 garçons)/père entrepreneur/mère aide à domicile  
Origine des parents : Martinique  
Origine déclarée : aucune  
Vécu à l'école primaire : plutôt positif  
Education religieuse : oui (catéchisme)  
Activités extrascolaires : oui (gym, volley, danse)  
Choix de la profession : après le BAC  
Valeurs au cœur du métier : justice-application d'une même règle pour tous  
Syndicalisme : oui pour avoir une protection  
Positionnement politique : pas de sensibilité

**Shina** : 42 ans/PE/née au Laos arrivée en France à l'âge de 6 ans/intégration au CP  
Famille actuelle : mariée/2 enfants  
Famille de naissance : père magasinier/mère employée de bureau/5 enfants  
Origine des parents : Laos  
Origine déclarée : origine laotienne  
Vécu à l'école primaire : Très bons souvenirs plus du côté des enseignants que des copains  
Education religieuse : oui catéchisme pour connaître les autres religions même si ses parents ne sont pas catholiques  
Activités extrascolaires : oui (tennis/scoutisme/majorette)  
Choix de la profession : depuis longtemps mais à la fin de la licence d'anglais  
Valeurs au cœur du métier : exigence et tirer les élèves vers le haut en tenant compte de leur situation familiale afin de les guider au mieux  
Syndicalisme : non  
Positionnement politique : plutôt de gauche

**Pierra** : 41 ans/PE/née en France  
Famille actuelle : divorcée/3 enfants  
Famille de naissance : père maçon/mère femme de ménage/3 enfants  
Origine des parents : Portugal  
Origine déclarée : origine portugaise  
Vécu à l'école primaire : Très bons souvenirs « c'était super »  
Education religieuse : oui catéchisme  
Activités extrascolaires : oui (Danse moderne/sortie aux concerts)  
Choix de la profession : lors d'expériences du baby-sitting et de fille au pair, les parents lui ont dit qu'elle était faite pour ce métier  
Valeurs au cœur du métier : le plaisir, le sien et celui des enfants, besoin de les voir souriants  
Syndicalisme : non  
Positionnement politique : oui mais non citée/« un peu perdue en ce moment »

**Kahina** : 41 ans/PE/née en France

Famille actuelle : mariée/3 enfants  
Famille de naissance : père ouvrier/mère au foyer/9 enfants (6 garçons/3 filles)  
Origine des parents : Algérie  
Origine déclarée : origine algérienne  
Vécu à l'école primaire : Très bons souvenirs  
Education religieuse : non  
Activités extrascolaires : oui (volley-ball/ majorette)  
Choix de la profession : depuis l'âge de 8-9 ans/vocation  
Valeurs au cœur du métier : le respect, être bien avec les autres, bonne ambiance de classe  
Syndicalisme : non (oui par le passé)  
Positionnement politique : plutôt de gauche

La recrutement des professeurs d'« origine ethnique diversifiée » a été plus difficile que celui des professeurs « sans origine ethnique parentale spécifique » du fait d'une part de leur sous représentativité dans le corps professoral du premier degré mais aussi il nous semble d'une véritable réticence particulièrement palpable pour les enseignants ayant une origine « maghrébine ».

Nous avons ainsi reçu le refus de trois enseignantes « d'origine maghrébines » issues pourtant d'un réseau professionnel et amical relativement proche ne souhaitant pas s'exprimer sur ce sujet. Aucune raison directe n'a été évoquée ; des délais de réflexion ont été sollicités avec un malaise palpable.

C'est donc par l'intermédiaire de mon amie d'enfance d'origine algérienne, garante en quelque sorte de mon intégrité que j'ai pu interviewer un professeur totalement extérieur à mon réseau professionnel

### **Les professeurs des écoles sans origine ethnique parentale spécifique**

Nous avons fait le choix de classer dans cette catégorie deux professeurs ayant un parent d'origine immigrée (arrivé enfants et ayant été scolarisé en France).

**Fabrice** : 42 ans/PE/né en France  
Famille actuelle : célibataire vivant maritalement sans enfant  
Famille de naissance : père peintre en bâtiment/mère employée de bureau dans les assurances/  
1 sœur et 2 quasi-sœurs  
Origine des parents : France  
Origine déclarée : lointaine un grand-père italien  
Vécu à l'école primaire : avis global du bien être  
Education religieuse : non  
Activités extrascolaires : aucune

Choix de la profession : après le service national, le hasard des rencontres (aptitude à l'enseignement révélée par des tests à l'ANPE et envie transmise par la rencontre d'enseignants heureux de leurs métiers)

Valeurs au cœur du métier : bienveillance/ « que les enfants ne soient pas malheureux de venir à l'école »

Syndicalisme : non car méfiance

Positionnement politique : une sensibilité mais non communiquée

**Eric** : 49 ans/PE/Directeur/Représentant syndical

Famille actuelle : Pacsé/deux filles et un beau fils

Famille de naissance : père enseignant, directeur d'école/mère employée, ouvrière chez X/1 sœur

Origine des parents : France

Origine déclarée : aucune/Lorrain né en Lorraine

Vécu à l'école primaire : souvenirs d'injustices

Education religieuse : oui (catéchisme)

Activités extrascolaires : non citées

Choix de la profession : à l'université volonté de devenir professeur d'histoire mais concours plus difficile

Valeurs au cœur du métier : justice/égalité/ « que l'école remplisse ses missions et que tous les élèves puissent réussir à trouver leur place à l'école »

Syndicalisme : oui, militantisme

Positionnement politique : pas de droite

**Iris** : 57 ans/PE

Famille actuelle : mariée- deux filles

Famille de naissance : père cadre supérieur, ingénieur des ventes dans les travaux publics/mère fonctionnaire dans les impôts/1 frère

Origine des parents : France

Origine déclarée : aucune

Vécu à l'école primaire : très bon/très bonne élève

Education religieuse : oui

Activités extrascolaires : oui mais peu

Choix de la profession : étude de pharmacie trop difficile, souhait de devenir orthophoniste mais inscription close au concours d'où réalisation de remplacements enseignants suite à une suggestion d'une amie et amour des enfants

Valeurs au cœur du métier : l'honnêteté et le respect des autres (collègues et enfants)/faire acquérir aux élèves le goût de l'effort

Syndicalisme : plus syndiquée

Positionnement politique : de gauche mais plus dans la gauche actuelle

**Pauline** : 52 ans/PE/Directrice

Famille actuelle : mariée/deux enfants

Famille de naissance : père inspecteur des télécommunications/mère au foyer/2 sœurs dont une adoptive

Origine des parents : France (Auvergne et Moselle)

Origine déclarée : pas d'origine connue avec regret mais soupçon sur des bases physiques (du père et du grand-père) d'origine espagnole ou maghrébine

Vécu à l'école primaire : bon/bonne élève sage  
Education religieuse : oui  
Activités extrascolaires : oui  
Choix de la profession : après le BAC  
Valeurs au cœur du métier : le goût du travail bien fait/les valeurs humaines  
Syndicalisme : oui  
Positionnement politique : valeurs de gauche tout en ayant des valeurs républicaines très affirmées, valeurs républicaines de l'école laïque pas du FN

**Jeanne** : 35 ans- PE  
Famille actuelle : deux enfants  
Famille de naissance : père gestionnaire pour l'Est de la France d'une entreprise d'électricité/mère enseignante dans le spécialisé/1 frère et 1 sœur  
Origine des parents : mère française/père né en Italie mais arrivé en France nourrisson  
Origine déclarée : idem  
Vécu à l'école primaire : plutôt bien passé avec des difficultés scolaires en orthographe  
Education religieuse : oui  
Activités extrascolaires : sorties chez des copines/autres activités non renseignées en détail mais nombreuses  
Choix de la profession : vocation très forte dès l'enfance  
Valeurs au cœur du métier : la passion et l'amour des enfants  
Syndicalisme : non car méfiance  
Positionnement politique : une sensibilité mais non communiquée

**Noémie** : 51 ans/PE spécialisée CAPASH à dominante pédagogique/RASED donc sans classe entière  
Famille actuelle : mariée/1 fille  
Famille de naissance : père mineur dans les houillères du bassin de Lorraine/mère sans emploi/1 frère  
Origine des parents : France  
Origine déclarée : française d'origine française , de Moselle donc bilingue français-allemand  
Vécu à l'école primaire : très bien/ « j'ai beaucoup aimé même si j'ai pris des claques »  
Education religieuse : oui obligatoire jusque 18 ans (école en Moselle)  
Activités extrascolaires : non citées  
Choix de la profession : jamais (entraînée par un groupe de filles à passer le concours)  
Valeurs au cœur du métier : faire réussir les enfants et résoudre leurs problèmes  
Syndicalisme : non mais syndiquée un temps  
Positionnement politique : plutôt à gauche

**Sara** : 45 ans/PE  
Famille actuelle : vie maritale/1 fille  
Famille de naissance : père et mère commerçants/1 frère  
Origine des parents : père français-mère italienne venue en France jeune adolescente  
Origine déclarée : française  
Vécu à l'école primaire : souvenirs de harcèlement  
Education religieuse : oui avec sa tante\*non avec ses parents  
Activités extrascolaires : oui (danse/ natation)  
Choix de la profession : à la deuxième année de DEUG d'italien car trop peu de postes

au CAPES d'italien

Valeurs au cœur du métier : donner le meilleur de soi même pour que les élèves progressent le plus possible de la manière la plus équitable possible dans le respect de la laïcité

Syndicalisme : oui sans implication (pas de grève)

Positionnement politique : oui (sensibilité non citée) mais pas engagée

**Sonia** : 47 ans/PE

Famille actuelle : divorcée/1 fille et 1 garçon jumeaux de 16 ans

Famille de naissance : père aide comptable/mère secrétaire de direction/1 sœur

Origine des parents : France

Origine déclarée : italienne du côté du père (grands-parents paternels italiens)

Vécu à l'école primaire : bons souvenirs

Education religieuse : oui (catéchisme)

Activités extrascolaires : non citées

Choix de la profession : choix de devenir professeur d'espagnol réorientation vers le primaire CAPES d'espagnol difficile et public adolescent plus difficile au niveau du dialogue et du respect à faire maintenir

Valeurs au cœur du métier : transmission des connaissances et regard bienveillant sur les enfants pour les amener à s'enrichir et à grandir

Syndicalisme : non

Positionnement politique : plutôt de droite avec des valeurs sociales

**Anne** : 59 ans/PE

Famille actuelle : divorcée/1 fille de 28 ans

Famille de naissance : père dans l'industrie sidérurgique/mère professeur de piano puis employée dans un grand magasin/1 sœur

Origine des parents : France

Origine déclarée : italienne du côté du père (grands-parents paternels italiens)

Vécu à l'école primaire : pas franchement de bons souvenirs

Education religieuse : oui (catéchisme) éducation très stricte (parents très religieux) à la messe tous les dimanches jusqu'à 18 ans

Activités extrascolaires : oui (danse classique)

Choix de la profession : un mois avant de passer le concours, obligation de trouver du travail mais non un projet de vie

Valeurs au cœur du métier : amour des enfants/préoccupation pour leur devenir, leur donner des armes des outils pour qu'ils soient bien quand ils seront adultes : les savoirs, la culture, outils, le caractère

Syndicalisme : au début puis depuis 20 ans

Positionnement politique : au début puis maintenant/tendance écologiste, protection de l'environnement

## Un inspecteur

**Vincent** : Inspecteur (IEN) ancien instituteur/coordonateur d'éducation prioritaire/maître formateur/ conseiller pédagogique

Famille actuelle : 2 enfants

Origine des parents : France pas d'origine particulière

Origine déclarée : très diverse pas forcément française dans l’histoire mais aucune recherche effectuée  
Choix de la profession : maître formateur (volonté de transmission)/IEN (« hasard »)  
Valeurs au cœur du métier : partage de valeurs/compréhension de l’autre  
Syndicalisme : oui  
Positionnement politique : non mais participation a des groupes de réflexion

## Une AESH

**Aline** : 37 ans/AESH  
Famille actuelle : célibataire/1 enfant  
Famille de naissance : 1 sœur/1 frère  
Origine des parents : France  
Origine déclarée : écossaise (grand-mère)  
Education religieuse : non  
Choix de la profession : mère d’un enfant porteur de handicap/volonté d’aider d’autres enfants  
Valeurs au cœur du métier : bien être/sociabilité des enfants  
Syndicalisme : non  
Positionnement politique : non

L’élaboration de la grille d’entretien, partant du récit autobiographique (facilitant le dialogue) vers l’accès à l’intimité des réflexions sur les conceptions et l’évolution de la profession en lien avec l’ethnicité a permis une libéralisation de la parole et une richesse des propos recueillis mais surtout un croisement entre parcours personnels ou professionnels et construction des identités professionnelles.

## **Deuxième partie**

### **2 Politiques éducatives et ethnicisation des relations scolaires**



## **2.1 L'évolution des politiques éducatives**

### **2.1.1 La configuration de la question ethnique en filigrane des débats sur le fait religieux et l'identité nationale**

L'établissement d'une chronologie croisée de 1970 à 2017 entre des données et les actualités politico-socio-économiques et la législation scolaire concernant l'enseignement du premier degré (annexe 2) nous permet de mettre en exergue les interactions entre société, politique et école conduisant à l'évolution et à l'expansion de la spirale de l'ethnicité.

Nous pouvons voir qu'il y a une corrélation entre les mesures prises par l'Education nationale et l'évolution de la société française dans un contexte socio-historique donné.

Certaines années sont charnières, l'orientation de la politique éducative se modifiant dans l'année qui suit des événements nationaux ou internationaux considérés comme une possible menace pour le pacte républicain et la cohésion de la société française.

Les mesures s'influencent et se complètent dans différents pans économiques, législatifs, associatifs, ... Pourtant les changements de programmes, des dénominations des organismes, des plans successifs pour l'éducation prioritaire... n'enrayent pas la crise de l'école qui ne cesse de s'amplifier.

**Dans les années 70 : une prise de conscience de l'existence d'un public d'élèves d'origine ethnique diversifiée.**

Les débats entre spécialistes de l'immigration, portaient sur l'emploi des travailleurs immigrés en cette période de crise économique. L'immigration des travailleurs est suspendue (1974) mais le regroupement familial permis par décret ce qui ne tarit pas les flux migratoires. L'Etat prend conscience que les immigrés s'installent durablement voire définitivement et qu'il est donc nécessaire de donner à l'école les moyens de s'adapter au nouveau public que constituent les enfants nouvellement arrivés avec la création des CLIN (classe d'initiation pour les enfants non francophones 1970), des ELCO (enseignements de langues et cultures

d'origine 1975 en devançant la directive européenne de 1977) et des CEFISEM (centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants en 1976).

### **Dans les années 80 : l'émergence d'une question ethnique à l'école : une lutte pour l'égalité des chances**

L'immigration et l'intégration des immigrés sont devenus des débats de société avec pour sujet le sentiment d'échec de l'assimilation des nouvelles vagues d'immigration issues du regroupement familial en provenance principalement des pays du Maghreb. Ces débats questionnaient le comment intégrer ces « étrangers » perçus comme différents culturellement et religieusement (l'islam étant devenu la deuxième religion de France). Cette ethnicisation du discours sur l'immigration est un brutal changement dans la manière d'aborder l'immigration<sup>226</sup>.

Les banlieues deviennent un problème avec les premières violences urbaines aux Minguettes, à Venissieux, puis à Vaulx-en-Verin (« rodéos des Minguettes »), traité médiatiquement et politiquement.

Le Front national porte alors sur la scène politique le thème de la nationalité et de son acquisition.

L'école est appelée, par la création des ZEP (zones d'éducation prioritaire) à « corriger les inégalités sociales » en rompant avec l'unicité de traitement des élèves.

En 1983, la « marche pour l'égalité des Droits et contre le Racisme<sup>227</sup> » réclame l'égalité des droits dans l'indifférence aux différences, s'en suit la création de SOS racisme avec la campagne « Touche pas à mon pote » et le développement du mouvement « beur ».

Selon Benoit Falaize<sup>228</sup>, le premier texte institutionnel qui aborde explicitement la question des enfants de migrants est le fruit du travail de l'historien, René Girault (1983), à qui le ministère de l'Éducation nationale confie une mission pour dresser un état des lieux de l'enseignement de l'histoire en classe, alors que l'histoire scolaire traverse une crise majeure.

---

<sup>226</sup> Pour comprendre ce bouleversement opéré entre 81 et 83 lire NOIRIEL, Gérard, *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles). Discours publics, humiliations privées*, Paris, Fayard, chapitre VIII « l'ethnicisation du discours de l'immigration », 2007.

<sup>227</sup> La marche a été rebaptisée « marche des Beurs » alors qu'elle réunissait des acteurs ethniques diversifiés.

<sup>228</sup> FALAIZE Benoît, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, INRP, 2008.

Dans son rapport, il affirme que l'enseignement de ces deux disciplines (histoire-géographie) a pour fonction de « faire comprendre l'importance de la civilisation et de l'histoire des autres, afin d'éveiller l'esprit de tolérance chez tous les enfants, tout en répondant aux éventuelles interrogations que les enfants des populations récemment immigrées peuvent se poser sur leur passé ou leur pays d'origine...<sup>229</sup>»

En écho à ce rapport, les programmes de l'école élémentaire (1985), lient pour la première fois éducation civique et histoire/géographie et précisent comme objectif pour l'histoire et la géographie « L'histoire et la géographie participent à l'apparition chez l'élève de la conscience nationale ; il peut ainsi apprécier l'apport des autres cultures, qu'il découvre par l'étude, le voyage ou la fréquentation des communautés immigrées.<sup>230</sup>»

L'enseignement de l'histoire et de la géographie (1h chacune) est centré sur la France mais lorsque « l'histoire et la géographie s'ouvrent sur l'Europe et le monde, la présence de nombreux enfants d'origine étrangère guide souvent les choix retenus » Celui de l'Éducation civique (1h) vise quant à lui à apprendre à l'enfant « qu'il ne vit pas seul, qu'il procède d'une histoire, qu'il a des droits reconnus mais aussi des devoirs. Éminemment morale, l'éducation civique développe l'honnêteté, le courage, le refus des racismes, l'amour de la République. »

**L'année 1989** est une année de bouleversement sur le plan international avec la fin de l'opposition et du conflit de la guerre froide engendré par la chute du mur de Berlin et l'apparition du problème du fondamentalisme islamique avec la fatwa contre Rushdie.

Sur le plan national, l'affaire dite « du voile islamique » pose question sur l'intégration des élèves de confession musulmane. Le Conseil d'État saisi par le ministre de l'éducation nationale, affirme que le port du voile islamique, en tant qu'expression religieuse, dans un établissement scolaire public, est compatible avec la laïcité, et rappelle qu'un refus d'admission ou une exclusion dans le secondaire « ne serait justifié que par le risque d'une menace pour l'ordre dans l'établissement ou pour le fonctionnement normal du service de l'enseignement ». Toutefois si le port de signes religieux se transformait en acte de pression ou de prosélytisme, il pouvait alors faire l'objet de sanctions disciplinaires. En décembre, le ministre publie une circulaire, statuant que les équipes pédagogiques avaient la responsabilité d'accepter ou de refuser le port de signes religieux en classe, au cas par cas.

---

<sup>229</sup> *Ibid.*, « Propositions pour une histoire-géographie rénovée », p. 48.

<sup>230</sup> [http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes\\_1985.pdf](http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1985.pdf)

A la fin de l'année 89, le HCI (Haut Conseil à l'Intégration), est créé, il a pour mission de "donner son avis et de faire toute proposition utile, à la demande du Premier ministre sur l'ensemble des questions relatives à l'intégration des résidents étrangers ou d'origine étrangère".

La loi d'orientation de 89, dite Loi Jospin restructure totalement l'école primaire. Elle l'organise en trois cycles, prévoit la pré-scolarisation des enfants de deux ans vivant dans un environnement social défavorisé, allège la semaine d'une heure, réorganise l'année scolaire et impose l'élaboration obligatoire d'un projet d'établissement.

Ces mesures montrent que l'école s'adapte à de nouveaux enjeux et à un nouveau contexte (nécessité de travailler en équipe, nouvelle organisation) et qu'elle est un moyen de lutte contre les inégalités sociales (scolarisation à 2 ans).

Elle crée le Conseil national des Programmes et les IUFM (institut universitaire de formations des maîtres), et donne un nouveau statut à l'instituteur celui de professeur d'école. Cette dénomination et le recrutement à Bac + 3 (intégration dans la catégorie A des fonctionnaires) le rapprochent des collègues du secondaire et se veut une revalorisation d'image et financière de leur statut.

Cela aura des conséquences, les professeurs d'école perdent progressivement leur logement de fonction (fin d'obligation pour les communes de procurer un logement aux enseignants qui en font la demande et à défaut de leur verser une indemnité), ils quittent les quartiers où ils enseignent : la référence morale de l'instituteur du quartier se dissout créant un nouveau sentiment de mise à l'écart et d'abandon pour les habitants des quartiers défavorisés.

L'enseignement de l'histoire géographie fait à nouveau l'objet d'un rapport (rapport Joutard) qui note l'inculture religieuse des élèves et la nécessité d'y remédier.

### **Dans les années 90 : De la ghettoïsation de la banlieue à celle de l'école**

Les débats sur l'immigration prennent de l'ampleur et se superposent aux problèmes des banlieues et de l'exclusion de leurs habitants (politique de la ville). A chaque crise des banlieues, succède une réponse politique avec une face éducative. Mais la nouveauté réside dans le fait que cette face commence à être directement intégrée dans la politique de la ville comme le montre la première opération « Ecole ouverte » (ouverture pendant l'été

d'établissements scolaires volontaires aux jeunes des quartiers en difficulté). Ainsi, Mitterrand affirme en 1990<sup>231</sup> « le problème de la ville commande tous les autres ».

Parallèlement, la nécessité de contrôler les flux migratoires préoccupe tous les pays de l'Union européenne. Les partis politiques affichent une volonté apparente de fermeture des frontières bien que dans les faits cela soit impossible.

Les programmes de 1995<sup>232</sup> placent l'histoire et la géographie de France dans une perspective européenne et mondiale alors que l'enseignement de l'éducation civique s'appuie sur deux axes « de l'école à la société : vers une citoyenneté responsable » et « la vie civique dans la société » portant l'accent sur l'accès à la citoyenneté. Aucune référence n'y est fait à la diversité ethnique des élèves. La priorité semble portée sur la construction européenne comme l'indique la phrase « il apprend comment cherchent à se mettre en œuvre les principes et les institutions de la démocratie au sein de la République française, dans l'Europe qui se construit et dans l'ensemble du monde. » L'histoire, la géographie et l'éducation civique possèdent un quota horaire groupé de 4h hebdomadaire (+1h/aux anciens programmes).

En 1996, des ZUS (zone urbaine sensible) se rajoutent aux ZEP ce qui représente l'ajout d'un barreau intermédiaire supplémentaire sur l'échelle des inégalités sociales avec la catégorisation d'un nouveau public dit sensible sans octroi de moyens éducatifs supplémentaires.

En 1997, Les REP (réseaux d'Education Prioritaire) englobent les ZEP dans un ensemble plus large (le réseau) pour que « l'école, comme partout, apporte aux élèves l'acquisition des savoirs, la construction d'une culture commune, l'éducation à la citoyenneté et la formation qui permet l'insertion sociale ». Le passage de « zones d'éducation prioritaires » à des « réseaux d'éducation prioritaire » avec comme unité de référence un collège, démontre un premier élargissement des « réponses éducatives » (élargissement géographique des zones d'action, élargissement des partenaires...) en réponse sans doute à l'élargissement et à la complexification des « problèmes » vécu au sein des banlieues et de la société française.

## **Dans les années 2000 : L'égalité des chances**

---

<sup>231</sup> Inauguration à Cergy-Pontoise par François Mitterrand, président de la République, des jardins des droits de l'Homme. 4-7 décembre 1990.

<sup>232</sup> [http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes\\_1995.pdf](http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1995.pdf)

L'année 2001 est un tournant au niveau international. Le traumatisme des attentats aux USA du 11 septembre 2001 provoque une prise de conscience du péril du terrorisme islamiste mais engendre aussi la croissance des préjugés et de la méfiance d'une certaine partie de la population face à l'islam.

En 2002, Jean-Marie Le Pen, leader du front national est au deuxième tour de l'élection présidentielle. C'est un électrochoc qui conduit à la création de la Cité de l'immigration à Paris dont le projet qui était plus ancien a été accéléré<sup>233</sup>.

Les programmes de 2002 <sup>234</sup>sont soucieux de prendre en compte la diversité ethnique des élèves. L'instruction civique devient le « Vivre ensemble » (1h réparti dans toutes les matières dont 30 minutes sous la forme d'un débat hebdomadaire) ce qui témoigne d'une entreprise volontairement positiviste mais aussi un « aveu de faiblesse » de la cohésion nationale.

On peut y lire dès le cycle II, l'évocation de l'« acceptation de la différence » ou l'« initiation aux différences culturelles » et en fin de cycle III l'acquisition de compétences intitulées « Respecter ses camarades et accepter les différences » et « avoir compris et retenu ce que signifient l'appartenance à une nation, la solidarité européenne et l'ouverture au monde » ainsi que « Au cycle III, on peut faire comprendre que, même si elles (les règles) peuvent varier selon les pays et les cultures et évoluer d'une époque à l'autre, ces règles ne sont pas des rituels dépourvus de signification qu'on pourrait abandonner sans risque : elles facilitent la vie en commun.»

Le programme d'histoire inclut pour la première fois l'étude de l'islam au Moyen-Age «C'est enfin le temps de l'établissement de la troisième grande religion monothéiste, l'Islam, qui crée une nouvelle et brillante civilisation dominant le sud de la Méditerranée. Les chrétiens et les musulmans vont s'affronter, mais aussi échanger produits et idées »

L'histoire des migrations transparaît au cycle III en histoire tout d'abord durant l'Antiquité (« la romanisation ») ensuite au Moyen-Age (« à la suite de migrations et d'invasions, en particulier celle des Francs ») et enfin au XIX<sup>e</sup> siècle (« le siècle de l'émigration et de l'expansion coloniale »).

Falaize<sup>235</sup> remarque dans ces programmes l'emploi simultané des termes « invasions » et « migrations » pouvant porter à confusion ainsi que l'absence de l'histoire de l'immigration

---

<sup>233</sup> SMALDONE Angèle, 2012, *Op. Cit.*, p. 32.

<sup>234</sup> [http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes\\_2002.pdf](http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_2002.pdf)

<sup>235</sup> FALAIZE, Benoît, 2008, *Op. Cit.*

au XX<sup>e</sup> siècle « sauf dans les documents d'application, à propos de la société française dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle : « la France, comme tous les autres pays développés, accueille des femmes et des hommes d'origine géographique et sociale diverses. »

En géographie, dans la partie « La France à l'heure de la mondialisation » on peut lire « l'accroissement des différences (guerres et déplacements de population...) »

En français, certaines œuvres littéraires retenues par le ministère traitent de l'immigration. (par exemple du retour au pays d'origine des parents pendant les vacances).

En 2003, une école juive est brûlée à Grigny, le risque de dérives communautaristes est pointé du doigt.

Face à la montée des extrêmes, la politique éducative prend des mesures concernant la scolarisation des enfants nouvellement arrivés afin de faciliter leur intégration. Les CASNAV, centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage remplacent les CEFISEM, centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants . On peut remarquer que l'expression « nouveaux arrivants » remplacent celle de « migrants », il s'agit peut être de prendre de la distance et de sanctuariser l'école face aux débats et aux polémiques qui secouent la société. Les professeurs d'école peuvent obtenir une certification en français langue seconde, reconnaissant leurs compétences pour enseigner auprès des élèves nouvellement arrivés.

L'école depuis une décennie gère seule au cas par cas les problèmes soulevés par le port du voile mais ceux-ci se multipliant, l'Etat fait adopter une loi visant à restreindre le port de signes religieux distinctifs à l'école en 2004. Dans le même temps, l'Islam a fait l'objet d'une reconnaissance institutionnelle avec la création du CFCM (2003).

De la même manière face à l'accroissement des infractions à caractère raciste ou antisémite des mesures sont prises visant à prévenir, signaler ces actes en milieu scolaire et à les sanctionner.

Sur le plan national, les émeutes dans les banlieues en 2005 mettent en exergue les difficultés d'intégration et la ghettoïsation des populations immigrées ou issues de l'immigration. Jacques Chirac parle d' «une crise d'identité<sup>236</sup> »

---

<sup>236</sup> Allocution radiotélévisée du 14 novembre 2005 Les émeutes constituent "une crise de sens, une crise de repères, une crise d'identité" à laquelle "nous répondrons en étant fermes, en étant justes, en étant fidèles aux valeurs de la France", a déclaré Jacques Chirac. "Ces événements témoignent d'un malaise profond."

La question de la compatibilité de l'islam avec la laïcité enflamme l'espace public : le climat social semble se dégrader et un repli communautaire semble s'opérer.

La création d'associations de luttes pour la reconnaissance font apparaître le pluralisme de la société française mais signent aussi le début d'une possible fracture de la société sujette à la communautarisation. Si précédemment le MRAP et dans les années 80 SOS Racisme représentaient des mouvements fédéralisateurs, les nouvelles associations (CRAN, les Indigènes de la République) de part leurs dénominations mêmes individualisent leurs revendications. (intensification des demandes de reconnaissance).

En 2005, la politique éducative adopte la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école dite loi Fillon avec l'établissement d'un socle commun de connaissances.

Comme un écho aux demandes de reconnaissance issues des associations, la création des RAR (« Réseaux d'Ambition Réussite ») remplaçant les REP en 2006 se donne pour principe « la réussite pour tous les élèves de l'éducation prioritaire et un même niveau d'exigence pour tous les élèves de l'École de la République ».

La politique éducative est passée graduellement d'un discours d'une égalité de moyens au début des années 80 à une égalité de résultats du moins dans les discours.

Pour atteindre cet objectif, en 2006, « l'égalité des chances » est la grande cause nationale et dès 2008 des stages de remise à niveau sont proposés pendant les vacances et 2h de temps scolaire hebdomadaire sont attribuées aux élèves en difficulté. Les RAR souhaitent articuler le projet éducatif hors-temps scolaire avec la famille et les partenaires de l'école et recrutent 1000 professeurs supplémentaires sur des postes à profil (sélection hors du mouvement traditionnel sans considération du barème ).

A partir de 2007 s'opère un basculement de la lutte contre le racisme à la lutte contre les discriminations. Ce phénomène peut être analysé de deux façons soit la lutte contre les discriminations est une sorte d'édulcorant de la lutte contre le racisme soit la lutte contre le racisme ayant porté des fruits sensibles la lutte se prolonge vers une égalité plus poussée revendiquée par les associations.

Les programmes de 2008<sup>237</sup>, complétés par le Bulletin, officiel n°1 du 5 janvier 2012 donnent une place importante à l'instruction civique et morale qui devient une discipline à part entière

---

<http://lci.tfl.fr/france/2005-11/reponses-chirac-crise-banlieues-4860067.html>

<sup>237</sup> Bulletin Officiel, Hors-série n°3 du 19 juin 2008, <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>



(avec des traces écrites) et démontre une certaine orientation politique avec une réaffirmation sensible du sentiment national pour instruire les futurs citoyens.

Celle-ci semble sonner le glas : le « Vivre ensemble » n'a pas fonctionné ; le positivisme a fait place à des constats à tort ou à raison préoccupants.

Le retour de l'éducation civique sous les termes d'instruction civique et morale (en vigueur avant les années 60) est révélateur. Les programmes ont supprimé les termes « d'acceptation de la différence » au cycle II pour les remplacer par les termes de droits et devoirs et de respect « respecter les règles de politesse et de respect envers les pairs, les adultes de l'école, les autres adultes » et « connaître et appliquer les premiers principes de droits et de devoirs ».

Pour le cycle III, on peut noter dans le préambule :

« Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de former une participation efficace et constructive à la vie sociale, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits de chacun de refuser la violence. Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'homme), les règles de l'Etat de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité). Il s'agit aussi de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne dans le respect de la diversité des choix et des options personnels. L'école transmet les valeurs de la République : liberté, égalité, fraternité, laïcité et refus de toutes les discriminations. »

Nous pouvons noter que les termes de laïcité et de refus de toutes discriminations sont nouvellement intégrés aux valeurs de la république.

Un large écho implicite à l'ethnicité s'articule autour des termes comme nationalité, origine, ... et le mot ethnie est utilisé en cm2.

Ainsi, dans la rubrique Règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie /Refus des discriminations de toute nature , il est précisé :

- pour le CE2 « avoir une identité : un nom, un prénom, une nationalité... Connaître la définition de discrimination : le fait de traiter différemment une personne ou un groupe en raison de son origine, de sa nationalité, de sa race, de son sexe, de sa religion, d'un handicap, ... Connaître la définition de discriminer...Reconnaître une situation de discrimination. »,

- pour le CM1 « citer et illustrer quelques cas simples de discriminations : l'âge, l'origine, l'apparence physique, le sexe... et

- pour le CM2 « Identifier quelques droits fondamentaux de l'homme et en débattre : droit de vote, ..., droit de se déplacer, ... Citer et illustrer quelques cas concrets de discriminations en

fonction des opinions politiques, des opinions religieuses, de l'appartenance à un groupe humain particulier (nation, région, ethnie...) »

Au CM2, l'élève aborde des lois et des notions plus complexes, il doit :

« Connaître les règles d'acquisition de la nationalité française » (rubrique : Traits constitutifs de la nation française)

Comprendre la notion de citoyen européen et connaître les principes qui en découlent (libre circulation des personnes et des biens ...) (rubrique : Union européenne et francophonie - la diversité des cultures et le sens du projet politique de la construction européenne)

Savoir que l'usage du français dans d'autres pays s'explique par l'histoire coloniale de la France, ... » (rubrique : Union européenne et francophonie - la communauté des langues et de cultures composée par l'ensemble des pays francophones.) »

Le changement de mot employé selon le niveau de classe et leur profusion peuvent laisser quelque peu sceptique mais il semble que cela soit en partie calquer sur la loi européenne de 2008<sup>238</sup>. Ainsi, en ce2 se trouvent accolés la nationalité, la race et l'origine et en cm2 nation, région et ethnie : il s'agit certainement d'adapter le vocabulaire à l'âge de l'enfant mais l'emploi de « l'origine » présuppose qu'elle soit différente de la nationalité et légitime ou impose son utilisation comme référence (référence absente de la loi européenne de 2008). D'autre part, on peut se demander quel est l'intérêt pour un enfant de CM2 de connaître les règles d'acquisition de la nationalité française. N'y -a-t-il pas là un risque de stigmatisation de certains élèves qui sont de nationalité française et qui devraient en justifier devant leurs camarades?

Néanmoins, ces programmes ont osé parler de la diversité des cultures, des opinions, des discriminations ... et ont prôné des débats en classe.

En langues vivantes, aussi bien au cycle II qu'au cycle III, il est indiqué que « les connaissances culturelles, repères sur les modes de vie et sur la civilisation, viennent favoriser

---

<sup>238</sup><http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018877783&categorieLien=id>

Article 1 « Constitue une discrimination directe la situation dans laquelle, sur le fondement de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie ou une race, sa religion, ses convictions, son âge, son handicap, son orientation sexuelle ou son sexe, une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre ne l'est, ne l'a été ou ne l'aura été dans une situation comparable. »

la compréhension d'autres manières d'être et d'agir en relation étroite avec les programmes d'histoire, de géographie, l'histoire des arts et les pratiques artistiques .»

En histoire, au cycle III, le programme reste globalement le même si il est important de noter que les termes conjoints de 2002 « *d'invasions* » et de « *migrations* » disparaissent.

Les programmes 2008 ajoutent des références plus poussées à la migration en insistant sur les faits religieux, les empires coloniaux et l'émigration.

- Le Moyen-Age CM1 « la découverte d'une autre civilisation, l'Islam : savoir que le prophète Mahomet, fonde une nouvelle religion monothéiste au VII<sup>e</sup> siècle. Elle s'étend rapidement de l'Inde à l'Espagne. Les croisades : savoir que les échanges se développent et mettent en contact l'Occident et l'Orient. »

- Les Temps Modernes CM1 « Les premiers empires coloniaux, traite des Noirs et esclavage. Savoir que la conquête, puis la domination européenne entraîne la constitution de premiers empires coloniaux et la traite d'esclaves transatlantique. »

- Pendant la Révolution Française et le XIX<sup>e</sup> siècle CM1 « Instruction civique et morale - Importance des règles de droits dans l'organisation des relations sociales. La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine : les colonies, l'émigration. A partir de cartes, d'images et de différents témoignages...la France conquiert de nouvelles terres... Savoir que la France est un des grands pays colonisateurs et que l'Europe est une terre d'émigration. Vocabulaire : colonie, métropole, émigration. »

En géographie au cycle III, en CM2 on retrouve encore la notion de déplacement de population sous un vocable différent :

- « Connaître quelques éléments expliquant la répartition de la population : relief, climat, histoire, activité économique, migrations. Vocabulaire : ...migration. »

L'école se voit donc sommée non seulement de participer à la formation d'un futur citoyen possédant les qualités requises pour vivre au sein de la République et en respecter les lois mais aussi d'élargir sa mission intégrative aux parents « étrangers » ou « immigrés » non francophones avec l'opération expérimentale "Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration" qui sera élargie l'année d'après.

Le débat sur l'identité nationale (Création du ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire), fait la une des débats publics et peut se lire en filigrane dans la politique éducative.

L'Islam acquiert une visibilité accrue dans l'espace public et des affaires judiciaires apparaissent sur la laïcité au travail (Crèche « Baby Loup »...). L'aménagement de la carte scolaire accélère l'évitement de certaines écoles. Celui-ci touche aussi le recrutement des professeurs des écoles.

Ainsi, pour le 93, l'Education nationale faute de candidats y compris dans le premier degré lance une campagne de recrutement de professeurs via Pôle Emploi : une première ! C'est le signe d'une crise des vocations avec des disparités régionales qui va se généraliser par la suite.

### **Depuis les années 2010 : la crise de l'école : une crise des valeurs ?**

Le début des années 2010 voit l'adoption en France d'une nouvelle loi interdisant le port du « niqab » dans les espaces publics. Le débat sur l'identité nationale initié par le gouvernement en place en 2011 a amplifié un malaise déjà perceptible auparavant. L'importation sur notre sol de problèmes internationaux à travers l'affaire du terroriste islamiste Mohamed Merah, en mars 2012, a malheureusement eu des répercussions sur la société française en général.

L'immigration a été un thème central de la campagne présidentielle (vote des étrangers aux élections municipales, soumission de l'attribution des aides sociales aux étrangers à une durée de présence sur le territoire...) et Marine Le Pen, leader du parti d'extrême droite a obtenu un très bon score puisqu'elle a recueilli 17.9 % des voix.

A partir de 2012, la priorité gouvernementale semble se porter sur l'école primaire avec une apparente cascade de mesures en sa faveur. Pourtant sur le terrain, la crise des vocations devient effective malgré la négation des ministres de l'Education nationale successifs

Les révolutions arabes, la chute des régimes en place, l'internationalisation de l'islamisme radical, sa persécution croissante vis-à-vis des minorités religieuses, la multiplication de ses attentats et de ses exécutions d'otages, la crise économique... créent un climat de peur généralisé face à l'avenir et un repli communautaire concomitant à une crise des valeurs.

Cela impacte l'école car les attentes vis-à-vis d'elle s'accroissent d'autant. Paradoxalement, elle se trouve dénigrée alors que ses missions ne cessent de s'élargir.

Avec la réforme des rythmes scolaires la voilà le siège des activités périscolaires à la charge des mairies et participante au « contrat éducatif territorial .»

L'électrochoc des attentats du 11 janvier et du 13 novembre accélère les décisions politiques et l'établissement de rapports sur la situation de l'école.

Avec l'attentat dit de « Charlie Hebdo » perpétré par des terroristes français, l'échec de l'intégration par l'école est pointée du doigt et ce d'autant plus que des contestations se sont exprimées lors de la minute de silence dans les classes et qu'un large écho en a été véhiculé dans les médias.

Les acteurs (parents, professeurs, ...) ont conscience de la gravité de la situation et certains réclament une mixité sociale et ethnique (exemple des manifestations à Montpellier<sup>239</sup>).

## **2.1.2 Le rôle de l'école dans l'intégration républicaine en question**

L'intégration « c'est le degré de cohésion de l'ensemble qu'il est important de mesurer. Il peut s'agir de socialisation des enfants, d'intégration d'immigrés, d'une nation nouvelle ou du consensus et de la participation des citoyens à la vie de la collectivité <sup>240</sup>»

Les théoriciens de l'intégration présentent des modèles allant de l'assimilation au multiculturalisme et s'affrontent dans des discussions passionnées pour définir le modèle idéal situé entre universalisme et différencialisme<sup>241</sup>.

Pour Tribalat, la France ainsi que ses voisins européens auraient abandonné le modèle assimilationniste au profit du multiculturalisme pour « s'accommoder avec une diversité croissante » qui s'appuie sur des « projections démographiques qui prévoient une progression massive des populations originaires de pays tiers <sup>242</sup>». Selon les courants, cet abandon est imputable à diverses raisons : à l'inassimilabilité des immigrés venus de l'ancien empire

---

<sup>239</sup> Voir les manifestations, les blocages d'école et les revendications des mamans du Petit Bard réclamant une mixité sociale et ethnique pour leurs enfants. Vidéo « Petit Bard pour la mixité » <https://www.youtube.com/watch?v=F0QiNG2yehY>

<sup>240</sup> GRAWITZ, Madeleine, « *Lexique des sciences sociales* », Paris, Dalloz, p. 215.

<sup>241</sup> Pour un tour d'horizon complet de ces débats et des concepts s'y rattachant lire Boucher Manuel.

BOUCHER, Manuel, *Les théories de l'Intégration. Entre universalisme et différentialisme*, L'Harmattan, Paris, 2000.

<sup>242</sup> TRIBALAT, Michèle, « Assimilation versus multiculturalisme », *Cahiers français* « L'immigration en France », Mars-Avril n°385, 2015, p. 52.

colonial, aux ratés de l'intégration dus à des difficultés de socialisation (spécificités culturelles et déficit de leur reconnaissance), aux inégalités sociales ou à des discriminations dues à une réminiscence des infériorisations en œuvre sous l'empire colonial.

L'« intégration à la française » est paradoxale : elle a abandonné l'idée d'assimilation et n'a pas encore choisi la voie du multiculturalisme (comme les Etats-Unis ou le Canada par exemples). Bien qu'étant dans les faits déjà multiculturelle, elle ne valorise pas les différences culturelles et suspecte souvent les personnes d'origines immigrées d'un défaut de francité (polémique sur la double nationalité). L'idéal républicain français ne peut se défaire de la notion d'un peuple un et indivisible.

Cette « intégration à la française » fait l'objet de débats. Pour Simon, elle est fragmentée et combine « *une ouverture aux relations et la préservation des intérêts de la population majoritaire* (ségrégation spatiale et économique) » ; or, elle doit évoluer pour établir une cohésion et une égalité sociale à partir de la diversité des populations.

Renaut<sup>243</sup> propose pour y parvenir un « *interculturalisme à la française ou la reconnaissance des identités s'accompagnerait de leur dialogue* ».

D'autres souhaitent, pour dépasser les débats partisans, s'appuyer sur un pacte républicain basé sur la notion de citoyenneté<sup>244</sup>. Mais là encore, ce concept est polysémique.

Ces débats sur le modèle d'intégration global se retrouvent à l'école avec des questions sur les orientations à donner à l'éducation interculturelle d'une part et à l'éducation à la citoyenneté d'autre part.

Pourtant des indicateurs comme un taux élevé de « mariages mixtes »<sup>245</sup> (même si celui-ci a tendance à diminuer et qu'il peut être contesté comme révélateur d'intégration),

---

<sup>243</sup> RENAUT, Alain, « Le multiculturalisme, jusqu'où ? Une situation française », *Ibid.*, pp. 20-28.

<sup>244</sup> Les débats sur la citoyenneté résident principalement dans l'articulation entre nationalités et droits civiques. Schnapper distingue deux courants permettant de sortir de cette impasse, l'un privilégiant une citoyenneté économique-sociale déconnectée de l'idée de nation historique et basée sur une redistribution des richesses au nom de valeurs communes ; l'autre privilégiant une citoyenneté postnationale européenne basée sur les droits de l'homme c'est-à-dire « une intégration participative » découlant d'une adhésion aux valeurs démocratiques.

<sup>245</sup> INSEE « La part des couples mixtes, couples dont un des époux est de nationalité étrangère, continue de diminuer : 12,7 % en 2008 contre 16,8 % en 2003 à son plus haut niveau. »

[http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref\\_id=T10F032](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=T10F032)

l'augmentation de l'accès à l'enseignement supérieur pour les descendants d'immigrés<sup>246</sup>, l'existence de liens amicaux interethniques<sup>247</sup> montrent que l'intégration française est relativement efficace. Ainsi, un rapport du Haut Conseil à l'intégration de 2011, réaffirme que l'intégration française fonctionne plutôt bien. Néanmoins, il met en alerte « *Pour autant, notre pays comme d'autres démocraties européennes qui ont une longue tradition de tolérance est aujourd'hui traversé par des tensions identitaires autour de la question de l'immigration, et plus particulièrement de l'islam*<sup>248</sup> »

Dans un autre rapport de 2011 « Les défis de l'intégration à l'école<sup>249</sup> », le HCI approche la question de l'intégration à l'école sous l'angle de trois défis : le défi migratoire des primo-arrivants (modalités de scolarisation, les ELCO...), le défi social (les difficultés des parents immigrés, l'évaluation, la citoyenneté...) et le défi culturel<sup>250</sup> (contestation des programmes, enjeux de l'enseignement de l'histoire, la laïcité, la langue française, la carte scolaire...). Il insiste sur la nécessité d'une laïcité réaffirmée à l'école. Comme l'indique Withol de Wenden<sup>251</sup>, réclamer le respect de la laïcité en tant que valeur primordiale de la République alors que d'autres de ses valeurs comme l'égalité et la fraternité sont mises à mal dans des épisodes de la vie quotidienne, semble compliqué.

Elias affirme que « les méthodes d'éducation jouent un rôle décisif dans le développement du « je » et de l'identité du « nous » chez l'enfant qui grandit » et que les « institutions

---

<sup>246</sup> INED, « *Enquête Trajectoires et Origines* », Octobre, 2010, p.51. [http://www.ined.fr/fichier/s\\_rubrique/19558/dt168\\_teo.fr.pdf](http://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/19558/dt168_teo.fr.pdf)

<sup>247</sup> SIMON, Patrick, « L'intégration segmentée : citoyenneté, mixité et mobilité sociale » *Cahiers français*, n°385, *Op. Cit.*, p. 28. « *plus de la moitié de ces amis sont d'une autre origine* ».

<sup>248</sup> HCI, *La France sait-elle encore intégrer les immigrés?*, Bilan de la politique d'intégration en France depuis vingt ans et perspectives, 2011, p.32.

<sup>248</sup> PORTIER, Philippe, « L'Islam dans la République laïque », *Cahiers français*, n°385, *Op. Cit.*, p. 52.

« *Cela se révèle dans de récents sondages, ainsi si en 2005, 79% des Français jugent que les Français jugent que les Français musulmans sont des « Français comme les autres » TNS Sofres), ils ne sont plus que 65 % en 2014 (Fondapol)* »

<sup>249</sup> Consultation du rapport en ligne <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000053.pdf>

<sup>250</sup> SEKSIG, Alain, POINSOT, Marie . « Au service de l'intégration. Entretien avec Benoît Normand, secrétaire général du Haut Conseil à l'intégration », *Hommes & Migrations*, vol. 1294, n°6, 2011, pp. 8-16.

<sup>251</sup> WITHOL DE WENDEN, Catherine, « L'intégration en France à la lumière de deux rapports récents du HCI », *Op. Cit.*

d'enseignement public sont orientées à l'extrême, dans tous les Etats nationaux, vers l'approfondissement du « nous » exclusivement axé sur la tradition nationale.<sup>252</sup> .»

La tradition nationale française ne résiderait-elle pas dans sa devise républicaine : liberté, égalité fraternité à laquelle se rajouterait la laïcité ?

## **2.2 L'étendard de la politique éducative d'aujourd'hui : égalité, fraternité et laïcité**

### **2.2.1 L'égalité des chances : un concept ambigu souvent utilisé comme slogan mobilisateur**

L'article 7 de la déclaration universelle des droits de l'homme (1948) stipule que tous les hommes « sont égaux devant la loi » et que « tous ont droit à une protection égale contre toute discrimination <sup>253</sup>.» L'article 1<sup>er</sup> de la Constitution française (1958) précise quant à lui que la République « assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion<sup>254</sup> ». Or, ces principes d'affirmation de l'égalité de tous sont mis à mal par les inégalités sociales existantes.

Cette tension dans nos sociétés démocratiques entre réalité et discours vise à être contenue par la mise en place d'une politique d' « égalité des chances.»

La loi du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances avec la création de l'agence nationale pour la cohésion sociale (ACSE) et l' « Année Européenne de l'égalité des chances pour tous » initiée en 2007 par l'Union Européenne n'ont pourtant pas permis de réduire cette fracture entre une valeur fondamentale de notre démocratie qui ne se vit pas concrètement.

#### **2.2.1.1 Le concept d'égalité des chances et sa mesure**

---

<sup>252</sup> ELIAS, Norbert, 1987, *Op. Cit.*, p. 273.

<sup>253</sup> <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/index.html>

<sup>254</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do?idArticle=LEGIARTI000019240997&cidTexte=LEGI TEXT000006071194>



Cherkaoui<sup>255</sup> considère que le concept d'égalité des chances peut avoir deux sens qui correspondent à deux modèles de démocraties :

- Vision d'une démocratie classique d'une société égalitaire

*« un droit égal pour tous de mener une vie permettant le déploiement et l'exercice de toutes les potentialités humaines »*

- Vision d'une démocratie de la société de marché

*« un droit égal pour tous d'entrer dans une compétition généralisée pour acquérir plus de biens par soi même »*

Pour la première conception, l'école doit intégrer dans son enseignement une différenciation pour prendre en compte les différences sociales, ethniques et culturelles, donner plus à ceux qui ont moins (que ce « moins » soit un moins financier ou en dons naturels) et permettre d'atteindre un niveau égal de connaissances et de résultats scolaires pour tous.

Pour obtenir une égalité des chances scolaires, il faut donc une différenciation pédagogique, une modulation financière et un nivellement des résultats scolaires.

Pour la deuxième conception, l'école doit tendre vers la réduction voire la disparition des inégalités en employant des services de prestations et de compensation en offrant uniquement un supplément de ressources aux enfants des milieux sociaux défavorisés.

Lafaye rejoint ces deux conceptions de l'égalité des chances qui s'incarne pour la première dans *« un principe de non discrimination »* et pour la seconde dans *« une politique d'éducation compensatoire. »*

Le principe de « non discrimination » est illustré par la théorie de Rawls.

Sa théorie de la justice comprend deux principes : l'égalité dans les libertés de base (les libertés liées aux droits de l'homme, les libertés civiles et politiques et les libertés liées à la mobilité sociale, familiale, politique et économique) et la juste égalité des chances pour l'accès aux responsabilités sociales (en vue de neutraliser l'effet des origines sociales dans l'accès aux positions sociales, l'Etat doit agir sur les causes structurelles de cette inégalité et redistribuer les biens économiques en vue d'une réduction des inégalités).

L'efficacité de cette égalité se jaugerait aux bénéfices apportés aux plus démunis cela pouvant impliquer une régression des plus favorisés. Le degré de progression d'une société ne serait

---

<sup>255</sup> BOUDON, Raymond, BILLE, Nathalie, CHERKAOUI, Mohamed, *École et société, Les paradoxes de la démocratie*, PUF, 2001, pp. 20-21.

pas le reflet de la progression de l'ensemble de la société mais celui de la progression des plus défavorisés.

Pour l'école, l'instauration d'un « socle commun de compétences<sup>256</sup> » c'est-à-dire l'établissement d'un minima de compétences à acquérir pour l'élève à chaque palier de sa scolarité répondrait à cette logique.

Un exemple de régression des plus favorisés serait par exemple des allègements de programmes pour réduire l'échec scolaire comme le report dans les nouveaux programmes de 2016 de l'apprentissage de la technique de division de la classe de CE2 au CM1.

Toutefois, le premier principe prime sur le second ; et il est impossible de restreindre une liberté de base pour étendre une égalité des chances. Ainsi, la liberté par exemple de choisir son école primerait sur la nécessité d'une mixité sociale pour garantir l'égalité des chances.

La lutte contre l'échec scolaire nous offre des actions relevant de ces deux conceptions.

Une politique d'éducation compensatoire proposera une gestion de la difficulté scolaire par des cours de rattrapage dès l'école maternelle comme les aides personnalisées<sup>257</sup> (AP) mise en

---

<sup>257</sup> BOUYASSE, Viviane, DESBUISSONS, Ghislaine, VOGLER, Jean, « Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée », Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Rapport- n° 2010-114, octobre 2010.

*« Le « programme personnalisé de réussite éducative » (PPRE) institué par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 concerne les élèves de l'école élémentaire et vise à anticiper des échecs dans la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences ; l'article 16 de la loi indique : « A tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un programme personnalisé de réussite éducative ».*

*Les dispositifs dits d'aide personnalisée et d'aide spécialisée s'adressent à tous les élèves de l'école primaire. Créée par décret du 15 mai 2008, « l'aide personnalisée en faveur des élèves en difficultés » concerne « les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage peuvent bénéficier en outre de deux heures d'aide personnalisée » à hauteur de deux heures hebdomadaires au maximum, ajoutées aux vingt-quatre d'enseignement ; elle peut s'intégrer à un PPRE...*

*Deux autres dispositifs trouvent leur place hors du temps scolaire obligatoire et ne concernent pas les élèves de l'école maternelle. Les stages de remise à niveau mis en place par une note aux responsables académiques et départementaux en date du 1er février 2008 et confirmés par la circulaire du 20 mai 2009 (préparation de la rentrée 2009) complètent le dispositif pour les élèves de cours moyen qui en ont besoin. Les IEN s'assureront de*

place en 2008 devenues en 2013 les activités pédagogiques complémentaires<sup>258</sup> (APC, qui ne se limitent plus à la remise à niveau).

Jarraud estimait que la question « *Faut-il continuer à accumuler davantage d'aides "individualisées" ou revoir les programmes ?*<sup>259</sup> » était posée courageusement dans un rapport de l'Inspection générale censuré depuis 2010<sup>260</sup>.

Une politique répondant au principe de « non discrimination » s'attaquera au programme et aux cycles : l'allègement des nouveaux programmes en 2016 et la refondation des cycles<sup>261</sup> vont dans ce sens.

---

*l'articulation des différents dispositifs d'aide afin que la difficulté scolaire quel que soit son niveau soit traitée de manière optimale ». Ils se déroulent durant les vacances de printemps et d'été sous forme de modules de quinze heures (cinq séances de trois heures) et sont pris en charge par des enseignants volontaires rémunérés en heures supplémentaires.*

*Enfin, l'accompagnement éducatif concerne les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire. La circulaire du 5 juin 2008 indique que ce dispositif constitue une « offre éducative complémentaire aux enseignements obligatoires ainsi qu'à l'aide personnalisée de 2 heures par semaine offerte aux élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage ». Trois domaines d'activité peuvent être proposés (l'aide au travail scolaire, la pratique sportive, la pratique artistique et culturelle) sous forme de séances de 2 heures en fin de journée, organisées quatre jours par semaine. »*

[http://media.education.gouv.fr/file/2010/08/1/2010-114-IGEN-IGAENR\\_216081.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2010/08/1/2010-114-IGEN-IGAENR_216081.pdf)

<sup>258</sup> La circulaire n° 2013-017 du 6-2-2013 parue au BO n°6 du 7 février 2013 donne des indications sur la mise en place des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC).

Pour information, le décret du 24 janvier 2013 a abrogé les dispositions relatives à l'aide personnalisée.

Les APC qui remplacent l'AP s'ajoutent au 24 heures hebdomadaires d'enseignement à tous les élèves.

1. Comment se déroulent les APC ? Elles se déroulent par groupes restreints d'élèves. Elles sont organisées par les enseignants et mises en œuvre sous leur responsabilité, éventuellement en articulation avec les activités périscolaires.

2. Que permettent les APC ? Une aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages ; une aide au travail personnel ; la mise en œuvre d'une activité prévue par le projet d'école

<http://www.ien-nanterre2.ac-versailles.fr/spip.php?article318>

<sup>259</sup> JARRAUD, François, « L'aide individualisée : Est-ce l'Ecole ou l'élève qui a le plus besoin d'aide ? », *Le café pédagogique*, 11/06/2012.

<sup>260</sup> BOUYASSE, Viviane, DESBUISSONS, Ghislaine, VOGLER Jean, *Op., cit.*

<sup>261</sup> Avant 2016/Cycle I : Petite section et moyenne section de maternelle, Cycle II : CP, CE1, CE2, Cycle III : CM1, CM2.

Depuis 2016/Cycle I : la maternelle, Cycle II : CP, CE1, CE2, Cycle III : CM1, CM2, Sixième.

Dubet analyse le concept de Justice sociale pour l'école et distingue l' « égalité des places » qui « *cherche à resserrer la structure des positions sociales sans faire sa priorité de la circulation entre les diverses places inégales*<sup>262</sup> » et l' « égalité des chances » qui vise à garantir à chacun d'accéder à des positions inégales grâce à une compétition méritocratique équitable. Il ne délégitime pas l'une pour l'autre mais souhaiterait que la politique éducative donne la priorité à la première alors qu'il constate, comme bien d'autres sociologues, la montée quasi hégémonique « de l'égalité des chances. »

Sur le terrain scolaire, les politiques éducatives traduisent ces deux conceptions par des actions différentes : l'amélioration de la qualité de l'offre scolaire dans les quartiers défavorisés correspondrait à l'égalité des places alors qu'aider les plus méritants des élèves favorisés à rejoindre l'élite scolaire correspondrait à l'égalité des chances.

### **2.2.1.2 Une ségrégation amplifiée**

#### **Une vue d'ensemble**

Créé en 2013, le CNESCO (Conseil national d'évaluation scolaire) répond aux préconisations du Haut Conseil de l'Education de 2011 en assurant « un triple rôle : un rôle de production d'évaluations et de synthèses d'évaluations, notamment dans une perspective internationale, un rôle d'expertise méthodologique des évaluations existantes et un rôle de promotion de la culture de l'évaluation en direction des professionnels de l'éducation et du grand public<sup>263</sup> . »

En mai 2015, le CNESCO a publié deux rapports sur les mixités sociales et scolaires à l'école qu'il juge être plurielles. D'une part, ces mixités varient selon les catégories socioprofessionnelles, selon le pays de naissance des élèves et de leurs parents et selon les

---

Il est à noter qu'une partie des mesures prises (modifications des cycles, extension de l'aide individualisée à d'autres activités pédagogiques que la remise à niveau,...) semblent répondre aux préconisations du rapport précité « Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée »,

<sup>262</sup> DUBET, François, « Egalité des places, égalité des chances », *Études*, 1/2011 (Tome 414), pp. 31-41.

<sup>263</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid76677/installation-du-conseil-national-d-evaluation-du-systeme-scolaire-cnesco.html>

résultats scolaires des élèves et d'autre part au vu des phénomènes de ségrégation entre les établissements et au sein des établissements.

Le CNESEO dresse principalement un état des lieux de la mixité dans les collèges et les lycées français et conclue que la ségrégation scolaire est deux fois plus forte au lycée qu'au collège<sup>264</sup> selon son enquête mais aussi que la ségrégation est plus forte au collège qu'en primaire<sup>265</sup> en reprenant les résultats de deux recherches ultérieures : celle d'Ichou et celle de Felouzis<sup>266</sup>. Durpaire et Mabillon-Bonfils ont comparé les prénoms d'élèves scolarisés dans deux écoles maternelles du Vaucluse, située à cinq kilomètres l'une de l'autre et dénoncent une « véritable homogénéisation ethnico-scolaire. Le pourcentage de prénoms musulmans est de 89% dans la première école et de 14% dans la seconde école<sup>267</sup>. »

Felouzis a démontré que la ségrégation dans les collèges n'a aucun impact sur l'orientation. Au contraire « à niveau scolaire équivalent, les élèves scolarisés dans les établissements les plus ségrégués ont de plus grandes chances d'être orientés en seconde que les autres<sup>268</sup> » Ainsi, un élève ayant 10 sur 20 au brevet aurait 78% de chances de passer en seconde dans un établissement non ségrégué contre 84 % dans un collège très ségrégués, cet écart s'accroissant si la note est plus faible.

La ségrégation aurait un effet négatif sur les performances des élèves ce qui vient confirmer les résultats de PISA (annexe 3). Les enseignants modèleraient aussi bien « les normes d'évaluations » que les « normes d'exigence » au contexte pédagogique et social de leur établissement d'origine. Le « school mix » (niveau scolaire moyen des classes) provoquerait une plus faible progression dans les apprentissages et une sur notation (décrochage des notes par rapport au niveau « réel » académique).

En se basant sur celles-ci, le CNESEO juge l'école primaire relativement épargnée par la ségrégation et surtout apte à lutter contre les inégalités. Ainsi, il énonce que les inégalités frappent plus fortement les élèves issus de l'immigration au collège qu'au primaire.

---

<sup>264</sup> CNESEO, « Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école », Dossier de synthèse, 2015, p. 5. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/Dossier-de-synth%C3%A8se.pdf>

<sup>265</sup> CNESEO, Communiqué de presse . 22 janvier 2015, p. 5. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/01/CP\\_Ecole-et-immigration-2201151.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/01/CP_Ecole-et-immigration-2201151.pdf)

<sup>266</sup> CNESEO, « Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école », *Op., cit.* pp. 61-68.

<sup>267</sup> DURPAIRE, François, MABILON-BONFILS, Béatrice, *Fatima moins bien notée que Marianne*, Edition de l'aube, Paris, 2016, p. 53.

<sup>268</sup> CNESEO, « Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école », *Op., cit.* p. 61.

Au CP, « les élèves issus de l’immigration ont de moins bons résultats que les natifs mais cet écart de performance se resserre en fin du primaire, à l’exception des élèves issus de l’immigration turque et du Sahel qui connaissent un désavantage scolaire très marqué, les élèves d’Asie du Sud-Est obtenant les meilleurs résultats ».

Ichou<sup>269</sup> note qu’en contrôlant le milieu économique d’origine, les enfants d’immigrés de Turquie, du Sahel et d’Algérie ont toujours des résultats scolaires significativement inférieurs à ceux des descendants de natifs, bien que les écarts se soient considérablement réduits du CP à la 6<sup>e</sup> alors que les enfants d’immigrés du Maghreb et d’Europe du Sud obtiennent des résultats presque similaires (les élèves issus de l’immigration d’Asie du Sud Est obtiennent encore des résultats supérieurs aux natifs). Ce différentiel scolaire pourrait être imputable aux « propriétés sociales et expériences biographiques prémigratoires <sup>270</sup>» (niveau d’instruction des parents et grands-parents, niveau des ressources économiques et lieu d’habitation en zones urbanisées).

Comme l’affirme Lorcerie<sup>271</sup>, l’école française serait inégalitaire socialement mais pas ethniquement.

Les familles d’immigrés faisant plus partie des catégories défavorisées, leurs enfants ont des résultats scolaires inférieurs en moyenne nationale mais ils sont, contrairement aux idées reçues, plus fréquemment en filière générale ou technologique et moins fréquemment en apprentissage que les autres. Cela démontre le poids du projet scolaire familial des familles en situation minoritaire dans la carrière scolaire de leurs enfants.

Caille note ainsi qu’« aucune discrimination à l’encontre des enfants d’immigrés n’a pu être observée en matière d’appréciation du niveau scolaire à l’entrée en sixième ou d’orientation en fin de troisième<sup>272</sup>.

---

<sup>269</sup> ICHOU, Mathieu, « Performances scolaires des enfants d’immigrés: quelles évolutions ? », Contributions publiées par le Conseil national d’évaluation du système scolaire (CNESCO) dans le cadre de son rapport scientifique, « *Comment l’école amplifie les inégalités sociales et migratoires* », septembre 2016. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/ichou\\_seu11.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/ichou_seu11.pdf)

<sup>270</sup> *Ibid.*, p.21.

<sup>271</sup> LORCERIE, Françoise, « Sur l’inégalité scolaires des enfants d’immigrés », *Les cahiers pédagogiques*, n°467, novembre, 2008, pp. 21-22.

<sup>272</sup> CAILLE, Jean-Paul, « Perception du système éducatif français et projets d’avenir des enfants d’immigrés », *Education & Formation*, n°74, avril, 2007. <http://media.education.gouv.fr/file/02/7/5027.pdf>

Ce constat se voit confirmé par l'étude de Brinbaum, Farges et Tenret<sup>273</sup> qui a comparé deux groupes des élèves du panel 2007: les groupes d'élèves d'origine portugaise et maghrébine. Elles constatent que les résultats bruts des élèves d'origine maghrébine sont inférieurs en 6<sup>e</sup> à ceux des enfants d'origine portugaise, eux-mêmes en-deçà de ceux des Français d'origine. Mais, à caractéristiques sociales et familiales, les résultats moyens des élèves d'origine portugaise sont supérieurs en 6<sup>e</sup> à ceux des enfants d'origine maghrébine et aux natifs ; les écarts semblent même disparaître en 3<sup>e</sup>.

Toutefois, un sentiment de discrimination relativement élevé existe parmi les enfants d'immigrés de la première génération que ceux-ci relient explicitement au déroulement de leur scolarité: 44% d'entre eux déclarent avoir été victimes de discriminations qui, une fois sur deux, se seraient produites en milieu scolaire ; ce nombre monte même à 59% chez les 17-24 ans<sup>274</sup>. Dans, cette étude, plus d'un quart des personnes issues de l'immigration cite quatre causes d'attitudes intolérantes à connotation « racistes » : « la couleur de peau », « la façon de parler », « le pays d'origine » ou encore « le nom et le prénom ».

Caille nous donne des exemples montrant le sentiment d'injustice ressenti par les enfants d'immigrés. Ainsi, dit-il « les enfants d'immigrés manifestent plus fréquemment un sentiment d'injustice que les autres élèves: 24% d'entre eux déclarent que le conseil de classe a été injuste avec eux contre seulement 18% des jeunes de familles mixtes et 17% des autres élèves. Comme parmi les autres jeunes, ce sentiment d'injustice est d'autant plus fort que l'orientation a été contrainte par des résultats scolaires insuffisants. <sup>275</sup> »

D'autre part, ces jeunes ont une vision plus critique du dernier établissement fréquenté.

Tableau Jugements sur le dernier établissement scolaire fréquenté<sup>276</sup> (% de jeunes assez d'accord ou tout à fait d'accord avec les opinions suivantes :)

---

<sup>273</sup> BRINBAUM, Yaël, FARGES, Géraldine, TENRET, Élise, « Trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration: quelles évolutions ? », Contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), « *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires* », *Op., cit.*

<http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/brinbaum1.pdf>

<sup>274</sup> ETUDES ET RESULTATS, « *Le vécu des attitudes intolérantes ou discriminatoires par les personnes immigrées ou issues de l'immigration* », n°424, septembre, DRESS Direction de la Recherche des Etudes de l'Evaluation et des Statistiques, 2005. <http://drees.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/er424.pdf>

<sup>275</sup> CAILLE, Jean-Paul, *Op., cit.*, p. 123.

<sup>276</sup> *Ibid.*, p. 124.

	Il y a de bonnes relations entre élèves	C'est un établissement qui a une bonne réputation	Les élèves se sentent en sécurité	Il y a une bonne discipline	Les élèves en difficulté sont bien aidés	La sélection y est trop forte
Famille non immigrée	76,6	74,6	73,7	72,7	56,2	23,6
Famille mixte	76,2	70,7	70,4	72,1	51,9	24,4
Famille immigrée	73,8	60,7	64,0	65,2	50,6	28,9
Famille immigrée originaire du Maghreb	76,2	58,9	62,1	62,2	47,6	27,4
Famille immigrée originaire d'Afrique noire	71,8	61,9	66,1	66,6	44,2	34,3
Famille immigrée originaire du Portugal et d'Espagne	76,4	65,1	70,2	71,3	60,3	26,2
Famille immigrée originaire de Turquie	61,1	54,1	51,9	64,3	58,1	32,5
Famille immigrée originaire d'Asie du Sud-Est	68,7	50,5	57,5	56,6	44,9	27,8
Famille immigrée originaire d'un autre pays	72,3	70,9	72,6	73,3	53,5	32,6
Ensemble	76,3	72,5	72,5	71,9	55,4	24,2

Lecture – 73,8 % des jeunes dont la famille est immigrée estiment qu'il y avait de bonnes relations entre élèves dans leur dernier établissement.

Source – MENESR-DEPP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête Jeunes 2002

### Critiques des plus intenses vers les moins intenses



La ségrégation scolaire sociale et ethnique serait en grande partie responsable de ces ressentis négatifs. Les enfants d'immigrés étant plus souvent scolarisés en ZEP ou ZUS, ils sont globalement plus critiques envers le dernier établissement fréquenté. Il existe toutefois des disparités dans ces appréciations selon l'origine.

Ainsi, on peut remarquer que les critiques sont les plus élevées chez les enfants issus de familles d'immigrés originaires d'Asie du Sud Est (5 items sur 6 : surtout sur la réputation et la discipline) puis chez ceux originaire de Turquie (4 items sur 6 : surtout sur les relations entre élèves et la sécurité) puis chez ceux originaire du Maghreb (4 items sur 6 : surtout la discipline) et ceux originaire d'Afrique noire (2 items sur 6 : sur l'aide apportée et sur la sélection).

Pour Lorcerie « *l'expérience scolaire de ces jeunes apparaît comme marquée par un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions, par la frustration à l'égard de l'orientation*



*perçue comme imposée, et par l'idée que certains enseignants ne les aiment pas ou les méprisent* <sup>277</sup>.»

Elle explique que ces jeunes seraient rattrapés à l'intérieur de l'école par « *le poids de la visibilité* » qui pèse sur eux et leurs familles à l'extérieur, c'est-à-dire par les catégorisations ethniques véhiculées par les acteurs de l'école (élèves et agents scolaires). Elle rejoint Zirotti pour qui, les jeunes d'origine maghrébine en situation de relégation scolaire expriment un fort sentiment de discrimination basé sur l'expérience d'une humiliation ayant pour « cible des traits identitaires imposés ou mobilisés, constitutifs de ces groupes d'appartenance » <sup>278</sup>.

Pour y remédier, la mixité semble être le nouveau cheval de batailles de la politique éducative. Le Cnesco, comme bon nombre de chercheurs font donc le choix d'étudier le phénomène ségrégatif là où il est le plus fort pourtant il existe bel et bien en amont.

## **Une offre scolaire inégale**

### Le marché scolaire

#### *La concurrence de l'enseignement privé*

L'enseignement public côtoie un enseignement libre. Ce dernier possède une autonomie dans le recrutement de son personnel et dans la pédagogie pour appliquer les programmes mais aussi une liberté dans l'application de certaines lois scolaires (comme celle des rythmes) et concurrence le secteur public. Toutes les tentatives de réunir ou de rapprocher les deux systèmes ont échouées (cf. chronologie croisée).

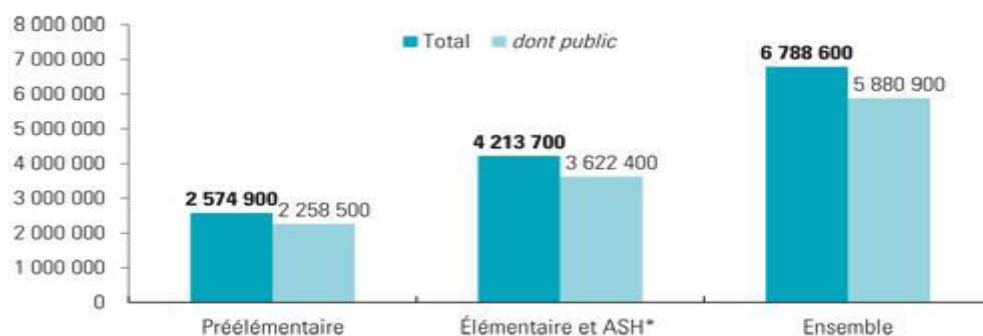
Si nous observons les chiffres de la fréquentation de l'école privée nous remarquons qu'en effet la part des élèves dans l'enseignement privé par rapport au public ne cesse d'augmenter de la maternelle au lycée.

---

<sup>277</sup> LORCERIE, Françoise, « Ecole et ethnicité en France : pour une approche systémique contextualisée », *Op.*, *cit.*

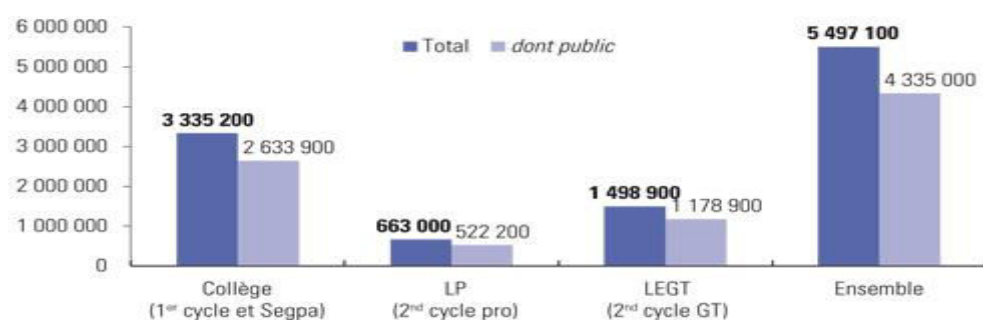
<sup>278</sup> ZIROTTI, Jean-Pierre, « Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation », *Cahiers de l'URMIS*, 10-11 décembre 2006.

Nombre d'élèves à la rentrée 2014 dans le premier degré (France métropolitaine + DOM,  
public et privé)



\*Adaptation scolaire et scolarisation des enfants handicapés. 6 788 600 élèves sont scolarisés dans le premier degré en 2014. L'enseignement public en accueille 5 880 900 (86,6 %). Source : MENESR-DEPP.

Nombre d'élèves à la rentrée 2014 dans le second degré (France métropolitaine + DOM,  
public et privé)



5 497 100 élèves sont scolarisés dans le second degré sous tutelle du MENESR en 2014. L'enseignement public en accueille 4 335 000 (78,9 %). Source : MENESR-DEPP.

En 2014 sur la base des graphiques ci-dessus, la part de l'enseignement privé s'élève à 12,28% en maternelle, 14,03 % en élémentaire et ASH, 20,79 % au collège et 21,31 % au lycée (LP et LEGT).

On estime qu'une famille sur deux placerait un élève à un moment donné dans un établissement privé au cours de sa scolarité<sup>279</sup>.

L'enseignement privé est constitué en grande majorité par l'enseignement catholique sous contrat mais ces dernières années, des écoles privées musulmanes se développent.

<sup>279</sup> DHARREVILLE, Pierre, *La laïcité n'est pas ce que vous croyez*, Les Editions de l'Atelier, Paris, 2013, p.120.

Certains enseignants, comme Iris, pense que l'école publique est lésée financièrement et législativement par rapport à l'école privée.

***Iris***

Le système n'est pas fait pour une égalité des chances dès le départ. **Je pense que les écoles privées ont beaucoup en moyens.** Les gouvernements précédents et actuels n'ont pas mis l'école au centre. Ca devrait être l'éducation, le budget le plus important et l'éducation, la préoccupation la plus importante or ce n'est pas le cas. L'école publique s'est retrouvée mal menée, **les écoles privées ont beaucoup plus de moyens et le rythme de la semaine qui a été changé pour les écoles publiques n'a pas été imposée aux écoles privées.**

*Le récent développement de l'instruction à domicile*

L'instruction à domicile reste marginale et représente en 2014-2015 0,30 % des enfants (de 6 à 16 ans), contre 0,16 % en 2007-2008<sup>280</sup>. Elle se développe (+ de 87% entre 2007 et 2014<sup>281</sup>) et inquiète. Ainsi, un inspecteur m'a expliqué qu'auparavant, dans sa circonscription, l'instruction à domicile était un épiphénomène or cette année il visitait plusieurs familles. Cela était pour lui, une source de questionnement sur ce refus de fréquenter l'école publique et d'inquiétude quant à la socialisation de ces enfants et au risque de communautarisation tout en reconnaissant par ailleurs que l'instruction prodiguée par ces parents était de qualité.

*Une concurrence entre établissements publics par le détournement de la carte scolaire*

Alors que bien souvent, l'école privée est pointée du doigt (bénéficiant d'élèves privilégiés socialement et culturellement, de parents impliqués dans la scolarité de leurs enfants) et responsable de la non mixité de l'école publique (et de ses maux), une chape de plomb institutionnelle repose sur le marché scolaire interne à l'enseignement public.

Certains enseignants comme Anne pointe du doigt les dérogations à la carte scolaire.

---

<sup>280</sup> PEIRON, Denis, « L'instruction à domicile davantage encadrée », *La Croix*, 15/11/2016.

<sup>281</sup> [http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/06/09/ecole-hors-contrat-ou-a-la-maison-de-quoi-parle-t-on\\_4945162\\_4355770.html](http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/06/09/ecole-hors-contrat-ou-a-la-maison-de-quoi-parle-t-on_4945162_4355770.html)

**Anne**

*L'école française est aussi accusée d'être inégalitaire, donc elle serait inégalitaire vis-à-vis des enfants des classes défavorisées et dont une grande partie sont enfants d'immigrés. Les enquêtes Pisa non donnent un rang de classement très mauvais. Est-ce que vous avez une opinion sur les raisons de cet échec ?*

La semaine dernière, je suis allée à l'école X voir un petit spectacle d'enfants et **c'est un public particulier, des enfants issus de classes sociales favorisées** or c'est vrai que dans les écoles on est censé mélanger mais je crois qu'il doit y avoir des passe-droits.

Nous ne disposons pas de chiffres sur les dérogations du premier degré bien qu'elles semblent exister en un certain nombre. Dans le premier degré, « *L'affectation d'un élève dans une école maternelle ou une école élémentaire relevant de l'enseignement public obéit à la sectorisation scolaire : les élèves sont scolarisés dans l'établissement scolaire correspondant à leur lieu de résidence... Une dérogation à la sectorisation scolaire peut être accordée, à titre exceptionnel, par le maire de la commune. Elle permet à un enfant d'être admis dans une école maternelle ou élémentaire qui n'est pas celle correspondant à son lieu d'habitation*<sup>282</sup>. »

Cette prérogative du maire laisse une grande souplesse à l'accord de dérogation à la sectorisation (souvent pour motifs professionnels ou de facilités de garde d'enfants mais aussi pour complaisance). Si les dérogations sont permises à l'école primaire sans aucun contrôle de l'Education nationale, il semble assez logique que ceux en ayant bénéficié soit les réitèrent pour le collège soit en cas de refus se dirigent vers l'enseignement privé (ce qui pourrait en partie expliquer le différentiel du taux de scolarisation marqué par une augmentation significative entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire du privé).

Pour le secondaire ces données sont connues et leurs effets analysés.

Les demandes de dérogation pour les entrées en sixième sont passées de 6% en 2006 à 11% en 2012 et seuls 4% des boursiers ont adressé une demande de dérogation<sup>283</sup>.

L'assouplissement de la carte scolaire a exacerbé la concurrence entre les établissements publics, en défaveur de ceux localisés dans des quartiers sensibles et accentuant leur ghettoïsation.

---

<sup>282</sup><http://www.education.gouv.fr/cid73/la-sectorisation-a-l-ecole.html&xtmc=lasectorisation&xtnp=1&xtr=1>

<sup>283</sup><http://www.lagazettedemontpellier.fr/dossiers-gazette/article-23877/colleges-1%E2%80%99art-contourner-carte-scolaire>

Ainsi, le CNECSO, dans un communiqué du 22 janvier 2015<sup>284</sup>, estime que les dérogations à la carte scolaire augmentent de 10 % la ségrégation ethnique dans les collèges mais que pour les collèges les plus ségrégués, cette ségrégation peut être multipliée par des coefficients variant de 1,5 à 2,5 ce qui montre que les familles populaires font preuve elles aussi de stratégies d'évitement et se comportent en acteurs d l'école au même titre que les classes moyennes et favorisées.

D'autre part, cette ségrégation est plus marquée en fonction de l'origine ethnique des élèves qu'en fonction de leur origine sociale ou de leur niveau scolaire.

Le CNESCO préconise la mise en place des expérimentations de mixités à la rentrée 2016, pour le secondaire et délaisse le primaire. Les dérogations à la carte scolaire existent dès le primaire même si les statistiques et les études à ce niveau d'enseignement son quasi inexistantes. Il est étonnant de voir de telles œillères sur l'enseignement primaire alors que les demandes alarmantes de mixité de la part des parents se sont exprimées à ce niveau d'enseignement.

Dans la commune où réside l'école d'observation coexistent deux écoles élémentaires, l'une est école d'application (EA<sup>285</sup>) et l'autre scolarise les élèves du quartier « prioritaire » relevant de la politique de la ville<sup>286</sup>. L'école d'application est proche du centre ville, dans un quartier favorisé. Nous avons posé la question épineuse des dérogations scolaires à la municipalité.

La mairie n'a répondu que très partiellement (deux questions sur dix) à notre questionnaire (annexe 5) sur le phénomène dérogatoire dans la commune. Elle n'a communiqué aucune donnée sur les dérogations internes à contrario de celles externes (nombre élèves d'autres communes scolarisés dans les école). Ces dernières ne montrent que peu de différentiel entre les deux écoles élémentaires : 26 pour l'école d'application et 20 pour l'école d'exercice.

---

<sup>284</sup> CNESCO, Communiqué de presse, 22 janvier 2015, *Op., cit.*

<sup>285</sup> Une école d'application est une école élémentaire ou maternelle qui participe à la formation des futurs professeurs des écoles. Certains de ses maîtres possèdent une qualification certifiée de formateur et accueillent régulièrement dans leur classe des futurs professeurs des écoles en stage. Ils sont déchargés de classe une partie de leur temps de service sur lequel ils vont visiter leurs étudiants dans d'autres écoles où ils effectuent des stages en responsabilité. Ils leur donnent des cours alliant théorie et pratique, les conseillent et les évaluent.

<sup>286</sup> *Le Monde.fr*, « La nouvelle carte des 1 300 quartiers prioritaires », Mis à jour le 18.06.2014 à 11h01. [http://www.lemonde.fr/societe/article/2014/06/17/la-nouvelle-carte-des-1-300-quartiers-populaires\\_4439405\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2014/06/17/la-nouvelle-carte-des-1-300-quartiers-populaires_4439405_3224.html)

La municipalité reconnaît que la carte scolaire est une préoccupation, un outil nécessaire de régulation des effectifs et un motif de conflits avec certains administrés mais écarte le fait qu'elle soit un moyen d'opérer une mixité sociale.

Pourtant, selon une directrice d'école, certaines modifications de la carte scolaire (redéfinition des secteurs lors de la création de nouveaux logements) permettant une meilleure mixité ont été réalisées sous l'impulsion des directeurs d'école et de certains élus sensibles à cette thématique.

L'école d'observation n'est pas classée en REP, mais en zone anciennement dite « sensible » et concentre des difficultés sociales, territoriales et économiques. Un article mis en ligne sur le site de la mairie retrace celles-ci dont une certaine pauvreté (« *une concentration urbaine de proximité comprenant au moins 1 000 habitants et un revenu médian inférieur au seuil de bas revenus fixé à 11 700 € sur l'agglomération* ») et une prépondérance des personnes seules et des familles monoparentales (« *200 personnes seules et 115 familles monoparentales représentant respectivement 41,9 % et 24,10 % du parc immobilier étaient recensées en 2012* »).

Par l'analyse de la présentation des deux écoles sur le site Internet de la mairie, nous constatons que loin d'enrayer cette concurrence entre établissements, la municipalité peut y contribuer.

L'école d'application bénéficie d'un article de 197 mots, notre école d'observation 103 mots. La présentation de la première est donc plus complète avec une mise en avant de sa spécificité (« *dix enseignants dont quatre sont maîtres formateurs. L'EA peut ainsi former de nouveaux professeurs...*»). Des termes positifs sont employés (« *proximité de la mairie, ... Elle accueille pas moins de deux cent quarante élèves répartis en dix classes* ») vantant ses atouts.

Pour l'école du quartier prioritaire, une neutralité de ton est employé (« *Chaque année les enseignants accueillent plus de deux cents élèves répartis en neuf classes dont une CLIS "Classe d'Intégration Scolaire"* »).

Cette différence de ton et de présentation certainement impensée pourrait avoir des répercussions sur l'appréciation parentale de ces écoles.

D'autre part, l'enclavement territorial a des répercussions sur l'enseignement même prodigué dans ces écoles. En effet, l'absence de gymnase (un seul existe réservé au collège) interdit de fait la pratique sportive en cas de mauvais temps (3h d'EPS hebdomadaire dans les programmes du cycle III). Or, à chaque conseil d'école ce problème est soulevé et ce d'autant

plus que l'école d'application bénéficie de la présence à proximité d'un CREPS (Centre de Ressources, d'Expertise et de Performance Sportive) et donc de certaines séances de sports.

D'autre part, chaque année est organisée une course inter-écoles (hors temps scolaire) et un animateur municipal vient entraîner les élèves sur le temps scolaire. Une récompense est attribuée à la classe ayant le maximum de participants, c'est bien souvent une classe de l'école d'application qui la remporte. En effet, l'enclavement du quartier, éloigné du lieu de course, des moyens de locomotion parentaux restreints ... contribuent en partie à une moindre participation des élèves.

Pour palier à ce manque, les parents d'élèves organisent des covoiturages mais le principe d'égalité de traitement obligerait à placer la correction de cette inégalité en priorité absolue et à trouver des solutions.

Comme le précisent Reich et Michailakis<sup>287</sup>, la montée du concept d'égalité des chances s'est accompagnée du déclin de l'idée d'égalité de résultats, fortement associée à l'Etat providence traditionnel. Ainsi, si l'idée d'une égalité sociale par la compensation a été abandonnée par les institutions, ce n'est pas le cas des acteurs de terrain (parents et enseignants) qui ambitionnent d'y parvenir.

En attendant, la construction d'un gymnase, prévue prochainement, l'équipe enseignante gère cette situation en communiquant aux parents les initiatives prises pour lutter contre cette inégalité (participation à l'USEP<sup>288</sup> pour le cycle II pour bénéficier de sorties sportives, adaptation des emplois du temps annuels et concentration des activités sportives durant les périodes clémentes, demandes répétées auprès de la municipalité pour avoir accès au terrain de tennis couvert et boulodrome situés près de l'école, ...).

Face aux inégalités, les établissements dans leur ensemble, les parents mais aussi les équipes enseignantes ou les professeurs ne sont pas inactifs.

### Des inégalités qui s'expriment à travers des « effets »

#### *L'effet établissement*

---

<sup>287</sup> REICH, Wendelin, MICHAILAKIS, Dimitris, « *La notion d'égalité des chances dans la communication politique. Une analyse théorique* », Revue française des affaires sociales, 2005/2, pp.35-47.

<sup>288</sup> L'Union sportive de l'enseignement du premier degré (USEP) est la fédération de sport scolaire de l'école primaire française.

A la fin des années 50, Coleman montrait l'absence « d'effets école » dans le contexte américain : “schools make no difference”. Dans le même temps, Coleman soulignait que la composition ethnique de ces écoles influait la progression scolaire: les enfants des minorités ethniques réussissant mieux dans les écoles non ségréguées tout en ayant alors une image d'eux-mêmes dépréciée.

Depuis les années 80, des courants de recherche d'abord anglo-saxons se sont intéressés à l'effet établissement, le « school effectiveness », jugeant son impact comme significatif sur les apprentissages des élèves. En France, de grandes enquêtes confirmant un effet-établissement et une ségrégation scolaire actifs ont été menées comme celle de Felouzis par exemple<sup>289</sup> dans le secondaire.

Caille note que l'effet établissement est visible sur l'appréciation de leur scolarité par les élèves. Ainsi, les jugements sont toujours plus positifs si l'élève est scolarisé dans le privé que lorsqu'il est dans le public. Les enfants d'immigrés fréquentent moins le privé (au moment de son enquête, ils étaient 14% contre 19% pour les élèves de familles mixtes et 29% pour les autres).

Sur le terrain, nous avons constaté que l'effet établissement existe qu'il soit positif ou négatif. La simple lecture de la liste des parents d'élèves élus montre une diversité ethnique plus prononcée au sein de l'école « en zone sensible » mais nous apporte un éclairage nouveau car contrairement aux idées reçues on remarque une participation des parents plus forte dans l'école d'observation (taux de participation et nombre de candidats).

	Ecole d'application	Ecole d'observation
Nombre d'inscrits	370	330
Taux de participation	66.22%	73,6 %
TITULAIRES	Stéphane Loïc Pascale Sandrine Charlotte Annabelle Elisabeth	Aline Valérie Annabelle Nouria Liliane Sandrine Marianne

---

<sup>289</sup> FELOUZIS, Georges, PERROTON, Joëlle, « Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 31 mars 2016. URL : <http://rfp.revues.org/1133>



	Anne Isabelle Marie	Miguel Hiba Sophie
SUPPLEANTS	Pas de suppléants	Nouria Estelle Nassima Najima

Nous pouvons y lire un effet établissement positif qui s'exprime par une implication parentale accrue dans la scolarité des enfants, battant ainsi de revers tous les préjugés véhiculés sur les zones dites sensibles.

Les parents non seulement agissent mais se battent pour lutter contre les préjugés et accéder à la reconnaissance sociale.

Ainsi, les parents à travers l'association des parents d'élèves, se sont emparés d'un stigmatisme de l'école, son caractère multiethnique, et l'ont retourné en étendard. Ils ont organisé « une auberge espagnole » soit un repas convivial où chacun pouvait apporter un plat représentatif ou non de leurs origines et le partager un dimanche midi dans une salle prêtée gracieusement par la municipalité. Ce repas a rencontré un vif succès puisque plus 80 personnes y ont participé.

Les parents en mobilisant leurs ressources sont ainsi capables de combattre un effet établissement négatif.

Nous avons vu qu'un effet établissement est bien à l'œuvre ayant des conséquences sur les appréciations, les ressentis et le vécu scolaire.

Nous ne pouvons pas évaluer ses répercussions sur les résultats scolaires. Pascal Bressoux<sup>290</sup> a montré, à travers une enquête sur les acquis en lecture, qu'au primaire l'effet école était relativement faible et réduit par rapport à l'effet classe.<sup>291</sup> »

### *L'effet classe*

---

<sup>290</sup> BRESSOUX, Pascal, « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 36, n°2, 1995, pp. 273-294.

<sup>291</sup> DURU-BELLAT, Marie, « Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, Vol. 23, n°2, 2001, pp. 321-337,

Durut Bellat, dans une vaste recherche de l'IRÉDU, (Institut de Recherche sur l'Education Sociologie et Economie de l'Education ) a étudié, d'une part les effet du school mix (c'est-à-dire la composition sociale de l'établissement) mais aussi ceux du class mix (c'est-à-dire la composition sociale de la classe) à l'école primaire à travers des échantillons d'élèves de différentes classes (CE1 et CM1). Il semblerait que ces "effets établissement" soient d'importance modérée et plus faible en France du fait de la relative homogénéité des établissements scolaires ) et moins présents en primaire qu'en secondaire<sup>292</sup> mais aussi que l'effet du « class mix » au niveau de l'école primaire soit très ténu voire non significatif statistiquement. L'effet classe s'exprimerait plutôt à travers le ressenti d'un échantillon d'élèves en cm1 et le ressenti de 45 professeurs :

- les élèves des classes les plus défavorisées socialement s'attribuent des niveaux plus élevés que les autres élèves, de niveau scolaire et social comparable, mais scolarisés dans des classes moins défavorisées
- le bien-être est au plus bas parmi les élèves de milieu défavorisé, scolarisés dans des classes défavorisées
- dès le primaire les élèves favorisés manifestent de fait des ambitions moins élevées lorsqu'ils sont scolarisés dans des classes socialement défavorisées ; à l'inverse, les élèves défavorisés ont des ambitions professionnelles plus importantes lorsqu'ils sont scolarisés dans des classes à tonalité sociale favorisée
- un tiers des enseignants des écoles socialement favorisées, la moitié des enseignants des écoles hétérogènes et plus des trois quarts des enseignants des écoles socialement favorisées pensent qu'il n'est pas réaliste d'étudier l'ensemble du programme.

Sur le terrain, j'ai pu parfois constaté des compositions de classes relevant d'un tri social ou ethnique. Ce tri est souvent réalisé sous couvert de la recherche d'un meilleur bien être pour l'enfant : tel enseignant ayant peu de patience face aux élèves agités, tel autre se montrant méprisant avec les élèves issues des classes défavorisées, tel autre n'aimant pas les enfants

---

<sup>292</sup> DURU-BELLAT, Marie, DANNER, Magali, LE BASTARD-LANDRIER, Séverine, PIQUEE, Céline, « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives », *Les cahiers de l'IREDU*, IREDU, CNRS-Université de Bourgogne, n°65, Janvier 2004, pp. 6-8.

[http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications\\_iredu/Cahiers\\_iredu/cahier65.pdf](http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_iredu/Cahiers_iredu/cahier65.pdf)

issus de l'immigration (plus souvent maghrébins ou noirs), tel autre ne supportant pas les élèves issus des familles « white trash<sup>293</sup> ».

Parfois, il s'agit de ménager un enseignant fragile au niveau médical (maladies, ...) ou professionnel (manque supposé de compétences, nouveau dans le métier...).

A ce tri effectué par l'équipe enseignante de façon souvent implicite s'ajoutent les demandes des parents selon les « réputations des enseignants ».

Face à un enseignant soupçonné d'être raciste, trop sévère ..., certains parents vont demander à éviter la scolarisation de leurs enfants dans sa classe. Parfois, certains changent leurs enfants d'école quand ils n'obtiennent pas satisfaction.

Certains acteurs de l'école témoignent ainsi :

### ***Enseignants***

« Moi j'ai toujours la classe des "releuleu", tu comprends ma collègue, elle les aime uniquement de bonne famille ».

« Je préfère mille fois les enfants d'immigrés, ils sont polis et respectueux, je n'ai jamais de problèmes avec eux comme avec leurs parents, alors que les enfants "des cas soc français" sont "chiant". »

« Je n'ai pas pu faire autrement pour la répartition des classe, il y a un PES (professeur d'école stagiaire) à mi-temps. C'est déjà pas facile pour les élèves, on ne sait pas ce qu'il vaudra alors on ne va pas en rajouter. »

« On ne met pas les élèves en difficulté dans sa classe parce que chez lui c'est la classe autobus, il ne différencie pas. »

« C'est une classe à double niveau, il faut un niveau qui roule »

Certaines classes sont alors extrêmement marquées socialement et/ou ethniquement et les parents et les enfants en ont conscience. Un père déclare ainsi :

« Bon, ça fait deux ans que ma fille se tape la même classe, il serait temps de faire éclater le groupe. J'espère que l'année prochaine, ça sera mélangé. »

---

<sup>293</sup> LAURENT, Sylvie, « Le « poor white trash » ou la pauvreté odieuse du blanc américain », *Revue française d'études américaines*, n°120, 2009/2, pp. 79-95.

Le réseau national de lutte contre les discriminations « LCD<sup>294</sup> » a ainsi reçu un mail d'un parent, représentant de l'association des parents d'élèves, ayant relevé au sein de leur école des classes marquées ethniquement. Leur demande d'explications leur a valu une menace de poursuite en diffamation.

Cher Monsieur,

Je me permets de vous écrire, car nous (**nouvelle association de représentants de parents d'élève**) faisons face à une situation délicate.

J'ai trouvé votre article/étude dénommée « *La discrimination à l'école, de quoi parle-t-on ?* » et il s'applique parfaitement à notre situation.

Dans notre école primaire de 13 classes et 340 élèves en région XXX, la mixité ethnique est relativement forte : les enfants ayant deux parents français de type caucasien sont minoritaires.

Dans la classe de CE1/CE2 à double niveaux, tous les 7 élèves de CE2 ont des parents français de type caucasien et parmi les 19 élèves de CE1, il n'y en a que 3 d'origines autres que française. **Il n'y a donc que 3 élèves d'origine étrangère sur 26 élèves, soit environ 11%. L'enseignante est reconnue pour ses compétences.**

**Dans la classe de CE1 pur, la moitié (50%) des élèves sont clairement d'origine étrangère : noms et prénoms étrangers. Il y a deux enseignantes stagiaires à mi-temps pour cette classe.**

**Ni l'une, ni l'autre de ces deux classes ne reflète la mixité ethnique de la population de notre ville.**

**Des parents d'élève (français et étrangers)** sont allés de leur propre initiative voir la directrice et la maire-adjoint chargée de la scolarité pour leur dire que **ces classes sont déséquilibrées**. La directrice leur a dit qu'elle n'y pouvait rien et la maire-adjoint leur a dit que ce n'est pas de son ressort.

Nous l'avons aussi signalé avec beaucoup de tact à la directrice, qui nous a répondu qu'elle a contacté l'Inspectrice de l'Education Nationale qui a considéré qu'il n'y a aucun problème de composition de classe. La directrice nous a aussi dit que nous sous-entendions que l'enseignante de CE1/CE2 est raciste. **L'enseignante m'a même interpellé personnellement pour me dire qu'elle n'apprécie pas que je la traite de raciste, ce que je n'ai jamais fait.**

En somme, **nous nous retrouvons accusés de diffamation, simplement parce que nous voulions des explications sur les différences de composition de ces deux classes**. Nous avons certainement agi avec naïveté : nous n'imaginions pas ce retour de bâton.

**Comment peut-on parler de discrimination à l'école, quand l'Education Nationale décrète d'emblée qu'il n'y pas de discrimination?**

Comment peut-on parler de discrimination à l'école, quand l'Education Nationale accuse d'emblée les personnes qui la constatent de diffamation ?

Quels conseils pourriez-vous nous donner pour sortir de ce bourbier?

Merci par avance.

Cordialement.

Au fil de ces témoignages, on se rend compte que l'effet enseignant serait prédominant ou concomitant à l'effet classe.

Cela est confirmé par certains sociologues qui considèrent l'effet classe plutôt comme un effet enseignant.

*L'effet enseignant*

---

<sup>294</sup> <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/>

Grisay (1997) met en évidence l'existence d'une sorte d'effet enseignant, à travers notamment le jugement que les élèves portent sur l'enseignant efficace.

Cet « effet-maître » déjà mesuré dans les travaux de l'IREDU, a aussi été explicité, au niveau du lycée, par l'étude de Felouzis (1997), qui tend à montrer que l'efficacité des professeurs dépend en grande partie de leurs attitudes et de leurs attentes envers les élèves.

D'une manière générale, selon Durut-Bellat les pratiques pédagogiques qui semblent s'avérer les plus efficaces sont celles qui combinent un niveau d'attentes et d'exigences élevées, un temps long d'exposition au travail scolaire, et la création d'un climat chaleureux, même si les effets n'en sont pas forcément univoques selon le milieu social des élèves auxquels on s'adresse.

Ces recherches, d'une certaine manière, tendent à relativiser le poids de l'établissement puisque, comme le souligne Meuret (2000), elles attestent plutôt de la présence d'effets classes ou d'effets enseignants que d'effets établissements.

Nous sommes obligés de constater que l'effet enseignant ajoute une inégalité supplémentaire par sa prédominance dans le primaire par rapport au secondaire, où l'élève a plusieurs enseignants.

D'autre part, les enseignants sont souvent nommés dans l'Enseignement Prioritaire (EP) en début de carrière car le mouvement s'opère à partir d'un barème de points calculés en grande partie à partir du nombre d'années d'ancienneté. Les élèves de l'EP se trouvent face à des enseignants souvent relativement inexpérimentés et des équipes pédagogiques plus instables du fait d'un turn-over important lié aux conditions de travail plus difficiles.

Nous pouvons raisonnablement nous demander comment est le climat d'une classe dirigée par un enseignant qui serait raciste ou réfractaire à la diversité culturelle

*Noémie*

**Ouais, ça m'est arrivé avec l'antisémitisme mais le problème c'était que c'était les adultes qui étaient antisémites au sein de l'école..., ouais, c'était des remarques antisémites en classe devant les élèves en CE2.**

Une AESH<sup>295</sup> (assistant pour élèves en situation de handicap), travaillant dans plusieurs écoles (dont une en zone sensible) nous fournit à la fois des exemples d'effets positifs et négatifs enseignants, extrêmement parlants.

***Aline***

*Et cet enfant, il va plus vers vous ou vers l'enseignante ?*

**Non, vers moi, les deux enfants réfugiés viennent vers moi en fait ; l'enseignante n'existe pas.**

*C'est du à quoi ?*

**Et bien elle ne s'en occupe pas parce qu'elle dit qu'elle n'a pas assez de temps.**

Elle dit qu'elle n'a pas assez de temps pour s'en occuper.

*Vous êtes dans une école en zone prioritaire ?*

Non.

*C'est une école de centre ville ?*

Oui.

**Pour elle, la présence de ces enfants est ... Et bien c'est de trop, elle dit qu'elle n'a pas assez de temps.**

*Et bien justement, comme vous avez été dans plusieurs classes avec plusieurs enseignants.*

*Est-ce que vous pouvez me dire comment les enseignants favorisent l'ouverture de leurs élèves à la diversité des autres cultures ?*

**Pour l'instant, j'ai travaillé avec des enseignants qui acceptent les différentes cultures et qui les intègrent en classe sauf cette année.**

*Quand ils les intègrent, ils les intègrent comment ?*

Au départ, il n'y pas de différence avec un autre enfant déjà.

*D'accord.*

---

<sup>295</sup> L'effet d'un adulte supplémentaire en classe que ce soit un AESH ou un maître dans le cadre du dispositif « plus de maître que de classe<sup>295</sup> » est peu évalué.

La France accuse un gros retard dans la généralisation et le développement de l'emploi d'assistants d'éducation ou de maîtres supplémentaires (co-enseignement) par rapport aux autres pays européens. Les dispositifs existants comme les RASED, dont l'efficacité est prouvée et dont l'extension est préconisée par de nombreux rapports, tend à se réduire.

Je trouve vraiment qu'il n'y a pas de différences, c'est pas parce qu'ils sont étrangers ou pas. Pour eux, c'est des enfants normaux quoi, **des enfants comme les autres.**

*Alors que celle de cette année, ce n'est pas le cas ? Comment vous ressentez cette différence ?*

**Elle les met à l'écart ; elle ne s'en occupe mais vraiment pas du tout.**

*Alors elle ne fait ça qu'avec les étrangers qui viennent d'arriver ou ?*

Avec les étrangers et avec le petit garçon que je m'occupe, qui est handicapé. Pour elle, comme je suis là, donc pour **elle ne sacrifie pas de temps pour eux.**

*Mais avec ceux qui ne sont que d'origine immigrée elle n'a pas cette attitude ?*

Non, pas du tout elle les intègre normalement.

*Donc, c'est vraiment ciblé par rapport à ?*

**Par rapport à leurs problèmes de langage ou de handicap...** Pour elle, c'est une classe de CP donc, ils sont dans les apprentissages, elle ne peut pas prendre de temps.

Pour cette enseignante de CP, la non pratique de la langue française est un « handicap » qu'elle estime ne pas avoir à traiter. C'est l'AESH qui s'occupent de ces enfants relégués pour qui l'enseignante est « inexistante ». Rappelons que l'AESH est présente pour un élève handicapé, tenir lieu d'enseignante aux enfants allophones n'est aucunement une de ces missions même si des aides ponctuelles mais non officielles peuvent être fréquentes.

Une image de l'école déplorable est donnée à ces enfants qui font l'expérience du rejet d'un représentant de l'institution qui est censée les accueillir.

Alors que le niveau de classe (CP), justement consacré à l'acquisition des bases de la lecture et de l'écriture pourrait sembler une chance, pour ces enfants nouvellement arrivés sur le sol français, d'acquérir la langue française sans accumuler de retard; il servirait de prétexte à cette enseignante pour se dédouaner de son inaction.

Ce témoignage corroborerait l'existence d'un nouvel effet : l' « effet du statut d'immigré ».

*L'effet du statut d'immigré : un nouvel effet ?*

Le témoignage recueilli semble révéler un effet statut d'immigré puisque ces enfants sont discriminés (dans ce cas mis de côté) par cette enseignante sur cette base (ici il s'agirait d'une discrimination linguistique découlant du statut d'immigré).

Sans parler de discrimination, Vincent, IEN, nous confirme les difficultés rencontrées par certains enseignants face à l'enseignement d'enfants allophones.

### ***Inspecteur***

*Des élèves de culture différente sont assis sur le banc de l'école. A votre avis cette diversité culturelle, modifie-t-elle le travail des professeurs des écoles et si oui comment ?*

Bah oui, forcément. Elle est réelle, variable, différente selon les territoires mais elle modifie le regard, les pratiques des enseignants parce que le témoignage que je peux apporter, c'est la difficulté que ça peut apporter à certains collègues. Alors, **les plus criantes sont tous les élèves de cultures différentes et allophones parce que la non maîtrise de la langue pose un problème d'apprentissage et là on voit bien qu'il y a une vraie difficulté pour les enseignants et ça passe obligatoirement ne serait ce que sur l'aspect apprentissage de connaissances culturelles** ; des difficultés propres à l'apprentissage de la langue se comprennent mieux si on comprend la structure et l'origine et donc la culture au départ des enfants. **Il y a un autre aspect parfois de conflit, je dirais, un peu culturel, un choc des cultures voilà.** Ou on a une idée de l'école, peut être une idée un peu idéale de l'école. **Et si on n'y prend pas garde, si on ne fait pas attention à cette diversité, on met des élèves en difficulté, on se met en tant qu'enseignant en difficulté.** C'est les deux points de vue qui me semblent caractéristiques de cette différence.

Cet inspecteur nous décrit cet « effet immigré » selon deux aspects. D'une part, certains enseignants ressentiraient face à la diversité culturelle des élèves une sorte de glottophobie<sup>296</sup> et d'autre part, un choc culturel. Ces professeurs, par leur regard et leurs pratiques se mettraient en difficulté et mettraient des élèves en difficulté.

Des enseignants témoignent de la difficulté d'avoir des enfants allophones dans la classe. Pauline parle d' « enfant à part » pour qualifier un élève primo-arrivant. Certains attribuent les difficultés scolaires à cette non-maîtrise du français qu'ils considèrent comme un « handicap ».

### ***Iris***

---

<sup>296</sup> <https://blogs.mediapart.fr/edition/petite-encyclopedie-critique/article/210116/la-glottophobie-un-type-de-discrimination-largement-ignore>

BLANCHET, Philippe, 2106, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Textuel, 2016.



Il y a beaucoup de familles qui sont arrivées de Syrie ou d'ailleurs avec des enfants. Qu'est ce qu'ils deviennent ces enfants là ? On n'en parle pas , ils ne sont pas inscrits dans les écoles ? Il n'y a pas suffisamment de classes de primo-arrivants pour les accueillir, c'est encore l'enseignant qui une fois que ces enfants là vont être dans sa classe, vont être obligés.

*Pauline*

En tant que professeur ce qui change, c'est quand on a un primo-arrivant. Ca alors là, c'est difficile vraiment parce que c'est entre guillemets un enfant à part qu'on va pouvoir aider grâce au réseau d'aides. Moi, je dis qu'heureusement on a le réseau d'aides...

*Kahina*

Quand un collègue ou une collègue me dit que si un enfant a des difficultés c'est parce qu'il ne parle pas français à la maison ; ça c'est le truc qui m'énerve.

*Ca vous énerve parce que ?*

Parce que c'est complètement faux, ce n'est pas fondé et puis je suis un exemple vivant ; ah, c'est le truc qui m'énerve, ah, ils ne parlent pas français à la maison, ah si ils parlaient français, c'est le truc qui m'énerve.

*Journal d'observation du 05/03/2015*

Au conseil d'école, la directrice parle des difficultés sociales, familiales et scolaires du quartier. Selon elle la situation s'aggraverait et le déficit du vocabulaire des élèves serait problématique. Elle souhaiterait l'ouverture d'un centre comme une antenne de la maison de la parentalité où le but ne serait pas de normaliser les parents mais d'être un lieu d'échange. Ce centre pourrait avoir une ludothèque ou une bibliothèque. Une maman, représentante des parents d'élèves prend la parole et explique le travail formidable fait sur le quartier par une association d'aide au devoirs. Une autre parle de cafés débats mais la directrice lui rétorque que ce seront toujours les mêmes parents qui viendront. Un collègue avance que certains parents ne viendront pas de toute façon parce qu'ils ne parlent pas français et que la non-maîtrise de langue française explique le manque de vocabulaire des enfants. Un autre collègue le contredit en affirmant que si la langue parlée à la maison est riche et structurée alors l'apprentissage du français se fera sans problème. Le

**premier collègue est persuadé comme la directrice que les difficultés sont concentrées dans le quartier et demande alors aux parents d'élèves « Qui vient du quartier ? »**  
**Une maman (« sans origine particulière ») lève timidement alors le doigt et prend la parole pour marquer sa désapprobation. Elle réfute avec véhémence la généralisation de l'image négative du quartier, tout n'est pas si noir. Elle y vit avec plaisir. Les problèmes sont partout selon elle. La directrice lui dit alors qu'en tant que professionnelle, elle voit certaines choses bien réelles mais que bien sûr les problèmes évoqués du quartier ne la concernent pas personnellement. Elle fait partie d'une minorité (« sans origine particulière » ayant un travail et une structure familiale solide). Un malaise visible s'installe chez une partie des parents et de l'équipe enseignante.**

Cet extrait du journal d'observation nous montre à la fois une diffusion des préjugés négatifs et une nouvelle attribution identitaire en cascade concernant les habitants de ce quartier. En effet, on assiste à un véritable profilage standardisé (situation précaire, non-maîtrise du français, statut d'immigré ...).

L'étude de cet effet en est à ses balbutiements comme le montre le caractère interrogatif du titre du rapport du CNESCO publié en 2016, « Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires »<sup>297</sup> ?

Le dossier de synthèse<sup>298</sup> (p 4) indique :

*« Le statut d'immigré serait-il associé à des formes nouvelles de discrimination négative ? Les chercheurs s'interrogent, cependant, à partir des données PISA sur l'effet moins positif, durant la décennie 2000, de l'élévation des diplômes des parents issus de l'immigration sur les résultats de ces enfants. Des niveaux d'éducation plus avancés et des catégories socio-professionnelles plus élevées sont moins associés à des résultats meilleurs des élèves. Le statut d'immigré serait-il associé à des formes nouvelles de discrimination négative alors que dans les années 1990, il jouait surtout du fait de milieux socio-économiques bas ? C'est parce que les parents issus de l'immigration étaient de faibles catégories socio-professionnelles que leurs enfants réussissaient moins à l'école. Ces constats devront être confortés à l'avenir par de futures recherches. »*

---

<sup>297</sup> CNESCO, « Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? », septembre 2016  
[http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927-Rapport\\_Inegalites.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927-Rapport_Inegalites.pdf)

<sup>298</sup> [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/270916\\_synthese\\_inegalites.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/270916_synthese_inegalites.pdf)

C'est la première fois que le CNESCO utilise l'expression « inégalités migratoires ». Certes, en 2015 son rapport « Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école » était un premier jalon vers la reconnaissance d'un impact de l'ethnicité dans la scolarité mais l'utilisation de cette expression officialise en quelque sorte une nouvelle inégalité potentielle. Pourtant, cela demeure une hypothèse qui nécessite des recherches ultérieures.

Nous avons vu que selon Ichou le différentiel de résultats scolaires entre élèves d'origine immigrés pourrait s'expliquer par la trajectoire migratoire de leurs parents.

Dutrévis<sup>299</sup> nous apporte une autre piste : celle du rôle des stéréotypes. La théorie de la menace du stéréotype de Steele<sup>300</sup> montre que les résultats scolaires peuvent être altérés à la baisse par l'activation d'un stéréotype négatif que l'étudiant aurait intégré ou dont il aurait connaissance. Ses recherches portent sur une population étudiante. Chez les enfants, elles sont rares néanmoins, Dutrévis nous en rapporte deux récentes.

Celle de Wassenberg<sup>301</sup> montre que dès l'âge de 8 ans, les élèves afro-américains ayant conscience du stéréotype ethnique à leur égard ont des résultats en lecture moindre lors d'un test évaluatif que lors d'un exercice présenté comme non-évaluatif. D'autres travaux comme ceux de Désert et Al.<sup>302</sup> corroborent cette contextualisation évaluative néfaste pour des enfants de 6 à 9 ans d'origine sociale défavorisée et confirment selon Dutrévis que « *les élèves issus de groupes stéréotypés peuvent réussir aussi bien que les autres, si les conditions de passation des tests réduisent la pression supplémentaire qui pèse sur eux en raison de la mauvaise image de leur groupe* <sup>303</sup> ».

---

<sup>299</sup> DUTREVIS, Marion, « Les inégalités sociales et ethniques à l'école : le rôle des stéréotypes », Contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), septembre 2016.

<sup>300</sup> STEELE, C. M., SPENCER, S. J., ARONSON, J., « Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat », In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 34, San Diego : Academic Press, 2002, pp. 379-440.

<sup>301</sup> WASSERBERG, M. J., « Stereotype threat effects on african american children in an urban elementary school », *The Journal of Experimental Education*, n°82, 2014, pp. 502-517.

<sup>302</sup> DÉSSERT, M., PRÉAUX, M., JUND, R., « So young and already victims of stereotype threat : Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on ravens progressive matrices », *European Journal of Social Psychology*, n°24, 2009, pp. 207-218.

<sup>303</sup> DUTRÉVIS, Marion, *Op. Cit.*, p. 12.

Un étude de Martinot <sup>304</sup> portant sur 56 élèves de CM2 dont 26 étaient membres d'un groupe ethnique minoritaire (enfants issus d'une immigration récente) a révélé que les performances des élèves variaient selon le modèle auquel ils s'identifiaient. Ainsi, les élèves membres d'un groupe ethnique minoritaire stigmatisé qui choisissent leur modèle dans le groupe ethnique majoritaire réussissent sur le plan scolaire aussi bien que les élèves membres du groupe majoritaire choisissant leur modèle dans leur propre groupe. Par contre, les élèves membres d'un groupe ethnique minoritaire stigmatisé qui optent pour un modèle dans leur propre groupe réussissent moins bien que les élèves (majoritaires et minoritaires) possédant un modèle dans le groupe ethnique majoritaire.

Cette fois encore, nous pouvons remarquer que les études ont jusqu'à une époque relativement récente délaissaient les enfants alors même que la prise de conscience des stéréotypes s'opère à cet âge et marque leur scolarité présente et future.

Certains enfants supportent un poids supplémentaire du fait de leurs origines sociales et ethniques de façon intrinsèque sans implication extérieure (enseignant, pairs,...) auquel s'ajoutent d'autres pressions.

Ainsi, le CNECSCO acte, par ailleurs, la discrimination négative engendrée par l'éducation prioritaire « (temps d'enseignement plus courts, méthodes pédagogiques moins efficaces pour les apprentissages complexes, enseignants moins expérimentés, davantage de non-titulaires, climat scolaire moins favorable et entourage des pairs peu porteurs).

Cette discrimination négative touche particulièrement les élèves socialement défavorisés et issus de l'immigration.

Selon Iris, l'Etat n'affecterait pas assez de moyens et participerait à la « faillite » de l'école publique en orchestrant une disparition progressive de l'enseignement spécialisé alors même que l'arrivée de réfugiés réclamerait la création de postes supplémentaires.

### ***Iris***

Moi, je n'incrimine pas les collègues. J'incrimine le manque de moyens, les fermetures de classes spécialisées. Il n'y en a pas assez. Il y a eu une arrivée par exemple pour ne pas citer parce que ça on en parle pas. **Il y a beaucoup de familles qui sont arrivées de Syrie ou**

---

<sup>304</sup> MARTINOT, Delphine, TOCZEK, Marie-Christine, BRUNOT, Sophie, « Performances scolaires des élèves et appartenance ethnique (majoritaire vs minoritaire) de leurs modèles professionnels », *Revue française de pédagogie*, Vol.145, 2003, pp. 77-87.

**d'ailleurs avec des enfants. Qu'est ce qu'ils deviennent ces enfants là ? On n'en parle pas , ils ne sont pas inscrits dans les écoles ? Il n'y a pas suffisamment de classes de primo-arrivants pour les accueillir, c'est encore l'enseignant qui une fois que ces enfants là vont être dans sa classe, vont être obligés. Si il n'y a pas un RASED<sup>305</sup>, des maîtres E<sup>306</sup> et des maîtres G<sup>307</sup> parce que ça aussi les maîtres G ont été supprimés, si il n'y a pas suffisamment de moyens dans les écoles, surtout dans les écoles qui en ont besoin. J'estime quand même que c'est l'Etat qui ne fait pas son travail.**

Toujours, selon le CNESECO, la priorité donnée au primaire depuis 2012 s'est traduite par une augmentation des dépenses par élève de 12,1% entre 2012 et 2017 (budget prévisionnel) mais cette augmentation atteint 7,3 % pour les collégiens et de 4,3 % pour les lycéens (p 43).

Nous allons donc voir que ce différentiel ne permet en aucun cas de rattraper le déficit d'investissement dont souffre l'enseignement du premier degré.

### Une politique éducative inégalitaire

#### *Les dépenses budgétaires restreintes et peu efficaces*

En 2011, les dépenses éducatives par élève sont annuellement de 5374 € en élémentaire, 8021 € en collège, 11 398 € en lycée général et technologique, 10 219 € à l'université<sup>308</sup>. A l'aune d'un rapport OCDE<sup>309</sup>, nous voyons qu'il s'agit là d'un choix de société et non d'une quelconque nécessité d'économies budgétaires.

---

<sup>305</sup> Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

<sup>306</sup> Le maître d'adaptation, appelé aussi "maître E" est chargé de l'aide à dominante pédagogique.

<sup>307</sup> Le rééducateur, appelé aussi "maître G" a pour mission d'aider un enfant à retrouver l'estime de soi et à devenir un écolier.

<sup>308</sup> MERLE, Pierre, « À qui profitent les dépenses éducatives ? », *La Vie des idées*, 22 mai 2012.  
URL : <http://www.laviedesidees.fr/A-qui-profitent-les-depenses.html>

<sup>309</sup> EUROPEAN COMMISSION, Commission Staff Working Document Country Report France 2016, Including an In-Depth Review on the prevention and correction of macroeconomic imbalances, European Commission, Brussels, 26/02/2016. [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/cr\\_france\\_2016\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/cr_france_2016_en.pdf)

« Les inégalités éducatives liées au contexte socio-économique sont parmi les plus élevées des pays de l'OCDE : L'effort d'éducation est inégal selon les différents niveaux de formation. La dépense d'éducation en proportion

Merle<sup>310</sup> remarque d'ailleurs que le retard scolaire est constatable dès l'âge de 5 ans et que les inégalités entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres s'y déploient déjà en logique verbale, en aisance orthographique, en structuration spatiale et en organisation temporelle. L'effet positif de la scolarisation à 2 ans pour la réduction des inégalités a été démontré pourtant celle-ci a baissé de 2000 à 2005 de 35,5% à 25,1%.

D'autre part, quand la politique éducative prend des mesures en vue de réduire les inégalités, celles-ci se révèlent relativement inefficaces à les combattre voire les augmentent.

Un enseignant, Fabrice, considère les APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) comme une stigmatisation supplémentaire des élèves issus des classes défavorisées et comme un leurre entretenant et amplifiant l'inégalité du système scolaire.

***Fabrice***

**Chaque fois qu'ils inventent quelque chose on se dit que c'est une mauvaise idée. Par exemple les APC ont été vendues par, à l'époque Nicolas Sarkozy, président, comme de donner les mêmes chances aux pauvres c'est-à-dire d'avoir des cours particuliers. Enfin bref, quoi, on a bien vu que c'était tout à fait le contraire. Au contraire ça instille l'idée que l'école n'est pas suffisante, il manque quelque chose. On va faire pour les pauvres les APC et les riches ils iront, ils iront se payer un prof particulier en français, en maths, etc.**

Dans la même ligne, si on prend les stages de remises à niveau<sup>311</sup> (organisés pendant les vacances scolaires d'avril, juillet et août), censés permettre aux élèves en difficulté de rattraper une partie de leur retard, ils sont effectués sur la base du volontariat des enseignants payés en heures supplémentaires. Il en résulte que les bénéficiaires qui en auraient le plus besoin en sont parfois privés.

---

*du PIB est supérieure à la moyenne de la zone Euro (5,5% en 2013 contre 4,8%). La dépense par élève est basse dans l'enseignement maternel et dans l'enseignement primaire (15% de moins), moyen dans l'enseignement supérieur (2% au-dessus), et significativement plus élevé dans l'enseignement secondaire supérieur (35% au-dessus). » p. 50.*

<sup>310</sup> MERLE, Pierre, « Quand le fossé se creusent entre les nantis et exclus », *Les Cahiers pédagogiques*, n°467, 2008, pp. 26-28.

<sup>311</sup> <http://eduscol.education.fr/cid49814/aide-personnalisee-stages-remise-niveau.html>

Ainsi, aucun stage n'est organisé dans l'école d'observation soit parce que la plupart des enseignants les contestent (stigmatisation d'une partie des élèves, illusion donnée aux parents d'une égalité des chances,...) soit parce que les enseignants ne souhaitent pas travailler une partie des vacances au vu de la difficulté de leur conditions quotidiennes d'exercice.

L'efficacité de ces stages ne fait, par ailleurs, l'objet d'aucune évaluation mais remporte l'adhésion des parents depuis 2008 et apporte un complément de revenus à certains professeurs. Cela explique certainement que cette mesure coûteuse, équivalente selon un syndicat<sup>312</sup> (appelant à son boycott, annexe 6) à l'emploi de 700 professeurs à temps plein par année soit maintenue et même étendue (puisque au départ réservée aux Classes de CM1 et CM2, elle concerne aujourd'hui aussi le cycle 2).

Si les politiques éducatives traitant du vivre ensemble et de la laïcité englobent bien l'enseignement primaire, l'école primaire a là aussi un statut particulier tant dans son mode de fonctionnement que dans les prérogatives et les missions laissées à la charge du professeur des écoles que dans les moyens qui lui sont alloués.

Les enseignants du primaire travaillent 26 heures contre 18 heures pour les enseignants du secondaire à salaire égal. L'impossibilité d'effectuer des heures supplémentaires plafonne la rémunération des professeurs des écoles contrairement à leurs collègues<sup>313</sup>.

La crise des vocations affectant aujourd'hui l'enseignement primaire a obligé l'institution à mettre en œuvre un premier rapprochement entre collègues du primaire et du secondaire avec l'octroi d'une prime de suivi des élèves mais celle-ci ne représente que le tiers de celle touchée par les professeurs du secondaire.

Un professeur des écoles gagne ainsi en moyenne 30 % de moins qu'un professeur de lycée et 54 % de moins que son collègue allemand<sup>314</sup>.

### *La carrière de l'enseignant du primaire*

---

<sup>312</sup> <http://47.snuipp.fr/spip.php?article527>

<sup>313</sup> Les syndicats de l'enseignement primaire ont moins de poids que ceux du secondaire. Le droit de grève est soumis à un préavis de 48 heures qui laisse le temps aux mairies de mettre en place un service minimum de garderie (une obligation si plus de 25 % des enseignants sont en grève) et limite d'autant l'impact de la grève et décourage les grévistes.

<sup>314</sup> BAUMARD, Maryline, « Les professeurs des écoles français sont sous-payés, selon l'OCDE », *Le MONDE*, 09/09/2014. [http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2014/09/09/en-france-un-professeur-est-mieux-payé-au-lycée-qu-a-l-école\\_4484274\\_1473688.html](http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2014/09/09/en-france-un-professeur-est-mieux-payé-au-lycée-qu-a-l-école_4484274_1473688.html)

Un éloignement spatial et relationnel du professeur des écoles engendré par la politique éducative

Les enseignants du primaire sont aujourd'hui recrutés à BAC +5 (niveau Master II) alors qu'ils l'étaient à 18 ans sous la loi Guizot de 1833, à BAC +2 à partir de 1985 (Ecole normale), puis à Bac +3 sous la loi Jospin du 10 juillet 1989 avec l'instauration des IUFM (institut de formation des maîtres), et enfin à BAC+ 5 depuis 2010 (les IUFM, ayant été remplacés par des ESPE, intégrés aux universités) alors même que les missions de base de l'école primaire « lire, écrire et compter » sont restées les mêmes.

Les possibilités d'accès au métier d'enseignant se sont réduites pour les enfants des classes défavorisées et par conséquent pour les enfants de familles d'immigrés.

### ***Inspecteur***

Ceci étant pour intervenir dans les groupes à l'ESPE de M1 et M2 et **pour participer au concours, il n'y a pas une grande diversité quand même dans le recrutement.**

Il y aurait selon l'inspecteur interviewé une discrimination institutionnelle dans le recrutement des professeurs des écoles.

Le rapport sur la diversité dans la fonction publique de 2004 se montre optimiste. Ainsi, un paragraphe est consacré à l'étude de Jean-Louis Auduc en 2003/2004 et 2004/2005 portant sur des professeurs des écoles stagiaires à l'IUFM de Créteil qui montre que 20% d'entre eux étaient issus de ZEP et 11,5% étaient porteurs de prénoms d'origine maghrébine. Par conséquent, « *un professeur des écoles stagiaire sur huit semble donc être, dans l'académie de Créteil, enfant de l'immigration. Les collèges et lycées de ZEP si souvent stigmatisés sont donc aussi des établissements où se construisent des parcours de réussite*<sup>315</sup> ».

Pourtant, cet optimisme semble contredit par les propos de l'inspecteur interviewé qui relève le manque de diversité dans le recrutement des professeurs des écoles. Pour se faire une opinion plus étayée, la lecture du rapport intitulé « les discriminations dans l'accès à l'emploi public » nous donne quelques pistes. Tout d'abord, il indique que l'étude des champs des discriminations dans l'emploi public est peu étudié mais communique certains chiffres :

---

<sup>315</sup> VERSINI, Dominique, « Rapport sur la diversité dans la fonction publique », Paris, Décembre, 2004.

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000632.pdf>



« En outre, on sait que les descendants d'immigrés sont largement sous-représentés dans la fonction publique. Ils y sont en emplois pour 10 % d'entre eux, contre 14 % pour les natifs. Toutes choses égales par ailleurs, les descendants d'immigrés ont 8 % de chances en moins d'occuper un emploi public que les natifs (Baradji et Al., 2012). Certes, les différences sont importantes selon les fonctions publiques. Ainsi, les descendants d'immigrés africains hors Maghreb ont 29% de chance en moins d'être salarié de la fonction publique d'État, mais 50% de chance en plus d'être salarié de la fonction publique hospitalière. La sous-représentation des descendants d'immigrés dans l'emploi public ajoute aux difficultés de ce groupe social qui est davantage exposé à la précarité dans l'emploi privé, à un niveau de vie inférieur et à un taux de pauvreté plus élevé (Cusset et al., 2015). Pouget (2005) distingue les personnes qui ont un seul parent immigré de celles qui en ont deux. Ces dernières sont relativement moins présentes dans l'emploi public. C'est le cas en particulier, des enfants de parents nés en Afrique du nord, même lorsque l'on raisonne toutes choses égales par ailleurs, à diplôme égal, âge égal et à profession des parents égale. »

Le rapport note aussi que l'interdiction de statistiques ethniques (origines, religions....) en France est à frein à l'évaluation des discriminations d'autant plus qu'à cela s'ajoute pour l'Education nationale à une culture de l'égalité qui y justifierait selon les responsables des ressources humaines une moindre diffusion des mesures anti-discriminatoires (p 35).

Le rapport intitulé « Inégalités et discriminations dans l'accès à la fonction publique d'Etat : une évaluation par l'analyse de fichiers administratifs de concours <sup>316</sup> », nous révèle qu'en comparant le lieu de résidence des participants aux concours des personnels enseignants, il s'avère que « les candidats non parisiens résidant dans une commune à forte emprise ZUS ont de plus faibles chances de réussir les concours des personnels enseignants que les candidats non parisiens résidant dans une commune à faible emprise ZUS. Ils ont non seulement une probabilité plus faible d'être admissible (notamment parce qu'ils obtiennent une note moyenne plus faible) mais, une fois admissibles, ils ont également une probabilité plus faible d'être admis »... En effet, l'écart de probabilité d'admissibilité ou d'admission à l'agrégation entre candidats selon qu'ils habitent ou non dans une commune à forte emprise ZUS s'élève à environ 3 points de pourcentage. Cet écart ne s'élève en revanche qu'à 1,4 et

---

<sup>316</sup> GREENAN, Nathalie, LAFRANCHI, Joseph, L'HORTY, Yannick, NARCY, Mathieu, PIERNE, Guillaume, « Inégalités et discriminations dans l'accès à la fonction publique d'Etat : une évaluation par l'analyse de fichiers administratifs de concours », TEPP, juillet 2016. [http://www.tepp.eu/doc/users/268/bib/dt\\_vopdf\\_8248.pdf](http://www.tepp.eu/doc/users/268/bib/dt_vopdf_8248.pdf)

*1,3 point respectivement pour l'admissibilité et l'admission des autres concours d'enseignants ».* (p 94)

Le critère de résidence ZUS aurait donc un biais discriminant hors les candidats issues de l'immigration ont une probabilité plus forte d'y résider que les natifs ;

D'autre part, les concours d'enseignants évalués sont le CAPES, CAPEPS, CAPET ET CAPLP alors que le concours du professorat des écoles CRPE est absent de cette liste. Cette omerta de l'institution contrairement aux autres concours d'enseignants nous laisse penser que les propos de l'Inspecteur semblent vrais et fondés.

Nous pouvons ainsi envisager qu'il existe bel et bien une discrimination à l'embauche pour le professorat des écoles qui serait plus grande que celles déjà existante mais contenue pour les autres concours d'enseignants. Cette non représentativité de la diversité est encore plus criante encore à l'échelle, des formateurs, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs.

L'écart entre le public enseigné et les enseignants s'en est trouvé agrandi avec des sources d'incompréhension plus nombreuses.

L'instituteur, qui autrefois vivait à proximité de l'école et y scolarisait ses enfants, contribuant ainsi à la mixité sociale tout en permettant une connaissance et des échanges plus approfondis avec les élèves et les familles, a déserté les quartiers. Lors du passage de la fonction d'instituteur à professeur des écoles, la revalorisation de salaire a entraîné la suppression de l'avantage du logement de fonction pour les nouveaux enseignants.

La rupture de cette proximité conjointe à un désengagement global des services publics a provoqué un sentiment encore plus vif de ségrégation chez les habitants des zones défavorisées.

### *Un recrutement essentiellement basé sur les savoirs et une formation en question*

Alors que le recrutement dans l'enseignement privé à l'entrée du CFP (centre de formation pédagogique, équivalent à l'IUFM) se faisait sur une sélection qui combinait savoirs, tests psychologiques (avec l'établissement d'un profil qui déterminait la compatibilité avec le métier) et un entretien individuel, celui de l'enseignement public était basé uniquement sur dossier. Aujourd'hui, le recrutement dans l'enseignement privé se fait toujours par une sélection au préalable et le suivi d'une formation spécifique à l'ISFEC (Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique) bien que le déroulement de la scolarité, le programme et le concours soient identiques à l'ESPE.

L'extrait d'un casier judiciaire vierge semble suffire à l'Education Nationale pour confier des enfants alors que l'accès de nombre de métiers est subordonné à l'aval d'un psychologue.

Cela préoccupe certains enseignants comme Pierra qui qualifie certains enseignants de « boulets ». Pour elle, la masse des enseignants ne fait qu'appliquer un programme sans réflexion ou prise en compte des enfants. Elle préconise un changement dans le mode de recrutement des professeurs.

**Pierra**

*L'ascenseur social et la transmission des valeurs républicaines ne fonctionneraient plus correctement. Quelles seraient selon vous les raisons de cet échec?*

Et bien, je pense comme dans tous les métiers mais dans le notre c'est particulièrement gênant parce qu'on ne traite pas des pommes de terre, on traite des êtres humains. **N'importe qui peut faire notre métier en fait.** Notre métier est ouvert à tous et c'est embêtant. **Je trouve qu'il devrait être, que la formation devrait être beaucoup plus exigeante et qu'on devrait être sûr qu'un enseignant a les épaules pour porter et un programme et cette fameuse liberté pédagogique.** Là, moi je suis enseignante mais je suis formatrice aussi. J'ai passé un concours, j'ai été reconnue comme une bonne enseignante. On m'a dit vous il faut que vous soyez formatrice, il faut venir avec nous. Et puis, j'ai fait de la formation et puis je me suis rendue compte que je n'ai pas fait ce métier pour former des adultes mais pour former des enfants donc je suis retournée en classe et je préfère être avec mes élèves qu'avec des adultes aussi parce que j'ai bien vu que ce qu'on nous demande **c'est d'ouvrir un maximum la porte à tout le monde finalement parce qu'on manque tellement de gens avec de la vocation qu'on prend tout le monde. Et on ne devrait pas, je ne sais pas, je ne parle même pas de salaire... de la reconnaissance de notre métier mais des gens qui pensent comme moi il y en a plein mais ils sont noyés dans la masse. On ne voit que la masse, des gens qui ont peur et qui ne font pas leur métier avec passion qui font leur métier uniquement, qui vont transmettre bêtement ce qu'il y a dans les programmes sans chercher à se saisir des enfants.** Et au final, ils nous desservent... Je vois très bien ce que ces enquêtes peuvent dire et je comprends. **Pour avoir vu énormément d'écoles. Oui, on a des boulets, excusez moi du terme. On a des gens pas compétents parmi nous dans l'enseignement et donc forcément ces gens là ça nous dessert.**

Dans le même ordre d'idée, un enseignant une fois titularisé ne verra jamais un médecin du travail sauf s'il en fait la demande, ce qui paraît aberrant. L'éducation nationale ne s'est toujours pas donné les moyens de veiller à la santé de son personnel.

L'enseignant en souffrance se trouve ainsi isolé et démuné car son supérieur hiérarchique n'est pas un conseiller en ressources humaines mais un « Inspecteur » dont la dénomination montre le caractère évaluatif au sens négatif (sanctionnant). Cette tension ressentie par certains enseignants a une influence sur le climat scolaire des établissements et sur les non-dits de la profession.

Une école d'application forme les futurs professeurs des écoles car une partie de ses enseignants est maître formateur or ces enseignants sont peu ou *a minima* moins confrontés aux difficultés scolaires et sociales.

Se posent alors des questions sur la formation dispensée. La plupart de ces maîtres formateurs n'ont pas ou très peu l'expérience des zones prioritaires et forment ainsi les stagiaires à enseigner à un certain public.

D'autres ont cette expérience, mais comme le démontre les propos de Pierrette, ils sont sortis de leurs classes et ne peuvent montrer leur pédagogie *in situ*. Elle remet en cause la formation dispensée dans les ESPE qu'elle connaît bien puisqu'elle y a été formatrice.

*Quelles seraient les mesures à prendre par l'Education nationale pour accomplir au mieux ces deux missions ?*

Oui pour moi, c'est **changer de mode de recrutement et donner plus de valeur à la formation**. En fait qu'ils aient un petit peu cette fameuse liberté pédagogique. Ils ne s'en saisissent pas. Les petits jeunes qui arrivent, ils font classe comme on leur a fait classe à la fac. Ils font classe comme on leur a fait classe au lycée. C'est leurs souvenirs les plus récents, c'est ceux là. Mais pitié, allez voir ce qui se passe. Moi on me dit que je suis une bonne enseignante mais personne ne vient voir comment je travaille. Voyez, on me demande à moi d'aller voir dans les autres classes et d'aller aider ceux qui ne s'en sortent pas mais il y en a tellement des enseignants qui travaillent comme moi. On devrait pouvoir les repérer et puis nous envoyer du monde, que ça tourne.

**Que les nouveaux arrivants soient noyés dans des classes d'accueil, des classes qu'on a reconnues comme ayant une pédagogie active et intéressante.** Si elle est si intéressante que ça et bien montrez le. Moi, je trouve que l'Education nationale malheureusement, ces

bons éléments parce qu'il y a plein de bons éléments. Ces bons éléments, ils sont sortis de classe, ils ne sont plus dans les classes.

Les futurs enseignants peuvent ressentir un décalage entre ce qu'on leur demande et ce qu'ils vivent sur le terrain. Ainsi, les professeurs stagiaires jugent sévèrement leur formation initiale et pour la première fois certains ont fait part de leur mécontentement par des manifestations<sup>317</sup>. Le taux de démission n'a jamais été aussi élevé, selon le rapport Carle<sup>318</sup>, on est passé de 1% de démissions chez les professeurs des écoles stagiaires en 2012 à 3.2% en 2015-2016. Chez les titulaires, le taux est nettement plus faible mais il augmente aussi. On compte 299 démissions en 2012-2013 chez les professeurs des écoles et 539 en 2015-2016<sup>319</sup>. Quant aux professeurs titulaires, ils ne sont pas plus tendres avec la formation continue prodiguée. Ils affirment ne pas avoir le temps de se former au vu de l'instabilité des programmes et des directives.

*Iris*

Depuis le début de ma carrière, **j'ai eu je ne sais pas combien de programmes, à chaque changement de gouvernement, de ministre. Il fallait que chaque ministre fasse sa loi ...On n'avait pas le temps de mettre en place ce que l'on nous demandait, de s'habituer et hop ça changeait.**

D'autre part, ils regrettent la non consultation effective des professeurs et l'approche très descendante (« Top down ») de l'Education Nationale alors qu'il faudrait privilégier selon eux une approche ascendante (« bottom up »).

*Iris*

**On nous demandait notre avis mais après coup.**

---

<sup>317</sup> <http://france3-regions.francetvinfo.fr/auvergne-rhone-alpes/isere/grenoble/enseignants-stagiaires-grenoble-greve-1223807.html>

<sup>318</sup> <http://www.senat.fr/rap/a16-144-3/a16-144-31.pdf>

<sup>319</sup> JARRAUD, François, *Démissions d'enseignants : Une hausse en trompe l'œil ?*, Le café pédagogique, 6 janvier 2017. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/01/06012017Article636192838693534285.aspx>

***Kahina***

**Partir de ce qui se passe sur le terrain, questionner les enseignants pour faire remonter ce qui va, ce qui ne va pas et ce qu'il faudrait faire.** Je pense parce qu'on est les premiers sur le terrain, les premiers acteurs.

La fluctuation des programmes touche aussi l'enseignement de l'EMC (l'enseignement moral et civique), censée contribuer à l'acquisition des valeurs républicaines.

## **2.2.2 La fraternité : le vivre ensemble**

### **2.2.2.1 La vie scolaire : l'enseignement primaire démuni face à une détérioration du climat**

#### La quasi-absence de signalisation des actes de violence

A l'école primaire, la signalisation des actes de violence ne se fait pas ou très peu. Il s'agit alors d'une information à l'Inspecteur dans les cas les plus graves.

Dans le secondaire de 2001 à 2006, les actes de violence en milieu scolaire étaient signalés par le logiciel SIGNA et leur accroissement avait été démontré. Par ailleurs, en 2004-2005, 2.5% des actes signalés étaient à « motivation raciste ou antisémite <sup>320</sup>» Mais ce signalement, laissé à l'appréciation des équipes induisait une hétérogénéité tant qualitative que quantitative. D'autre part en 2006, la publication par un hebdomadaire du « *palmarès* » des établissements les plus violents conduisit à son remplacement par un autre logiciel, SIVIS (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) en 2007 basé sur un échantillon de 1000 établissements de façon anonyme et selon des critères différents de SIGNA (par exemple la motivation à caractère discriminatoire a remplacé celle à caractère raciste ou antisémite). Les données recueillies sous forme de pourcentages ne permettent plus d'établir une évolution des phénomènes de violence mais montrent que l'éducation prioritaire est plus touchée par ceux-ci.

---

<sup>320</sup> DHUME-SONZOGNI, Fabrice, *Op. Cit.*, p.87.

La prise de conscience de la violence à l'école primaire extrêmement récente a suivi la médiatisation de faits divers tragiques de harcèlement à l'école et de suicides de jeunes enfants<sup>321</sup>. En 2001, Boris Cyrulnik a ainsi remis un rapport intitulé « Quand un enfant se donne la mort » sur les suicides infantiles à la secrétaire d'État chargée de la Jeunesse et de la Vie associative, Jeannette Bougrab. Une série de préconisations a été rédigée pour l'école avec notamment la lutte contre le harcèlement scolaire « qui constitue un très grave facteur de vulnérabilité<sup>322</sup> ».

En 2010, ont eu lieu les « Etats généraux de la sécurité à l'école », en 2011 les « Assises nationales contre le harcèlement scolaire à l'école » et en 2015, une campagne pour la prévention du harcèlement à l'école a été diffusée à la télévision. Cette prise de conscience progressive a entraîné la mise en place d'enquêtes pour pallier un manque de données statistiques sur l'enseignement du premier degré.

### Des enquêtes révélatrices du climat scolaire à l'école primaire

En 2011, l'enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves de cycle 3 des écoles élémentaires « A l'école des enfants heureux...enfin presque <sup>323</sup>» a montré que si 9 enfants sur 10 se sentent bien à l'école et ont de bonnes ou très bonnes relations avec leurs enseignants, la

---

<sup>321</sup> Selon une enquête INSERM de 2003 menée en France par une chercheuse auprès de 2 000 enfants de 6e (11-12 ans), 2 % d'entre eux déclaraient avoir fait une tentative de suicide et 6 % avoir déjà eu des idées suicidaires.

<http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article173>

Quarante-quatre jeunes de moins de 14 ans se sont donné la mort en 2010, selon l'Inserm.

<http://sante.lefigaro.fr/actualite/2013/02/12/19839-suicides-jeunes-ont-diminue-50-25-ans>

Selon une étude québécoise, « *les décès par suicide sont rares chez les enfants de 5 à 12 ans. Toutefois, les manifestations suicidaires et de détresse psychologique sont plus fréquentes actuellement qu'il y a dix ans dans les écoles primaires.* »

GALLAGHER, Rodrigue, DAIGLE, Marc, « La problématique suicidaire chez les enfants de 12 ans et moins : l'exemple d'un programme d'intervention en milieu scolaire primaire », *Frontières*, Vol. 21, n°1, 2008, pp. 98-106. <http://id.erudit.org/iderudit/037879ar>

<sup>322</sup> <http://www.weka.fr/actualite/jeunesse/article/suicide-quand-un-enfant-se-donne-la-mort-8346/>

<sup>323</sup> UNICEF France, « *A l'école des enfants heureux ...enfin presque* », Observatoire International de la Violence à l'Ecole, 2011.

[https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF\\_FRANCE\\_synthese\\_violences\\_scolaires\\_mars\\_2011.pdf](https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_synthese_violences_scolaires_mars_2011.pdf)

victimation est loin d'être négligeable : environ 11-12% d'entre eux se déclarent harcelés (ce harcèlement pouvant monter à 14% pour le seul harcèlement verbal et symbolique), un peu plus de 16% des enfants répondent avoir été affublés souvent ou très souvent d'un surnom méchant, 25% avoir été injuriés souvent ou très souvent et 14% avoir fait l'objet de rejet de la part d'autres élèves. En ce qui concerne les violences physiques 17% disent avoir été frappés par d'autres élèves souvent ou très souvent, et les bagarres fréquentes sont rapportées par 14% des répondants. D'autre part, 7% des répondants ont été victimes de racisme, parfois de la part d'un adulte de l'école pour 4.6% d'entre eux ( plus souvent par des personnels de la cantine que par des enseignants) et 13% des répondants estiment avoir été rejetés par un enseignant. Toutefois si le fait d'être dans un réseau de l'éducation prioritaire aggrave les risques, cette aggravation reste faible.

Le climat scolaire est moins bon dans les écoles de l'éducation prioritaire mais ce différentiel est bien plus durement ressenti par les professeurs que par les élèves.

Les inégalités de chance scolaires déjà analysées entre éducation prioritaire et hors zone prioritaire se doublent donc des inégalités des violences scolaires.

Le rapport Gonthier Maurin<sup>324</sup> de 2012 établit le lien entre inégalités scolaires et la souffrance des enseignants qui se trouveraient démunis face à celles-ci. (*« le système éducatif tend concrètement à pousser les enseignants à choisir entre se concentrer sur la tête de classe pour avancer dans le programme ou rattraper des élèves en perdition. Les enseignants sont pris dans une équation très difficile sans beaucoup de ressources pour la résoudre <sup>325</sup> »*).

Ce rapport met en évidence une souffrance des enseignants :

- sentiment d'impuissance, pression évaluative, solitude
- inflation des conflits avec la hiérarchie (conflits entre les professeurs et le directeur d'école dont l'autorité n'est pas acceptée sans que l'IEN, Inspecteur de l'Education Nationale, parvienne à régler les différents, conflits lors des opérations de mutation)
- incompréhensions et tensions mutuelles entre les enseignants et les parents d'élèves

---

<sup>324</sup> GONTHIER-MAURIN, Brigitte, « *Rapport d'information au Sénat* », n° 601, Mission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur le métier d'enseignant, 2011.

<http://www.senat.fr/rap/r11-601/r11-6011.pdf>

<sup>325</sup> *Ibid.*, p.13.



Il communique le résultat chiffré d'enquêtes basées sur le collège et le lycée (plus d'un tiers des enseignants songerait à changer de métier) mais ne dispose d'aucunes données similaires pour le primaire.

Toutefois, on y trouve une indication grâce à l'enquête « *auprès d'un échantillon de 5 000 agents environ par le Carrefour santé social regroupant la MGEN et les fédérations syndicales de l'éducation indiquent que 24 % des personnels de l'Education nationale sont en état de tension au travail et que 14 % sont en situation d'épuisement professionnel ou « burn out ». Par comparaison, 12 % des cadres seulement se déclarent tendus. Statistiquement, l'épuisement professionnel est plus important à l'école élémentaire et au collège, qu'en lycée général ou à l'université*<sup>326</sup>. »

L'enseignant du primaire serait donc particulièrement touché.

Une enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire « *L'école entre le bonheur et ras-le-bol* », réalisée en 2012 <sup>327</sup> montre que le climat scolaire est perçu positivement par une majorité de personnels du premier degré : 91,6% le jugent plutôt bon ou bon mais 1 enseignant sur 10 (dont 1 sur 6 de moins de 6 ans d'ancienneté ou dans l'éducation prioritaire) en ont une image plutôt négative.

La violence réside aussi bien au cœur de la relation pédagogique que dans la relation éducative avec les parents d'élèves.

Ce rapport indique que « *L'inégalité devant le risque d'être victime de violence est forte pour les personnels de l'éducation nationale, dans le premier degré. Elle est inégale suivant l'âge, mais surtout suivant les variables sociales des écoles d'exercice.* »

Par exemple, le risque d'être victime à répétition est pour les enseignants plus de quatre fois plus important selon qu'on exerce dans les écoles les plus défavorisées ou les plus favorisées: ce risque est présent pour 1 enseignant sur 23 dans les quartiers les plus favorisés et pour 1 enseignant sur 5 dans les quartiers les plus démunis, soit près de cinq fois plus. Pour la violence verbale: 17,2 % des personnels sont insultés 3 fois et plus s'ils sont dans l'éducation

---

<sup>326</sup> Carrefour Santé social 2011, « Santé et travail : étude des risques psychosociaux, de l'épuisement professionnel et des troubles musculo-squelettique », Rapport MGEN, janvier 2012, p. 12.

<http://slideplayer.fr/slide/2751683/>

<sup>327</sup> DEBARABIEUX, Eric, FOTINOS, Georges, « *L'école entre le bonheur et ras-le-bol* », Observatoire International de la Violence à l'École, Université Paris-Est Créteil, Septembre, 2012.

[http://www.autonome-solidarite.fr/media/fas\\_oive\\_victimation\\_1er\\_degre.pdf](http://www.autonome-solidarite.fr/media/fas_oive_victimation_1er_degre.pdf)

prioritaire contre 9,7% ailleurs, 9,2% ont subi des bousculades contre 4,7%; 5% ont été frappés contre 3%; 18% ont été volés contre 11%...

Les menaces sont également plus fréquentes dans les écoles très défavorisées et elles ne sont pas du même type: 14% sont des menaces de mort (vs 3% dans le quartier très favorisé<sup>328</sup>) »

Les conflits sont gérés le plus souvent en interne par le dialogue, le cas échéant par des sanctions et dans les situations extrêmes par un appel à la hiérarchie.

Les équipes enseignantes s'emparent de la question du climat scolaire.

Le compte rendu du conseil d'école de l'EA de la commune montre une vigilance de l'équipe enseignante face à toute dégradation éventuelle du climat scolaire.

#### ***Compte rendu du conseil d'école octobre 2016 de l'EA***

« Il est de **plus en plus nécessaire de travailler sur le climat scolaire**. Malgré un climat scolaire satisfaisant à l'EA, il faut régulièrement faire des entretiens équipe pédagogique/parents/élèves pour **des cas d'incivilités**. »

Dans l'école d'observation, des conseils d'enfants sont réalisés régulièrement sous l'autorité de la directrice et des réunions régulières de l'équipe (mise au point de règles communes, entraide, ...) permettent d'aborder cette problématique.

#### Une limitation des sanctions possibles à l'école primaire

La circulaire du 6 juin 1991<sup>329</sup> fixe le cadre des sanctions pouvant être prises par les enseignants à l'encontre des élèves.

Le principe intangible est celui de l'interdit de violence. En maternelle, si « *aucune sanction ne peut être infligée* », il est cependant possible d'isoler un élève durant un temps « *très court* » sous surveillance. L'objectif reste la « réinsertion dans le milieu scolaire ». En élémentaire, cet isolement devient « *momentané* » avec l'idée d'une gradation des sanctions : réprimandes et isolement (exclusion d'une activité dans la classe ou hors classe, privation partielle de la récréation). « *Dans le cas de difficultés particulièrement graves affectant le*

---

<sup>328</sup> *Ibid.*, p.35

<sup>329</sup> Circulaire n°91-124 du 6 juin 1991, « Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires »

*comportement de l'élève dans son milieu scolaire* », le texte exige que la « situation (soit) soumise à l'examen de l'équipe éducative ». Après une période d'un mois et s'il n'y a pas d'amélioration, l'inspecteur de l'Éducation nationale pourra décider d'un changement d'école. Les parents pourront faire appel de cette décision auprès de l'inspecteur<sup>330</sup> ».

Les sanctions sont donc de quatre ordres : réprimandes, exclusions, privations de droits et réparations.

Ces dispositions figuraient déjà en grande partie dans un arrêté de 1887 qui spécifiait que « *les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont les mauvais points ; la réprimande ; la privation partielle de la récréation ; la retenue après la classe, sous la surveillance de l'instituteur ; l'exclusion temporaire* » et mentionnait « *il est absolument interdit d'infliger un châtement corporel* ». On peut donc noter une absence d'adaptation des sanctions aux enjeux et difficultés actuelles de la vie scolaire et un relatif manque de clarification de celles-ci (pas de liste établie, une non-imposition d'une uniformisation dans l'école et une restriction de l'éventail des sanctions : pas de mesures de responsabilisation hors temps scolaire ou d'exclusion temporaire envisagée) contrairement à l'enseignement secondaire pour lequel une réforme a été réalisée en 2011 avec des procédures et une échelle des sanctions<sup>331</sup> identifiées et l'instauration d'une commission éducative.

L'école primaire privilégie les voies préventives et pédagogiques.

En 2013, un guide intitulé « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire <sup>332</sup> » reprend les conclusions des enquêtes de victimation des élèves et des personnels du premier degré précédemment citées :

---

<sup>330</sup> ROBLES, Bruno, « *Quelles sanctions possibles à l'école maternelle et élémentaire ?* », Note documentaire. <http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ientoul/spip.php?article314>

<sup>331</sup> Sanctions scolaires : réforme des procédures disciplinaires dans les établissements d'enseignement du second degré, Information 26/09/2011. <http://www.education.gouv.fr/cid56670/sanctions-scolaires-reforme-des-procedures-disciplinaires-dans-les-etablissements-scolaires.html>

- l'avertissement - le blâme - la mesure de responsabilisation, exécutée dans l'établissement ou non, en dehors des heures d'enseignement, sans excéder vingt heures - l'exclusion temporaire de la classe, au cours de laquelle l'élève est accueilli dans l'établissement, qui ne peut excéder huit jours - l'exclusion temporaire de l'établissement, qui ne peut excéder huit jours - l'exclusion définitive de l'établissement

<sup>332</sup> Agir sur le climat scolaire à l'école primaire.

- « 11 à 12% d'élèves sont harcelés, avec un harcèlement moral qui se monte à 14% et des conséquences en termes de santé mentale, et de scolarité (décrochage, absentéisme, perte d'image de soi, tendances dépressives)

- on observe une sur représentation des garçons victimes et agresseurs

*l'amélioration du climat scolaire et le développement des compétences sociales des enfants en particulier l'empathie apaisent l'ensemble des relations au sein de l'école.(A l'école des enfants heureux, enfin presque, OIVE/Unicef, 2011)*

- 1 enseignant sur 10 estime le climat médiocre, surtout les enseignants jeunes (moins de 6 ans d'ancienneté) ou les enseignants en éducation prioritaire

- *c'est en école maternelle et en zone rurale que l'on a la vision la plus positive de l'école. » (L'école, entre bonheur et ras le bol, OIVE/FAS, septembre 2012) »*

Pour améliorer le climat scolaire, ce guide fournit un « outil auto diagnostique de l'école » afin que l'école effectue une enquête de climat scolaire pour remédier ensuite aux problèmes soulevés par « des stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves » (développement de l'empathie, établissement de cadre et de règles explicites et explicitées, développement de la coéducation avec les familles, interactions avec les partenaires...), sans jamais lui donner sur le terrain ni l'information ni la formation ni le temps ni même les moyens nécessaires pour y parvenir.

### **2.2.2.2 L'enseignement civique et moral<sup>333</sup>**

En 2013 le rapport « Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale <sup>334</sup>» retrace l'histoire de l'enseignement civique : « *En France, l'école primaire avait connu une* »

---

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action\\_sanitaire\\_et\\_sociale/69/6/GUIDE\\_CLIMAT\\_SCOLAIRE\\_PREMIER\\_DEGRE\\_269696.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/69/6/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf)

<sup>333</sup> Pour un panorama complet de l'évolution de cet enseignement en lien avec les discours politiques et sa traduction dans les manuels scolaires lire BOZEC, Géraldine, « *Les héritiers de la République, Eduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui* », Thèse de doctorat, Institut d'Etudes Politiques de Paris, 2010.

<sup>334</sup> Ministère de l'éducation nationale, « *Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale* », 22 avril 2013, pp. 34-35.

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/04\\_Avril/64/5/Rapport\\_pour\\_un\\_enseignement\\_laique\\_de\\_la\\_morale\\_249645.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/64/5/Rapport_pour_un_enseignement_laique_de_la_morale_249645.pdf)

*éducation morale » laïque et une « instruction civique » entre 1882 et 1969. À partir de cette date, l'éducation morale disparaît presque totalement de l'horizon de l'école primaire tandis que l'éducation civique suit les aléas d'une discipline pas tout à fait comme les autres, absente à partir du milieu des années 1970 pour revenir en 1985<sup>335</sup> ».*

D'autre part, il enterre la nostalgie fréquemment véhiculée dans les débats médiatiques pour la morale du 19<sup>e</sup> siècle en ces termes : *« De la fin du XIX<sup>e</sup> au début du XXI<sup>e</sup> siècle, les conditions d'une éducation morale et d'un enseignement de la morale à l'École ne sont pas comparables : au XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'au milieu des années 1960, que la morale soit enseignée dans un cadre laïque ou confessionnel, elle se définissait de manière consensuelle comme morale du devoir ; elle imposait une conception du bien et un idéal d'humanité (l'honnête homme, le bon chrétien, le bon citoyen), à un moment où cette imposition était possible, légitime, nécessaire. Au contraire, les sociétés démocratiques contemporaines sont marquées par le pluralisme des opinions et des croyances. Dans les démocraties contemporaines, plus personne ne veut se voir imposer ce qu'il doit penser ou croire. Le droit des individus à faire les choix éthiques qui leur conviennent, les options de sens et les choix de vie qui leur procurent satisfaction et bonheur a néanmoins pour contrepartie une fragilisation des normes morales communes, par ailleurs ébranlées par la domination de l'argent et par la tentation du repli identitaire qui vient concurrencer la citoyenneté, sur le double plan de l'appartenance et de l'allégeance<sup>336</sup> »*

Ce rapport analyse l'enseignement de l'Instruction civique et morale des programmes de 2008, complétés par le Bulletin, officiel n°1 du 5 janvier 2012 (ayant remplacé le Vivre ensemble des programmes 2002 et bénéficiant d'un horaire propre avec la réapparition du terme « morale »). Il conforte la nécessité de cet enseignement en remettant en cause toutefois ses méthodes d'enseignement fondé sur les maximes.

Il préconise un éclectisme des méthodes avec pour nouveauté l'étude de dilemmes moraux et des études de cas ainsi qu'un renouveau de la laïcité tant pour les élèves que pour les professeurs avec la réaffirmation et la définition d'une éthique laïque enseignante.

Les nouveaux programmes ont abandonné « la morale laïque » voulue par Vincent Peillon pour un « enseignement moral et civique ». Certes, cet enseignement fait une large part à la laïcité mais on peut se demander si ce changement de dénomination ne tient pas à la difficulté

---

<sup>335</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>336</sup> *Ibid.*, p.8.

de définir la morale laïque et aux critiques que cette expression avait suscitées. Pour Pierre Dharréville elle a « tout de la de fausse bonne idée et peu d'une vraie matière à enseigner <sup>337</sup> » ; cette morale opposerait une famille porteuse d'aliénation à une école porteuse d'émancipation.

Les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique, préparés dans l'urgence post-attentat, concernent tous les élèves de l'école primaire au lycée et sont la cible de critiques nourries, plus véhémentes dans le secondaire (car cet enseignement est une nouveauté) qu'au primaire. Les attentats de janvier 2015 ont fortement influé la teneur de ces programmes.

### Comparatif des programmes 2008/programmes 2016

#### *Une valorisation et une extension de l'EMC*

En 2008 l'instruction civique et morale (ICM<sup>338</sup>), incorporée dans un trinôme « Histoire – géographie - instruction civique et morale » bénéficie d'un nombre d'heures spécifiques indéterminé, car ce nombre est inclus dans une durée annuelle des enseignements cités de 78 heures au cycle III.

En 2016, l'éducation morale et civique (EMC) bénéficie d'une heure spécifique au cycle III dont trente minutes consacrées à des situations pratiques favorisant l'expression orale. Les 36 heures annuelles d'EMC sont comptabilisées dans les 90 heures consacrées à l'histoire-géographie-EMC. Douze heures annuelles sont ainsi ajoutées en histoire-géographie et enseignement moral et civique. 6 heures sont prélevées sur les enseignements artistiques et 6 sur les sciences.

Toutefois, l'EMC avec un quota d'une heure à un poids désormais plus important que l'histoire et la géographie qui n'ont qu'une heure trente hebdomadaire à se partager. Toutefois, l'interdisciplinarité de l'EMC revendiquée dans les programmes permettra sans doute de relativiser ce constat.

L'interdisciplinarité peut se révéler être à la fois un atout et un handicap. Un atout car une grande liberté pédagogique sera laissée aux professeurs, un handicap par son délitement dans d'autres disciplines.

---

<sup>337</sup> DHARREVILLE, Pierre, *Op. Cit.*, p.116.

<sup>338</sup> [http://cache.media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes\\_ecole-primaire\\_203587.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf)

Les programmes 2016 sont extrêmement détaillés et se traduisent par une panoplie d'activités dans des disciplines variées (littérature, sport, chant, arts visuels, histoire, ...).

### *Des constances*

L'analyse des ces programmes montre une conformité de la ligne directrice de formation du futur citoyen de la nation s'étant approprié les valeurs de la République. Les principes généraux en sont la transmission et le partage « des valeurs de la République acceptées par tous, quelles que soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels » et le « développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale <sup>339</sup>».

En cela, ces programmes ne démentent pas les conclusions de la thèse de Bozec : « La construction d'un sentiment d'appartenance à la nation constitue toujours aujourd'hui une orientation centrale de l'école primaire aussi bien dans les politiques scolaires que dans les pratiques en classe... L'enfant doit se reconnaître comme le membre d'un groupe national spécifique, défini principalement par référence à la tradition républicaine. Cette finalité n'est plus associée à des formules mettant en valeur la dimension affective de l'appartenance nationale : le langage de l'amour a disparu des déclarations publiques sans que l'objet de cet amour – la France républicaine– ne cesse de constituer une référence centrale pour l'école primaire...Les programmes et les manuels continuent de faire de la nation l'angle de vue majeur du récit historique comme le cadre principal d'exercice de la citoyenneté. L'image d'une France « patrie des droits de l'homme »<sup>340</sup>. »

### *Des modulations*

#### Extrait des programmes d'EMC de 2008 pour le cycle III

	CE2	CM1	CM2
Règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie	<i>Refus des discriminations de toute nature</i> - Identifier quelques droits des enfants et pouvoir les illustrer par des exemples : être égaux en droits (filles, garçons, quelle que soit leur origine ou celle de leurs parents) ; pouvoir vivre en famille	<i>Refus des discriminations de toute nature</i> - Identifier quelques droits des enfants, en retenir quelques-uns : droit à l'éducation et aux loisirs ; droit à la protection contre toutes les formes de violence ; droit à l'expression et à	<i>Refus des discriminations de toute nature</i> - Identifier quelques droits fondamentaux de l'homme et en débattre : droit de vote, droit de réunion, droit de se déplacer, droit au

<sup>339</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid90776/l-enseignement-moral-et-civique-au-bo-special-du-25-juin-2015.html>

<sup>340</sup> BOZEC, Géraldine, *Op. Cit.*, p. 479.

	; avoir une identité : un nom, un prénom, une nationalité ; être correctement nourri et soigné. - Connaître la définition de discrimination : « le fait de traiter différemment une personne ou un groupe en raison de son origine, de sa nationalité, de sa race, de son sexe, de sa religion, d'un handicap...». - Connaître la définition de discriminer : « empêcher quelqu'un d'avoir les mêmes droits que les autres ». - Reconnaître une situation de discrimination.	l'écoute sur les questions qui les concernent ; droit à ne pas être exploité ; droit à une justice adaptée à leur âge ; droit, en temps de guerre, à être protégé et à ne pas devenir soldat. - Connaître le rôle du Défenseur des droits. - Connaître le rôle de l'Unicef (Le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance). - Citer et illustrer quelques cas simples de discriminations : l'âge, l'origine, l'apparence physique, le sexe, le handicap, la situation de famille, le patronyme.	travail, droit à la santé, droit de grève... - Savoir que l'on peut avoir recours au Défenseur des droits si on est victime de discrimination. - Citer et illustrer quelques cas concrets de discriminations en fonction des opinions politiques, des opinions religieuses, de l'appartenance à un groupe humain particulier (nation, région, ethnie)
--	---	--	---

### Extrait des programmes d'EMC de 2016 pour le cycle III

1/b Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes.	- L'égalité entre les filles et les garçons. - La mixité à l'école. - L'égalité des droits et la notion de discrimination.	- Discussion à visée philosophique sur les valeurs et les normes. - Exercices de hiérarchisation et de clarification des valeurs. - Analyse de certains stéréotypes sexués à travers des exemples pris dans des manuels ou des albums de littérature de jeunesse ou le cinéma.
---	--	--

En 2016, le terme de « discrimination » semble être abandonné au profit de ceux de stéréotypes et préjugés. En effet, il n'apparaît plus en titre comme en 2008, la référence aux défenseurs des droits a disparu.

Dans les nouveaux programmes, le terme de discrimination n'apparaît qu'une fois seule fois dans la partie « Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes » avec cette expression « L'égalité des droits et la notion de discrimination » et des activités proposées comme la discussion à visée philosophique sur les valeurs et les normes, des exercices de hiérarchisation et de clarification des valeurs ... »

On peut se demander ce que signifie cette expression de « hiérarchisation et de classification des valeurs » et quelle échelle est alors appliquée. En effet, si le terme de clarification est illustré dans des documents accompagnant les programmes, le terme de hiérarchisation ne fait l'objet d'aucune explication.

Ce changement de vocable et de façon sous jacente de politique peut s'expliquer par le contexte de rédaction de ces programmes, réalisés dans l'urgence post-attentat de janvier 2015. Ruche, en 2012 déclare que la lutte contre les discriminations provoque un déséquilibre car « *les religions sont protégées par l'Etat mais que l'Etat n'est plus protégé contre les religions*<sup>341</sup> ». La laïcité semble être alors comprise comme une laïcité de reconnaissance faite

---

<sup>341</sup> RUCHE, Claude, « Les acteurs de terrain en recherche de repères laïques », *Hommes et Migrations*, n°1294, 2012.



d'accommodements (le droit à la différence, à sa manifestation et sa revendication) que certains perçoivent comme un abandon de la culture laïque.

Les attentats ont peut être contraint à l'abandon de la politique de lutte contre les discriminations au profit d'une réorientation vers les stéréotypes et les préjugés afin de préparer le futur citoyen à la vie démocratique (à travers l'apprentissage des débats d'idées) et de le faire adhérer aux valeurs de la république dont celle de la laïcité.

Les débats argumentés avaient déjà étaient introduit en 2008 mais en 2016 la pratique de l'oral occupe la moitié du temps accordé à l'EMC.

Ces programmes répondent donc à une volonté de reconquête par une promotion effective de la laïcité.

### Les programmes d'EMC 2016

#### *Des nouveautés et des ruptures*

Certains points délicats ont été abandonnés (comme les règles d'acquisition de la nationalité française au CM2) ou peu utiles (les différents impôts et leur mode de prélèvement).

La soumission du futur citoyen au couple « droit » versus « devoirs » qui était le fil conducteur des programmes précédents a presque disparu pour faire place à une conception de la citoyenneté plus globale qui met l'élève en situation de réfléchir à ses opinions, ses croyances et lui permet de les confronter à celles des autres. Globalement les programmes 2016 se situe plus au niveau de l'être doué de raison (utilisation des vocables : mobiliser, partager, prendre conscience, comprendre, ...) alors que ceux de 2008 se situait au niveau du l'être doué de savoirs (utilisation des vocables : savoir, connaître, identifier, citer, ...).

L'étude de dilemmes moraux<sup>342</sup> donne lieu à une confrontation des opinions dans un débat argumenté sans imposition d'une morale par l'enseignant. La laïcité voit, quant à elle, son enseignement renforcé.

En 2008, le terme laïcité n'apparaît qu'une seule fois sous l'angle des discriminations et ne fait pas l'objet d'apprentissages spécifiques. En 2016, elle fait l'objet d'une sous partie des

---

<sup>342</sup> <http://eduscol.education.fr/cid92405/1-emc-dans-classe-dans-ecole-dans-etablissement.html>

programmes d'EMC et la charte de la laïcité fait l'objet d'un travail adapté selon l'âge. (Pour les explications de chacun des articles<sup>343</sup>)

Extrait des programmes d'EMC de 2008 pour le cycle III

	CE2	CM1	CM2
Responsabilité de ses actes ou de son comportement Interdiction d'atteinte à la personne d'autrui Respect des valeurs partagées	- Savoir que chacun est responsable de ses actes et de son comportement et qu'il peut encourir une sanction. Responsabilité de ses actes ou de son comportement Interdiction d'atteinte à la personne d'autrui	- Identifier des situations dans lesquelles la liberté n'est pas respectée. - Identifier des situations dans lesquelles l'égalité n'est pas respectée.	- <b>Identifier des situations de discrimination contraires aux valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité, laïcité).</b>

Extrait des programmes d'EMC de 2016 pour le cycle III

1/a- Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue	- Le choix, sa justification. - Connaissance et reconnaissance de différents types d'expression (récit, reportage, témoignage). - Les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord...) - Approche de l'argumentation. - Le débat argumenté. - Initiation au débat démocratique. - Les critères du jugement moral : le bien et le mal, le juste et l'injuste.	- Exercice du jugement critique : à partir de faits issus de la vie de la classe, de l'école et hors l'école en vue de lutter contre les préjugés (racisme, sexisme, homophobie...) - Approche de la notion de « stéréotype » à partir de situations de la vie de la classe ou de situations imaginaires tirées de récits, de contes ou d'albums de littérature de jeunesse. - Organisation de débats réglés sur ces situations. - Éducation aux médias, dont la participation à la Semaine de la presse et des médias (CLEMI, centre pour l'éducation aux médias et à l'information)).
1/b- Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres.	- Les préjugés et les stéréotypes (racisme, antisémitisme, sexisme, homophobie).	- Pluralité des regards sur l'enfance dans l'espace et le temps. - Analyse des faits, <b>confrontation des idées, à travers la démarche de résolution de problèmes</b> et la démarche d'investigation (par exemple en EPS, en sciences, dans les enseignements et l'éducation artistique).
1/c- <b>Comprendre que la laïcité accorde à chacun un droit égal à exercer librement son jugement et exige le respect de ce droit chez autrui.</b>	- <b>La laïcité comme liberté de penser et de croire ou de ne pas croire à travers la Charte de la laïcité à l'école.</b> - <b>La distinction entre croyances et opinions.</b>	- Entraînement à l'argumentation et au débat argumenté : maîtrise de la langue, maîtrise des connecteurs et du lexique. - <b>Exercices de clarification des valeurs du point de vue de l'intérêt général et du sien propre.</b>
1/d- Prendre conscience des enjeux civiques de l'usage de l'informatique et de l'Internet et adopter une attitude critique face aux résultats obtenus.	- Le jugement critique : traitement de l'information et éducation aux médias - Responsabilisation à l'usage du numérique en lien avec la charte d'usage des TUIC (techniques usuelles de l'information et de la communication).	- Réflexion sur l'intérêt général et l'intérêt particulier à partir de récits mettant en scène des héros de la littérature, de l'histoire ou de la mythologie. - Place et rôle de certaines personnalités, hommes ou femmes, dans l'histoire. - <b>Travail sur une version adaptée à l'âge des élèves de la Charte de la laïcité.</b>
2/- Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif.	- La notion de bien commun dans la classe, l'école et la société. - Les valeurs personnelles et collectives. - Valeurs et institutions : la devise de la République (Liberté, Égalité, Fraternité). - Le sens républicain de la nation. - Les libertés fondamentales. - <b>La laïcité.</b> - Les valeurs de l'Union européenne.	

Afin d'aider les professionnels à comprendre le principe de laïcité et ses enjeux, un livret laïcité<sup>344</sup> a été conçu qui donne à la fois des pistes d'exploitation de la charte mais aussi des

<sup>343</sup> [http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/IMG/pdf/laicite/charte\\_de\\_la\\_laicite\\_commentee\\_270062.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/IMG/pdf/laicite/charte_de_la_laicite_commentee_270062.pdf)

<sup>344</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « *Livret Laïcité* », Octobre 2015. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Accueil/09/6/2015\\_livret\\_laicite\\_492096.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Accueil/09/6/2015_livret_laicite_492096.pdf)

conseils pour l'enseignement laïque du fait religieux, des actions à mener en cas de contestation de l'enseignement au nom des convictions religieuses et des repères juridiques permettant une clarification des réponses à apporter sur des conflits résultant d'une manifestation ostensible d'appartenance religieuse.

Alors que la politique éducative a souhaité un renforcement de l'EMC, celui-ci ne se retrouve pas ou peu sur le terrain.

### Sur le terrain : une relégation de la discipline

Nous trouvons une distorsion entre les discours et les pratiques dans l'enseignement de l'éducation morale et civique.

Le programme est parfois mis de côté en éducation civique comme si cette discipline n'était pas vraiment une d'où la quotidienneté et la dispersion de cet enseignement souvent évoquées dans les entretiens.

#### ***Jeanne***

Voilà, j'ai toujours sous le coude mon petit dossier où je dois parler de la Marseillaise, des valeurs, de la Marianne *etc.* enfin toutes les choses, voilà. Déjà, **c'est quelque chose que je recule à chaque fois pourquoi, je ne pourrais pas trop l'expliquer, c'est un peu bizarre. C'est peut être parce que je n'ai pas trop envie de le faire** (rires) non mais c'est vrai. **C'est vrai que c'est un domaine chaque fois oh il y a un autre truc à faire, je vais plutôt faire ça.** Il y a des trucs, c'est lourd, c'est un peu indigeste.

#### ***Sara***

**C'est plus du ponctuel en fonction des conflits** qui pourraient arriver entre deux gamins, on va alors aborder le sujet ; mais je ne vais pas faire de leçon spécifique en tout cas je n'en ai pas faite.

#### ***Fabrice***

**J'essaie de les (les valeurs républicaines) transmettre par analogie** c'est-à-dire en traitant les enfants de manière libre et égale et fraternelle parce que pour moi les valeurs de la république sont égalité, fraternité et liberté et pas compétition, concurrence et pas tricherie comme on peut le voir.

L'enseignement moral et civique est ainsi dispensé au cas par cas selon les conflits ou l'envie de le dispenser. C'est une discipline qui pourrait même se passer d'enseignement et qui pourrait résider dans l'incarnation par le maître de ces valeurs.

**1** La France est une **République indivisible, laïque, démocratique et sociale**. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens. Elle respecte toutes les croyances.

**2** La République laïque organise la **séparation des religions et de l'État**. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État.

• • LA RÉPUBLIQUE EST LAÏQUE • •

**3** La laïcité garantit la **liberté de conscience** à tous. **Chacun est libre de croire ou de ne pas croire**. Elle permet la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public.

**4** La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant la **liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous** dans le souci de l'intérêt général.

**5** La République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ces principes.

# CHARTRE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE

*La Nation confie à l'École la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République.*

**6** La laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. **Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression** qui les empêcheraient de faire leurs propres choix.

**7** La laïcité assure aux élèves l'accès à une **culture commune et partagée**.

**8** La laïcité permet l'exercice de la **liberté d'expression** des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions.

**9** La laïcité implique le **rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations**, garantit l'**égalité entre les filles et les garçons** et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre.

**10** Il appartient à tous les personnels de transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République. Ils veillent à leur application dans le cadre scolaire. Il leur revient de porter la présente charte à la connaissance des parents d'élèves.

**11** Les personnels ont un **devoir de stricte neutralité** : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.

• • L'ÉCOLE EST LAÏQUE • •

**12** Les enseignements sont **laïques**. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, **aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique**. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme.

**13** Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République.

**14** Dans les établissements scolaires publics, les règles de vie des différents espaces, précisées dans le règlement intérieur, sont respectueuses de la laïcité. **Le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit**.

**15** Par leurs réflexions et leurs activités, **les élèves contribuent à faire vivre la laïcité** au sein de leur établissement.



## 2.2.3 La laïcité à l'école primaire

### 2.2.3.1 Evolution des liens entre laïcité et enseignement

#### La laïcité : une impossible définition ?

Le terme de laïcité apparaît pour la première fois en 1871<sup>345</sup>. Le terme laïc était lui connu depuis le XII<sup>e</sup> siècle, et désigne celui qui n'est pas membre du clergé.

L'article 2 de la loi de 1882 précise « *Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires* »

La loi de 1905 n'emploie pas le mot laïcité mais énonce dans l'article 1 : « *La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public* » et dans l'article 2 : « *La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte* ».

La constitution du 4 octobre 1958 affirme que « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. » (article 2).

Selon le Larousse, la laïcité est :

« - *Conception et organisation de la société fondée sur la séparation de l'Église et de l'État et qui exclut les Églises de l'exercice de tout pouvoir politique ou administratif, et, en particulier, de l'organisation de l'enseignement. (Le principe de la laïcité de l'État est posé par l'article 1<sup>er</sup> de la Constitution française de 1958.)*

- *Caractère de ce qui est laïque, indépendant des conceptions religieuses ou partisanses* » .

Voici la définition proposée par l'observatoire de la laïcité : « *La laïcité repose sur trois principes : la liberté de conscience et la liberté de culte, la séparation des institutions publiques et des organisations religieuses, et l'égalité de tous devant la loi quelles que soient leurs croyances ou leurs convictions. La laïcité garantit aux croyants et aux non-croyants le même droit à la liberté d'expression de leurs convictions. Elle assure aussi bien le droit de changer de religion que le droit d'adhérer à une religion. Elle garantit le libre exercice des*

---

<sup>345</sup> DHARREVILLE, Pierre, *Op. Cit.*, p. 23.

*cultes et la liberté de religion, mais aussi la liberté vis-à-vis de la religion : personne ne peut être contraint par le droit au respect de dogmes ou prescriptions religieuses. La laïcité suppose la séparation de l'Etat et des organisations religieuses. L'ordre politique est fondé sur la seule souveraineté du peuple des citoyens, et l'Etat - qui ne reconnaît et ne salarie aucun culte - ne se mêle pas du fonctionnement des organisations religieuses. De cette séparation se déduit la neutralité de l'Etat, des collectivités et des services publics, non de ses usagers. La République laïque assure ainsi l'égalité des citoyens face au service public, quelles que soient leurs convictions ou croyances. La laïcité n'est pas une opinion parmi d'autres mais la liberté d'en avoir une. Elle n'est pas une conviction mais le principe qui les autorise toutes, sous réserve du respect de l'ordre public ».*

Cela étant dit, un rapide panorama de la littérature existante et une comparaison entre Etat nous montre que la définition de la laïcité se dérive à l'envie, se colore des cultures de chaque Etat et évolue avec la société. C'est pourquoi, notre laïcité est qualifiée de « laïcité à la française » tant elle peut paraître particulière aux yeux étrangers. Nombreux sont ainsi nos voisins européens à accepter le voile à l'école alors qu'il est interdit en France et que certains souhaiteraient étendre cette interdiction à l'université.

### La laïcité à l'école primaire

110 ans de construction de l'histoire laïque à l'école primaire en 10 dates<sup>346</sup>

28 juin 1833 Loi Guizot : l'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement « l'instruction morale et religieuse » mais la participation à l'instruction religieuse est laissée à la responsabilité du père de famille.

15 mars 1850 Loi Falloux. Liberté plus ample d'enseignement notamment l'enseignement confessionnel (une éducation morale et religieuse fait partie du programme obligatoire, l'école est surveillée par le curé conjointement avec le maire)

---

<sup>346</sup> IPRA (Institut du pluralisme religieux et de l'athéisme), Frise chronologique - France : la laïcité en construction (1789-2015), 22 septembre 2015.

Pour consulter une frise chronologique complète avec les textes de référence (lois) qui « met en avant les principales dates de l'histoire de la laïcité en France » et « peut servir de support visuel lors d'un cours ou d'une intervention sur la laïcité ». <http://ipra.eu/fr/2015/09/22/frise-chronologique-france-la-laicite-en-construction-1789-2015/>

28 mars 1882 Loi sur l'obligation et la laïcisation du système d'enseignement primaire public : L'enseignement primaire comprend une instruction morale et civique sans référence religieuse. Abrogation du droit d'inspection et de surveillance par les ministres du culte.

17 novembre 1883 Lettre de Jules Ferry aux instituteurs

30 octobre 1886 Loi Goblet : Laïcisation du personnel de l'enseignement primaire

9 décembre 1905 Loi de séparation des Eglises et de l'Etat

31 décembre 1959 Loi Debré : L'Etat institue des rapports contractuels avec l'enseignement privé auquel il reconnaît un caractère propre

15 mars 2004 Loi d'interdiction sur le port de signes religieux ostensibles qui s'applique uniquement à l'enseignement public

25 mars 2007 Création de l'Observatoire de la Laïcité (installation en 2013)

9 septembre 2013 Publication de la charte de la laïcité

Jean Baubérot distingue trois seuils dans la laïcisation<sup>347</sup> :

Le premier seuil de la laïcisation se traduit par une « *fragmentation institutionnelle* » (détachement de la médecine, des écoles de l'influence de l'Eglise), « *une reconnaissance de la légitimité sociale de la religion* » (en tant que source de la morale) et une « *reconnaissance du pluralisme des cultes* » « *même si le catholicisme* » est la religion de la grande majorité des Français.

Le second seuil de laïcisation (Loi de Séparation de 1905) marque la dissociation institutionnelle (la religion prend l'aspect d'une association dans l'espace public), « *une absence de légitimité sociale institutionnelle* » (la religion est affaire privée, ni valorisée ni dévalorisée), « *une liberté de conscience et de culte* » sans distinction entre eux.

Le troisième seuil se caractérise d'abord par « *un processus de désinstitutionnalisation* » avec des manifestations nouvelles de demandes religieuses au sein même des Institutions (médecine, enseignement) qui avaient déstabilisé l'Institution religieuse et qui sont désormais victimes de défiance et de nouveaux rapports consuméristes. D'autre part ce seuil se traduit par une « *crise de la socialisation* » en réaction à une consommation de masse standardisée ; s'opère un repli identitaire de l'individu sur la base de différences (culturelles, religieuses, ...) perçues comme une ressource voire un recours et par une « *nouvelle donne pluraliste* »

---

<sup>347</sup> BAUBÉROT, Jean, *Histoire de la laïcité en France*, PUF, 2000.

(déstructuration de la frontière entre religieux et non religieux, avec la mise en avant d'"une croyance sans appartenance" et des recompositions identitaires.)

Ces trois seuils se reflètent dans l'image du professeur d'école véhiculé par la société. Au premier seuil, « *même laïc, l'instituteur apparaît comme secondant le curé* <sup>348</sup>», au second seuil, il devient le « *hussard Noir de la République* ». Jules ferry écrit ainsi dans sa lettre aux Instituteurs de 1883 : « *En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral : c'eût été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession. Au contraire, il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage et du calcul* ».

A bien des égards, au deuxième seuil, il a remplacé le curé comme agent de socialisation et garant de la morale.

Au troisième seuil, c'est-à-dire le seuil actuel, l'instituteur est devenu un être hybride dont les fonctions de socialisation ne sont plus clairement définies ; concurrencé par les médias et par le retour du religieux dans la sphère publique, sa légitimité est mise en cause.

L'Institution et ses représentants ne lui fixent plus de cadre clair et ne lui reconnaissent même plus une identité propre. Deux exemples me permettent d'illustrer mes propos.

Un président de la République, Nicolas Sarkozy a mis en doute les compétences du professeur des écoles à transmettre des valeurs « *Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le curé ou le pasteur, même s'il est important qu'il s'en rapproche, parce qu'il lui manquera toujours la radicalité du sacrifice de sa vie et le charisme d'un engagement porté par l'espérance* <sup>349</sup> ».

L'ancienne ministre de l'Éducation Najat Vallaud-Belkacem avait écrit une lettre entière destinée aux enseignants suite aux attentats de janvier 2015, sans jamais les nommer ou les qualifier. Elle utilisait le vocable « l'école » tout au long de sa lettre : « *Il appartient à l'école de faire vivre et de transmettre les valeurs et les principes de l'école de la République...L'école de la République transmet aux élèves une culture commune...L'école*

---

<sup>348</sup> *Ibid.*, p.24.

<sup>349</sup> SARKOZY, Nicolas, Discours du Latran, 20/12/2007.



*éduque à la liberté...L'école éduque à l'Égalité et à la Fraternité...L'école doit plus que jamais porter l'idéal de la République*<sup>350</sup>... »

Il faut attendre l'avant dernier paragraphe pour voir apparaître un « vous » sans savoir précisément qui il désigne.

On comprend mieux dès lors qu'une crise quasi existentielle de l'enseignant, nié à la fois dans ses fonctions et dans son identité, participe et alimente la crise globale de l'école<sup>351</sup>.

Samuel<sup>352</sup> retrace le parcours de la laïcité passée d'une laïcité de combat à une laïcité de coexistence puis à une laïcité ouverte jusqu'à une nouvelle laïcité. Sa vision ne contredit pas celle de Baubérot mais il appréhende la laïcité sous un angle différent, celui du rapport des individus à la morale et des rapports entretenus entre individus laïcs et non laïcs. Il distingue :

- le laïcisme

C'est « l'absolutisme de la laïcité » fin XIX<sup>e</sup> siècle, début XX<sup>e</sup> siècle avec des résurgences lors de périodes de crises. La laïcité se veut anticléricale et antireligieuse avec une promotion du scientisme et une opposition parfois virulente des laïcs et non-laïcs.

- la laïcité paisible

C'est la coexistence pacifique avec la promotion d'une neutralité certes parfois difficile et le maintien à l'écart de l'école les immixtions politiques de la religion.

- La laïcité ouverte

La laïcité s'ouvre à l'enrichissement mutuel par le dialogue. Des rapprochements entre école privée et publique qui ne s'opposent plus se sont opérés (les enseignants et les élèves pouvant passer de l'un à l'autre). Des mesures, comme les menus sans porcs, sont adoptées par les municipalités pour tenir compte de la diversité religieuse des élèves.

- La recherche d'une laïcité nouvelle ou laïcité renouvelée

Face à des défis nouveaux que Samuel qualifie « d'affrontement entre intégristes religieux fougueux et laïcistes ranimés par le danger<sup>353</sup> », la laïcité doit trouver la voie d'un dialogue. Nous sommes aujourd'hui face à cet enjeu crucial pour notre société.

---

<sup>350</sup> <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2015/01/08/lettre-aux-enseignants-a-la-suite-de-lattentat-contre-charlie-hebdo/>

<sup>351</sup> Le nouveau ministre de l'Éducation nationale, M. Blanquer a d'ailleurs choisi de parler du rétablissement d'une « école de la confiance ».

<sup>352</sup> SAMUEL, Albert, La laïcité. Une exigence pour la paix, *Chronique sociale*, 1997.

<sup>353</sup> *Ibid.*, pp. 88-117.

## La réapparition du concept dans les débats contemporains et sa focalisation sur l'Islam à l'école

Dès ces prémices la laïcité s'est trouvée interprétée selon des conceptions diverses. Ainsi, Ferry adressait à l'enseignant ce message « *Parlez avec force et autorité toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un principe de morale commune : avec la plus grande réserve dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juges* », tandis que Paul Bert énonçait « *l'Ecole, c'est notre Eglise laïque à nous* ».

Ce débat est toujours d'actualité et n'est aucunement tranché entre les partisans d'une laïcité stricte et ceux partisans d'une laïcité plurielle.

Cette laïcité plurielle prend de très nombreuses dénominations : laïcité ouverte, laïcité inclusive, laïcité de reconnaissance...

Pour Bouchet, la laïcité est étroitement liée à la citoyenneté. L'intégration laïque n'est pas possible sous la forme d'un transfert de notre modèle occidental, elle doit donner lieu à une co-action des hommes c'est-à-dire un métissage mutuel des partenaires. C'est la construction d'un nouveau tissu laïc qu'il nomme « laïcité moderne<sup>354</sup> » qui se nourrit des multiples apports des spécificités culturelles. Il conçoit le rôle de l'école non comme une transmission d'un savoir mais comme l'apprentissage d'une activité intellectuelle. L'essentiel de l'attitude laïque consiste alors à « faire coexister et coopérer les différences » ce qui s'avère difficile parfois pour l'enseignant et ce d'autant plus que « *l'environnement institutionnel et politique n'aide pas toujours à gérer sereinement ces situations*<sup>355</sup> ». C'est pourquoi, Bouchet prône un engagement militant des enseignants qu'il incite à se diriger vers les risques de la recherche plutôt que de rester dans la stabilité de tradition en devenant « créateur » plutôt que de demeurer « héritier ».

Baubérot pense que le construit de l'universel d'une démocratie laïque s'effectue « à partir de la part d'universel propre aux différents systèmes de pensée, aux différentes cultures ou civilisations » et que « c'est toujours un universel en devenir ». Ainsi, « *l'école n'est pas le lieu où sont, face à face, un personnage du côté de l'universel, émancipé de ses particularités,*

---

<sup>354</sup> BOUCHET, Gérard, *Laïcité & Enseignement*, Armand Colin, 1997, p. 173.

<sup>355</sup> *Ibid.*

*et un autre qui, englué dans les siennes, serait incapable de contribuer lui-même à son émancipation*<sup>356</sup>. »

De nombreux sociologues le rejoignent et plaident pour une laïcité qui permettrait d'assurer les conditions du vivre-ensemble.

Avec l'enracinement de l'Islam et sa visibilité accrue dans l'espace public, un tournant s'est opéré en 89 avec l'affaire du voile au collège de Creil. Cela a mis en exergue une possible menace qui pesait sur la laïcité et « cette publicisation des singularités religieuses » a fait l'objet de « controverses chez les intellectuels<sup>357</sup> » entre les tenants d'un discours d'ouverture comme Wieviorka et Touraine et les tenants d'un discours d'opposition comme Badinter, Debré et Finkelkraut. Cette controverse s'est prolongée sur la scène sociale et politique.

*La loi du 15 mars 2004 a prohibé le port des signes religieux ostensibles à l'école publique ; Luc Chatel par une circulaire étend cette injonction aux collaborateurs occasionnels du service public à l'école (les parents d'élèves accompagnant les sorties scolaires sont concernés). La loi du 11 octobre 2010 proscriit la « dissimulation du visage » dans l'espace public et ainsi impose une neutralité religieuse à un espace qui auparavant était libre. En 2015, Najat Valaud Belkacem abroge la circulaire Chatel et autorise les parents porteurs de signes ostensibles à accompagner les enfants s'ils ne font pas oeuvre de prosélytisme ; cette appréciation étant laissée aux équipes enseignantes.*

Parallèlement à cette volonté de normalisation de l'espace public, s'est développée une politique de la reconnaissance institutionnelle avec une représentation officielle de l'islam (CFCM, conseil français du culte musulman), le développement d'organisations culturelles islamiques (UOIF, union des organisations islamiques de France,...) et des mesures donnant satisfaction à certaines demandes (construction de mosquées soutenue par les pouvoirs publics, autorisation de carrés confessionnels dans les cimetières, autorisation de vacation pour les jours de grandes fêtes religieuses dans la Fonction publique...).

Suite aux attentats, un raidissement de l'opinion publique marquée par une progression de l'islamophobie et l'extension de la pensée d'une incompatibilité de l'islam avec la république poussent la sphère politique à vouloir faire émerger un islam de France.

Le modèle français d'intégration de tradition républicaine se montre peu enclin à consentir une représentation plus grande à la diversité culturelle et religieuse dans l'espace public.

---

<sup>356</sup> BAUBEROT, Jean, *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, Seuil, 2004, pp. 48-49.

<sup>357</sup> PORTIER, Philippe, « L'islam dans la république laïque », *Cahiers Français*, n°385, p. 51.

Or, l'institution scolaire, étant données sa place charnière entre vie publique et vie privée et sa mission de formation du futur citoyen (adhésion aux valeurs de la république et construction d'un sentiment d'appartenance à la nation), se trouve dans une position délicate.

Pour résumer, cette difficulté nous pouvons dire que l'école se doit d'intégrer tous les élèves. Cela implique de ne pas en exclure certains, d'inclure parfois à la « culture » scolaire des pratiques qui peuvent lui sembler éloignées, et d'opérer une médiation continue tout en garantissant à chaque élève un apprentissage qui lui permette d'exercer son sens critique afin de devenir un adulte responsable et libre de ses choix.

Peuvent en résulter des tensions pour définir à qui revient la primauté du droit de cité dans la formation civique de l'élève : les enseignants, les élèves, leurs familles ou l'État.

Les revendications religieuses cristallisent ces tensions. La plus médiatisée est celle du voile suivie de celle d'ordre alimentaire.

Mc Andrew a analysé le débat sur le voile à l'école à la lumière des diverses conceptions de l'ethnicité. Elle propose de dépasser la conception d'une ethnicité « comme produit de la frontière externe » c'est-à-dire d'une ethnicité vue sous le prisme des inégalités entre un groupe majoritaire qui par son action entretiendrait des rapports inégalitaires avec le groupe minoritaire.

Le port du voile est assimilé soit à un échec de l'intégration, soit à une domination masculine dans les relations intra-groupes. Cette conception sous-estime la capacité du groupe minoritaire à participer à la production de l'ethnicité par activation de sa frontière interne c'est-à-dire par son attachement revendicatif à son groupe d'appartenance.

La seconde vision qu'elle souhaite dépasser est celle de l'ethnicité perçue comme « produit et choix individuel ». Le choix du port du voile relèverait de l'autonomie morale des individus qui choisirait son identité. Les partisans de cette vision militent pour des accommodements des pratiques religieuses à l'intérieur des espaces publics.

Nous retrouvons les deux facettes dans les réponses fournies par certaines enseignantes au questionnaire. Le voile y est perçu comme une oppression des femmes.

**P 15: Le port du voile me pose question en tant qu'enseignante et femme! Problème de soumission...**

D'autres enseignants pointent la montée de l'intégrisme religieux et la remise en cause de la laïcité dont la valeur ne serait ni partagée ni comprise par certaines familles.

**P 1 : Confrontée à des difficultés croissantes de sexisme, d'intégrisme religieux de difficultés à travailler le vivre ensemble sereinement. La laïcité est une notion très sensible sujet à crispation et non intégrée par nombre de familles.**

Cet intégrisme se doublerait d'un sexisme et d'une domination masculine qui est qualifiée par une enseignante de violence faite aux femmes.

**P 38 : La violence vécue en zone sensible surtout vis à vis des femmes !**

Certains sociologues comme Dharréville ou Mabillon-Bonfils plaident pour une politique d'accommodements raisonnables tels que l'autorisation du voile à l'école ou la possibilité de manger halal dans les cantines scolaires.

Pour Dharréville, la législation sur le voile est un fiasco qui a alimenté le « *détestable discours de choc des civilisations* <sup>358</sup> » ; la laïcité actuelle serait ainsi porteuse d'une négation des personnalités.

Certains enseignants le rejoignent dans cette dénonciation de l'infamie que serait la législation sur le voile et avouent ne pas l'avoir appliquée.

**Shiva**

Mais ce qui m'a vraiment choquée, c'est les directives de l'inspection quand on nous a interdit de prendre des mamans voilées pour accompagner aux sorties scolaires. Moi je, entre nous, j'ai continué à en prendre parce qu'autrement je n'aurais pas de mamans pour m'accompagner mais ça m'a vraiment fait, ça m'a fait mal parce que je me suis dit que même si c'est vrai qu'on est dans une école laïque et qu'on n'a pas besoin d'afficher et tout ça. Si on veut intégrer les parents à nos projets, il faut aussi les respecter dans leurs coutumes et leurs croyances donc on ne peut pas imposer. On peut imposer le fait qu'un enseignant ne soit pas voilé que dans un établissement public les employés ne soient pas

---

<sup>358</sup> DHARREVILLE, Pierre, *Op. Cit.*

voilés, c'est tout à fait normal **mais on ne peut pas imposer ça aux parents et heureusement pour eux ils ne sont pas au courant de ça parce que je trouve que du coup le rapport à l'école serait encore plus biaisé.**

Mabillon-Bonfils déclare que « *la laïcité aujourd'hui c'est la peur de l'Autre*<sup>359</sup> » et qu'une « *logique anti-islamique anime réellement des interprétations de la laïcité* ». Elle s'érige contre cette laïcité actuelle volontiers opposée à l'ethnicité qu'elle considère comme un obstacle à l'intégration. Elle invoque un racisme institutionnalisé et l'islamophobie comme un fait social et milite pour une politique d'inclusion<sup>360</sup>.

Toutefois, cette conception sous-estime la difficulté des individus à se détacher de leur groupe d'appartenance et surtout néglige le rôle de l'école dans la construction identitaire des enfants et l'importance de ses missions émancipatrices.

Mc Andrew propose une vision médiane de l'ethnicité vue sous une « *perspective multivoque* ». L'ethnicité serait le triple produit de la frontière externe, de la frontière interne et de la médiation du Sujet. Cette position complexe repose « *sur la recherche l'équilibre de trois objectifs sociaux souvent complémentaires mais parfois opposés : le maintien du pluralisme, la promotion de l'égalité et la liberté des individus à définir leurs attachements communautaires.* <sup>361</sup>. »

Cette vision médiane présente de nombreux avantages pour le maintien d'une cohésion sociale par le dialogue mais elle occulte la complexité et la difficulté pour l'école de donner des repères et des limites claires à la laïcité dont l'objectif se trouve sur une ligne de crête (consistant en une articulation entre la liberté de conscience et la liberté de penser<sup>362</sup>) du fait de la variation de la politique éducative. L'évolution de la position à adopter allant d'une interdiction à une acceptation de l'accompagnement de mamans voilées lors de sortie scolaire en est l'exemple criant.

---

<sup>359</sup> JARRAUD, François, « La laïcité doit-elle être repensée ? », entretien avec Béatrice Mabillon-Bonfils, *Le café pédagogique*, 07/01/2015.

<sup>360</sup> DURPAIRE, François, MABILON-BONFILS, Béatrice, *Op. Cit.*

<sup>361</sup> MC ANDREW, Marie, « le débat sur le voile à l'école à la lumière des diverses conceptions de l'ethnicité et des rapports ethniques », *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, vol.1, n°1, 2011, p. 8.

<sup>362</sup> Baubérot Jean a montré l'ambivalence idéologique du concept de laïcité entre ces deux objectifs.

BAUBÉROT, Jean, *Op. Cit.*, pp. 116-122.

Cela révèle comme le pense Roy que le débat sur l’Islam cache en effet un débat plus profond qui est celui de définir la place de la religion dans une Europe sécularisée. Pour lui, il existe un double débat sur la « *compatibilité de l’Islam avec les valeurs européennes* » mais aussi « *une interrogation sur le contenu des valeurs européennes* ».

Le conflit ne serait plus politique mais moral en prise à des difficultés pour définir quelles sont les valeurs et l’identité européennes. Ce serait alors non pas un « *retour du religieux* » mais un « *enfermement identitaire*<sup>363</sup> » avec la religion pour marqueur.

Se pose alors la question du lien entre culture et religion et de ce lien découlent des problématiques pour l’école primaire notamment sur le choix des valeurs morales à transmettre aux futurs citoyens, sur les méthodes de leur enseignement, sur la place du fait religieux à l’école, ...

Un ou une enseignante exprime dans un questionnaire clairement le sentiment d’une menace identitaire.

**P 62 : Pour la laïcité dans le respect des racines chrétiennes de la France, trop de concessions à l’Islam.**

Ce sentiment d’atteinte à la culture judéo-chrétienne a particulièrement été prégnant à travers des témoignages de certains professeurs des écoles lors des conférences que nous analyserons plus en avant dans notre écrit.

### **2.2.3.2 L’incantation de la laïcité à l’école primaire**

#### Une laïcité morcelée sur le territoire national

L’Alsace-Moselle, sous régime concordataire<sup>364</sup> et certains départements d’outre-mer ont des statuts particuliers : une heure de religion est dispensée dans les écoles. Les parents doivent

---

<sup>363</sup> ROY, Olivier, « Pour des sociétés ouvertes, Repenser la place des religions en Europe », *Esprit*, n°422, février 2016, pp. 44-58.

<sup>364</sup> Le concordat est un régime de droit local. Les représentants religieux (pasteurs et prêtres des cultes reconnus de l’époque) sont rémunérés par l’Etat (les représentants de la communauté musulmane en sont exclus). Un enseignement religieux est prodigué dans les écoles jusqu’au secondaire en vertu de la loi Falloux. Celui-ci est

exprimer leur refus pour que leurs enfants ne suivent pas cet enseignement religieux d'obédience catholique.

Certains enseignants relèvent et/ou dénoncent cette particularité : les principes laïques ne s'appliquant pas sur tout le territoire.

**P 48 : Qu'en est-il de l'Ecole et de la laïcité en Moselle ?**

La question des fêtes religieuses chrétiennes qui rythment le calendrier est soulevée.

**P 22 : En maternelle, la question de la laïcité est posée par rapport aux fêtes religieuses d'origine chrétienne (Noël, Pâques, ...).** Ayant travaillé uniquement dans des zones rurales, en maternelle, je vois souvent des collègues qui parlent de ces fêtes et qui les célèbrent. souvent sous l'impulsion de l'association des parents d'élèves ; **cela me pose un problème mais je me sens parfois une des seules à remettre en cause cela. Comme parler de laïcité dans ces cas là ?**

Cette distorsion entre une laïcité affichée et une laïcité pratiquée entache aux yeux de certains enseignants le concept de laïcité.

Contrairement à ses voisins européens qui dispensent des cours de religions dans une visée pluraliste et ne financent pas les écoles privées (comme l'Italie). La France ne dispense pas sur son territoire (hors espaces particuliers) de cours de religion mais finance l'enseignement privé. Cela ne veut pas dire que le fait religieux soit absent des programmes mais il est étudié principalement en histoire, en littérature ou dans le domaine des Arts.

Cet enseignement du fait religieux<sup>365</sup> serait à privilégier à l'école primaire selon Claus, Inspecteur général de l'éducation nationale, « Il convient de souligner qu'à l'école primaire, les liens encore confiants avec les familles facilitent une première approche des faits religieux

---

optionnel et subi une désaffection des élèves et s'apparente, comme l'a montré Willaime, plus à un enseignement du fait religieux plutôt qu'un enseignement confessionnel catéchétique.

WILLAIME, Jean-paul, « L'enseignement religieux à l'école publique dans l'est de la France : une tradition entre déliquescence et recomposition », *Social Compass*, n°47 (3), 2000, pp. 383-395.

<sup>365</sup> Pour un panorama de l'historique de cet enseignement et de ses enjeux.

NOUAILLHAT, René, *Enseigner le fait religieux. Un défi pour la laïcité*, Nathan, 2004.



dans un climat plus apaisé qu'au collège. La découverte de l'altérité prend ici tout son sens<sup>366</sup> » alors que le livret laïcité, précise que « si à l'école élémentaire ce sont surtout les parents qui peuvent contester la laïcité, au collège ce sont les élèves...<sup>367</sup> » ce qui nuance la quiétude des liens entre familles et écoles concernant la laïcité..

Depuis 2004 et l'échec de la constitution d'un « service public unifié et laïque de l'Education nationale (SPULEN), l'existence d'un enseignement privé n'est plus remise en cause par les politiques éducatives mais continue à poser question.

Plus de 90% des écoles privées sous contrat sont d'obédience catholique, bien qu'il existe également des écoles juives, protestantes, sikhs ou musulmanes<sup>368</sup>. L'école publique donne l'image d'une déliquescence qui pousse certains à chercher des solutions alternatives comme la création d'écoles Espérance banlieue<sup>369</sup> hors de toute référence confessionnelle mais avec pour base un patriotisme renouvelé.

Les écoles d'obédience catholique scolarisent plus de 200 000 élèves de foi islamique<sup>370</sup>. Certaines de ces écoles accueillent d'ailleurs parfois une majorité d'élèves musulmans.

Cet attrait s'expliquerait par un respect des croyances de l'élève et la promesse des chances de réussite scolaire plus élevée que dans le public. L'enseignement catholique semble avoir réfléchi longuement à l'accueil d'élèves de confession musulmane et à la formation de son

---

<sup>366</sup> Intervention de Philippe Claus au séminaire « Enseigner les faits religieux dans une école laïque », DGESCO en partenariat avec l'Institut européen en sciences des religions, les 21 et 22 mars 2011.

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation\\_continue\\_enseignants/78/1/06c-Faits\\_religieux\\_a\\_l\\_ecole-PhClaus\\_182781.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/78/1/06c-Faits_religieux_a_l_ecole-PhClaus_182781.pdf)

<sup>367</sup> *Op. Cit.*, p. 13.

<sup>368</sup> France: une fédération pour l'enseignement privé musulman, , *RFI*, 23/03/2014.

<http://www.rfi.fr/france/20140323-une-federation-enseignement-prive-musulman/>

<sup>369</sup> Trois écoles on déjà été créées et d'autres sont en préparation. Ces écoles privées hors contrat scolarisent des élèves de banlieues du primaire au collège et luttent contre l'échec scolaire avec une pédagogie alternative basée sur des cours qui portent sur les difficultés des élèves et non sur la réalisation d'un programme imposé. Les élèves portent un uniforme, assistent à la levée du drapeau chaque matin, sont vouvoyés par leurs professeurs, forte mobilisation des parents d'élèves dans le suivi de la scolarité de leurs enfants,...

<http://esperancebanlieues.org/>

<sup>370</sup> BENNHOLD, Katrin, « Les musulmans trouvent refuge dans les écoles catholiques », *The New York Times*, 08/10/2008.

<http://www.courrierinternational.com/article/2008/10/09/french-muslims-find-haven-in-catholic-schools>

personnel au pluralisme religieux comme le montre le guide « Musulmans en école catholique <sup>371</sup> » contrairement à l'enseignement public qui se veut indifférent aux différences. Lorcerie dans un article intitulé « Y a-t-il des élèves musulmans ? » répond par l'affirmative à cette question et analyse pourquoi celle-ci ne trouve sa place ni dans « *l'orientation managériale de la réforme de l'Education nationale* » ni « *dans l'éthos français de la laïcité* » alors qu'elle estime qu'elle le devrait.

Au contraire, pour Pena-Ruiz « *A l'école, il y a des élèves et non des petits juifs, musulmans, chrétiens ou athées. Ils sont là pour s'instruire et devenir des hommes libres... à tout point de vue* » ; par ailleurs il dénonce la laïcité "ouverte" ou "plurielle" comme étant une contestation dissimulée des principes de la laïcité.

Ces dernières années les projets d'ouvertures d'écoles d'obédience musulmane s'accroissent non sans embarrasser et inquiéter les pouvoirs publics <sup>372</sup> sur l'origine des fonds et sur la possible menace d'un communautarisme<sup>373</sup>.

Les enseignants ont des conceptions divergentes de la laïcité et sont parfois confrontés à une nécessaire négociation soit par les acteurs de l'école soit par l'institution.

### Au sein de la déontologie enseignante, une éthique laïque enseignante ?

Depuis l'abandon du Code Soleil<sup>374</sup> en 1979, il n'existe plus de déontologie enseignante pour l'enseignement primaire c'est-à-dire un code compilant un ensemble de règles et de devoirs

---

<sup>371</sup> « Musulmans en école catholique. <http://sitecoles.formiris.org/userfiles/files/4-2-musulmans-en-ecole-catholique%281%29.pdf>

<sup>372</sup> COUSTEAU, Libie, « Education: Le long chemin de l'école musulmane », L'express, 25/05/2015.

[http://www.lexpress.fr/education/education-le-long-chemin-de-l-ecole-musulmane\\_1681519.html](http://www.lexpress.fr/education/education-le-long-chemin-de-l-ecole-musulmane_1681519.html)

« Ibn-Khaldoun sera le quatrième établissement musulman de France à bénéficier du soutien de l'Etat. Un score sans comparaison avec les 7600 institutions catholiques et les 250 écoles juives. Pour être placé "sous contrat", un établissement doit se prévaloir d'une ancienneté de cinq ans et être jugé conforme par le rectorat. Il existerait actuellement en France une petite quarantaine d'écoles musulmanes et une cinquantaine en projet, dont une dizaine ouvriront dans deux ou trois ans. »

<sup>373</sup> Institut d'Etudes de l'Islam et des Sociétés du Monde Musulman (IISMM), Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), Programme de recherche : « *L'enseignement de l'Islam dans les écoles coraniques, les institutions de formation islamique et les écoles privées* », Juillet 2010.

<http://www.disons.fr/wp-content/uploads/2012/03/RAPPORT-ENSEIGNEMENT-ISLAMIQUE-final.pdf>

régissant l'activité professionnelle du professeur d'école. La déontologie ne se substitue pas à l'éthique personnelle soit à une réflexion sur les valeurs qui orientent et motivent nos actions. Pour Prairat la déontologie et l'éthique sont « *les deux bornes d'un même arc électrique* <sup>375</sup> » ; la déontologie est une aide qui vient en soutien de l'éthique et l'éthique s'inscrit dans la déontologie comprise comme un « *précompréhension de l'expérience morale* » propre à sa communauté professionnelle.

Pachod a analysé la vision de l'instituteur véhiculé par le Code soleil qui fonde la morale professionnelle : « *guide intellectuel, social, moral de la population... Doté d'une grande maîtrise de soi face aux élèves pour lesquels il a préparé avec minutie la classe, il doit être irréprochable dans sa tenue et sa conduite privée. Il prend part à la vie sociale, il se tient à l'écart des querelles de familles et de clocher ; neutre religieusement, il est militant de l'idéal laïque. En véritable collaborateur des parents, il punit ou récompense, il aime les enfants et trouve en lui les réserves de bonté, d'équité, de patience, d'indulgence. Ses relations avec les autorités sont empreintes d'autorité reconnue et partagée, de tact, de bienveillance, d'acceptation de la hiérarchie* ». ses missions qui sont : « *former des hommes, être des hommes, aimer et faire aimer l'école, aimer les enfants et savoir s'en faire aimer, coopérer*<sup>376</sup> »

---

<sup>374</sup> RAYMOND, Patrick, « Les tribulations du Code Soleil », *DIALOGUE*, n°140, La morale (qu') en faire (?) Supplément en ligne [www.gfen.asso.fr](http://www.gfen.asso.fr), avril 2011.

« *L'instituteur n'était pas un fonctionnaire comme les autres. De la leçon de morale à la construction du choix moral...De 1923 à 1979, date à partir de laquelle il ne fut plus réédité, le Code Soleil participa à la formation des instituteurs. Il faisait partie des achats obligatoires pour les élèves de quatrième année dans les écoles normales où, deux heures par semaine, un enseignement de morale professionnelle était dispensé par le directeur de l'école. C'était un recueil de préceptes moraux et de textes législatifs rédigé par Joseph Soleil dans l'idée de venir en aide aux jeunes qui entraient dans le métier. Il était la référence quand on était embêté sur un problème avec la population, les parents d'élèves, le maire, les institutions...On y trouvait toujours une réponse. La première partie de ce code était un traité de morale professionnelle, tenu par les enseignants comme le texte officiel.* » [http://www.gfen.asso.fr/images/documents/suppl\\_dial\\_140/tribulations\\_du\\_code\\_soleil.pdf](http://www.gfen.asso.fr/images/documents/suppl_dial_140/tribulations_du_code_soleil.pdf)

<sup>375</sup> PRAIRAT, Eirick, « Vers une déontologie de l'enseignement », *Éducation et didactique*, vol. 3, n°2, 2009, pp. 113-131.

<sup>376</sup> PACHOD, André, « Les cinq paradigmes actionnels de l'instituteur du Code Soleil », *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40, 2/2007, pp. 19-34. URL : [www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-2-page-19.htm](http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-2-page-19.htm).

Ce code est tombé en désuétude car ses recommandations incluait la sphère privée et publique des instituteurs, les enjoignait à une moralisation et frôlaient parfois avec l'inquisition (la tenue vestimentaire des institutrices devait ainsi ne pas être d'une coquetterie excessive). Aujourd'hui, seul un référentiel de compétences<sup>377</sup> existe. Datant de 2013, il énonce une liste de compétences assez succinctes notamment concernant les valeurs et l'éthique enseignante. Une large autonomie est laissée aux professionnels qui doivent « faire partager les valeurs de la République » et agir « en éducateur responsable et selon des principes éthiques » sans que ceux-ci soient explicités.

### Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

#### Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation

Faire partager les valeurs de la République

Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école

#### Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves

Connaître les élèves et les processus d'apprentissage

Prendre en compte la diversité des élèves

Accompagner les élèves dans leur parcours de formation

Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques

Maîtriser la langue française à des fins de communication

Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier

Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

#### Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative

Coopérer au sein d'une équipe

Contribuer à l'action de la communauté éducative

Coopérer avec les parents d'élèves

Coopérer avec les partenaires de l'école

S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Compétences communes à tous les professeurs

#### Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune

Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

#### Les professeurs, praticiens experts des apprentissages

Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

---

<sup>377</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html#Competences communes a tous les professeurs>

Cette quasi-absence de référence à une déontologie est dénoncée vigoureusement, tant par les enseignants que par des chercheurs comme Prairat qui milite pour l'édification d'un nouveau code adapté à l'évolution de notre société. En effet, selon Prairat, celui-ci se révèle indispensable pour une triple raison : le pluralisme des valeurs, l'exigence d'une plus grande professionnalisation des enseignants et la crise de l'autorité qui sévit à l'école. L'affaiblissement d'un habitus partagé par les enseignants (du à une désinstitutionnalisation de l'Ecole) devrait être compensé par une charte de déontologie.

A défaut d'une charte de déontologie, nous avons eu en 1989 dans la circulaire du 12 décembre un rappel des obligations de l'enseignant.

*« En conséquence, dans l'exercice de leurs fonctions, les enseignants, du fait de l'exemple qu'ils donnent explicitement ou implicitement à leurs élèves, doivent impérativement éviter toute marque distinctive de nature philosophique, religieuse ou politique qui porte atteinte à la liberté de conscience des enfants ainsi qu'au rôle éducatif reconnu aux familles. L'enseignant qui contreviendrait à cette règle commettrait une faute grave. A raison du trouble apporté au fonctionnement de l'établissement, il serait susceptible d'être immédiatement suspendu dans l'attente d'une action disciplinaire »*

Depuis 2012, une charte de la laïcité indique les devoirs de l'enseignant :

- obligation de stricte neutralité qui protège les élèves des pressions, de la propagande et du prosélytisme (art. 11)
- devoir d'objectivité et d'impartialité dans la transmission des connaissances (art.12)
- devoir de mobiliser et de mettre en œuvre les méthodes et les moyens pour que tous les élèves s'approprient une culture et des savoirs communs (art. 7)

Pourtant, malgré cette charte, les professionnels n'ont pas tous la même conception de la laïcité et sont souvent en manque de repères laïques<sup>378</sup>.

Un sondage, en 2015, du SE UNSA<sup>379</sup> auquel plus de 2500 personnels d'enseignement et d'éducation ont répondu montre un aperçu, certes relatif (il s'agit de gens syndiqués qui ne sont pas forcément représentatifs de tous les enseignants), de leur ressenti sur la laïcité.

---

<sup>378</sup> RUCHE, Claude, *Op. Cit.*

<sup>379</sup> Revue syndicale, « Derrière chaque Numen , une personne », n°191, L'Enseignant, décembre 2015, pp. 4-5.

La laïcité, c'est pour : assurer la liberté de conscience (46.85% des sondés), séparer les religions et la politique (31,3%), faire reculer l'influence des religions dans notre société (13,54%), mettre toutes les religions sur un pied d'égalité (7,83%).

On voit que la laïcité de combat n'a pas disparu puisque certains la conçoivent encore comme une lutte contre l'influence des religions.

98.5 % pensent que la laïcité à l'école est importante (contre 70 % en 2005) et 84% qu'elle est en danger contre 58% en 2005<sup>380</sup> soit une augmentation de 26 points !

Un sondage IFOP<sup>381</sup> révèle que 81 % des français ont répondu de manière identique à cette question avec une augmentation de 23 points de plus qu'en 2005. Cette augmentation plus conséquente chez le personnel éducatif est-elle due à une modification du terrain scolaire et/ou aux attentats ?

94% sont d'accord avec la loi de 2004 et 69 % pensent qu'elle devrait s'appliquer aux parents accompagnant les sorties scolaires contre 81% des sondés IFOP.

80% sont contre l'heure de religion (66% en Alsace et en Moselle<sup>382</sup>) et le financement du privé. D'autre part, alors que la majorité des professeurs interviewés a bénéficié de cours sur le fait religieux dans leur enfance, qu'ils en gardent un bon voire un très bon souvenir et même si ils reconnaissent son utilité, peu dispensent ne serait ce que des explications sommaires sur le fait religieux. Certains professeurs expliquent leur attitude par un manque de formation.

### ***Jeanne***

Moi je pense que **c'est important d'en parler, de parler de toutes les religions mais alors moi je me sens incapable de le faire** tout simplement de devoir à un moment donné dans leur scolarité expliquer toutes les religions oui qu'ils aient connaissance de toutes les religions, accepter que chacun a le droit d'avoir sa religion si ils ont envie d'en avoir une *etc.* mais je trouve que c'est compliqué moi **je me sens incapable de le faire.**

---

<sup>380</sup>[http://www.se-uns.org/UserFiles/File/publications/zoom/affiches\\_tracts/2014-2015/carte\\_laicite/Carte\\_sondage\\_laicite\\_qe.pdf](http://www.se-uns.org/UserFiles/File/publications/zoom/affiches_tracts/2014-2015/carte_laicite/Carte_sondage_laicite_qe.pdf)

<sup>381</sup> [http://www.ifop.com/?option=com\\_publication&type=poll&id=3232](http://www.ifop.com/?option=com_publication&type=poll&id=3232)

<sup>382</sup> La différence de ressenti entre l'Alsace et la Moselle et le reste de la France pourrait-il s'expliquer par le fait que certains aient suivi eux-mêmes ce cours de religion ou par le fait que ce cours soit jugé utile ?

D'autres, comme Shina apporte pour raison une adaptation nécessaire à son public afin d'éviter les conflits bien qu'elle soit convaincue de l'importance de l'enseignement du fait religieux.

***Shina***

*Mais vous n'avez pas de contestation de ce que vous pourriez faire à Noël ?*

Non, jamais en même temps **on évite au maximum**. On fait le père Noël parce que ce n'est pas religieux. **Le saint Nicolas, on le faisait, on ne le fait plus, on ne fait plus d'objet.**

*C'est une décision d'équipe ?*

**Oui c'est dit justement pour ne pas avoir de problème vis-à-vis de ça on va éviter tout ce qui est religieux et respecter aussi la charte de la laïcité ça c'est sûr mais bon le côté culturel c'est un peu dommage d'avoir tout enlever ça fait partie de la culture commune française...**

*Quelle est votre opinion sur l'enseignement du fait religieux ?*

Moi, je suis plutôt favorable, je trouve que c'est bien ; **c'est bien de savoir ce qui se dit dans les autres religions**. Les coutumes, les croyances ça fait partie. Pour ceux qui sont croyants, **moi je suis complètement athée**, je suis allée dans les pagodes pour suivre mes parents dans leurs croyances bouddhistes. **Je respecte tout à fait leurs croyances, j'ai fait du catéchisme** pour savoir qu'elles étaient vraiment les croyances des chrétiens et j'ai fait mon choix, voilà après. **Je trouve que c'est important que les enfants sachent ce qu'il y a dans toutes les religions pour après, à partir du moment où ils ont envie de croire en quelque chose, pouvoir faire le choix intelligemment.**

*Dès la maternelle ?*

Par les fêtes, oui moi je trouve que c'est important même si on n'est pas religieux. C'est important pour certaines personnes à partir du moment où ce n'est pas imposé. **L'intelligence des croyances, elle est bien dans le fait qu'on doit être tolérant avec les autres et puis ne pas vouloir imposer ses croyances.**

a. La mise en œuvre d'une laïcité pragmatique

Sur le terrain, les acteurs appliqueraient souvent une laïcité pragmatique.

Vivarelli le démontre dans sa thèse consacrée à l'étude de l'hétérogénéité des pratiques laïques en milieu scolaire dans l'enseignement secondaire<sup>383</sup>. Les enseignants du secondaire appliqueraient la laïcité soit en fonction d'une éthique de responsabilité soit en fonction d'une éthique de conviction. Elle a établi une typologie des professionnels scolaires en fonction de leur représentation de la laïcité et en fonction de leur mise en pratique.

Les propos d'un conférencier vont dans ce sens.

***Extrait PA***

***Enseignante 1 : Ils nous ont dit : vous ne fêtez que les fêtes religieuses chrétiennes et les enfants ont cherché les œufs de Pâques ; c'est pas bien de faire la chasse aux œufs de Pâques.***

---

<sup>383</sup> VIVARELLI, Clémentine, « *La Laïcité à l'école : une croyance normative entre éthique de responsabilité et éthique de conviction* », Thèse de doctorat en Sociologie, Ecole doctorale Sciences humaines-perspectives européennes, Strasbourg, 2014.

Les professionnels scolaires sont ainsi classés :

1. Le responsable libéral : Le responsable libéral adhère à la variante libérale de la laïcité sur le mode de l'éthique de responsabilité. La situation qui illustre son attitude peut être celle du chef d'établissement qui décide de mettre à disposition des élèves voilées, une salle leur permettant de se changer à l'intérieur de l'établissement. Ce compromis apparaît alors comme un moyen efficace de s'assurer de la bonne application de la loi de 2004.

2. Le libéral convaincu : Il combine l'adhésion à un contenu sémantique de type libéral à une éthique de conviction. La mise en place d'un menu halal à la cantine par Catherine Trautmann, en tant que symbole des valeurs de reconnaissance de la citoyenneté musulmane, de l'égalité de traitement des citoyens indépendamment de leur confession, et de la liberté de conscience et de culte des citoyens, constitue une illustration typique de l'attitude libérale convaincue.

3. Le responsable communautaire : Le responsable communautaire allie l'éthique de responsabilité à la défense d'une vision communautaire de la laïcité. Cette attitude peut prendre la forme d'un chef d'établissement qui refuse la mise à disposition d'un menu halal à la cantine, qui aurait pour conséquence de tenir compte, au nom de l'objectif d'égalité de traitement des élèves dans le système scolaire, de toutes les autres demandes alimentaires, diversité de l'offre alimentaire que le système scolaire ne pourrait contenir.

4. Le communautaire convaincu : Enfin, le communautaire convaincu combine l'éthique de conviction à la version communautaire de la laïcité. Afin de l'illustrer, on évoquera l'attitude d'un chef d'établissement qui refuse d'aménager le cross scolaire en dehors de la période du ramadan, car la prise en compte de la pratique religieuse des élèves lui apparaît contraire à son système de valeurs, la religion se devant de rester en dehors de l'école.



**Conférencier** : C'est une tradition culturelle chrétienne et catholique même. Je suis tout à fait d'accord, j'espère que vous n'avez pas compris ça dans mes propos. C'est amusant parce qu'on a parlé de ça, ce midi juste après le train.

Loin de moi et je représente la laïcité au ministère donc je vous le dis avec l'autorité de la DGESCO si vous voulez, loin de moi l'idée de dire supprimons la religion, les œufs de Pâques de l'école, du tout, je dis simplement qu'il faut savoir ce que l'on fait. La Saint Nicolas c'est aussi une connotation religieuse, l'arbre de Noël et le Père Noël, ça a aussi une connotation religieuse même si vous ne faites pas la crèche d'ailleurs vous ne faites pas la crèche. Même si en même temps **la fête de Noël ; c'est une fête religieuse et ce n'est pas honteux moi ce que je propose donc plutôt de supprimer ça de l'école c'est de ne pas hésiter à rendre compte d'autres fêtes religieuses** et d'autres rituels. Vous êtes en maternelle que je connais bien il ne faut pas se priver de ça.

C'est tellement important mais en même temps on peut très bien aussi avoir d'autres événements culturels qu'on pourra intégrer.

J'évoquais à table à l'exemple des écoles maternelles de X où on avait réfléchi ensemble comment on allait faire avec les œufs de Pâques, Noël, est-ce qu'on fait venir le Père Noël ou pas ? Toutes ces questions là, et en fait il y avait deux options, j'ai dit que la première à table et je n'ai pas pu dire la deuxième. **Première option**, qu'on a décidé collectivement **dans une circonscription de X, bah on va ouvrir aux autres religions quand c'est l'Aïd, on explique ce qu'est l'Aïd, il y a une maman qui vient expliquer et des jeux autour et puis il y avait Hanouka.** Je ne sais plus ce qu'on avait retenu, il y avait trois/quatre fêtes comme ça.

**L'autre option d'une autre circonscription de X**, moi je ne veux pas rentrer là dedans, moi je connais rien à l'Aïd, je connais rien à Hanouka et si franchement on pouvait se passer des trucs cathos, là ce serait génial donc on ne fait plus rien. Ils avaient remplacé par une fête qu'ils avaient appelée un peu comme à Lyon, la fête des lumières. Ils l'avaient située, je ne sais plus quand exactement, je crois que c'était janvier comme pour fêter le début d'année et c'était une fête de toutes les religions, ils avaient appelé ça mais aucune en particulier. C'était une fête de ceux qui avait envie et du coup les parents étaient associés et ça marchait plutôt pas mal. **Vous voyez mon idée n'est surtout pas d'exclure la religion parce que c'est un contenu d'enseignement comme un autre et encore plus à la maternelle mais on ne peut pas lui dénier ce côté religieux quand même ; même si nous ça rentre dans des gestes professionnels, très laïcisés, sécularisés qui n'ont pas d'incidence**

**religieuse en fait.** Aller chercher les œufs de Pâques, on connaît tous des familles qui ne sont pas catholiques et qui font chercher les œufs de Pâques à leurs enfants.

**Enseignante 1 :** Je ne dis pas que vous avez tort mais moi je me pose la question, **ça me paraît difficile, enfin mais vous jusqu'à présent, quand vous étiez enfants, vous saviez pas que vos copains étaient musulmans ; c'est une tradition, c'est malgré tout notre culture judéo-chrétienne apparemment ça fait aussi parti de notre culture on ne peut pas vous comprenez, c'est notre culture, on ne peut pas passer outre. C'est difficile.**

**Conférencier :** Je, je , j'ai dit ça. En tant que , quand vous dites notre ; le problème , quand vous dites notre ça pose juste un problème. Je vous entends parfaitement la question c'est que nous sommes dans des classes où les enfants ne partagent pas nécessairement cette culture donc **comme c'est une école de tous pour tous et bien il faut faire en sorte qu'à un moment donné il y ait de la reconnaissance, un partage de cultures** qui les concerne aussi. Je ne dis pas attention, entendez-moi bien faire la culture de, à laquelle on ne connaît simplement : c'est simplement montrer que cette école est ouverte à tout le monde, respecter les parents pour ce qu'ils sont. Vous savez que **c'est la phrase de Jules Ferry dans la lettre aux instituteurs : il faudrait pouvoir dire aux parents jamais je n'irai au-delà de ce que vous vous pensez c'est très important ce que disait Jules Ferry et donc il faudrait prendre les parents et les enfants en classe en leur disant bienvenus voilà bienvenus et si jamais il y a de parents qui veulent partager la tête de l'Aïd par exemple, vous limitez à une fête et bien pourquoi pas et d'ailleurs on apprend des choses aussi.**

**Enseignante 1 :** La seule chose que je veux exprimer, c'est que moi, **j'ai 56 ans, ces questions là, on ne se les est jamais posées alors aujourd'hui, il faut se les poser mais ce n'est pas facile.**

**Conférencier :** Et oui.

**Enseignante 1 :** Ca nécessite de revenir, de s'ouvrir, de voir que le monde évolue mais voilà **c'est pas quelque chose de facile** et il faut aussi qu'on (silence) qu'il y ait des déclics qui font qu'on qu'effectivement, **on vit dans un pays de culture judéo-chrétienne et qu'effectivement après il faut qu'on se pose la question de tous les enfants qui viennent à l'école.**

**Conférencier :** Oui, oui. Nous sommes saisis depuis une dizaine, une quinzaine d'années surtout par un phénomène religieux que nous avons pensé avoir vu disparaître un moment donné de notre vie, c'est vrai.

**Enseignante 2** : Alors moi, j'entends bien la question de madame. La question se pose aussi parce que moi j'ai 42 ans et j'ai la double culture et je pense qu'actuellement c'est aussi ça, accepter, avoir l'ouverture de la double culture de nos élèves en fait.

Et moi-je sais qu'avec du recul, c'était hyper difficile. Donc, avec tous les événements malheureusement qui se sont passés aussi de se dire, c'est difficile pour nous adultes de faire entendre à certains parents ou enfants que la laïcité c'est aussi justement l'ouverture que vous citez et ce travail là, il n'est pas facile effectivement et ceux qui ont la double culture (interruption de l'enseignant .1) et ceux qui ont la double culture

**Enseignante 1** : La seule chose que j'exprimais c'est que je travaille en maternelle, c'est que le St Nicolas, les œufs de Pâques, dans notre région, enfin partout, ça n'a jamais posé de problème et ça pose problème aujourd'hui et donc forcément, voilà ça remue quelque chose. On a longtemps vécu moi personnellement sans ces questions là.

Le problème de la religion, des religions ne se pose pas.

**L'assemblée parle énormément** : beaucoup de bavardages animés en bruit de fond, le malaise est perceptible, une enseignante (n° 3) prend la parole et pose une question qui fait dériver la conversation polémique.

#### b. Une méconnaissance voire un rejet des religions

Ce témoignage confirme qu'il y a bien chez une partie du corps enseignant un rejet de la religion quelle qu'elle soit voire un mépris puisque les propos de certaines équipes, « moi je connais rien à l'Aïd et si franchement on pouvait se passer des trucs cathos là ce serait génial », sont lapidaires.

D'autre part, une inégalité dans l'accès à la connaissance du fait religieux cautionnée par l'institution est mise en évidence.

Ainsi, le conférencier donne deux exemples de circonscription, l'une rejetant tout contenu d'enseignements relatifs au fait religieux, l'autre proposant au contraire une ouverture aux religions.

Bien que le conférencier souligne l'importance du fait religieux comme contenu d'enseignement, il prône ces deux options comme équivalentes. Or, cela étant, sur un même sol, vont se côtoyer des enfants ayant des connaissances multiples sur le fait religieux et d'autres qu'on aura privés sciemment de celles-ci (« on ne fait plus rien »).

La circonscription fêtant la fête de toutes les religions, a choisi de la nommer par un substitut « fête des lumières » en occultant le fait que cette fête symbolique de Lyon a aussi une origine chrétienne (puisqu'il s'agit du jour de la fête de Sainte Lucie en honneur de la Vierge Marie) et lui ôtant ainsi son substrat. Ces différents positionnements idéologiques cautionnés voire promus par l'institution pourraient avoir des répercussions sur la scolarité des élèves par la limitation ou la sélection de l'accès à la culture qu'ils opèrent.

c. Une institution défaillante aux voix contradictoires

*Un appel à la III<sup>e</sup> République : signe d'impuissance de la laïcité contemporaine à être référent universel*

Le conférencier cite par deux fois l'école de la III<sup>e</sup> République et de façon contradictoire, une première fois en la glorifiant et une seconde en la démystifiant. Il l'évoque d'abord en tant que modèle à travers la lettre aux instituteurs, de Jules Ferry. Il semble peu évident que ces phrases puissent être transposées à l'époque actuelle.

*« Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir : avant de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve, à votre connaissance, un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment, car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. Si étroit que vous semble, peut-être, un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir, restez en deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir : vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée, qui est la conscience de l'enfant ».*

L'application de ces consignes reviendrait à nier l'existence de parents ayant des opinions extrémistes et ôter à l'école son rôle d'ouverture et d'émancipation.

***Extrait PA***

**Conférencier : Il y avait dans l'école de la III<sup>e</sup> République, qui était beaucoup plus diverse qu'on ne le croit, on a tendance à mythifié la France et l'école de la France étant une école blanche, c'est plus compliqué que ça, peu importe, c'était une école très traversée par les migrations, l'école française et on le sait bien à Nancy, donc parmi les rites, je pense qu'il y avait des prix de camaraderie... et là je vais me faire détester, vous allez me jeter du goudron et des plumes, et bien on est sur mon rail de chemin de fer, c'est, je suis par exemple, il faut qu'on soit cohérent, vous parliez tout alors du calendrier scolaire tout à l'heure. Je suis pour qu'on adapte le calendrier scolaire, je suis pour terminer le 14 juillet. C'est-à-dire, que si jamais, c'est une provocation. (rires dans l'assemblée). Mais en même temps arrêtons de crier, oui nous sommes laïcs, ne cédon pas à ça, ne cédon pas à ça. Et bien, moi, banco, soyons laïcs jusqu'au bout et changeons le calendrier scolaire !**

***Une enseignante de l'assemblée : Supprimons les jours fériés chrétiens !***

**Conférencier : Emparons nous de tout ce qui a un caractère religieux, on supprime ! Par contre, on restitue les moments collectifs du national par exemple le 11 novembre et bien on va parler pendant le 11 novembre avec tous les CM des tirailleurs sénégalais, des spahis marocains, tunisiens, de tous ceux qui ont fait Verdun, qui ont fait la Marne etc.**

L'assemblée bruisse de toutes parts et s'anime de conversations.

La seconde fois, le conférencier souhaite démystifier l'école de la III<sup>e</sup> République qui « *était beaucoup plus diverse qu'on ne le croit, ... une école blanche, c'est plus compliqué que ça, peu importe, c'était une école très traversée par les migrations* ». Or, si il facile de comprendre qu'il souhaite dénoncer la racisation de la pensée sur l'école et la France ; il n'en reste pas moins que son discours est contradictoire et ce d'autant plus qu'il va prôner une modification du calendrier scolaire alors que la laïcité de 1905 a fait preuve de pragmatisme en excluant tout changement radical coercitif. Nous pouvons ainsi rappeler que les croix ont quitté progressivement les salles de classes.

*La promotion d'une laïcité conquérante versus la promotion de l'enseignement du fait religieux*

Le conférencier propose d'acter une modification du calendrier avec la suppression de tout référent religieux. Il le remplacerait par une focalisation sur l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle. Il faudrait alors supprimer aussi la référence de notre système de datation (la naissance de JC) en faisant table rase du passé.

Le positionnement idéologique de l'intervenant se traduit d'ailleurs par l'emploi de l'impératif (« soyons laïcs jusqu'au bout, emparons nous, ... »).

On s'aperçoit qu'il quitte alors son costume d'intervenant ministériel pour celui de militant qui harangue les foules et exprime sa position personnelle.

Sur le terrain, nous avons observé cette volonté de laïcisation du calendrier, relayée par certains inspecteurs diffusant un calendrier modifié au-delà des préconisations ministérielles.

Ainsi, certaines circonscriptions débaptisent les vacances de la Toussaint et les renomment vacances d'automne dans leur calendrier de circonscription.

Les enseignants ont réagi vivement au propos du conférencier (la salle s'animant de discussions) comme celui-ci l'avait d'ailleurs prévu (« je vais me faire détester »).

Force est de constater que les contenus d'enseignement de l'histoire font l'objet d'une part, de contestations parentales et plus rarement enfantines et d'autre part de débats sur leur participation à l'imaginaire de l'identité nationale.

Une autre vision militante nous est donnée par l'Inspecteur interviewé.

### *Inspecteur*

Quelque chose qui me paraît vraiment intéressant, c'est **l'idée de parcours citoyen** où l'enseignement moral et civique à sa place et dans la vie de l'école par rapport à ça on va avoir un apport de connaissances, **en particulier la connaissance des religions. Je militerai et continuerai à militer pour un enseignement du fait religieux. On peut critiquer ce que l'on connaît et pas à priori. Je trouve que l'école a vraiment sa place là et puis il y a un apport de connaissances et des savoirs être. Il faudrait aussi se mettre aussi d'accord sur les savoir-être des enseignants.** Il ne suffit pas d'en demander aux enfants. Si il y a une cohérence à ce niveau là, on pourra confronter ou faire un petit bout de chemin avec les parents, les savoirs être et les rapports aux autres et puis un certain nombre de savoirs faire des équipes pédagogiques. Il y a nécessité de communiquer sur ce qu'on fait. Et sur les connaissances, effectivement **l'outil pédagogique qui est vraiment essentiel, est vraiment le débat**, ces temps de débats. **Je fais tout pour que les enfants apprennent à débattre à l'école sur des sujets porteurs** et pas des sujets un peu anodins que ce soit l'actualité, que ce

soit des petits supports vidéos, que ce soit la littérature de jeunesse **et la différence de religion en fait partie.**

**Je ne comprends pas qu'on n'aborde pas les religions quand on sait pertinemment qu'on a des cultures différentes, des choix différents ; je ne comprends pas qu'on ne parle pas des édifices symboliques dans une ville quand on a comme ici, par exemple, on a une mosquée, une cathédrale ...**, ont besoin d'être connus et de savoir ce que ça représente symboliquement tout en ayant le respect du choix des personnes et du troisième choix de ceux qui ne savent pas qui ne se situent pour le moment nulle part. Ça ça me paraît, comprendre la diversité.

*Ca va être une sacrée révolution parce que beaucoup d'enseignants témoignent du manque de formation et de ne pas se sentir capable d'aborder le fait religieux.*

Oui, le manque de formation, on manque toujours de formation. Après, **quand on est convaincu**, moi je n'ai pas eu de formation sur le fait religieux et en plus j'ai un cursus professionnel qui est technologique, c'est pas la philosophie qui faisait l'objet de ma formation à l'origine. A partir d'un moment où un sujet vous intéresse, on s'en donne les moyens donc je botte un peu en touche sur ça. **On a la formation que l'on veut bien aussi.**

*C'est sûr.*

Mais sûrement que l'institution devrait plus aborder ça.

On fait des choses, vous avez évoqué l'intervention de X récemment et l'an prochain, il y aura encore des conférences sur ces domaines là.

Ce qui freine plus les enseignants pour le mettre en œuvre ces connaissances là ou cet intérêt, **oui c'est les parents on a peur de se confronter à ça. On a peur d'expliquer comme on a peur d'expliquer sa méthode de lecture aussi.**

**Mais quand on a expliqué qu'on respecte tout le monde et qu'on ne traite pas que d'une religion et que l'idée ce n'est pas d'emmener les enfants vers une religion mais l'idée c'est de comprendre la diversité.**

On a de plus en plus de supports très bien faits. J'ai donné aux enseignants sur le site de la circonscription et en animations pédagogiques des petits clips vidéo de France éducation. Voilà au travers de petits dessins animés on comprend qu'il y a plusieurs religions mais ça peut se faire au travers des cultures de chacun.

**Pour ça, pour la laïcité, des sujets qui sont difficiles, difficiles mais l'idée de donner des clés pour comprendre le monde.** Ce n'est pas aller plus loin dans les objectifs mais si on

veut débattre encore faut-il savoir ce que c'est, peut être définir les mots aussi mais ça c'est du vocabulaire.

Cet inspecteur milite pour l'enseignement du fait religieux à l'école, il a donc une position personnelle totalement différente du représentant du ministère.

Pour lui, la religion relève du domaine culturel et à ce titre doit être source d'un enseignement même si celui-ci peut se révéler problématique et ce pour deux raisons.

Il suscite des réactions parentales et nécessite des explications d'une part, d'autre part il relève de la conviction personnelle de son utilité de chaque enseignant.

## 2.2.4 Des valeurs républicaines promues mais non vécues

Certains enseignants dénoncent une société qui ne représente plus les valeurs qu'elle promeut et qui laisse les enseignants seuls dans ce rôle de transmetteur de valeurs.

### 2.2.4.1 Une ségrégation et une communautarisation à l'œuvre

#### *Fabrice*

Les obstacles à transmettre ces valeurs là (républicaines) ce sont évidemment **les modèles que nous donne la société tous les jours que ce soit chez les dirigeants, chez nos idoles sportives ou musicales**. C'est ça le véritable obstacle, un monde séparé de la vraie vie. Nous, on doit **faire vivre des valeurs qui n'ont pas cours dans la vraie vie**.

#### *Eric*

L'école a toujours porté les valeurs républicaines, les enseignants dans leur grande majorité ont toujours porté les valeurs républicaines, moi je dirais plutôt que **c'est la société qui ne porte pas les valeurs républicaines ; on est dans une société de plus en plus inégalitaire**, il y a de plus en plus **d'exclusion**, la vie est de plus en plus difficile pour bon nombre de citoyens donc après, l'école fait ce qu'elle peut. Elle n'est pas non plus hors sol de la réalité. On peut transmettre toutes les belles valeurs à l'école mais après il faut les faire vivre ... **si à l'extérieur ils ne trouvent pas de concrétisation de ces valeurs là...L'école fait ce qu'elle doit faire**.



*Eliane*

On est dans une société qui a changé : **la consommation, le mode de vie**, acheter pour plus tard jeter. Les enfants je trouve que voilà ils ont tout, d'un côté c'est bien pour eux **mais ils prennent comme valeur « l'avoir » au lieu de « l'être »**. **Il y a beaucoup de chemin à faire pour une seule maîtresse.**

Ces enseignants imputent les difficultés de transmission des valeurs républicaines aux changements sociétaux : le manque d'exemplarité des élites, l'inégalité de la société, le mode de vie basé sur une consommation excessive...

Ils imputent aussi la difficulté de la transmission des valeurs à la ghettoïsation de certains quartiers.

*Iris*

On est confronté tous les jours à une dégradation de la vie des gens, de la société et un appauvrissement, aux problèmes **de gens qui vivent dans des banlieues qui ne sont pas aidés et qui ne sont pas soutenus. La police n'y met plus les pieds.**

*Anne*

C'est injuste de nous dire ça. C'est pas l'école, **c'est ce qui se passe à l'extérieur de l'école, la famille, les amis, les quartiers mais c'est pas l'école au contraire l'école c'est un barrage.**

D'autres enseignants pointent une déficience parentale dans la transmission des valeurs.

*Sonia*

Les valeurs qu'on essaie de transmettre, c'est dans le quotidien... **C'est plus un problème éducatif familial** et si l'école elle essaie de gommer les inégalités... Je pense qu'il est difficile à travers **des enfants de jeune âge qui sont embrigadés dans des familles qui sont puissantes au niveau de leurs convictions de les faire réfléchir**. Peut-être que ça agira un jour mais peut être. **C'est quand même les enfants de leur milieu...** On nous dit actuellement, il faut faire de l'éducation civique et morale ; c'est le point fort depuis cette

année comme si on n'en faisait pas alors qu'on en fait et qu'on a beau en faire, ça ne changera pas, c'est ce que je disais tout à l'heure, le milieu social dans lequel les enfants baignent et l'école même si elle peut montrer que certaines choses ne se font pas et j'ai eu des conférences là-dessus il n'y a pas longtemps. L'enfant si la mère vole dans les supermarchés où est le mal ? **Alors, après l'école elle montre du doigt des comportements finalement il ne faut pas qu'elle juge non plus l'école ; c'est difficile notre place par rapport à ça.**

Ces parents proviennent, selon l'enseignante, de classes sociales défavorisées ou de parents issues de minorités ethniques aux convictions apparentées à de « l'embrigadement ». Ce terme peut nous laisser penser à une radicalisation. Sonia nuance ses propos par l'expression d'un doute sur la fonction même de l'école en tant que référence morale « il ne faut pas qu'elle juge non plus l'école » et montre ainsi le dilemme éthique qui se pose à elle.

Une autre enseignante nous parle non pas de radicalisation mais d'un repli communautaire néfaste. Le regroupement communautaire s'effectuerait selon un marqueur religieux ici l'Islam.

### ***Shina***

Les valeurs républicaines : c'est liberté, égalité, fraternité et même si c'est utopique moi j'y crois parce que je suis arrivée en France et j'ai eu droit à ça... Le savoir vivre ensemble il est essentiel en maternelle, on ne fait que ça en gros apprendre à vivre ensemble ... Je pense avoir saisi le problème. **A mon époque, il y a avait vraiment un désir de s'intégrer et de s'assimiler du point de vue de mes parents. On ne se regroupait pas avec d'autres personnes de nos origines, on allait vers les petits enfants français, on avait des copains français. J'avais très peu de copains d'origine asiatique mais j' en avais quand même ; j'avais mes cousins, mes cousines voilà mais je pense que maintenant ce qui pose un sérieux problème c'est le repli communautaire. Et je pense vraiment que ce n'est pas aider les enfants que de rester entre eux entre musulmans ou voilà ce sera déjà difficile pour eux parce qu'ils ont un nom à consonance étrangère et si on ne les ouvre pas vers d'autres cultures, à aller vers les autres voilà, ce sera encore plus dur.**

C'est super important, c'est bien d'avoir une culture, de se rattraper, de se raccrocher à sa culture d'origine mais c'est aussi important si ce n'est plus important que les enfants prennent conscience qu'ils sont dans un pays avec une culture commune. **La construction de la**

**culture commune est aussi importante si ce n'est plus importante que la culture individuelle.**

Cette enseignante prône une suprématie de la « culture commune » sur la « culture individuelle » comme condition d'une intégration réussie.

#### **2.2.4.2 Une médiatisation falsificatrice**

L'inspecteur nous explique la concurrence par la diffusion d'informations des réseaux sociaux et de la télévision dans la transmission des valeurs aux enfants au grand dam de certains parents.

##### ***Eric***

Il y a aussi les valeurs enfin des principes ne sont plus transmis que par l'école avant il y avait l'école et la famille maintenant **il y a tout ce qui est réseaux sociaux, l'extérieur, l'image, la télévision etc. qui a un impact énorme sur la transmission d'un certain nombre pas de valeurs mais de réalités etc.** qui impactent un moment donné la vie quotidienne.

Même une famille qui veut transmettre les valeurs on va dire positives *etc.* à ses enfants peut très bien se confronter à une impuissance à un moment donné face à d'autres choses qui rentrent et qui viennent, à un moment donné, bousculer les valeurs qui sont transmises.

##### ***Pauline***

**Je trouve ça scandaleux qu'on ait pu dire ça, c'est le relais d'un type de médias au collège et suite à la minute de silence qui a été chahutée... Après, ça n'a pas été la majorité, moi l'information en France, j'estime qu'elle n'existe plus.** On est désinformés dans la mesure où on a une certaine forme d'information, on n'a pas tous les versants. Il y a des choses bien pires qui se passent, je pense en France au niveau du non respect des lois républicaines puis des choses qui se passent très bien et ça on en a aucun retour. **On entend parler de la maman maghrébine du coin qui fait porte-parole et qui ne parle pas très bien mais qui est très bien intégrée c'est aussi une caricature qui est vraiment. C'est odieux parce que des mamans comme nos jeunes mamans qui parlent très bien le français, très classes. Elles ne peuvent pas se retrouver dans une maman qui s'exprime**

**mal (rire) et je trouve ça scandaleux qu'on ne donne que cette version là.... Moi, j'ai l'impression qu'on transmet toujours bien ces valeurs.**

Pauline estime quant à elle qu'une désinformation règne en France et pointe du doigt le rôle des médias dans le développement de préjugés ethniques.

Elle en fournit deux exemples : le traitement médiatique de la minute de silence suite aux attentats et la médiatisation de porte-parole de certains quartiers ne maîtrisant pas correctement le français. Pour elle, il s'agit alors d'une indigne déformation de la réalité vécue sur le terrain.

L'institution, la société, les parents et les médias seraient responsables selon les enseignants de leur déstabilisation en tant que guide et référent des valeurs. Sur les témoignages recueillis, deux seulement (celui d'un professeur et de l'inspecteur) envisage leur implication et celle de leurs collègues dans l'ethnicisation des relations scolaires.

### **2.3 L'ethnicisation des relations scolaires à l'école primaire entre mythe et réalité**

Nous devons faire face à une relative pénurie d'études sociologiques universitaires sur l'ethnicité à l'école primaire. Les études universitaires disponibles portent en majorité sur l'enseignement secondaire et montrent une ethnicisation des relations scolaires avec en particulier une relative islamophobie parmi certains acteurs scolaires. L'ethnicisation des relations scolaires à l'école primaire demeure peu analysée et l'est souvent sous l'angle d'un « présumé » groupe ethnique minoritaire défini par le chercheur : les enfants d'immigrés africains, maghrébins, gitans et récemment musulmans.

## **2.3.1 Un constat d’ethnisation des relations scolaires qui s’impose progressivement grâce à une recherche rare et sélective longtemps centrée sur l’élève**

Les recherches qui traitent de l’école primaire, telles celle de Bonnery<sup>384</sup>, la considèrent souvent comme épargnée des remous de la société. A peine, certaines effleurent-elles, comme celle de Falaize<sup>385</sup> et Bozec<sup>386</sup> le malaise de certains enseignants face aux liens entretenus par des élèves et leurs familles avec leurs origines ou leur identité religieuse.

### **2.3.1.1 Une ethnisation des savoirs-être et des savoirs disciplinaires**

#### **2.3.1.1.1 Des savoir-être interprétés sous le prisme de l’ethnicité**

Roussier-Fusco a étudié dans sa thèse<sup>387</sup> les relations amicales des enfants à l’école primaire (classes de CM1 et CM2) en milieu « ethniquement hétérogène » et leurs attitudes en lien avec l’ethnicité. Les amitiés ne seraient pas établies sur un critère ethnique mais plutôt sur un critère de résultats scolaires et de comportements. Leurs parents semblent *a contrario* se baser sur l’ethnicité pour favoriser les amitiés de leurs enfants. Roussier-Fusco pointe également les effets négatifs possibles du travail pédagogique sur l’antiracisme détourné et instrumentalisé par certains élèves pour légitimer leurs actes violents en accusant l’enseignante ou des élèves d’être racistes.

D’autres recherches ou récits d’expériences contredisent la conclusion des ces amitiés hors du poids ethnique.

Le réseau national de lutte contre les discriminations à l’école s’est fait l’écho d’une formation réunissant 12 enseignants du CP au CM2 sur l’initiative de la directrice qui

---

<sup>384</sup> BONNERY, Stéphane, *Op. Cit.*

<sup>385</sup> FALAIZE, Benoît, *Enseigner l’histoire de l’immigration à l’école, Op. Cit.*

FALAIZE, Benoît (dir.) « *La colonisation et la décolonisation dans les apprentissages scolaires de l’école primaire* », INRP, Université de Lyon., janvier 2010.

<sup>386</sup> BOZEC, Géraldine, *Op. Cit.*

<sup>387</sup> ROUSSIER-FUSCO, *Op. Cit.*

souhaitait répondre aux désarrois des enseignants face à la montée de la violence entre enfants. La directrice a mis deux ans avant de trouver un intervenant pour cette formation. Cette école<sup>388</sup>, non classée dans le réseau d'éducation prioritaire (refus de la municipalité), bien qu'étant implantée dans un « quartier stigmatisé » d'une petite ville, concentre les enfants de familles issues de l'immigration.

Les enseignants ont remarqué chez les élèves :

- un regroupement par origine et une exclusion de certains enfants soit sur des critères ethniques (Parole d'élève rapportée par les enseignants : « Il y a le coin des froms et le coin des arabes ») ou sur des critères résidentiels (par l'intermédiaire d'un jeu « je te contamine » ou ceux qui habitent le quartier sont vaccinés) .
- des questionnements sur leur identité avec des confusions entre leur nationalité et leur origine (Paroles d'élèves : « Je ne suis pas français, je suis musulman. J'habite au Sénégal.)
- une violence verbale et physique
- une contestation de certains enseignements (refus de visiter une cathédrale, parole d'enseignant : « Il y a des élèves qui ne voulaient pas rentrer. Ils se cachaient les yeux. Ils disaient qu'ils voulaient vomir »).

Les enseignants ont remarqué pour leur école :

- l'accueil d'un public en difficulté et précaire (échec scolaire et handicap)
- une communautarisation extérieure et des problèmes sociaux qui se transposent à l'école

Les enseignants se sentent victimes d'injustice voire de discriminations ce qui entraîne une véritable souffrance professionnelle.

- rejet de leur personne par certaines familles et certains élèves (accusation de racisme, parole d'élève « De toute façon, vous interrogez que les froms »)
- accusation par certains parents d'un dévoiement de la laïcité par l'association des parents d'élèves parce qu'elle organise une vente de sapins à Noël

Ce cas d'école paraît extrême pourtant il corrobore en partie les travaux de Debarbieux sur la violence et l'ethnicité. On y voit d'une part une corrélation forte entre nombre d'élèves

---

<sup>388</sup> FERRERONS, Fabienne, « Face aux problèmes de racisme et de violence à l'école, des professionnels de l'éducation démunis et en difficulté professionnelle », Compte-rendu d'une animation pédagogique dans une école élémentaire, jeudi 17 avril 2014. <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/spip.php?article72>

Aucune indication de lieu n'est donnée dans l'article.

étrangers ou d'origine immigrée et violences scolaires dans les représentations enseignantes (et élèves) alors même que le lien de cause à effet est totalement révoqué par les recherches effectuées et d'autre part l'existence d'une « *ethnicité réactive* » qui peut se transformer « *en violence anti-scolaire* »<sup>389</sup>.

### **2.3.1.1.2 Une ethnicisation des savoirs**

#### L'ethnicité comme explication de la difficulté scolaire

Poiret a étudié le cas des enfants et des familles d'Afrique subsaharienne dans l'enseignement du premier degré vus par leurs enseignants. Pour lui, ceux-ci « *construisent leur public à partir de présupposés qui s'expriment à travers les stéréotypes attachés aux catégories ethnicisantes qu'ils utilisent* »<sup>390</sup>.

Poiret distingue chez les enseignants montrant une catégorisation africaine deux types de discours l'un analytique et l'autre globalisant.

Le discours analytique émis par des enseignants est extrêmement minoritaire. Ces instituteurs cherchent à replacer les familles dans un contexte migratoire et sociétal global. Ils opèrent ainsi une distanciation avec les discours stéréotypiques sur la violence, les normes familiales (comme la polygamie), les spécificités culturelles... et ne réduisent pas ces manifestations à des carences familiales. Ces enseignants reconnaissent les parents en tant qu'acteurs diversifiés capables de stratégies « d'inclusion sociale » et émettent des stéréotypes positifs (comme la combativité ou la solidarité de ces parents). Il remarque aussi que ces enseignants ont un parcours individuel particulier : militantisme pédagogique, politique, syndical ou associatif, coopération au développement de l'Afrique.

Le discours globalisant majoritaire instaure une distance culturelle et sociale entre parents et enseignants à des degrés divers. L'échelle choisie avec une intensité grandissante va du social vers le culturel puis vers le naturel.

Les familles africaines sont considérées comme les plus pauvres des quartiers défavorisés (ce qui explique aux yeux de certains enseignants l'inadéquation des vêtements de leurs enfants).

---

<sup>389</sup> DEBARBIEUX, Eric, *Op. Cit.*

<sup>390</sup> POIRET, Christian, *Op. Cit.*

Les familles africaines sont disqualifiées dans leurs fonctions éducatives ; elles sont marquées par « *l'hystérie des femmes* » (bruyantes, agressives,...) et le « *machisme des hommes* » (goût pour les femmes, polygamie, ...)

Les parents sont donc perçus comme défaillants voire nocifs ; certains enseignants développent des discours « *culturalisant* ». Ainsi, le climat de violence à la maison et l'incapacité des parents à respecter les normes scolaires entraîneraient les déviations identiques chez leur progéniture.

On retrouve ainsi dans le premier degré ce que Perroton avait décrit sur le secondaire grâce à une étude montrant que le discours des enseignants attribuait souvent les difficultés scolaires des élèves d'origine étrangère à leurs spécificités culturelles. Les catégories culturelles se substituant aux catégories sociales et le critère ethnique devenant une ressource interprétative des difficultés scolaires. Cette attitude provoque alors un enfermement de ces enfants et leurs familles « *dans leur caractère d'étranger si ce n'est d'étrangeté* » et véhicule une « *représentation négative de l'immigration* » et médiatise « *une vision « colonialiste » de la banlieue et de sa population*<sup>391</sup> ».

Lorho a réalisé une étude dans une école élémentaire pour mesurer la saillance de l'ethnicité dans la construction des publics de la difficulté scolaire<sup>392</sup>. Elle a constaté que la difficulté scolaire se concentrait sur une minorité d'élèves ethnicisés pour lesquels existait une activation des préjugés par les enseignants. Elle en a dégagé trois types d'ethnicisations en degrés décroissants:

- Jugement très dévalorisant sur la famille sur des critères à la fois sociaux, culturels et éducatifs avec désignation du groupe ethnique
- Jugement dévalorisant envers les familles sur le registre de l'incapacité éducative sans imputation ethnique explicite.
- Peu de jugement sur la famille mais une ethnicisation sur le registre de la langue avec la non maîtrise du français comme handicap.

### L'enseignement problématique de certains savoirs

---

<sup>391</sup> PERROTON, Joëlle, « Les ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires. L'exemple des relations écoles-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation », *VEI Enjeux*, n°121, juin 2000, pp. 130-147.

<sup>392</sup> LORHO, Isabelle, *Op. cit.*, pp. 75-76.



Si les difficultés et les contestations de l'enseignement de certains savoirs ont longtemps été relatées pour le secondaire, pour le primaire cette étude est très restreinte. Elle concerne principalement l'EMC et quelques points du programme d'histoire.

En histoire, une étude dirigée par Falaize<sup>393</sup> a pointé du doigt les difficultés pour l'enseignant du primaire d'aborder la période de colonisation et de décolonisation. Cet enseignement, propice à l'intrusion de la question identitaire dans les classes, provoque des mécanismes d'assignation identitaire.

Les élèves présentent trois types de réactions facilitées par les pratiques de classes sous formes de débats et de discussions. Tout d'abord des réactions virulentes à l'égard du peuple colonisateur (que ce soit dans des écoles en ZEP ou hors ZEP), puis une incompréhension des élèves face à la violence du processus colonial et enfin une mobilisation de leur affect.

La quasi-totalité des enseignants réalisant ces leçons font état d'un climat particulier dans la classe. Ces difficultés et tensions conduisent certains professeurs à exprimer un doute sur leurs compétences voire même à un renoncement à enseigner cette période.

### **2.3.1.2 Le rapport à l'ethnicité des enseignants : un champ d'étude récent et limité**

Les recherches se divisent en deux champs :

- les enseignants issus des immigrations : trajectoire personnelle et conception du métier
- le rapport à l'ethnicité des enseignants.

Ces deux champs sont généralement étudiés à partir d'un seul type de populations : les futurs maîtres.

On peut facilement comprendre que cette population encore étudiante est plus accessible pour les chercheurs et plus encline à participer à ces études. Toutefois, sans remettre en cause l'utilité des celles-ci, la portée de leurs résultats est confinée à un début hypothétique de carrière sans certitude que face à l'exercice effectif du métier ces résultats ne se modifient ou ne volent en éclat.

---

<sup>393</sup> FALAIZE, Benoît, « *La colonisation et la décolonisation dans les apprentissages scolaires de l'école primaire* », *Op. Cit.*

### 2.3.1.2.1 Les enseignants issus de l'immigration

Auduc a étudié le parcours scolaire des professeurs des écoles stagiaires issus de l'immigration en deuxième année d'IUFM de Créteil en 2003-2004 et 2004-2005 à partir d'un recueil de questionnaires et d'entretiens. Il a établi une typologie des professeurs des écoles stagiaires et complète leur profil avec leur degré de pratiques religieuses:

- En réussite individuelle (chacun a la clé de sa réussite) majoritairement sans pratique religieuse
- Hussard de la République (volonté d'intégrer les jeunes et de lutter contre les discriminations) dont la moitié a refusé de répondre aux questions sur les pratiques religieuses familiales ou personnelles
- Hussards communautaires (volonté d'avoir un rôle de modèle dans les quartiers) majoritairement avec une pratique religieuse
- France Plus profil de pratique religieuse diversifiée (pratiquant ou non)

Auduc révèle qu'en 2006-2007, 13 % des effectifs des professeurs des écoles stagiaires sont issus de l'immigration et ont réalisé leur scolarité en ZEP (un pourcentage en croissance : 10 % en 2003 et 11 % en 2004).

Charles indique que l'enseignement primaire recrute plus souvent que le secondaire des professeurs issus de l'immigration et que ceux « d'origine maghrébine auraient même tendance à être plutôt sur représentés<sup>394</sup>. »

Il se réjouit de voir que les enseignants commencent à ressembler à leurs élèves et qu'il n'y a pas de fatalité à être scolarisé en ZEP<sup>395</sup>.

Legendre a étudié les représentations du métier et de l'école chez des stagiaires de l'IUFM de Créteil en 2002<sup>396</sup>. Ils présentent une uniformité quant à leur proximité au modèle républicain

---

<sup>394</sup> CHARLES, Frédéric, « L'enseignement : une chance de mobilité sociale pour les jeunes issus des immigrations ? », *Formation emploi*, n°94, 2006, pp. 59-72.

Frédéric Charles et Florence Legendre se sont penchés sur le parcours familial de ces enseignants. Pour en savoir plus :

CHARLES, Frédéric, LEGENDRE Florence, « *Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'École* », Rapport de recherche réalisé pour l'IRES (Institut de recherche économique et sociale), l'UNSA (Union nationale des syndicats autonomes)-Éducation, l'Institut Maghreb-Europe, Décembre 2003.

<sup>395</sup> <http://www.leparisien.fr/societe/l-ecole-recrute-de-plus-en-plus-de-04-11-2006-2007476830.php>

dont ils défendent les valeurs. Néanmoins deux groupes peuvent être distingués : les tolérants (reconnaissance accrue du racisme et des discriminations ) et les orthodoxes (très fort attachement aux valeurs républicaines).

Les représentations enseignantes s'opposent selon deux axes : l'ordre d'enseignement (secondaire/primaire) et selon la configuration familiale de l'immigration (issu de couple mixte/les deux parents immigrés).

Les professeurs du primaire sont globalement plus tolérants face à la diversité culturelle que leurs homologues du secondaire et les enseignants qui ont leurs deux parents immigrés ont une position plus tolérante face à cette diversité quel que soit leur niveau d'enseignement.

Le fait d'avoir deux parents immigrés n'a pas la même influence dans le primaire et le secondaire. Pour le primaire, les enseignants ont alors moins conscience des inégalités sociales et sexuées et ont une faible croyance dans l'action enseignante pour les combattre contrairement à ceux du secondaire.

D'autre part, les enseignants du primaire issus des immigrations adoptent une représentation plus positive du métier envisagé dans sa fonction la plus large d'éducateur. Quand ils ont deux parents immigrés, ils envisagent à 33% d'enseigner en ZEP (contre 24 % pour ceux qui ont deux parents d'origine française et 18 % quand ils sont issus d'un couple mixte). Cet écart peut aussi être évalué selon la catégorie sociale d'origine ; ceux issus des catégories les moins favorisées préféreraient exercer en ZEP.

Cette attitude peut être interprétée soit comme un acte militant soit comme un repli sur soi permettant d'éviter un dilemme des statuts.

Audebert a réalisé une thèse sur la constructions des identités professionnelles chez de jeunes professeurs issus des immigrations et pour cela a comparé deux populations d'enquête à travers des entretiens menés auprès de 20 professeurs des écoles : 10 étant caractérisés « d'origine française » et 10 « issus de l'immigration » (Maroc (4), Algérie (4), Togo (1) et Portugal (1)). Ce sont de jeunes enseignants (leur ancienneté est inférieure à 12 ans).

Elle obtient des résultats en cohérence avec ceux des travaux d'Auduc, Charles et Legendre sur leurs parcours (implication familiale dans la scolarité, lien au religieux, ...).

---

<sup>396</sup> LEGENDRE, Florence, « Représentations du métier et de l'école des accédants enseignants issus des immigrations à l'IUFM de Créteil », *Revue Française de Pédagogie*, n°149, octobre-novembre-décembre 2004, pp. 65-81.

Les représentations professionnelles de ces enseignants suivent deux tendances : « *socialiser et éduquer* » et « *enseigner/apprendre* ».

Le rapport à l'ethnicité aurait donc des répercussions sur l'agir professionnel des enseignants.

### Le rapport à l'ethnicité des enseignants : des pratiques discriminatoires ?

Zimmerman, dans une recherche pionnière<sup>397</sup> et unique en son genre dans trois écoles maternelles et deux écoles maternelles dans des zones mixtes (pavillonnaires et HLM) scolarisant 946 enfants, a mis en évidence l'existence de discriminations voire d'attitudes racistes enseignantes inconscientes. Celles-ci s'exprimeraient lors d'interactions non verbales impliquant des processus d'attraction - répulsion sur la base de l'appartenance sociale et l'appartenance ethnique d'élèves.

Les enseignants catégoriseraient les enfants à « *partir de critères qui sont moins du registre des acquisitions scolaires que celui de la connivence affective* » et qu' « *à réussite égale, les enfants d'ouvriers français et encore davantage ceux d'ouvriers immigrés, exercent moitié moins d'attraction que leurs condisciples "favorisés"* ».

Les enseignants exprimeraient un rejet d'ordre scolaire (du à la non maîtrise du code écrit et oral) mais aussi d'ordre affectif et ce dès l'école maternelle.

Il note que les phénomènes racistes seraient plus affirmés chez les enseignants de maternelle que du primaire.

La mise en « ghetto non- verbal » des enfants d'ouvriers et plus encore d'ouvriers immigrés seraient donc antérieurs à tout résultat scolaire. Ces enfants seraient victimes d'une ségrégation effective. Près de la moitié des enfants d'ouvriers immigrés sont jugés indifférents, antipathiques et parfois répugnants.

Zimmermann a cherché à affiner les résultats de sa recherche selon des variables : niveau d'enseignement, âge, sexe, niveau d'enseignement, réussite scolaire et redoublement.

Une tendance positive semble être à l'œuvre en faveur des filles et notamment des filles d'ouvriers immigrés (15 % des garçons d'ouvriers immigrés sont considérés comme antipathiques à l'école élémentaire contre 0% des filles) alors que le redoublement agit

---

<sup>397</sup> ZIMMERMAN, Daniel, Un langage non-verbal en classe, *Revue française de pédagogie*, Vol. 44, 1978, pp. 46-70.

comme un facteur négatif aggravant le rejet des enseignants pour les enfants d'ouvriers immigrés. Par ailleurs, il existe une corrélation quelque soit l'origine socioculturelle des élèves entre les résultats scolaires et les sentiments d'attraction - répulsion.

Zimmerman estime que ces variables auraient moins d'impact que la propre origine socioculturelle de l'enseignant c'est-à-dire qu'une « reconnaissance de classe entre enseignants et enseignés, d'une communauté d'origine et de culture » constituerait le facteur essentiel. Le partage d'une même appartenance de classe influencerait fortement la connivence affective.

Ce constat amène alors à se poser des questions sur le recrutement des professeurs des écoles d'un point de vue de l'origine sociale mais aussi ethnique.

Dhume montre que l'institution scolaire rejette l'idée même d'un usage de critères ethniques par ses agents hormis quelques cas exceptionnels d'individus racistes<sup>398</sup>. Ce faisant, elle élimine toute question et toute analyse quant aux attitudes discriminatoires de ses agents. Or celles-ci peuvent être réalisées de façon inconsciente alors même que l'agent croit bien faire son travail<sup>399</sup>. Ces discriminations peuvent avoir lieu à l'échelon de l'école (lors de la composition des classes par exemple) ou lors du face à face pédagogique.

Ainsi, Debarbieux a montré que la pratique des punitions est clairement inégalitaire et peut parfois reposer sur des critères ethniques, les garçons maghrébins étant en effet plus souvent punis car ils correspondent à l'image stéréotypée du mauvais garçon de banlieue.

L'entretien de ce stéréotype de l'image repoussoir du garçon arabe « triplement étranger à la modernité<sup>400</sup> » (qu'elle soit laïque, républicaine ou féministe) a été mis en évidence par Guénif et Macé.

*A contrario*, les filles de familles maghrébines bénéficieraient d'un biais ethno-genré positif.

---

<sup>398</sup> UKROPINA, Laurence, « Reconnaître et repérer les discriminations à l'école pour agir », *Diversité*, n°168, avril 2012, p. 154.

Elle nous donne un exemple d'individu raciste en relatant le cas d'une enseignante de CP qui n'avait jamais d'élèves noirs, l'équipe pédagogique y veillant lors de la constitution des classes afin de leur épargner toutes manifestations racistes.

<sup>399</sup> DHUME, Fabrice, « Ecole et discrimination : une frontière intérieure », In BERTHET, Vincent, FILLAUD-JIRARI, Laurence, Construire des pratiques éducatives locales, *Chronique sociale*, 2008.

<sup>400</sup> MACE, Eric, GUENIF-SOULAMAS, Nacira, *Les féministes et le garçon arabe*, Paris, Editions de l'aube, 2004, p.11.

Les recherches sur les discours des enseignants sont très culpabilisants, elles pointent les stéréotypes et les préjugés véhiculés par les enseignants et leurs carences à établir une communication aux rapports égalitaires avec les familles d'origine immigrées qu'ils ethniciseraient.

Bien que la plupart des auteurs se défendent de faire le procès des enseignants à qui ils concèdent une ethnicisation souvent impensée, il n'en reste pas moins que cela y ressemble fortement. L'école est accusée par Dupaire et Mabillon- Bonfils d'être islamophobe et de véhiculer « un racisme institutionnalisé » mais qui représente l'école ?

Ainsi, cette phrase, extraite du chapitre 4 intitulé « Et les profs, ont-ils peur de l'islam ? » de Mabillon-Bonfils et Dupaire : « *cette forme de laïcité invite les enfants des diverses immigrations à laisser leur culture et leur identité à la porte de l'école, pendant que les élèves des classes moyennes voient au contraire leur goût et leur choix valorisés par une école qui leur ressemble* » accusent l'école et ses représentants d'un traitement différentiel voire d'une oppression.

En opposant les enfants de l'immigration à ceux des classes moyennes, les auteurs se prêtent au jeu des catégorisations et se contredisent. En citant les classes moyennes soit ils reconnaissent que le problème réside avant tout en une inégalité d'origine sociale soit ils font preuve d'un manque de sincérité vis-à-vis de leurs opinions en refusant de nommer la classe moyenne sous-entendue blanche et non musulmane.

D'un côté, ils présupposent que l'école rejette les identités des élèves alors même que nous avons vu que les élèves ont une relative liberté d'expression au sein de l'école. Leur vision manichéenne de l'école nie aux enseignants des échanges et des interactions avec leurs élèves/leurs familles et toute agentivité.

Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi ont étudié les collaborations écoles/familles<sup>401</sup>, dans le premier degré, au Québec en délaissant les préjugés mutuels enseignants/parents et en se concentrant sur une reconnaissance partagée des rôles de chacun.

---

<sup>401</sup> VATZ LAAROUSHI, Michèle, KANOUTE, Fasal, RACHEDI, Lilyane, « Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 34, n°2, 2008, pp. 291-311.

Les auteurs distinguent cinq modèles de collaborations par une étude des discours (recueillis lors d'entretiens séparés) des parents et des enseignants : l'implication assignée, la collaboration partenariale, la collaboration avec espace de médiation, la collaboration distance assumée et la collaboration fusionnelle.

Ils ont montré que les rapports réciproques parents/écoles sont influencés par le contexte pluriethnique dans lequel ils se déroulent. Ces auteurs se sont attachés à l'observation de collaboration dans le cadre de réussite scolaire.

Ces rapports dépendent du statut socio-économique et du niveau de scolarisation des parents ; (capital socioculturel et du capital social) ce qui défaussent les explications de type culturaliste. C'est une nouvelle approche qui pose un regard conjoint minoritaire et majoritaire.

Les études faisant état du regard du majoritaire sur sa propre personne restent extrêmement rares.

Cohen-Emerique et Hohl ont mis en lumière la déstabilisation des professionnels stagiaires du champ social, médico-social et de l'éducation lors de situations interculturelles avec des migrants. Elles nomment « *choc culturel* » cette déstabilisation qui « *se définit comme une interaction avec une altérité d'enracinement culturel différent, balisée dans le temps et l'espace et qui provoque des réactions affectives et cognitives négatives ou positives*<sup>402</sup> ».

Elles distinguent cinq sources de menaces :

- Le surgissement de l'insolite, dans la ritualisation du corps de l'autre c'est à dire dans ses postures, ses mimiques, ses vêtements, ses parures qui menace l'intégrité corporelle du professionnel.
- La perte des repères dans l'espace et le temps
- L'impossibilité de comprendre la langue de l'autre ou des autres, lorsqu'elle est la seule parlée en présence du professionnel)
- La perte des repères d'appartenance sociale
- L'impossibilité de mettre en œuvre un modèle professionnel

Le professionnel va alors adopter des réactions défensives :

- Par l'utilisation de préjugés
- Par la projection (jugement de valeur négatif déclenchant une fuite défensive, réelle ou psychique qui confirmera la dangerosité de l'Autre
- Par l'approche diagnostique d'une altérité déficiente, l'Autre ayant besoin d'aide

---

<sup>402</sup> COHEN-EMERIQUE, Margalit, « *Menace à l'identité des professionnels en situations interculturelles et leurs ressources* », In PRIEUR, Elisabeth, JOVELIN, Emmanuel, BLANC, Martine, *Travail social et Migrants*, Paris, L'Harmattan, Compétences interculturelles, 2013, pp. 263-276.

- Par le formalisme : rappel des règles et inégalités des rapports (majoritaire/minoritaire)
- Par la réaffirmation de sa professionnalité
- Par la rationalisation (explication par la culture)

Cette étude semble innovante car bien souvent l’ethnicisation demeure perçue de l’enseignant majoritaire vers l’élève et sa famille minoritaire, déconnectée du contexte scolaire et sociétal, des politiques éducatives et des luttes pour la reconnaissance qui en découlent.

Notre étude ne va aucunement chercher à nier l’existence d’une ethnicisation des relations à l’école à laquelle participe les enseignants mais elle se propose d’étudier comment et dans quel cadre les enseignants participent à ce jeu d’ethnicisation dans la société actuelle. Cette inversion du regard considère chacun (chaque acteur de l’école, la société et l’Etat) comme un acteur ethnique avec son vécu et son agentivité contribuant à l’établissement des frontières ethniques dans des rapports sociaux qui peuvent être asymétriques mais qui laissent à chacun un pouvoir d’agir, d’interagir et de réagir.

## **2.3.2 Le déni du vécu ethnique des enseignants et l’introspection balbutiante de l’institution**

### **2.3.2.1 Une altérisation d’une partie du public scolaire par l’institution**

#### **2.3.2.1.1 Dans ses discours**

Les discours de l’Institution et les dispositifs particuliers d’accueil attribuent à certains publics un statut particulier.

L’institution utilise des catégories ethno- raciales construisant ainsi « un public-problème ». C’est le cas des enfants tziganes, des élèves de ZEP et des élèves nouvellement arrivés. Ces trois publics bénéficient de dispositifs particuliers.

Depuis les années 70, la désignation des élèves répond à des catégorisations basées sur des critères liés à la nationalité, à l’origine géographique, au mode de vie, aux compétences linguistiques...

Année	Classe	Elèves	
1970 Circulaire n° 70-428		enfants de familles sans	



du 9 novembre 1970		domicile fixe	
1978 Circulaire n° 78-6 du 5 janvier 1978		enfants de forains et nomades	
2002 Circulaire n° 2002-101 du 25 avril 2002,		enfants du voyage et de familles non sédentaires.	CASNAV Centres académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage
2012 Circulaire n° 2012-142 du 2 octobre 2012,		enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.	

Année	Classe	Elèves	
1970 Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970	CLIN classe d'initiation	enfants étrangers	CEFISEM Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants
1986 Circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986	CLIN	élèves de nationalité étrangère	
2002 Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002	CLIN	ENAF élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages	CASNAV Centres académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage
2012 Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012	UP2A unité pédagogique pour élèves allophones arrivants	EANA élèves allophones nouvellement arrivés	

Sabatier a défini quatre grandes périodes pour la scolarisation des enfants d'immigrés en France jusqu'aux années 90 auxquelles nous en rajouterons deux.

Jusqu'aux années 70, ces élèves sont invisibles aux yeux de l'Institution (politique d'assimilation).

A partir des années 70, la création des structures d'accueil a pour objectif de prendre en compte les difficultés linguistiques spécifiques de ces élèves.

Dans la décennie 80, une « logique interculturelle et une politique dite de discrimination positive <sup>403</sup> » se met en place.

Dans les années 90, l'enjeu d'intégration n'est plus linguistique et culturel mais sociétal avec la mise au cœur de l'éducation du pluralisme ( diversité culturelle et plurilinguisme).

Toutefois, ce pluralisme est appréhendé sous l'angle à minima d'un défi à relever mais parfois d'un problème à résoudre.

---

<sup>403</sup> SABATIER, Cécile, « Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France », *Education et francophonie*, vol. XXXIV, printemps, 2006, pp. 11-129.

Pour les élèves récemment arrivés sur le sol français, nous pouvons observer que le handicap dans la maîtrise de la langue française devient le critère de catégorisation dans les années 2000.

Dans les années 2010, la langue reste le critère de catégorisation mais la notion d'handicap disparaît pour le terme d'allophone qui indique l'usage d'une langue maternelle autre que le français (le multiculturalisme de la France semble ainsi être acté).

Les zones d'éducation prioritaire se sont vues aussi attribuées une pléthore de dénominations (ZEP, REP, RAR, RRS, REP+,...<sup>404</sup>) stigmatisant ainsi les élèves de ces zones.

L'éducation prioritaire bénéficie de centres de ressources nommés CAREP (centres académiques de ressources pour l'éducation prioritaire) sans une homogénéisation sur le sol national. Certains sont nommés CAREC (centre académique de ressources pour l'égalité des chances).

Les CASNAV, quant à eux, regroupent deux publics ethnicisés (les enfants nouveaux arrivants et les enfants du voyage) parfois trois quand ils sont couplés avec les CAREP (c'est le cas de l'académie de Nancy-Metz qui possède un CASNAV-CAREP)

L'Institution opère une différenciation des élèves tsiganes. Dhukic et Dhume<sup>405</sup> le démontrent à travers l'étude différentielle du vocabulaire employé. Le terme de scolarisation au détriment de scolarité employé dans les circulaires implique une mise à distance du public tsigane par rapport à la norme scolaire. De même, les termes d'enfants et de familles plutôt que d'élèves et de parents portent un regard culturaliste sur ces acteurs scolaires ethnicisés.

L'existence d'un vocabulaire particulier et volatile (élèves : étrangers, de nationalité étrangère, immigrés, nouveaux arrivants, primo-arrivants, non francophones, allophones) et l'existence de dispositifs particuliers (classes et centres de ressources) prouvent l'inconfort de l'Institution. Celle-ci catégorise ces élèves : en établissant une distance entre eux et le reste de son public (considéré comme une norme), elle tend à les enfermer dans des identités particulières.

---

<sup>404</sup> Pour en savoir plus, le site OZP (Observatoire des Zones Prioritaires) recense toute l'actualité et les recherches sur l'éducation prioritaire. <http://www.ozp.fr>

<sup>405</sup> DUKIC, Suzana, DHUME, Fabrice, « Scolarisation des enfants tsiganes : les ambiguïtés d'une notion », *Les Cahiers pédagogiques*, Hors-série numérique n°21 (« A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs »), mai 2011.

### 2.3.2.1.2 Dans les formations

En 1999, Varro dénonce le « piège d'un habitus discursif<sup>406</sup> » concernant les élèves étrangers et note que des textes officiels et de recherche proposent un discours stéréotypé par le jeu d'association (échec, violence, élèves issus de l'immigration) qui désigne implicitement ces élèves comme responsables de certains dysfonctionnements du système. Elle étudie les cours dispensés à l'IUFM et montre qu'ils véhiculent un habitus discursif associant l'immigration à une différence problématique.

Nous avons pu remarquer la perpétuité d'un tel habitus. Voici un extrait des annales corrigées pour le concours de professeur des écoles<sup>407</sup> de 2013 portant sur le nouveau concours 2014 thème 6 : l'égalité des sexes: la mixité.

*IV L'entretien : questions possibles du jury avec éléments de réponse*

***« Vous êtes professeur des écoles dans une école dite « de quartier ». quelles sont vos réactions si le père d'un de vos élèves de CM1, originaire d'un pays méditerranéen, fait bruyamment irruption dans l'école et exige, dans un français approximatif mais vigoureux, d'être reçu « le » maître de son fils. Or, le maître est une maîtresse... »***

*Ce type d'incident, lié à la méconnaissance, parfois au refus, des valeurs fondatrices de la République française, se rencontre assez fréquemment dans les lieux où vivent les immigrés de fraîche date, ce qui est sans doute le cas de ce père de famille, comme en témoigne sa mauvaise maîtrise de la langue.*

*Dans certains milieux, en effet, sous couvert de références culturelles ou religieuses, on affirme un tranquille mépris des femmes. Cette misogynie sans doute exaspérée par le fait que de nombreuses professions telles que professeurs, médecin, infirmière, assistante sociale, etc. sont de plus en plus souvent assurées chez nous par des femmes – s'exprime ici par le refus pur et simple de la mixité. La demande de séparation des sexes, érigée en principe dans certaines cultures, peut se manifester à l'école à de multiples occasions, par exemple quand*

<sup>406</sup> VARRO, Gabrielle, « Les futurs maîtres face à l'immigration. Le piège d'un "habitus discursif" », *Mots*, n°60, septembre 1999, Perspectives croisées sur l'immigration. pp. 30-42.

<sup>407</sup> HIU, Janine, *Les missions du professeur des écoles éducation-éthique-citoyenneté, épreuve orale*, Admission, Nathan, 2013, pp. 52-53.

*les parents font pression pour que les garçons et les filles n'aillent pas ensemble à la piscine, ou s'inquiètent de ce que l'enseignant de leur fille soit de sexe masculin ou encore exigent qu'elle ne fasse pas la sieste à côté d'un garçon, si elle fréquente une petite section de maternelle et, donc, est âgée de trois ans !*

***Dans le cas précis évoqué dans la question, que conviendrait-il de faire ?***

*D'abord, c'est une règle psychologique élémentaire, ne pas entrer dans le jeu de ce parent d'élève en essayant de crier plus fort que lui ! le directeur (ou la directrice) de l'école l'introduira dans son bureau, ce qui lui permettra de se calmer et d'éviter que les éclats de voix ne parviennent jusqu'aux élèves. Il ou elle confirmera que l'enseignant de la classe de CMI est bien une femme, ... Dans l'hypothèse où le père de l'élève ne posséderait pas suffisamment le français, il pourrait être fait appel à un traducteur (pourquoi pas un parent d'élève) qui, pourrait, dans sa langue, le mettre au fait des us et coutumes en vigueur dans notre pays et dans l'école en lui indiquant qu'il n'a pas d'autre choix que de s'y conformer. »*

Cet extrait présente un condensé de stéréotypes avec l'usage d'une langue de bois pour ne jamais nommer l'Autre tout en décrivant avec une telle précision que l'identité du stigmatisé ne fasse aucun doute (quartier, homme méditerranéen, culture, religion,...). Cet Autre est renvoyé à sa condition d'étranger, l'auteur l'oppose à un nous (« chez nous », « dans notre pays ») et fait preuve ici d'un ethnocentrisme exacerbé. Tout d'abord, la situation de départ, soit une confusion entre maître et maîtresse, ne semble pas problématique ; à moins que l'auteur sous-entende une provocation consciente et délibérée du papa. En effet, il semble peu probable qu'un parent ne sache pas le sexe de l'enseignant de son enfant. Si l'auteur prend des pincettes pour décrire le directeur ou la directrice (« il ou elle »), il n'en est pas de même pour la situation de départ c'est le père d'un garçon face à une enseignante. On assiste à une véritable oppression masculine.

On lit en filigrane tout un discours culturalisant et infériorisant. L'homme méditerranéen parle fort (« bruyamment », « éclats de voix »), il est misogyne et sexualise la petite fille dès la petite section. L'auteur se laisse emporter par son horreur et sa répulsion en ajoutant « dès trois ans ! » comme si un futur professeur des écoles pouvait ignorer l'âge de la petite section. Ce père est infantilisé, la directrice doit lui confirmer le sexe de l'enseignante or à moins d'être aveugle, il a du s'en apercevoir lors de la discussion.

Enfin, ce père doit être amené à la raison par des mesures coercitives, l'auteur affirme qu'il n'a pas le choix. On lui refuse donc tout dialogue (« *le mettre au fait des us et coutumes en vigueur dans notre pays et dans l'école en lui indiquant qu'il n'a pas d'autre choix que de s'y conformer* »).

Rappelons que ce livre récent s'adresse aux futurs professeurs des écoles et que cette question est supposée être émise en ces termes par un jury lors du concours (il s'agit d'annales). Cet incident entre parent et enseignant est présenté comme assez fréquent ce qui paraît être une généralisation dangereuse.

En effet, plus une institution scolaire altérise certains groupes en les considérant comme différents, plus ces groupes auront tendance à s'exclure de l'intégration scolaire et à adopter des postures d'opposition.

### **2.3.2.2 Des œillères qui se lèvent timidement suite à des signaux alarmistes**

#### **2.3.2.2.1 Entre dénonciation et négation d'un apartheid scolaire entretenu par l'Institution**

Une crise des vocations globale pèse sur le recrutement des professeurs des écoles mais des disparités régionales frappantes existent. Ainsi, en 2014 en Seine Saint Denis, le département le plus pauvre et le plus jeune de France <sup>408</sup> présentait 450 postes en école primaire vacants. Depuis 2015, ce département bénéficie d'un deuxième concours de recrutement et d'un plan intitulé « neuf mesures pour les écoles de Saint Denis<sup>409</sup> ». Ce cas unique en France montre la particularité reconnue par la politique éducative à ce département tout comme l'octroi par le conseil Départemental du Chèque réussite de 200 € de bons d'achat (réservés aux fournitures scolaires, livres et matériel numérique, utilisables dans les commerces partenaires de Seine-Saint-Denis) pour tous les collégiens entrant en sixième dans un collège public du département et dont les parents y sont domiciliés.

---

<sup>408</sup>« L'appel des enseignants de la Seine-Saint-Denis contre le « marasme éducatif. »

[http://www.lemonde.fr/societe/article/2014/11/07/l-appel-des-enseignants-de-la-seine-saint-denis-contre-le-marasme-educatif\\_4520448\\_3224.html#o1MPcyZ5scrgVXhl.99](http://www.lemonde.fr/societe/article/2014/11/07/l-appel-des-enseignants-de-la-seine-saint-denis-contre-le-marasme-educatif_4520448_3224.html#o1MPcyZ5scrgVXhl.99)

<sup>409</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid83947/9-mesures-pour-les-ecoles-de-seine-saint-denis.html>

Pourtant les discours publics sur l'école ne s'étendent pas sur les difficultés caractéristiques de ce département ; à peine à demi-mot y sont évoqués son appauvrissement et sa grande multiculturalité alors que des rapports en font largement état<sup>410</sup>.

Le nombre de candidats au concours a fortement augmenté pourtant cela n'a toujours pas résolu le problème du manque d'attractivité de ce département et du non-remplacement des enseignants (des campagnes de démarchage téléphonique étant même organisées par Pôle Emploi pour trouver des contractuels). Ainsi, la FCPE estime que chaque élève du 93 perd ainsi peu ou prou une année de cours tout au long de sa scolarité<sup>411</sup>. Une action d'ampleur a été organisée dans près de deux cents écoles et collèges du département le 13 avril 2016. Initiée par la [#FCPE93](#), le « ministère des Bonnets d'âne <sup>412</sup>», et le Collectif des parents du 93 et a donné lieu à des occupations d'écoles, des tractages, des "pique-niques de la colère"...<sup>413</sup> D'autre part, le niveau académique des enseignants recrutés pose question. Ainsi, le seuil d'admission d'un professeur à Créteil était de 4,17 de moyenne avec un taux de réussite de 87 % et de 9,5 de moyenne à Nantes avec un taux de réussite de 29,2 % pour le même concours en 2014<sup>414</sup>.

Aucune étude de fond sur les raisons de cette désaffection enseignante n'est réalisée. Pourtant certains enseignants du primaire et du secondaire ainsi que des parents d'élèves font entendre leurs voix et mettent en cause l'aveuglement de la politique éducative. Bobigny se place dans les pas « des Bonnets d'ânes » de Saint Denis en publiant une lettre adressée à la ministre de l'Education nationale dont voici un extrait :

---

<sup>410</sup> Les dynamiques sociales en Seine-Saint-Denis (1999-2010), Seine-Saint-Denis, Le Département,

[https://cooperation-territoriale.seine-saint-denis.fr/IMG/pdf/2015\\_DSOE\\_SOD\\_Dynamiques\\_sociales\\_vf\\_2201.pdf](https://cooperation-territoriale.seine-saint-denis.fr/IMG/pdf/2015_DSOE_SOD_Dynamiques_sociales_vf_2201.pdf)

<sup>411</sup> La Seine-Saint-Denis cherche des instits par téléphone.

<http://www.leparisien.fr/seine-saint-denis-93/la-seine-saint-denis-cherche-des-instits-par-telephone-26-09-2014-4166917.php>

<sup>412</sup> [http://www.liberation.fr/societe/2014/11/04/au-ministere-des-bonnets-d-ane-de-saint-denis\\_1136325](http://www.liberation.fr/societe/2014/11/04/au-ministere-des-bonnets-d-ane-de-saint-denis_1136325)

<sup>413</sup> AFP, « Enseignants non-remplacés: journée d'action dans des écoles de Seine-Saint-Denis », 13/04/2016.

<https://fr.news.yahoo.com/enseignants-remplac%C3%A9s-journ%C3%A9e-daction-%C3%A9coles-seine-saint-denis-105338905.html>

<sup>414</sup> RICHE, Pascal, « En France, on peut devenir prof des écoles avec 4,17/20 de moyenne », *L'Obs avec Rue 89*, 19/05/2014.

<http://rue89.nouvelobs.com/2014/05/13/france-peut-devenir-prof-ecoles-41720-moyenne-252109#!>

*« La Seine-Saint-Denis, un département « comme les autres » ? Dans le contexte de « l'après Charlie » et dix ans après les émeutes de 2005 qui ont tant ému l'opinion, nous voulons vous placer, Madame la Ministre, face à votre responsabilité historique vis-à-vis des populations des territoires en souffrance, fragilisées par la crise et menacées de ghettoïsation. Votre gouvernement ne peut pas prétendre combattre « l'apartheid social » tout en confinant les enfants des quartiers populaires dans des établissements scolaires qui s'apparentent, de plus en plus, à des écoles low-cost. Dans ce contexte, rien d'étonnant à ce que les classes moyennes soient gagnées par le « sauve qui peut » !*

*Rien d'étonnant non-plus à ce que certains habitants de nos banlieues se sentent abandonnés, méprisés, déclassés. Aujourd'hui, la cohésion nationale est menacée et il est urgent, Mme la Ministre, de passer enfin des incantations aux actes, sous peine de mettre en péril le pacte républicain.*

*Dernièrement, une délégation d'enseignants et de parents reçue dans votre ministère s'est entendue dire que la Seine-Saint-Denis n'est qu'un département « comme les autres ». L'administration feint d'ignorer un contexte social, économique et culturel qui n'échappe pourtant à personne.*

*Tout le monde sait qu'il y a, dans nos classes, beaucoup d'enfants issus de familles non-francophones. Ils sont pénalisés, dès la maternelle, par ce handicap linguistique. Cette réalité constitue à la fois un casse-tête et un crève-cœur pour des maîtres qui sont impuissants à les aider efficacement dans des classes trop chargées et avec des dispositifs d'aide individualisée quasi-inexistants. Par ailleurs, beaucoup de parents, fragilisés socialement, ne sont pas en mesure d'épauler efficacement leurs enfants dans leur scolarité. Ces élèves chahutés par la vie accumulent, d'année en année, de graves lacunes qui se stratifient peu à peu. Résultat : à leur entrée en 6ème, beaucoup de nos élèves n'ont pas les bases élémentaires pour fournir le travail qu'on attend normalement d'un collégien<sup>415</sup>.»*

Les cris d'alarmes se multiplient et se propagent à d'autres régions. Ainsi, dans le sillon de la région parisienne, la ville de Marseille est le siège de revendications de parents d'élèves relayées par les médias.

---

<sup>415</sup> De l'autre côté du périphérique... Lettre ouverte à Mme Vallaud-Belkacem, Ministre de l'Éducation Nationale. <http://www.questionsdeclasses.org/?De-l-autre-cote-du-peripherique>

### 2.3.2.2.2 Des manifestations de crispations identitaires identifiées mais souvent ignorées

#### Des rapports alarmistes écartés

En 2004, le rapport Obin<sup>416</sup> faisait état d'une présence inquiétante des signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires. Largement décrié, ce rapport a été taxé d'islamophobie car il pointait les dérives communautaristes de personnes de confession exclusivement musulmane et se basait sur un panel d'une vingtaine d'établissements et sur des entretiens réalisés auprès d'inspecteurs.

Voici un extrait pour l'école primaire :

*« L'école primaire possède un lien étroit avec le quartier d'implantation. Contrairement au collège, les élèves sont des enfants de l'environnement immédiat et les relations sont quotidiennes avec les parents. Les inspecteurs d'académie, après enquête, ne signalent que peu de cas problématiques concernant le comportement des élèves. Il semble en revanche que les tensions avec des parents deviennent plus fréquentes. Le comportement des élèves semble donc faire rarement problème. Néanmoins on signale des refus de la mixité, ceci dès l'école maternelle, de la part de petits garçons. Les cas de fillettes voilées semblent également se développer, de même que l'observance du jeûne (dans un cas dès le cours préparatoire) et le refus de la viande non consacrée à la cantine. Les activités corporelles et artistiques semblent être particulièrement visées : refus de chanter, de danser, de dessiner un visage ; le refus de jouer de la flûte revient à plusieurs reprises sans que l'on sache précisément à quel interdit cela correspond.*

*Plus souvent ce sont des tensions ou des conflits avec les parents qui nous ont été signalés. La plupart concernent la tenue vestimentaire « religieuse » des mamans. Certains instituteurs semblent considérer que le principe de laïcité vaut pour le territoire de l'école, et voient d'un mauvais œil l'arrivée de mères voilées dans la cour ou au conseil d'école. Le conflit s'envenime dans le cas, de plus en plus fréquent, où la personne voilée n'est plus du tout identifiable. Ainsi, une école a dû organiser un « sas », sans fenêtre, où la directrice peut*

---

416 OBIN, Jean-Pierre, *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Inspection générale de l'éducation nationale Groupe Etablissements et vie scolaire, 2004.  
<http://www.jpobin.com/pdf2/2004lessignesetmanifestations.pdf>



*deux fois par jour reconnaître les mères avant de leur rendre leurs enfants. Les pères viennent plus rarement à l'école, mais ce peut être alors l'occasion d'autres types d'incidents comme les refus de serrer la main d'une femme, ou même de lui adresser la parole. On a vu également un père refuser que sa fillette soit laissée dans la classe d'un instituteur (homme) remplaçant l'institutrice. L'obsession de la pureté est sans limite : à ces élèves d'une école primaire qui avaient institué l'usage exclusif des deux robinets des toilettes, l'un réservé aux « musulmans », l'autre aux « Français », répond comme amplifiée la demande récente d'un responsable local du culte musulman à l'inspecteur d'académie d'un important département urbain, d'instituer des vestiaires séparés dans les salles de sport, car selon lui « un circoncis ne peut se déshabiller à côté d'un impur.<sup>417</sup> »*

L'auteur du rapport a bien stipulé que cette étude ne pouvait prêter à généralisation et à dramatisation excessive car les phénomènes observés l'ont été dans un petit nombre d'établissements.

D'autre part, il nous faut remarquer qu'aucune observation directe n'a été réalisée à l'école primaire, cet extrait est donc basé sur des notes de synthèses rédigées par des inspecteurs d'académie directeur des services départementaux (IA-DSDEN) et sur des entretiens auprès des inspecteurs de l'éducation nationale responsables de circonscription désignés par l'IA-DSDEN. Les modalités de recueil nécessitent donc une vigilance quant aux propos tenus.

Si les constats posés par ce rapport ont pu sembler extrêmes et alarmistes, il n'en reste pas moins que sa relecture actuelle par les plus hautes sphères de l'Etat<sup>418</sup> suite aux attentats de janvier 2015 alors qu'il a été l'objet d'une relégation au placard pendant une décennie, montre que certaines de ses préconisations comme une plus grande mixité sociale ou la préconisation d'une formation et d'une aide aux professeurs pour répondre aux contestations de leurs enseignements ne sont pas dénuées de valeurs.

### Des journées de retrait de l'école

---

<sup>417</sup> *Ibid.*, p 13.

<sup>418</sup> Manuel Valls a évoqué ce rapport le 21 janvier 2015.

<http://www.lefigaro.fr/politique/2015/01/22/01002-20150122ARTFIG00462-jean-pierre-obin-en-2004-notre-rapport-sur-l-ecole-nous-a-valu-d-etre-taxe-d-islamophobe.php>

En 2014, sous l'initiative de Farida Belghoul<sup>419</sup> les parents sont appelés, par une campagne sur les réseaux sociaux et par SMS, à déscolariser les élèves une fois par mois pour protester contre la diffusion supposée de la théorie du genre dans les établissements scolaires et l'expérimentation dans certains départements de l'ABCD de l'égalité<sup>420</sup>, travail autour de l'égalité fille-garçons. Ces journées de retrait de l'école primaire sont diversement suivies, globalement très peu (les statistiques ministérielles font état de 70 écoles sur 48 000 pour la journée du 10 février 2014) mais significativement par endroit. Par exemple, à Mulhouse, le 31 mars 2014 ce retrait touche cinq cents élèves sur une vingtaine d'écoles<sup>421</sup>.

Suite à ce mouvement de contestation, l'Éducation nationale renonce à généraliser les ABCD de l'égalité. Au sein de l'École de la République, les enfants sont pris en otage de luttes politiques et religieuses qui les dépassent.

L'institution scolaire, emprisonnée à la fois par une politique de résultats engendrée en partie par le classement des enquêtes internationales (pour lesquelles la scolarisation d'élèves issus de l'immigration peut être considérée comme un handicap), par la montée des revendications religieuses au sein de l'école et par les exigences d'application du principe républicain d'égalité (demande de mixités sociales et ethniques) oscille entre déni et reconnaissance de l'ethnicité à l'école.

---

<sup>419</sup> Selon les détracteurs de « cette théorie », celle-ci aurait pour but entre autres de gommer les différences sexuelles entre hommes et femmes en manipulant les élèves.

Il n'existe pas de « théorie » au sens idéologique ou scientifique du terme. Cette idée de « théorie du genre » puise ses racines dans les « gender studies », champ d'études universitaires, né dans les années 70 aux Etats-Unis, qui étudie la manière dont la société associe des rôles à chaque sexe.

TEIXIDO, Sandrine, LHERETE, Héloïse, FOURNIER, Martine, « Les gender studies pour les nul(-le)s », version actualisée du 30/01/2014 de l'article « Les gender studies » publié dans *Sciences Humaines*, n°157, février 2005. [http://www.scienceshumaines.com/les-gender-studies-pour-les-nul-le-s\\_fr\\_27748.html](http://www.scienceshumaines.com/les-gender-studies-pour-les-nul-le-s_fr_27748.html)

<sup>420</sup> Programme d'enseignement qui vise à promouvoir l'égalité filles-garçons et à lutter contre les stéréotypes de genre. Expérimenté dans 10 académies, il a été remplacé par un "plan d'action pour l'égalité entre filles et garçons". <http://www.education.gouv.fr/cid80888/plan-d-action-pour-l-egalite-entre-lesfilles-et-les-garcons-a-l-ecole.html>

<sup>421</sup> BATTAGLIA, Mattea, « Journées de retrait de l'école : comment les enseignants retissent le lien avec les parents », *le Monde.fr*, 31/03/2014. [http://www.lemonde.fr/societe/article/2014/03/31/journees-de-retrait-de-l-ecole-comment-les-enseignants-recolent-les-morceaux-avec-les-parents\\_4392918\\_3224.html#JPS71zWAtEyt2fb.99](http://www.lemonde.fr/societe/article/2014/03/31/journees-de-retrait-de-l-ecole-comment-les-enseignants-recolent-les-morceaux-avec-les-parents_4392918_3224.html#JPS71zWAtEyt2fb.99)

## **Troisième partie**

### **3 Le professeur des écoles acteur de l'ethnicisation des relations scolaires**

Les professeurs des écoles sont peu habitués à pratiquer leur introspection. Leur formation initiale les forme à l'analyse de pratiques mais cela reste basé sur les gestes professionnels. Or enseigner a pour cœur de métier, l'humain. Cette humanité, le professeur la conçoit souvent comme celle de l'Autre et il en est de même pour l'ethnicité.

Une minorité d'entre eux se considère comme un agent ethnique comme les autres et envisage leur rôle dans l'ethnicisation des relations scolaires.

Au contraire, du fait du discours antiraciste et égalitaire fort de l'institution, auquel ils adhèrent, ils se perçoivent comme défenseur de ces valeurs et comme un garde fou face aux dérives ethnicisantes.

Dans un premier temps, par l'analyse de nos questionnaires et de notre journal d'observation, nous verrons comment le professeur perçoit l'ethnicité, quelles en sont ses conceptions et ses expériences tant personnelles que professionnelles. Nous montrerons que l'ethnicisation touche à la fois les savoirs mais aussi les savoir-être et entraîne des perturbations dans la relation pédagogique maître/élève mais aussi dans le lien de coopération et de confiance avec les parents d'élèves.

Dans un second temps, nous essaierons de comprendre comment le professeur participe à l'ethnicisation des relations scolaires à travers la propagation de préjugés non intentionnels ("unwitting prejudice") qui peuvent conduire à des discriminations, le plus souvent à son corps défendant.

Nous serons là au cœur de la spirale de l'ethnicité qui nous laissera entrevoir comment les expériences vécues par l'enseignant façonnent son éthique, son rapport à l'ethnicité et donc son agir pédagogique.

Ces diverses attitudes professorales mènent à un enchaînement de ressentis et de réactions chez les acteurs de l'école qui contribuent à leur tour à une ethnicisation des relations scolaires.

Dans un troisième temps, nous montrerons que le professeur se construit une éthique professionnelle à la croisée intime de l'identité à l'ethnicité. Selon Prairat, l'éthique

professionnelle est « l'ensemble des règles, des principes et valeurs que l'on est tenu de respecter dans un champ d'activités professionnelles donné<sup>422</sup>. »

Pourtant, l'éthique professionnelle incluant le rapport à la diversité culturelle montre de grandes disparités selon les personnes car c'est un processus dynamique en perpétuelle construction. Les entretiens menés auprès de professeurs nous permettront d'établir un panel de profils professoraux mettant en évidence leur positionnement et leur degré d'ouverture à la diversité culturelle.

### **3.1 Le professeur : un agent ethnique comme les autres**

Le professeur des écoles vit l'ethnisation des relations sociales à l'extérieur mais aussi à l'intérieur de l'école. Il a tendance à se considérer comme un rempart face à celles-ci dont il se méfie et qu'il appréhende.

L'ethnisation s'exprime prioritairement à ses yeux à travers une revendication identitaire nationaliste et l'affirmation de convictions religieuses qui remettent en cause des savoirs mais aussi le « vivre ensemble ».

#### **3.1.1 L'expérience personnelle**

##### **3.1.1.1 Les conceptions enseignantes de l'ethnicité**

Un tiers des enseignants environ n'a pas donné de définition de l'ethnicité : 11 enseignants ont laissé la case vide et 5 personnes ont déclaré ne pas connaître la signification de ce terme ( 4 ayant mis un point d'interrogation et un (P 33) « je ne sais pas » .

L'analyse lexicale des définitions de l'ethnicité selon les enseignants, à partir de regroupement effectués grâce à la racine des mots employés, permet de comptabiliser les occurrences et de les classer.

---

<sup>422</sup> PRAIRAT, Eirick, *Op. Cit.*, p. 6.

Ethnie (16) / Groupe (12) / Culture (11) / Appartenance (9) / Origine (9) / Caractère (9) / Commun(8) / Différence (8) / Valeurs (4) / Coutumes (3) / Croyance (3) / Race (3) / Mélange (3) / Géographie (2) / Langue (2) / Religion (2) / Reconnaissance (2) / Social (2)



Ce nuage de mots correspond à la définition du mot ethnique donné par le Larousse<sup>423</sup>. Les quatre premières occurrences s’y retrouvent dans le même ordre ce qui démontre que ceux qui connaissent la signification de ce mot en ont une bonne maîtrise.

- Relatif à l'**ethnie**.
- Se dit de tout caractère ou de toute manifestation propres au **groupement culturel** d'une population, par opposition aux caractères des individus.
- Se dit d'un adjectif ou d'un nom, dérivé d'un nom de pays, de région ou de ville et indiquant l'**appartenance** à ce pays, cette région ou cette ville. (Ainsi, *français* est un adjectif ethnique dérivé de *France*. Le nom ethnique correspondant porte une majuscule à l'initiale : *un Français*.)

11 professeurs (6 ayant déjà enseigné en EP) sur 34 soit près d'un tiers ont relaté une expérience personnelle comme événement le plus marquant qu'ils aient vécu et deux d'entre eux l'ont complétée ou liée à une expérience professionnelle. L'expérience professionnelle en EP n'a pas d'incidence sur le choix du récit entre expérience professionnelle ou personnelle.

---

<sup>423</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ethnique/31397#kwrvfAz2ORJQMAOV.99>

Seuls deux écrits sont à connotation positive , l'un sur la fête de l'humanité, l'autre sur les cours de religion suivis pendant l'enfance en Moselle

**P 42** : Je la vis très concrètement à chaque fois que je me rends à la **fête de l'humanité**, lieu où sont regroupés des centaines de milliers de personnes sans qu'il n'y ait **jamais aucun incident entre hommes et femmes venant de partout dans le monde et de confessions religieuses diverses**.

**P 53** : Originaire de Moselle, j'ai suivi des **cours de catéchisme**, il s'agissait davantage de **cours de savoir vivre et de bon sens**. J'en garde un très bon souvenir. Et même si je ne suis pas pour la religion à l'école, je pense que si des personnes venaient présenter les différentes religions aux enfants, ils seraient plus tolérants. Et je ne me sens pas du tout qualifié pour cela !

### 3.1.1.2 L'emprise des attentats et la peur de l'islam

#### Les attentats

Quatre enseignants font référence aux attentats dont trois citent les rassemblements de janvier 2015.

**P 51** : Les **rassemblements** suite aux attentats de janvier.

**P 5** : **Marche républicaine** de janvier 2015.

**P 16** : La **manifestation** du 11 janvier à laquelle j'ai participé à Paris.

**P 23** : Du fin fond de ma campagne, reconnaissante à l'école publique française de m'avoir permis à atteindre le savoir, la liberté, je ne pensais pas que la **laïcité pouvait être remise en cause...et les sales cons de barbares sont arrivés...**

Ces propos tenus par l'enseignante P 23 prennent une toute autre dimension à la lueur de son auto-portrait « *enfant de migrant italien, reconnaissante envers la France, athée, laïque, guide* . » Le passé migratoire de sa famille peut accentuer l'incompréhension d'une migration (celle des terroristes) vécue différemment. Pourtant, il semblerait que cela n'entache pas sa conception de l'ethnicité qui est pour elle « *une richesse culturelle humaine* »

## L'Islam perçu comme religion étrangère hostile aux femmes

### *Le voile comme asservissement de la femme*

**P 46** : J'ai été **choquée** de voir un film **sur le Sénégal** où **des petites fillettes étaient voilées en maternelle**, hors sujet c'est plutôt le signe de la montée de l'islam plus dur en Afrique.

**P 15** : **Le port du voile me pose question en tant qu'enseignante et en tant que femme.**

**Problème de soumission.**

**P 26** : **J'ai été choquée, apeurée** un jour que je passais en voiture (**à priori "à l'abri"**) dans une rue d'une ville moyenne de Lorraine, de voir marcher sur le trottoir **une femme en voile noir intégral** (qui par ailleurs était seule, je croyais qu'"elles "n'avaient pas le droit de sortir sans leur mari ou un autre homme! **soit elles appliquent une conviction soit elles restent à la maison, non ? ironie**) **Je me suis sentie en danger, vraiment**, ce jour là à cette minute là, vous voyez, **j'y pense encore alors que c'était il y a trois, quatre ans !** On pourrait dire que c'est parce que je n'ai pas l'habitude des "quartiers". C'est vrai, je vis dans un petit village où il n'y a pas pour l'instant de manifestation revendicative de religion. »

Ce dernier témoignage montre une vraie peur du voile ressenti comme un danger, les termes employés sont très forts et on ressent la panique de cette enseignante mais aussi en filigrane les représentations négatives sur les quartiers (or cette enseignante a déjà travaillé en EP). D'autre part, cet épisode : ayant eu lieu trois à quatre ans auparavant a marqué l'enseignante dans son parcours de vie. On lit dans ce récit une véritable incompréhension et une peur de l'islam.

Plus globalement ce sont les religions et la croyance en un Dieu qui semblent être incomprises ou rejetées.

### Une méconnaissance et une hostilité aux religions

**P 10** : Une discussion avec un ami algérien ayant fui l'Algérie dans les années 90. Cet ami ne comprenait pas que l'on puisse vivre sans croire en Dieu. Pour lui, la vie ne pouvait avoir de sens sans cette croyance. **Cela fut nouveau et déconcertant pour moi, je n'avais jamais rencontré de « croyant » avant.**



Certes, cet enseignant se déclare athée mais il est difficilement concevable qu'il n'ait pas rencontré de croyant avant. Cela montre à quel point notre société est sécularisée : la religion est confinée au domaine du privé et les croyants l'ont pour la plupart intériorisée.

Ce silence des croyants a correspondu à un interdit non officiel mais effectif du religieux à l'école.

**P 2 :** J'ai été choqué d'apprendre que certains Quick vont devenir allalh (désolé pour l'orthographe) ; et que KFC l'était aussi (rumeur ?). Je veux être informé, pour ne plus y aller **et financer par mon achat, une religion.**

Cet autre témoignage nous montre une hostilité à la religion quelle qu'elle soit à travers l'exemple du halal. En effet, l'enseignant dit « une religion » et non l'Islam ».

### **3.1.2 L'expérience ethnique vécue en milieu professionnel et sa cristallisation sur des moments et des savoirs particuliers.**

#### **3.1.2.1 Des crispations identitaires**

##### **3.1.2.1.1 Des communications enseignants/ parents altérées**

Des revendications religieuses parentales perçues comme oppression et contestation de l'agir enseignant

L'affirmation du religieux peut être perçue comme un refus d'intégration.

Certaines attitudes ou affirmations nouvelles d'une religiosité peuvent être perçues comme exagérées, intempestives ou irrespectueuses des efforts d'inclusion réalisés par le corps enseignant.

**P 55 :** Lors de l'année scolaire 2013-2015, à l'occasion de la semaine du goût sur le thème de la Chine, nous avons fait goûter des nems au porc aux enfants. La directrice avait fait remplacer ces nems par des nems au poulet pour les musulmans. **Une maman musulmane qui nous aidait à encadrer la dégustation a refusé que son fils en mange, ainsi que les autres enfants musulmans de l'école, sous prétexte que ce n'était pas halal. Quelques années auparavant, un régime sans porc aurait sans doute suffi. Cette réaction nous a profondément déçus.**

Dans cet extrait, l'enseignante a l'impression d'une part que ses efforts sont vains et non reconnus et d'autre part que cette maman s'impose en classe et outrepassa sa mission d'encadrement en contraignant les enfants musulmans de la classe à ne pas manger.

Les enseignantes n'ont pas osé s'opposer à cette maman or parmi ces enfants certains auraient certainement été autorisés par leurs parents à manger.

Nous voyons qu'une interprétation particulière d'un interdit alimentaire s'impose insidieusement alors à tous les enfants de confession musulmane.

Cette même enseignante nous relate d'ailleurs, un autre évènement où deux conceptions ou manières de vivre l'Islam s'affronteraient lors d'une sortie scolaire.

**P 55 :** Le 19 avril 2016, lors du spectacle « Je danse donc je suis... » au théâtre de X où différentes écoles et collèges de Moselle se produisaient, **une altercation entre une maman musulmane et une autre maman musulmane (peut être) non voilée a eu lieu.**

En effet, sur scène, des collégiennes dansaient et dénonçaient la condition de la femme dans le monde. Elles portaient un bandeau noir sur les yeux qu'elles ont enlevé à la fin de la danse.

**La femme voilée assise à côté de moi ne supportait pas ce spectacle et faisait des commentaires.** La femme assise devant, elle, peut-être musulmane (difficile de voir dans la pénombre) lui a demandé de se taire par respect, puis il s'en est suivi une courte altercation.

Cet évènement nous montre deux attitudes face à un même spectacle<sup>424</sup> de parents accompagnateurs. Il est à noter que la contestation du contenu par une maman musulmane ne

---

<sup>424</sup> Rencontre de danse UNSS - USEP: "Je danse donc je suis". Pour voir l'extrait cité (et d'autres) : <https://www.facebook.com/UNSS.Moselle/videos/1743324745905169/>

fait pas l'objet d'une remarque par l'enseignante. Nous ne pouvons expliquer ce silence (éviter le conflit, crainte d'être taxé de racisme,...).

C'est alors, une autre maman supposée musulmane qui intervient en avançant le nécessaire respect du travail des collégiennes au-delà de toutes convictions personnelles. Les détails de l'altercation ne sont pas rapportés mais nous assistons à une contestation parentale sur des bases religieuses. Cette sortie pose le problème des parents accompagnateurs et de leurs fonctions dans la cadre d'une sortie scolaire en effet quel que soit le ressenti de cette personne un strict devoir de réserve s'impose.

Des attachements aux origines versus des revendications nationalistes perçus comme refus du « Vivre ensemble »

Les remises en cause de la laïcité et les contestations de parents ne proviennent pas exclusivement d'une minorité de familles de confession musulmane mais aussi d'une minorité de familles se revendiquant patriotes. Les tensions ressenties par les enseignants s'amplifient, entre le marteau et l'enclume ceux-ci cherchent à préserver une classe où l'interculturalité puisse s'exprimer.

#### Des revendications nationalistes et un patriotisme en étendard masquant l'expression d'un racisme larvé

Certaines leçons comme l'islam au Moyen-Age sont contestées et font l'objet de virulentes oppositions.

**P 49 : Le refus de parents d'élèves de faire apprendre à leur enfant la leçon sur "une nouvelle civilisation : l'Islam" au programme du cycle 3. Lettre des parents expliquant leurs raisons (sous-entendus racistes) et déviant vers des reproches à l'enseignant sur sa pédagogie .**

Retranscription du mot parental écrit dans le cahier de liaison

Madame X,

Après avoir pris connaissance des devoirs pour ce lundi, **je suis choquée de cette leçon d'histoire sur l'ISLAM !!! je refuse catégoriquement que mon fils apprenne ces leçons là, qui jusqu'à preuve du contraire ne font pas partie de l'histoire de France.**

Chacun sa religion et je vous remercie de bien vouloir me comprendre.

Je suis consciente que vous n'y êtes pour rien, mais je vous laisse le soin d'informer qui vous le souhaitez.

Bien cordialement.

*Journal d'observation du 28/01/2016*

**Nous recevons avec une collègue du RASED en RDV à midi un père qui refuse d'emmenager sa fille chez l'orthophoniste, l'orthoptiste et l'ORL (suspicion de surdité) malgré nos recommandations faites depuis octobre. A la fin de l'entretien, il me demande des explications sur ma leçon sur l'Islam au Moyen-Age et la sort pliée en quatre de sa poche devant sa fille. Il me demande si c'est de mon initiative et je lui réponds que j'applique le programme. Il me dit alors que je ferais mieux de leur apprendre Charlemagne, que ce n'est pas contre moi ou les musulmans mais que cela ne l'étonne pas avec la ministre que l'on a. Je lui réponds que c'est de la culture et il vocifère d'autant plus.**

C'est la première fois de ma carrière que je suis confrontée à cette contestation. Cet épisode m'a choqué mais la suite encore plus.

En fin d'après-midi, je débrieife avec **l'institutrice spécialisée qui me dit que le père a du me prendre pour une arabe qui faisait du prosélytisme.** Je ne comprends pas... « Ca m'étonnerait, lui dis-je, je m'appelle Angèle Smaldone, je ne vois pas les choses comme ça c'est juste « un c... ».

**Elle me réplique alors que si que si elle ne me connaissait pas elle me prendrait pour une arabe.** « Ah bon, c'est certainement à cause de mes cheveux frisés » lui dis-je et là je suis sciée sur place. Elle me trouve typée et **la voilà qui met son bras à côté du mien en m'affirmant qu'elle est bien plus blanche** que moi et en appelle à une AVSI (Auxiliaire de Vie Scolaire Individuel) qui passait dans le couloir pour la conforter dans son jugement. Visiblement mal à l'aise par cet appel, cette dernière dit des bouts des lèvres « Non, je ne trouve pas qu'elle soit brune de peau ! »

La première contestation se fait par écrit, la seconde lors d'un entretien parent/professeur avec en appui la leçon pliée en quatre, dans les deux cas elles ont été préparées ce qui suppose une réflexion et un acte assumé comme le souligne l'expression « mais je vous laisse le soin d'informer qui vous le souhaitez ». Cela écarte de facto, l'excuse d'une réaction à chaud mais

révèle une pensée mûrie. Ces deux parents souhaitent l'enseignement d'une histoire centrée sur la France avec l'étude de grands personnages (le père faisant référence à Charlemagne). La mère quant à elle rejette les musulmans hors de la communauté nationale par l'expression « chacun sa religion », elle fait certainement référence sous-jacente à « une France chrétienne ».

L'ethnisation du contenu d'enseignement se prolonge par une ethnisation de ma personne puisqu'une collègue me renvoie à une origine que l'on pourrait m'attribuer sur des critères phénotypiques ce qui justifierait le comportement du père d'élève qui me soupçonnerait d'avoir une attitude prosélyte. Sur le coup, le comportement de cette collègue m'a extrêmement déçue car il me semblait en totale contradiction avec ses discours, fers de lance de l'antiracisme.

Pourtant, je me suis souvent vue attribuée cette origine « arabe et musulmane » et ce justement par des gens de toutes origines. Cela m'a souvent contraint à gérer soit l'incrédulité soit la déception des personnes. De façon indirecte, j'ai parfois eu des propos ethniciants sur ma personne : « Les parents t'apprécient, tu as de belles boucles. »

Mais c'était la première fois, que cette assignation identitaire était verbalisée par un professeur de façon directe.

Avec le recul, je crois ou du moins j'espère que cette collègue a tenté d'expliquer maladroitement un comportement qu'elle pensait inconcevable. Cet épisode montre l'ethnisation des relations entre enseignants et parents mais aussi entre collègues.

**P 52 : Photocopie d'un mot de parent ayant signé la charte de la laïcité mais contestant un article sur la liberté d'expression cf. photocopie jointe.**

Retranscription du mot parental écrit dans le cahier de liaison

Madame,

Je tiens à vous dire par ma liberté d'expression concernant l'article de laïcité.

Je ne suis pas d'accord avec cette charte **car je pense que la France est un pays qui appartient aux français pas aux français avec double nationalité car il viennent nous imposé leur propre religion alors que nous le feson pas.**

**Vive la France**

PS ceci ne doit pas vous offensé ceci est juste mon point de vue

L'enseignant a fourni la photocopie du mot écrit dans le cahier de correspondance par un parent contestant un article de la charte de la laïcité. Celui-ci nous dresse le portrait de ce qu'est selon lui un « vrai français » qui doit être chrétien et avoir une seule nationalité. Ces deux non attributs sont d'ailleurs fusionnés comme si l'un entraînait l'autre et vice-versa.

***Journal d'observation du 30/09/2016***

Une collègue reçoit en RDV un père d'élève qui reproche à l'équipe l'apprentissage de la chanson Lily de Pierre Perret car selon lui celle-ci accuse les français d'être des racistes ce qu'ils ne sont pas et affirme que son enfant ni n'apprendra ni ne chantera cela. L'enseignante lui dit que ce chant ne sera pas abandonné et il s'emporte. Quelques jours plus tard, la mère de cet enfant, divorcée vient à l'école et clame sa désapprobation face aux propos de son ex-mari. Elle dit qu'elle a honte, que bien sûr son fils apprendra bien le chant, qu'elle se désolidarise de ces propos qu'elle ne partage pas et que son ex « veut voter FN ce gros c.. qu'il le fasse mais qu'il ne fasse pas... » et tient à ce que toute l'équipe enseignante soit au courant.

Ce père conteste l'apprentissage d'un chant « Lily » de Pierre Perret qui dénigrerait les français en les faisant passer pour des racistes.

Suite à cette entrevue, des recherches ont été faites pour éclaircir les propos tenus, ce père faisait référence aux polémiques soulevées par Alain Finkielkraut et Eric Zemmour sur le choix de ce chant pour le Bac de français 2005. Il est troublant de constater dans ce cas et dans le précédent l'importance de la médiatisation de certaines polémiques en l'occurrence celle sur la double nationalité et sur ce chant et leurs répercussions et leur imprégnation sur le long terme (la polémique sur « Lily » remonte à plus de 10 ans).

**3.1.2.1.2 Une communion universelle lors d'évènements à forte charge émotionnelle**

La joie

**P 24** : Récemment toute l'équipe de mon école (9 classes) s'est mobilisée pour **une journée de la diversité** autour du livre "7 milliards de visages"; **les enfants circulaient dans des ateliers artistiques, culturels sur le thème de la diversité**. Les groupes réunissaient des élèves du

CP au CM2. Il s'agissait de leur montrer ce qui nous rassemble tout en travaillant sur la diversité de l'espèce humaine et sur notre propre diversité au sein de l'école.

Il s'agit de moments fédérateurs organisés autour de fêtes existantes (« Noël ») ou inventée (« la journée de la diversité ») qui réunissent l'ensemble de l'école.

**P 44** : Installation d'un sapin de Noël dans le hall de l'école le dernier jour de l'école, on fait une fête en disant que. Les classes réunies partagent un ou deux chants et un goûter confectionné **Noël est la fête des enfants** par les familles, immense buffet permettant le choix des gourmandises et pas de problème avec les différentes religions.

### La tristesse

**P 29** : La **perte d'un papa** d'une enfant de ma classe, l'année passée et **toute l'entraide, le réconfort, la chaleur,...** qui se sont mis en place et manifestée après ce malheureux évènement, dans ma classe.

**P 33** : Lorsque mes élèves ont parlé **des attentats** du 13 novembre en CE2. **Un climat d'écoute bienveillante** s'est fait dans la classe.

**P 54** : Bien sûr, **suite aux attentats** de janvier 15, **l'adhésion de tous** pour montrer que l'école est républicaine, laïque et **notre photo avec tous les élèves, tous les collègues, aux couleurs B-B-R**. Idem en nov 15, toute l'école s'est mobilisée et recentrée sur l'essentiel.

Nous retrouvons suite à des évènements tragiques des rassemblements fédérateurs et l'expression de valeurs partagées telles la solidarité, l'entraide,...

Mais des évènements comme les attentats apportent parfois dans certaines classes de nouvelles difficultés par la contestation de la vision majoritaire de ceux-ci.

## **3.1.2.2 Des enseignants pris au piège de l'ethnicité**

### **3.1.2.2.1 D'un mal-être enseignant au sentiment de menace identitaire**

Face à l'évolution de l'école : un cri d'alarme

P 53 : Cela dit, je pense aussi que **les problèmes que nous rencontrons au niveau d'intolérance sont des problèmes d'éducation.** Même si nous pouvons/devons intervenir à l'école en espérant faire changer les choses, il s'agit au départ d'un problème d'éducation ! **Et nous sommes enseignants, pas éducateurs... Il y en a un peu marre de nous faire endosser tous les maux de la société ! Petit coup de gueule d'une enseignante qui veut bien parler de laïcité aux élèves, comme le demande les nouveaux programmes et pour répondre aux nouvelles exigences de notre ministère mais** qui aimerait aussi que ce dernier ouvre les yeux également sur le **désastre** que représente la disparition des RASED, des psychologues scolaires car elle souhaiterait **avant toute chose pouvoir aider les élèves en difficulté.** Car ne l'oublions pas, apprendre à lire, écrire et à compter relève aussi de nos missions!!

Pour cette enseignante, les problèmes d'intolérance rencontrés relèvent d'une déficience éducative parentale. Elle réaffirme la mission première du métier qui est d'enseigner et non d'éduquer et dénonce la mise en accusation de l'école pour des maux qui sont avant tout sociétaux.

Face à la revendication des origines par les élèves : un malaise enseignant

**P 48 : Après les attentats de novembre, j'ai proposé d'écrire des phrases commençant par Je rêve que... Dans le cahier d'Amine, j'ai lu "Je rêve que toutes les personnes sont musulmans; dans le cahier de Juan : "Je rêve de reconnaître mes origines".**

Le travail proposé semble anodin « Je rêve que... » mais les réponses interpellent cette enseignante et ce d'autant plus qu'il a lieu après les attentats.

Face à certaines expressions identitaires: un sentiment de menace

Certaines attitudes sont parfois interprétées comme des provocations par les enseignants.

**P 34 : Quelques semaines après l'affaire Merah, j'ai refusé à une maman d'élève d'accompagner pour une sortie scolaire car elle portait un grand voile noir (Rappel des règles de neutralité religieuse à l'école). Auparavant, j'avais croisé à plusieurs reprises cette**



mère d'élève et **elle était habillée à l'"occidentale". J'ai vécu ce changement vestimentaire comme une provocation. J'en ai ressenti une vive émotion (colère, peur, ...je ne sais plus trop) »**

Cet extrait montre les répercussions que peut avoir un changement vestimentaire. Il est impossible d'imaginer les raisons qui ont conduit cette maman à ce changement mais le contexte a favorisé le développement de préjugés négatifs et un fort sentiment d'agression retranscrit par les mots, de « colère » et de « peur », employés par l'enseignante.

***Journal d'observation du 17/12/2015***

Je vais manger avec une collègue X en voiture sur le parking passe une maman voilée et X s'exclame « **elle m'énerve celle-là avec son voile, elle fait " ch... " avec son refus de s'intégrer.** » Elle m'explique alors qu'avec ses élèves **elle a fait un père Noël rempli de boules de chocolat** et la mère a dénigré son travail et a déclaré « **Nous, on ne fête pas Noël** » X rajoute « *si elle n'en veut pas qu'elle le laisse mais qu'elle ne foute pas la m... »*

***Journal d'observation du 18/1/2015***

Une collègue me confie qu'en classe cette année **dès qu'elle fait le signe plus en mathématiques des rires et des moqueries sur la croix de Jésus fusent et que bien que n'étant pas pratiquante, elle se sent attaquée dans sa culture.**

Ces exemples montrent la déception et l'incompréhension de ces institutrices face à ce qu'elles considèrent comme un dénigrement de leur identité professionnelle mais aussi personnelle. La première opère une généralisation en associant le comportement ponctuel de la maman avec le port du voile et l'assimile à un refus d'intégration globale. La seconde exprime une déception ciblée mais se sent atteinte dans sa culture et dans son identité personnelle.

**3.1.2.2 Des savoirs menacés, discutés ou contestés**

L'EPS (Education physique et sportive)

**P 43 : Des filles qui n'ont pas le droit d'assister à des séances de piscine à l'école primaire à cause de valeurs religieuses.**

Ici, c'est la mixité qui n'est pas acceptée par les parents en raison de la tenue vestimentaire nécessaire à la pratique de la natation.

### L'histoire

L'étude du fait religieux concerne surtout la classe de CM1 avec l'étude de l'Eglise et de l'Islam au Moyen-Age.

#### ***Journal d'observation 18/12/2016***

Lors d'un repas, une directrice nous fait le débriefing du conseil d'enfants. **L'élève X, suite aux attentats, a été attaqué sur sa religion par un autre élève qui lui a dit que l'Islam et les musulmans étaient responsables des morts du Bataclan.**

Les deux élèves étaient dans ma classe l'année précédente. La directrice leur a expliqué qu'il ne fallait pas faire d'amalgame et qu'en aucun cas de tels propos ne seraient tolérés. Chacun dans sa classe devait relayer ce message.

Bien évidemment, toute l'équipe a partagé cet avis. Mais **le choix de cet enfant comme bouc-émissaire n'était pas anodin** car cet enfant l'an dernier en cours d'histoire sur l'Eglise au Moyen-Age **avait dénigré la religion chrétienne** (prêtres aux mœurs douteuses, obligation d'aller à la messe le dimanche...) en étant virulent. Un autre enfant absolument pas pratiquant s'était senti attaqué et lui avait dit qu'il n'y connaissait rien ; que lui était baptisé et qu'il n'allait pas à la messe. D'ailleurs, la directrice était entrée dans ma classe au moment où j'avais inscrit les trois grandes religions et l'athéisme et leurs principales caractéristiques (livre sacré, fêtes, lieux de culte) au tableau. Elle m'avait questionnée sur un ton quelque peu suspicieux : « Tu fais bien histoire ? ».

Ces propos d'enfants sont à relativiser et à discuter en classe car la psychologie d'un enfant ne se réduit pas à des paroles prononcées dans un certain contexte. Cet enfant n'était pas intolérant dans ses actes et dans ses amitiés ; d'ailleurs, il faisait partie du conseil d'enfants de la municipalité et je l'avais vu plein d'entrain un week-end, lors d'une animation municipale de promotion de réfection de l'Eglise de la ville, accueillir les gens dans le lieu de culte.

#### ***Journal d'observation 16/01/2017***

Lors de la leçon sur le Moyen-Age et Clovis, on apprend ce qu'est un baptême. Les élèves n'ont en apparence aucune connaissance sur la religion chrétienne. Je profite de cette leçon pour présenter les trois religions monothéistes et rappeler que certains ne croient pas en dieu et que d'autres peuvent avoir une autre religion (bouddhisme,.. ).

**Deux de mes élèves lèvent le doigt pour dire que les athées sont des mécréants.** M'appuyant sur la leçon de vocabulaire sur les préfixes, je leur fais trouver le sens du mot « mécréant ». Dire de quelqu'un qu'il croit de la mauvaise façon, c'est porter un jugement négatif. Nous faisons alors **un débat** sur le fait de porter des jugements et confrontons les points de vue. Je complète par certains apports historiques comme les guerres de religions. **En France, chacun a la liberté de croire ou de ne pas croire. La laïcité garantit cette liberté et nous allons étudier cette notion prochainement.**

Cet épisode m'a un peu troublé car c'était la première fois que des élèves utilisaient le terme de mécréant en classe. J'ai pu faire appel à leurs connaissances en vocabulaire, ce qui a permis de placer au départ ce débat sur le terrain de la langue puis à chacun de s'exprimer.

### L'EMC

*La revendication d'une non appartenance ou l'assignation d'une appartenance pré-déterminée.*

**P 60** : « Revendication d'un élève de CE1 à la **non appartenance à la citoyenneté française** »

On comprend à travers cette phrase que cet élève ne se sent pas français alors qu'il l'est peut être. L'enseignant a privilégié le terme de citoyenneté à celui de nationalité.

Une autre enseignante corrobore ce sentiment de non appartenance ainsi qu'un extrait de notre journal d'observation.

### ***Extrait PB***

Le ressenti : on a pas trop réussi l'intégration. Moi, **c'est des enfants qui sont de troisième, quatrième génération, qui ne se considèrent pas français et que par ce biais là l'école faillit encore une fois,...**

***Journal d'observation du 08/12/2015***

En APC, en salle informatique, un collègue fait anglais. Un élève demande ça veut dire quoi : « I'm french ». Le professeur lui répond : « je suis français ». L'élève réplique : « **je ne suis pas français ! Moi je suis algérien.** » L'enseignant lui dit : « **je pense que tu es français** ». L'élève réaffirme avec véhémence sa non francité. Alors, le professeur lui conseille de demander à ses parents si il est franco-algérien car il est presque sûr qu'il est français.

Parfois, les élèves non seulement s'auto assignent une identité mais peuvent aussi l'assigner à d'autres. Dans le cas suivant, nous voyons une confusion s'établir entre nationalité, confession et langue.

***Journal d'observation du 07/10/2015***

Une directrice vient ramasser les feuilles des élèves souhaitant suivre le cours d'arabe. Un élève interpelle un autre : « **toi tu es arabe pourquoi tu ne rends pas la feuille** ». L'élève lui répond : « **je ne suis pas arabe moi !** »

Le premier lui dit « **mais oui tu es arabe quoi tu es musulman** ». Le second : « **moi, je suis turc, pas arabe et je suis musulman.** »

J'explique alors la différence entre nationalité, religion, ... **On peut être arabe sans être musulman...** Je prends cet exemple pour montrer que parfois notre ressenti est trompeur et que l'on peut blesser involontairement quelqu'un par certains propos.

*Le déni de l'égalité homme/femme*

***Journal d'observation 08/03/2017***

C'est la journée de la femme, une élève me souhaite une bonne fête. Un garçon me demande alors pourquoi il n'y a pas de fête de l'homme. J'explique que longtemps la femme n'a pas eu les mêmes droits (droit de vote,...) et qu'encore aujourd'hui il y a une différence salariale... Un autre élève (de confession musulmane) dit que c'est normal : **l'homme est supérieur à la femme !** S'en suit alors un débat collectif sur l'égalité homme/femme où différentes opinions sont avancées.

Cet enfant qui revendique la supériorité masculine ne modifiera peut être pas son avis mais grâce au débat, il aura été confronté à des avis masculins différents du sien.

En *aparté*, l'AESH de la classe attribue cette réaction à la religion musulmane et à une éducation particulière chez les maghrébins. Il faut dire que c'est le même élève qui avait parlé des mécréants. Comme le précise, Aziz Jellab<sup>425</sup>, l'ethnicité semble être « une nouvelle manière de lire les problèmes à l'école ». Or, imputer certains comportements et certaines difficultés professionnelles à une lecture ethnique est un raccourci tentant mais souvent invalide.

C'est ce que révèle le cas de cet enfant. Ainsi, lui et sa famille auraient pu être taxés de radicalisation religieuse mais il s'est avéré que cet élève parlait souvent sans réfléchir soit par impulsivité soit par mimétisme doublé d'une mauvaise maîtrise du vocabulaire. Auparavant, il avait insulté un élève de « bougnoul » sans connaître la signification de cette expression (l'élève en question n'ayant pas d'origine particulière).

### Les sciences

**P 39** : « Dans une classe de CE1, une élève m'a interpellée pour me demander : "**Comment la Terre s'est-elle créée?**" J'ai réalisé, par la suite **un débat philosophique où les théories religieuses et scientifiques se sont opposées. Les enfants étaient très impliqués et souvent surpris de voir que tous n'étaient pas d'accord et qu'il y avait donc plusieurs opinions et non une "vérité générale"**. »

Nous retrouvons dans ce témoignage, l'utilisation du débat pour traiter de questions scientifiques permettant l'expression des convictions des enfants sans jugement.

### La musique

Dans une école, certains élèves ont refusé de chanter la chanson l'Aziza de Balavoine à cause du passage « L'Aziza, Fille enfant du prophète roi ». Mais par le dialogue et des explications sur l'artiste et son oeuvre, l'enseignant a conduit les élèves à dépasser leurs *a priori*.

---

<sup>425</sup> JELLAB, Aziz, *Société française et passions scolaires. L'égalité des chances en question*, Presses universitaires du Midi, 2016.

Lors d'une conférence, une enseignante de maternelle questionne une des conférencières sur l'attitude à adopter face au refus de chanter de certains enfants.

*Extrait PA*

*Enseignante*

**Des enfants de trois, quatre, cinq ans qui refusaient de chanter et d'écouter la musique qu'on passait dans nos classes. Donc, ça a commencé par un ou deux enfants, puis ça s'est généralisé dans nos classes, à une dizaine d'enfants par classe. On a commencé à leur poser des questions et puis on sentait bien que c'était assez tabou et quand on est montés auprès des parents, ils se sont justifiés en expliquant que dans leur religion, il était interdit d'écouter des chants en dehors des sourates lors des prières.**

**Et ma question serait : Est-ce qu'on doit obliger d'une certaine façon les enfants à pratiquer quand même le chant ou l'écoute musicale dans le cadre scolaire ou si on doit respecter justement leur religion ? Voilà, c'est une question, l'équipe s'est vraiment beaucoup interrogée la-dessus, en plus ce sont des petits, contrairement à l'étude de cas où ce sont des enfants qui peuvent avoir accès à la réflexion, qui peuvent penser par eux-mêmes. Là, ce sont des parents qui imposent. Du coup, c'est difficile de leur demander d'aller contre les parents.**

La conférencière leur indique que la voie du dialogue est la meilleure sinon il y a un risque de violence symbolique pour les enfants.

L'enseignante affirme alors que l'équipe a choisi cette voie mais qu'un seul enfant a changé de position et a accepté de chanter.

L'inspecteur présent lors de cette conférence tient à contrebalancer cette position en rappelant que les programmes s'imposent et qu'en dialoguant on peut parvenir à une solution mais qu'il ne faut toutefois rien céder.

*Inspecteur*

**C'est un vrai combat, ça demande beaucoup de courage, un travail collectif, d'équipe mais il faut tenir les choses parce que plus on concède, plus ça devient extrêmement difficile.**

Le témoignage de l'enseignante nous montre le désarroi d'une équipe enseignante en proie à un phénomène nouveau auquel elle doit s'adapter.

L'équipe est écartelée entre un programme officiel à appliquer et la volonté de respecter la pratique d'une religion et à travers elle, la voix des parents.

### Le français : une langue de communication menacée

#### ***Shina***

J'ai quand même une petite interrogation, je trouve que les enfants, dans l'école où j'enseigne, j'ai beaucoup d'enfants d'origine maghrébine et **depuis un an les enfants se mettent à parler arabe en classe.**

Ok, tu peux nous dire des mots en arabe mais il faut que tout le monde comprenne le mot, tu as le droit de parler mais tu ne dois pas dire des mots. **Il faut que tout le monde parle la même langue** sinon on va avoir du mal à se comprendre. **Je n'avais pas ce problème là avant**, je me suis demandée pourquoi d'un coup ça apparaît et en fin de compte **j'ai fait ma petite enquête. Et la plupart des enfants qui ont eu recours à la langue arabe en pleine classe, c'étaient des enfants qui allaient à l'école coranique.**

Je me suis dit ce sont des enfants qui apprennent le français, qui ont déjà du mal à utiliser le français et voilà finalement **ils recourent plus naturellement à l'arabe. Est-ce que là, on n'a pas loupé quelque chose quoi?**

Et du coup, j'ai eu deux fois le besoin de m'entretenir avec des parents pour leur expliquer que **c'est bien l'école coranique mais peut être attendre un peu plus tard qu'ils maîtrisent déjà correctement le français** avant de vouloir leur apprendre à écrire en plus, tu vois c'est la lecture en plus.

*Et ils ont bien compris ?*

Oui, ils ont bien compris, ils ont dit que vous avez raison.

Il y a un code alphabétique à connaître déjà bien par cœur en français parce **que leur avenir il est là, il est en France** et une fois que ce code là est bien connu, ils pourront toujours revenir sur le code.

*Oui et puis c'est aussi parce que ça fait un groupe ?*

Ca fait trop de choses à apprendre d'un coup.

*Oui, c'est peut être aussi parce que ça fait un groupe en classe qui est distinct, qui se reconnaît à travers la langue et qui du coup ne se mélangerait plus autant, plus aussi facilement ?*

**Surtout, voilà j'ai quand même entendu une fois ou deux : toi tu ne viens pas à l'école coranique alors... Voilà ça, ça m'interpelle, je ne veux pas que les enfants se, alors qu'avant je n'avais jamais eu ce souci là. Et puis là, cette année, j'en ai certains qui ont ramené des bons points qu'ils recevaient à l'école coranique et ça, ça m'énerve parce que je trouve que c'est bien qu'ils aient ces bons points là pour les encourager à apprendre l'arabe mais ils ne doivent pas se les distribuer en classe. Non, je ne vois pas l'intérêt des parents de laisser faire des choses comme ça.**

Cette enseignante est confrontée à un phénomène nouveau : l'utilisation de la langue arabe comme langue de communication en classe. Outre des problèmes d'apprentissage du français, cela produit un regroupement linguistique des élèves qui se traduit par une communautarisation avec une mise à l'écart des élèves non seulement non arabophone mais non fréquentant l'école coranique.

L'école coranique devient alors une concurrence de l'école publique avec par exemple la distribution de bons points.

Parfois, ce sont certains enseignants qui participent à ce remplacement et promeuvent une coexistence égale de la langue arabe et française. Cette recherche d'une proximité peut projeter une assignation identitaire sur les élèves.

***Journal d'observation 6/01/2017***

**L'enseignante spécialisée du CMP (centre médico-psychologique) vient une heure par semaine pour suivre un élève qui ce jour là est absent. Elle souhaite à la classe une bonne année et présente ses meilleurs vœux d'abord en français puis en arabe à deux reprises.**

Sur le coup je ne réagis pas.

Certes, un bon tiers de ma classe à des origines qu'on pourraient supposer « arabes ». Aucun élève n'a semblé relever ces messages dans leur langue supposée d'origine.

J'ai moi même fait un test. Ayant un élève d'origine marocaine en provenance d'Italie, il m'arrive de lui traduire des mots français en italien si bien que les élèves connaissent de ce fait mes origines. Une de mes élèves d'origine marocaine me demande un matin « come stai ? (Comment vas-tu ?) »



Je lui réponds et lui demande si elle sait le dire dans une autre langue. Et contrairement à ce que l'on pourrait penser elle me dit « come esta ? » en espagnol. Parfois, on peut projeter sur les élèves des attitudes et des aptitudes totalement fausses.

### *Une ethnicisation fortuite*

L'ethnicisation peut surgir parfois là où on ne l'attend pas.

#### ***Journal d'observation 14/11/2015***

En cours de géographie, sur la carte de l'Union européenne, **un cochon montre que toutes les monnaies nationales vont dans la tirelire pour créer l'Euro. La classe se remplit de rires et de cris de dégoûts de certains élèves de confession musulmane.** Je marque ma désapprobation face au traitement de ce qui reste un animal et leur explique pourquoi il symbolise la tirelire (lien avec l'agriculture).

Au-delà de la langue, c'est la religion qui semble être un vecteur privilégié d'ethnicisation. Or, cette affirmation religieuse qui semble prendre une vigueur nouvelle pose à l'enseignant de nouveaux dilemmes qui remettent en cause sa pratique professionnelle et son identité personnelle.

#### **3.1.2.2.3 Une ethnicisation épisodique du « vivre ensemble »**

##### Une ethnicisation des relations entre élèves

###### *Lors d'évènements particuliers*

#### ***Journal d'observation : semaine de l'entre deux tours des élections présidentielles***

Deux élèves viennent me voir à deux jours d'intervalles pour me dire **qu'ils ont été traités de racistes** par deux autres élèves (d'origine maghrébine). **Ils sont visiblement très touchés (voix qui tremble...) par cette accusation. Quand je leur demande pourquoi on leur a dit ça, tous deux m'ont répondu parce que « je vote Le Pen ».**

Je leur explique qu'eux, ne votent pas, que ce sont les parents qui votent et que par conséquent personne ne peut les juger racistes d'autant qu'ils ne manifestent aucun comportement ou attitude raciste.

Je leur explique alors que le vote est quelque chose de privé (isoloir) et qu'il est préférable de le taire même si chaque adulte est libre de choisir son vote et de l'exprimer.

Lors des élections présidentielles, s'est opéré chez certains élèves un positionnement identitaire qui s'est traduit par un regroupement ethnique. Certains élèves d'origine maghrébine accusant des élèves, dont les parents avaient voté Le Pen, de racistes. Les élèves incriminés ont très mal vécu ces accusations. Peu d'élèves ont été concernés mais cette communautarisation a été bien visible de façon temporaire.

La période festive du ramadan peut aussi temporairement modifier les groupes dans la classe, les enfants suivant le jeûne ayant tendance alors à se regrouper.

#### *Journal d'observation suite aux attentats dits de « Charlie »*

**La minute de silence a été réclamée dès le matin par quelques élèves, l'un est venu avec un autocollant « je suis Charlie », d'autres avaient écrit des messages sur leur mains.**

Dans ma classe, personne n'a parlé de religion, tous les enfants ont fait la minute de silence et nous avons uniquement abordé la notion de liberté d'expression. J'ai senti particulièrement le malaise de X qui tout le temps de la discussion s'est allongé sur la table, la tête dans ses bras croisés. Je respecte son attitude et ne relève pas son comportement. Aucun des élèves de confessions musulmane n'a levé le doigt et n'a souhaité réagir. **Ils sont dans un premier temps dans une sorte de mutisme puis ils participent au débat.**

#### *Journal d'observation suite aux attentats dits de « Paris »*

Les élèves parlent longtemps, ils sont visiblement choqués et ont vu de nombreuses images. Contrairement aux attentats précédents, certains élèves de confession musulmane s'expriment. **L'un cite un verset du coran « qui sauve une vie sauve l'humanité entière » alors qu'un autre justifie les attentats « c'est normal les attentats parce que la France elle attaque la Syrie et les musulmans, ils ne font que se venger ».** Il tient par ailleurs des propos incohérents sur les traîtres et les conspirations.

S'en suit un débat sur la notion de vengeance et le déchaînement de violence que cela engendre et qui touche des victimes innocentes.

J'insiste alors sur le fait qu'on va à l'école pour apprendre à comprendre les textes pour que l'on puisse se forger ainsi sa propre opinion. Je rappelle que la notion de fraternité et de respect de la vie humaine est commune à tout être humain, quelles que soit ses croyances ou non croyance. L'école entière fait ce jour-là une minute de silence, sous le préau, qui est respectée.

Certains évènements tragiques comme les attentats ont été vécus et analysés différemment selon les élèves.

Lors des attentats dits de Charlie, aucun élève n'a abordé les attentats sous l'angle religieux. Il s'agissait, aux yeux des élèves, plutôt d'un problème de dessin et de la liberté ou non de dire ce que l'on veut. La notion de laïcité a été abordée sous l'angle de la liberté d'expression et de croyance. De nombreux élèves ont réalisés spontanément des dessins avec les mots paix, laïcité, ...

Les élèves de confession musulmane se sont dans leur ensemble montrés effacés et mutiques dans un premier temps. Je pense qu'ils appréhendaient la réaction des autres élèves et mon attitude aussi puis ils ont participé. La classe a présenté une cohésion et une union lors de cet évènement émotionnel fort.

Lors des attentats dits de Paris, la situation est très différente : tous les élèves souhaitent s'exprimer et la religion est abordée d'emblée comme la raison de ces attentats. Les élèves ont des questions, y compris les élèves de confession musulmane. Un élève de confession musulmane soutient les terroristes qu'il considère en quelque sorte comme des justiciers vengeurs des crimes commis par la France à l'étranger. Un autre cite un verset du coran vecteur de paix. Selon leurs dires, ce sont leurs pères respectifs qui ont explicité l'évènement et donné des clés de compréhension. Le débat des élèves porte alors sur la vengeance. J'insiste sur le message de paix commun aux religions et les interprétations fausses qui peuvent en être faites avec l'appui des références historiques. A l'école, nous travaillons la compréhension des textes et nous nous sommes déjà aperçu qu'une compréhension pouvait être totalement faussée par un mauvais repérage ou une mauvaise lecture des substituts, des marques morpho-syntaxiques, des connecteurs... L'école sert donc à comprendre les textes et pouvoir ainsi se forger sa propre opinion.

Une contestation des règles de l'école et de l'autorité par une activation volontaire du critère religieux

### ***Journal d'observation du 16/09/2016***

Ce jour, un élève de confession musulmane **fait référence à la religion alors que je le réprimande en cours de récréation parce qu'il se bat.**

**Contestant ma sanction, il s'écrie « moi, ma religion, elle m'oblige à me défendre et mon père le veut ».**

De suite, je lui réplique que son père, (qui plus est professeur de mathématiques faisant respecter les mêmes règles de non violence à ses élèves) sera certainement ravi de connaître le comportement de son fils. De suite, cet élève s'excuse.

Certains élèves peuvent ainsi tester l'autorité des enseignants et manipuler le critère religieux pour se défaire d'une attitude déviante.

Nous venons de voir que la religion peut être un vecteur d'ethnicisation épisodique que ce soit lors d'évènement douloureux ou festifs sans pour autant compromettre ou altérer durablement les relations amicales entre enfants préalablement établies. Cette ethnicisation ayant pour vecteur la religion peut altérer la relation à la fois enseignants/élèves et enseignants/parents.

### **3.1.2.3 La religion un vecteur d'ethnicisation**

#### **3.1.2.3.1 L'enseignant transformé en équilibriste entre désir d'inclusion et devoir de neutralité**

Voici le témoignage de deux enseignantes lors de conférences qui montrent les négociations de l'équipe enseignante et l'ouverture de l'école sur les parents et les partenaires. Cette négociation est imposée aux enseignants par le public de l'école et provoque chez ceux-ci une adaptation à la fois de leur posture professionnelle mais aussi de leur agir pédagogique.

#### ***Extrait PB /Enseignante***

**La viande halal c'est pas un petit problème ça ne fait qu'augmenter**, surtout dans mon quartier : c'est plus de 25% d'enfants qui mangent halal. A la cantine, il y a parfois les propos qui sont tenus et les sentiments qui sont vécus par les enfants, c'est-à-dire qu'on leur sert du hachis Parmentier c'est-à-dire de la viande mélangée avec des légumes, on leur dit en conseil d'école le responsable de la ville X dit « ils n'ont qu'à manger du porc ou manger à la

maison. » Ca crée aussi un **sentiment de rejet alors qu'on essaie d'intégrer tout le monde.** Il y a des choses qui devraient évoluer, il y en a qui me disent « ça fait trop longtemps que t'es là haut ». Le ressenti : on a pas trop réussi l'intégration ; moi c'est des enfants qui sont de troisième, quatrième génération, qui ne se considèrent pas français et que par ce biais là l'école faillit encore une fois,... cela étant dans l'école cela fait longtemps qu'on ne fait plus ni bonbons ni repas car quand les parents viennent vous voir voilà à un moment on fatigue aussi.

Dans cet extrait, cette enseignante nous montre que sa conception de la laïcité est faite d'accommodements raisonnables pour favoriser l'intégration mais aussi que cette conception n'est pas partagée par tous, certains lui disant « ça fait trop longtemps que t'es là haut ». Selon le modèle de développement de la sensibilité interculturelle de Bennett<sup>426</sup>, son positionnement face à la différence culturelle se situe dans une approche ethno-relative c'est-à-dire qu'elle prend une certaine distance par rapport à sa propre culture. Nous pouvons la situer à l'étape 5, celle de l'acceptation de la différence culturelle.

#### Développement de la sensibilité interculturelle

1	2	3	4	5	6
<i>Déni</i>	<i>Défense</i>	<i>Minimisation</i>	Acceptation	Adaptation	Intégration
<i>STADES ETHNOCENTRIQUES</i>			ETHNORELATIVISTES		
De la résistance à l'ouverture					

#### ***Extrait PC/Enseignante***

C'est juste aussi un témoignage, c'est pas vraiment une question, je travaille dans l'école X à X. C'est une école dite particulière en zone urbaine sensible et je voulais juste rebondir **par rapport à notre culture judéo-chrétienne, je pense qu'on est vraiment entrain de changer, tous au niveau de la société, on est vraiment acteur d'une mutation alors est ce**

<sup>426</sup> Centre d'apprentissage interculturel Institut canadien du service extérieur, Un modèle de développement de la sensibilité interculturelle, Source : BENNETT, MILTON J. « *Towards Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural Sensitivity* », Education for the Intercultural Experience. Paige, R M (ed) Yarmouth ME: Intercultural Press, 1993. [http://axecoaching.com/pdf/milton\\_bennett\\_ethnorelative.pdf](http://axecoaching.com/pdf/milton_bennett_ethnorelative.pdf)

**que c'est une chance est ce que c'est un drame j'en sais rien, quoi qu'il en soit moi ma culture judéo-chrétienne, je ne peux pas la partager avec mes élèves.**

**75% de mes élèves dont ce n'est pas la culture, du coup ils m'enrichissent et je les enrichis avec ce que je peux leur apporter comme savoirs comme compétences.**

**Finalement c'est eux qui m'imposent ma mutation, c'est eux qui m'imposent ma façon de voir le métier différente, les débats de classe, les débats philo.**

C'est quand je vois qu'il y a quelque chose qui disfonctionne avec eux et en équipe parce que je trouve que c'est extrêmement important qu'on fait, qu'on essaie, on essaie de faire évoluer les choses. C'est vrai que par exemple, que **Saint Nicolas à l'école maternelle ça pose des problèmes terribles, que la viande qui n'est pas halal en classe de neige ça pose des problèmes terribles soit on se braque on se fâche on dit qu'on est laïc et on impose soit on ouvre les portes de l'école on reçoit tous les partenaires, les parents et on essaie de trouver des solutions ensemble. Voilà c'est ce qu'on essaie de faire au quotidien, pour l'instant ça marche pourvu que ça dure.**

Cette seconde enseignante s'est, quant à elle, engagée dans une véritable démarche d'éducation interculturelle en se situant à l'ultime étape celle de l'intégration.

Son enseignement et ses contenus se trouvent modifiés par son public « *ils m'enrichissent et je les enrichis* » pourtant la frontière est fine entre adaptation et renoncement « *c'est eux qui m'imposent ma mutation, c'est eux qui m'imposent ma façon de voir le métier différente* » et est source de questionnement « *est ce que c'est une chance est ce que c'est un drame j'en sais rien* » et d'inquiétude « *pour l'instant ça marche, pourvu que ça dure* ».

### **3.1.2.3.2 Les enseignants face à une laïcité à géométrie variable**

Un flou politique entoure la question laïque et le port du voile en particulier chez les mamans accompagnatrices et parfois chez les élèves.

**P 15** : Je me suis fait inspecter par mon IEN une maman voilée encadrait un groupe d'élèves, l'inspecteur m'a demandé quel était le rôle de cette maman. **Si elle encadrait le groupe elle n'avait pas le droit de porter le voile. S'il elle était une simple accompagnante alors elle avait le droit de le porter! Dixit Mr IEN. Plutôt flou, non?**

**P 36 : La demande d'intervention d'une maman désireuse de nous accompagner lors des sorties. cette maman portait le voile et n'était pas prête à le remplacer par quelque chose de plus "discret".** Nous en avons longuement discuté, cette maman a compris mon point de vue, j'ai compris le sien mais nous n'avons pas pu résoudre le problème, ce qui est navrant...

**P 37 : J'ai ressenti un vrai malaise quand une maman d'élèves n'a pas été autorisée à nous accompagner lors d'une sortie scolaire car elle portait un foulard.**

Effectivement, le foulard est un signe religieux mais **je connaissais la qualité de cette personne. de plus, je me suis posé la question de l'image que nous donnions à ses enfants en refusant l'accès à l'école à leur maman. Comment trouver la juste mesure entre laïcité et intégration ?**

**P 58 : J'ai enseigné en 1995 à X et de 1996 à 1999 à Y (ville de Moselle), je n'ai jamais rencontré aucun problème de « voile ». Une seule CM2 en portait et dès qu'elle passait la grille d'entrée, elle l'abaissait pour qu'il repose sur ses épaules. Et maintenant à nous de nous débrouiller finement et diplomatiquement pour faire en sorte de ne pas avoir la maman - accompagnatrice voilée lors de nos sorties scolaires (2 cas rencontrés).**

La question du port du voile pour les accompagnatrices a provisoirement été résolue puisqu'il est aujourd'hui accepté. Toutefois, en cas de prosélytisme il doit être prohibé et cette appréciation difficilement évaluable est laissée à la prérogative des enseignants.

Ces témoignages montrent les dilemmes auxquels sont soumis les enseignants et les différents degrés d'intervention de leur métiers.

Le témoignage 37 est particulièrement éloquent et présente trois niveaux de réflexion : personnel (de l'ordre de l'intime), professionnel (de l'ordre du scolaire) et institutionnel (de l'ordre de la politique).

En tant qu'individu, cette personne adopte une certaine position, il ressent un malaise car il connaît la valeur de cette dame et on comprend qu'il souhaiterait que cette maman accompagne cette sortie.

En tant que professeur, il a du refuser pour appliquer les directives officielles tout en se posant des questions sur le ressenti de ces enfants.

En tant que représentant d'une institution et citoyen, cet épisode l'amène toutefois à se poser des questions sur la politique générale du pays.

Certains enseignants comme P 58 ne semblent pas être au courant de l'évolution récente de la législation au sujet du voile pour les parents accompagnateurs. La formule « à nous de nous débrouiller » montre bien le désarroi ressenti et rejoint en des termes moins forts ceux de P 37 qui utilise le terme de « malaise ». D'autre part, l'enseignante 58 relate le fait qu'une élève de CM2 porte le voile hors de l'école.

Deux autres témoignages abordent la question du voile chez les élèves.

**P 59 : Après des vacances « prolongées » (3 semaines) une petite fille qui était partie en vacances voir sa famille au Maroc est revenue et a mis à plusieurs reprises le foulard qu'elle avait autour du cou sur sa tête soit disant pour imiter ses tantes... Il a fallu reparler de l'importance de la charte de la laïcité.**

**P 56 :** Etant T1 je n'ai pas vécu moi-même d'évènement marquant ayant trait à la laïcité, mais en tant que mère de famille, je m'interroge sur les menus proposés à la cantine de mes enfants.

J'ai été confrontée aujourd'hui à ma première situation : une enfant de CP jouait avec son écharpe et s'amusait à la mettre autour de ses cheveux. **Je lui ai dit de ne pas jouer avec son foulard et la maman est venue me voir. »**

Il est intéressant de remarquer que les témoignages abordant le port du voile chez l'enfant concernent des élèves mosellanes. Est-ce un signe que l'appartenance religieuse s'y affiche plus librement qu'en Meurthe-et-Moselle ?

Si le statut concordataire semble avoir un impact sur les élèves, il n'en est pas de même sur les professeurs qui maintiennent le principe de laïcité.

Ces derniers témoignages recueillis (sur la même école et peut-être sur le même évènement ?) ne nous disent pas le contenu des échanges enseignante/élève et enseignante/mère mais ils montrent l'enchaînement des interprétations, suscité par le jeu et/ou la provocation de cette petite fille.

L'enseignante P 59 replace cet évènement dans un contexte de vacances prolongées au pays, elle semble bien connaître l'élève et a discuté avec elle au sujet de son attitude. Cette élève s'est vraisemblablement justifiée sans parvenir à convaincre l'enseignante qui penche pour une provocation de l'élève comme l'indique le terme « soi disant ». D'autre part, le soulignement du terme « reparler » semble indiquer des antécédents similaires.



L'enseignante P 56 réagit à un comportement de l'élève qu'elle juge inapproprié à l'école (certainement en désaccord avec la charte de la laïcité).

C'est un premier degré d'interprétation. Le deuxième degré d'interprétation est celui de l'élève. S'il avait s'agit d'une remarque enseignante sur un jeu dangereux comme une écharpe tirée autour du cou : est-ce que l'élève en aurait parlé à sa mère ? Probablement pas.

L'élève semble donc accorder un statut particulier à cet accessoire et a été touchée par la remarque de la maîtresse. Cette remarque résonne aussi de façon particulière chez la maman puisqu'elle va voir l'enseignante pour lui en parler. C'est un troisième degré d'interprétation. Nous ne pouvons faute de détail aller plus en avant dans la compréhension de ces interactions mais nous voyons comment une simple remarque peut cristalliser des représentations et des positionnements identitaires.

D'autre part, nous assistons au premier « accroc ethnique » d'une jeune enseignante dans ses premiers mois d'exercice. Nous remarquons que celui-ci a lieu avec les parents de cette petite fille après une simple remarque.

### **3.1.2.3.3 Une ethnicisation laïque pragmatique faite d'interprétations de la laïcité propres à chaque professeur, à chaque école, à chaque inspecteur, ...**

#### La laïcité comme invisibilisation totale du fait religieux

##### ***Journal d'observation du 10/12/2015***

A midi, je raconte que j'ai vu hier une collègue dont l'inspecteur X a dit son désaccord avec l'organisation d'un goûter de Noël, en dehors du temps scolaire, par l'association des parents d'élèves. **Toutefois, comme cet évènement est extrascolaire, il ne pouvait s'y opposer mais il interdisait aux enseignants de s'y rendre** (Noël n'étant pas une fête laïque). **Or, les enseignants préparaient avec leurs élèves les gâteaux** de ce goûter (sur demande de la directrice suite aux sollicitations des parents) et **cette attitude paraissait totalement schizophrénique aux yeux de ma collègue. De plus, son enfant étant scolarisé dans l'établissement, elle ne pourrait s'y rendre avec lui** et devait mandaté quelqu'un d'autre pour ne pas le priver de ce moment festif.

Ce récit pose de nombreuses questions, il montre la résistance du terrain à certains ordres hiérarchiques, la tension provoquée par ceux-ci et les dilemmes qui en découlent pour les professeurs.

L'enseignante se voit obligée non seulement de désobéir à l'inspecteur puisqu'elle participe indirectement à cet évènement et incite (par la confection culinaire) les élèves à s'y rendre tout en ne pouvant y assister alors même qu'elle a son propre enfant scolarisé dans l'établissement. On peut se demander alors quelle est l'image donnée aux élèves et aux parents de l'école sur l'investissement du corps professoral mais aussi à cette enfant privé de présence maternelle.

Si certaines écoles décorent les locaux à l'occasion de Noël, d'autres sont totalement dépourvues de décorations.

Lors d'une conférence sur la laïcité, une directrice d'école en ZEP m'a confié avoir fait voter les élèves pour savoir si un sapin serait mis dans le hall de l'école. Les élèves ayant voté oui, un sapin a donc été réalisé mais cela lui a valu une plainte auprès de l'inspection par une maman de confession musulmane du fait que sa fille ait posé une guirlande sur ce sapin et qu'elle jugeait cela contraire à la laïcité et à sa foi.

La tenue d'un goûter de Noël ou la décoration d'un sapin excluraient-elles de facto les personnes musulmanes, constitueraient-elles une entrave à la laïcité ou pourraient-elle être considérée comme un moment convivial pour tous certes en référence à un fait religieux mais aujourd'hui culturel et dénué de connotation religieuse pour la majorité ?

### La laïcité comme pratique d'accommodements raisonnables

Des enseignants pratiquent des accommodements raisonnables notamment en matière alimentaire.

**P 3 : Kermesse d'école 150 enfants. une seule famille de confession musulmane.** Le papa tient une boucherie halal. La maman demande s'il y aura des saucisses halal.

Réponse de **la directrice** : Non, mais étant donné la profession de votre mari, apportez vos saucisses, on les cuira sans vous demander de payer le repas.

**La maman : On ne peut pas les cuire sur le même barbecue!**

**La directrice : Je vous apporte mon barbecue électrique personnel qui ne servira que pour vous.**

**La maman : Il n'est pas neuf, il a déjà servi pour de la viande non halal ! Donc ce n'est pas possible! QUE FAIRE, QUE REpondre? La famille s'est sentie exclue, malgré les efforts de la directrice, elle n'est pas venue à la kermesse de l'école ».**

Dans ce témoignage, le changement de typographie souligne l'incompréhension de l'enseignante, son impuissance et son questionnement. Ce « QUE FAIRE ? QUE REpondre » semble presque un appel au secours face à une problématique qui paraît insoluble.

Céder pourrait sembler être une réponse efficace à une revendication particulière mais des accommodements réclamés par une extrême minorité s'imposant parfois à tous peuvent être producteurs d'animosité et de ressentiment chez le groupe majoritaire.

**P 17 : L'année dernière lors de la fête de l'école, les collègues de mon école de rattachement ont souhaité faire un barbecue. pour rassembler un maximum de parents, ils ont acheté des saucisses halal. certains parents d'élèves sont venus se plaindre car ils ne trouvaient pas cela normal.**

Ici, le halal est imposé à tous ; l'intention de rassembler exprimée par l'équipe pédagogique peut être louable mais elle provoque la réprobation de certains parents qui n'ont pas été consultés. Nous devons par ailleurs rappeler que l'acquisition de produits halal implique le paiement d'une taxe religieuse incluse dans le prix d'achat.

Dès lors la solution choisie est créatrice d'un conflit sans doute encore plus important.

Ainsi, lors d'une sortie de fin d'année, une municipalité pour des raisons de facilité avait préparé un sandwich thon/mayonnaise pour les demi-pensionnaires. Mais par 32 °C, tout avait tourné si bien que les enfants n'avaient que très peu mangé.

Les parents accompagnateurs à la sortie ont alors exprimé le souhait de revenir au traditionnel jambon /beurre et d'adapter le contenu du sandwich pour les élèves musulmans.

Cet exemple nous montre qu'un comportement voulant favoriser le vivre ensemble (un repas commun à tous) a entraîné un repositionnement identitaire et une revendication alimentaire réactive.

Lors d'une observation participante à une classe découverte en avril 2016. Les dames de cantine qui servaient le repas, interpellaient les enfants de confession musulmane pour leur servir un repas adapté par les expressions suivantes « les sans porc » et « les sans viandes ».

Une enseignante d'une école d'une ville relativement favorisée m'indique que désormais les sans viande qu'elle nomme « *les purs et durs* » sont plus nombreux que les sans porcs. Il s'en suit une discussion sur les menus végétariens et sur la kermesse de l'école. Je demande alors si l'école propose des saucisses halal, la directrice me le confirme et une de ses collègues m'informe qu'un barbecue est exclusivement réservé au halal. La directrice visiblement mal à

l'aise s'empresse alors de dire que cela n'avait été fait qu'une année alors que sa collègue marquait par des mimiques son incrédulité face à ce propos qu'elle jugeait erroné et sa désapprobation de cette pratique. Récemment, j'ai pu voir que cette école a supprimé les saucisses à base de porc et les saucisses halal au profit d'un menu unique à base de volaille lors de sa kermesse.

Au sein d'une dizaine d'écoles où j'ai exercé le « sans porc » était toujours proposé, la proposition du halal tendant ces dernières années à remplacer le « sans porc » avec de rares fois une généralisation du halal pour tous ; l'équipe enseignante acceptant et généralisant cette pratique pour des facilités d'achat tout en ne communiquant pas, à ma connaissance, ce fait à la communauté éducative.

### 3.1.2.3.4 Des préjugés et des discriminations enseignantes

#### Une expression fréquente des préjugés et des stéréotypes racistes

*Concernant les élèves*

#### ***Journal d'observation du 15/09/2014***

Pendant la récréation, je parle avec un collègue A **d'une élève de ma classe qui a un niveau faible en mathématiques** (du genre  $1 + \text{combien} = 10$ , calcul auquel elle donne des réponses erronées 8, 12... même en utilisant ses doigts). Ce collègue (qui l'avait dans sa classe l'an dernier) me dit qu'elle a d'énormes problèmes en maths et qu'elle était suivie par le RASED puis en rigolant « **ce n'est pas grave de toute façon les Serbes, ils prennent, ils n'échangent pas.** »

#### ***Journal d'observation du 14/11/14***

Récréation du matin. Un élève (d' « origine africaine ») vient voir son maître (collègue B) et lui dit qu'un garçon **l'a insulté « de face de diarrhée »**. Le maître lui répond qu'il règlera ça en classe et qu'en attendant **il n'a qu'à lui répondre « face de colique »**

#### ***Journal d'observation du 24/03/2015***

En récréation, un élève joue au foot et tombe et se plaint. Un de mes collègues lui demande d'arrêter de faire son italien et un autre rajoute (collègue C) « **il fait son « Materrazzi »**.

#### ***Journal d'observation du 19/05/2015***

En récréation, un élève est puni. Un collègue (collègue A) dit à un autre : « **tu n'aurais pas du le punir**, regarde le, il te maudit sur plusieurs générations, **tu es responsable maintenant si il part faire le Jihad...** »

Nous n'avons noté ici que quelques unes des remarques émises par trois collègues.

Régulièrement, des plaisanteries à connotation ethnique ou sociale, sont lancées. Sous prétexte « d'un bon mot » peuvent être ainsi véhiculés des stéréotypes négatifs voire des propos racistes sous-jacents.

*Concernant les parents*

***Journal d'observation du 4/11/2015***

En récréation, un collègue dit qu'il a vu le père de l'élève X seul à sa demande parce qu'en présence de sa femme d'origine algérienne, il ne pouvait pas parler librement. Ce père se plaint de sa femme qui fait des crises et se roule par terre. Mon collègue avance alors qu'en effet, cette maman est comme **tous les méditerranéens, beaucoup trop expansifs**. Il relate son expérience adolescente. Selon ces dires, son « **pote rital** » se faisait « **engueuler** » par sa mère comme du poisson pourri et avait tout oublié au bout de 2 h alors que pour lui c'était une situation choquante. En riant, il dit le caractère méditerranéen, ça a des bons cotés mais aussi des mauvais.

***Journal d'observation du 24 septembre 2015***

En salle de restauration, jour de la fête de l'Aïd, à midi, une enseignante me dit « **tu te rends compte, ceux qui sont absents dans ma classe sont fils de prof. Comment ils font, ils ont demandé congé ; moi aussi tiens j'aimerais avoir le vendredi saint, j'aimerais bien voir si on me l'accorde.** »

S'en suit une discussion, moi je trouve cela tout à fait normal de bénéficier d'un jour de congé. Une autre collègue dit que **cela la gêne quand des parents écrivent « absence pour motifs religieux », elle préférerait voir écrit « pour raisons familiales » car c'est plus intelligent de la part des parents**. Elle se dit totalement athée, que Dieu ne peut pas exister et que la vie c'est mieux sans religion.

***Journal d'observation du 6 novembre 2015***

A la sortie des élèves, à 11h30, deux collègues se plaignent des élèves qui ne font pas leur devoir à la maison. J'entre dans la conversation, je constate aussi que près de la moitié des

élèves avouent ne pas faire leur devoir. Pour l'une, les parents ne sont pas capables de suivre la scolarité, ils n'y comprennent rien. Je leur fait remarquer qu'un enfant qui sait lire peut essayer de faire ses devoirs sans l'aide de ses parents, elle me répond « **tu comprends, les parents s'en foutent** ». Je rétorque que ce n'est pas forcément vrai et donne mon exemple d'enfant d'immigrés. Elle me dit alors « **toi, tu fais partie de l'ancienne génération d'immigrés qui ne venaient pas pour les allocs mais pour bosser.** »

*Journal d'observation Juin 2016*

Lors du dernier conseil d'école de l'année, une directrice fait un discours de remerciement et offre un bouquet de fleurs aux mamans représentantes des parents d'élèves qui quittent l'école (leur enfant allant au collège).

**Pour vanter les qualités d'une maman, elle dit « quand on parle de laïcité, voilà un bel exemple à prendre pour modèle ».**

Je ne comprends pas ce compliment maladroit qui a provoqué un trouble visible chez cette maman de confession musulmane.

Certains professeurs véhiculent des stéréotypes négatifs « les méditerranéens ont le sang chauds » et « les immigrés viennent pour profiter des allocations ».

Ils ont parfois une conception très négative du religieux en général. L'athéisme est souvent érigé en modèle supérieur, les croyants étant producteurs de « bondieuseries » insupportables et n'ayant pas l'intelligence de cacher leur foi.

Le mensonge et la dissimulation seraient alors préférable à l'affichage d'une croyance.

Une enseignante montre sa méconnaissance des lois en vigueur puisqu'elle reproche à des parents professeurs de confession musulmane de demander une autorisation d'absence pour célébrer une fête religieuse et suppose un favoritisme de la part de l'institution alors que c'est un droit prévu par la loi.

Ils font aussi preuve d'ethnocentrisme en portant des jugements de valeurs sur la pratique religieuse et tiennent souvent inconsciemment ou non des propos relevant d'une assignation identitaire stigmatisante.

*Journal d'observation du 02/02/2016*

Je vais à une réunion de conseil des maîtres, j'y vois une remplaçante qui me demande mon âge ainsi qu'à une autre enseignante. Cette remplaçante la complimente en lui disant « **oh tu ne fais pas ton âge et elle lui caresse le visage** ».

Cette collègue lui répond alors « **C'est grâce à ma négritude.** Il faut bien tirer quelques avantages de son origine ». Elle préfère ainsi prendre avec humour cette situation qu'elle n'a pourtant guère appréciée.

Ici, n'est retracé qu'un échantillon représentatif des préjugés véhiculés et des assignations identitaires subies. A cela s'ajoute parfois un ton paternaliste aux « relents de colonialisme inconscients ».

Pourtant, ceux-ci ne sont souvent ni relevés ni condamnés parce que d'une part, ils sont courants, chaque individu ayant tendance à catégoriser et diffuser des stéréotypes souvent de manière inconsciente. D'autre part, ils sont imputés soit à des plaisanteries soit à des maladresses.

#### Un racisme larvé minoritaire mais bien réel

**P 61 : Lors d'une fête de fin d'année scolaire,** une maman de confession musulmane a participé à une tombola. Elle a gagné un panier garni contenant un jambon italien. La directrice de l'école a glissé rapidement le billet dans sa poche pour le déchirer ensuite en disant : elle mange pas de porc, celle-là...

Le fait de refuser de donner ce lot est une discrimination manifeste.

Un autre enseignant témoigne d'une libéralisation de la parole raciste.

**P 24 : Je trouve que le racisme « ambiant » gagne de plus en plus les salles des maîtres.**

Ce constat trouve un exemple dans l'entretien de Noémie qui relate le cas de professeurs antisémites faisant des remarques racistes devant les élèves. Le racisme quitte alors la salle des maîtres et s'invite dans la salle de classe.

*Noémie*

**Ca m'est arrivé après je ne les compte pas.** Ca m'est arrivé avec l'antisémitisme mais c'était les adultes qui étaient antisémites mais les enfants je trouve pas.

*C'étaient les professeurs dans ce cas là ?*

**C'est les professeurs qui avaient des remarques mais des remarques antisémites ; c'était il y a quinze ans. Ca m'a marqué, c'était en classe devant les élèves en CE2.**

Nous avons rencontré un certain antisionisme et parfois un antisémitisme chez quelques professeurs lors de discussions hors temps de classe. Nous en retraçons ici un exemple.

***Journal d'observation du 02/02/2016***

Les attentats donnent lieu à de nombreuses discussions entre professeurs. **L'un d'entre eux se déclare n'être pas Charlie car il juge ce journal islamophobe.**

A mon sens, ce journal s'attaque à toutes les religions. Il n'est pas de cet avis, **il s'affirme pro-Palestinien** mais en cause la politique de la France pro-juive et **dénonce la main mise des juifs sur les médias.**

Un autre enseignant avance que la communautarisation des juifs leur a permis de survivre. La discussion se poursuit sur les francs maçons et **les théories du complots.** De toute évidence, certains aspects de ces théories trouvent un accueil favorable.

Une discrimination souvent inconsciente à travers l'adaptation de l'agir pédagogique productrice d'inégalités et de communautarisation

La charte de la laïcité fait parfois l'objet de commentaires ou d'un refus de signature. Certains directeurs l'affichent dans l'enceinte de l'école mais ne la diffusent pas auprès des familles ou de manière « dérobée ». Par exemple, une directrice prévoyant des refus de signature m'a déclaré faire preuve d'un subterfuge afin de respecter les consignes de notre hiérarchie tout en les contournant. Elle glisse cette charte dans une série de documents et ne demande la signature que sur le dernier qui correspond au règlement intérieur de l'école.

***Extrait PB /Enseignante***

Cela étant dans l'école cela fait longtemps qu'on ne fait plus ni bonbons ni repas car **quand les parents viennent vous voir, voilà à un moment on fatigue aussi.**

Les revendications provoquent une adaptation de l'agir professoral limitant au maximum les rencontres ou les moments festifs ce qui a des répercussions sur les échanges entre



professeurs et familles et le climat global de l'école. Cette limitation s'étend aussi au contenu des apprentissages.

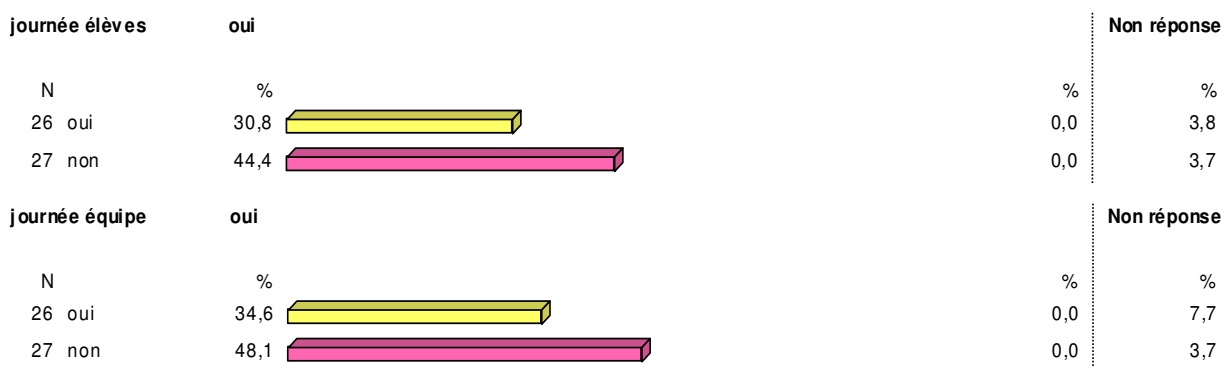
### 3.1.3 L'enseignement en zone prioritaire : au-delà des mots/maux de l'expérience ethnique un marqueur durable sur la conception du métier d'enseignant

#### 3.1.3.1 Une parole moins libre en zone prioritaire

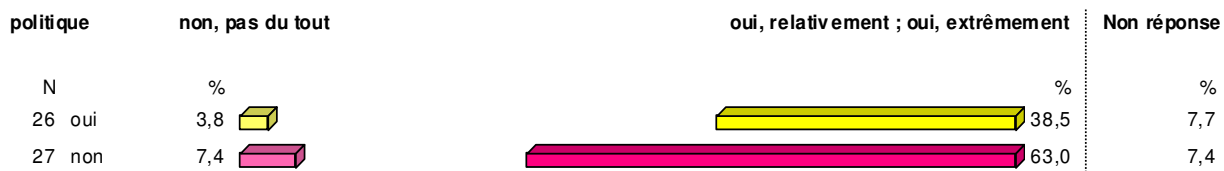
Les programmes d'Education Morale et Civique indiquent que le cadre scolaire « impose de la part des personnels de l'éducation nationale une évidente obligation de neutralité », mais que celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises.

Les enseignants et les personnels d'éducation sont au contraire tenus de promouvoir ces valeurs dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire.

Pourtant moins de la moitié des enseignants a discuté de cette journée avec ses élèves ou avec l'équipe pédagogique. Que ce soit avec leurs élèves (différentiel de 14,4%) ou avec leurs collègues (différentiel de (13,5%), les professeurs ayant déjà enseigné en zone prioritaire, ont significativement moins parlé de la journée de la laïcité (à peine plus d'un tiers d'entre eux l'ont fait).



#### 3.1.3.2 Une défiance vis-à-vis de la politique éducative



Alors que 63 % (soit largement plus de la moitié) des enseignants n'ayant jamais enseigné en zone prioritaire estiment que les réponses de la politique éducative sont adaptées aux enjeux de la laïcité et des valeurs à l'école, ils ne sont que 38,5% des enseignants ZEP à penser de même. D'autre part, ces derniers sont plus nombreux (presque le double) à porter un regard très critique en jugeant la politique inefficace (7,4 % contre 3,8%).

Les principales raisons invoquées de cette inefficacité sont

### 3.1.3.2.1 Une politique éducative inadaptée

#### Un manque d'exemplarité et d'égalité dans la politique générale du pays

**P 22** : Les enjeux ne concernent pas seulement l'école mais la société toute entière : **il faut réellement s'attaquer aux causes d'inégalités qui engendrent des remises en cause de la laïcité.**

**P 49** : Des brides de démarches pour les enseignants depuis les attentats (mais ça on sait faire !) **C'est la politique du pays qu'il faut revoir.**

**P 60** : La politique éducative devrait être mise en place en premier **au niveau des représentants de l'état et des parents afin d'être un exemple au niveau de la jeunesse.**

#### Une orientation politique contestée

**P 51** : Je pense que pour expliquer ces valeurs, **il faudrait que le patriotisme soit plus présent** : donner le goût et faire comprendre aux enfants l'intérêt d'appartenir à une même patrie, **bien leur faire comprendre que les différences de religions, de couleur, d'origine ... n'ont pas à interagir avec le fait d'être français.** Et pour ce faire, **il faudrait les « marteler » de valeurs républicaines** au moins toutes les semaines.

**P 54** : **Trop de concessions à l'Islam.**

**P 55** : **Elle favorise l'inverse** de ce qu'elle est censée apporter.

Une enseignante juge la politique éducative laxiste et trop conciliante face à l'islam, une autre regrette le manque de patriotisme tandis qu'une troisième la juge carrément contre-productive.

### 3.1.3.2.2 Une politique éducative défaillante

#### Un manque de clarté et un manque de volonté politique

**P 5** : Pas assez claire, pas assez volontariste.

**P 10** : Elle n'est **pas forcément claire**. Il s'agit à mon sens plus d'**effet d'annonce**.

**P 15** : La loi n'est **pas claire**.

**P 26** : Car **on a tous peur de « dire » ou « faire » des bêtises (on a le droit ou pas de dire ou faire cela)**.

**P 44** : Elle révèle **des manques, des vides**.

**P 47** : **Pas de volonté** politique de notre Ministre de l'EN.

#### Un manque d'ouverture auprès des parents

**P 12** : Je suis « mitigée ». Je pense qu'il reste un **gros travail à faire en direction des familles et des parents**. Il faut s'ouvrir aux parents.

**P 59** : Elle devrait être **plus développée notamment auprès des parents**.

#### Un isolement des enseignants

**P 1** : **Les enseignants sont très isolés** pour traiter des problèmes inhérents au **communautarisme**.

**P 38** : **Des soutiens ambigus de la part de la hiérarchie**. Politique floue.

Deux enseignants dénoncent le manque de soutien de la hiérarchie voire son soutien équivoque.

#### Un manque de formation du personnel enseignant

**P 13** : Le problème est la faisabilité sur le terrain des préconisations ministérielles.

**P 17** : Pour l'instant, nous n'avons **pas été formés** à traiter ces sujets.

**P 18** : **Pas de formation**, situation concrète à mettre en place.

**P 40** : Elle provoque **plus d'effets négatifs** car les enseignants ne **sont pas informés ni même formés**. C'est donc l'implication personnelle qui prime !

**P 53** : Peu d'informations, peu de formations ...

Ce manque de formation pose problème à des enseignants ; l'un aborde ainsi la possibilité d'effets négatifs d'une politique non accompagnée de formations.

#### Un manque d'outils notamment pour le cycle 1 et 2

**P 3** : Pas **encore assez développé**, pas suffisamment d'outils en cycle 1 et 2.

**P 29** : La **maternelle est rarement prise en considération**. C'est dès le plus jeune âge que tout se met en place.

Comme le souligne Marcel Postic « *une réforme profonde de l'école va de pair avec une transformation économique et sociale, mais les réformes de structures dictées d'en haut, ne changent pas toujours les pratiques... A la transformation institutionnelle doit correspondre la transformation des hommes, sinon des résistances se manifestent*<sup>427</sup> .»

Il semblerait, qu'à travers ces témoignages, la politique éducative en faveur d'une transmission des valeurs soit défailante et qu'elle laisse quelque peu chaque enseignant face à lui-même dans cette transmission.

#### Une transmission des valeurs soumises à l'identité enseignante

**P 40** : ... C'est donc **l'implication personnelle** qui prime !

**P 46** : **Trop liée à la personnalité de l'enseignant et à ses opinions.**

---

<sup>427</sup> POSTIC, Marcel, *La relation éducative*, PUF; Paris, 2010, pp.296-297.

Globalement, il semblerait que la questions relevant de l'ethnicité soient noyées dans une crise globale de l'école. Les professeurs expriment l'amour de leur métier mais aussi une lassitude et dénoncent les difficultés croissantes du métier.

La question ethnique n'est pourtant pas anecdotique. L'ethnisation des relations scolaires touchent les savoirs enseignés mais aussi altèrent les relations entre les acteurs de l'école.

Cette ethnisation semble prendre de l'ampleur et confirme l'élan ascendant de la spirale de l'ethnicité. Nous allons voir que le positionnement du professeur face à l'ethnicité est d'ordre épidermique et philosophique : c'est un marqueur personnel et intime qui va influencer sur le cours de sa vie et de celle de centaines d'élèves. Ce lien entre identité et ethnicité est aussi modelé par une éthique personnelle et une déontologie professionnelle. Toutefois, il peut évoluer sous l'effet d'impulsions internes ou externes à sa personne.

## **3.2 L'éthique enseignante au défi de l'ethnique**

Le professeur des écoles est d'abord une personne morale qui possède des opinions et parfois des valeurs pouvant différer de celles de ses collègues. Ses convictions morales peuvent être objet de réflexions et de délibérations internes à sa personne. Toutefois, il existe une identité professionnelle. Ainsi, l'ensemble des professeurs se retrouvent autour d'un socle minimal d'habitus communs au métier d'enseignant.

Zimmermann, Flavier et Méard<sup>428</sup> distingue quatre identités professionnelles :

- une identité professionnelle singulière, historique et subjective, fruit de l'expérience familiale de l'enfance et du souvenir de soi comme élève
- une identité professionnelle sociale, fruit des manières de se définir et de s'identifier face aux autres, dans le champ professionnel lors d'un processus constant d'« identisation » (reconnaissance de sa singularité) et d'« identification » (reconnaissance de sa similitude aux pairs)
- une identité professionnelle culturelle, fruit d'une phase d'apprentissage puis d'une phase d'appropriation d'éléments de culture professionnelle

---

<sup>428</sup> ZIMMERMANN Philippe, FLAVIER, Éric, MÉARD, Jacques, « *L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale* », *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*, Supplément électronique au N° 49 (35-50), 2012.

- une identité professionnelle indexée au métier, fruit d'une renormalisation (ajustement de l'agir enseignant) face aux prescriptions

Cette identité professionnelle est en perpétuelle construction. Zimmermann et Al. nous en donne une définition : *« L'identité professionnelle s'entend comme un processus de renormalisation des prescriptions qui conduit à une activité reconnue par le professionnel et le milieu de travail, dont le sens est rendu possible par des mobiles vitaux stabilisés et partagés par le collectif de pairs, et dont l'efficacité est rendue possible par la maîtrise d'opérations adaptées aux contraintes et à la variété des situations de métier. »*

Au sein de cette identité professionnelle, nous estimons qu'il existe aussi une éthique professionnelle qui encadre l'expression des valeurs morales personnelles qui peuvent lui être conflictuelles.

Chaque enseignant doit trouver ainsi une cohérence interne entre ses valeurs personnelles et l'éthique professionnelle. Il va donc construire son éthique professionnelle mouvante et évolutive à partir de ses valeurs et de ses expériences. Nous verrons que les expériences ethniques vécues pendant l'enfance ou dans le cadre de sa vie privée ou professionnelle modifient le rapport à l'ethnicité des enseignants dans le sens d'une ouverture ou d'une fermeture à la diversité culturelle. Cette modification entraîne des modifications de l'agir pédagogique et une déstabilisation de l'enseignant dans son sentiment de professionnalisme. Par ailleurs, nous étudierons comment les professeurs des écoles ayant une origine ethnique particulière, présentent des spécificités ethno-culturelles dans l'exercice de leurs métiers.

## **3.2.1 Etre professeur des écoles : une identité professionnelle partagée forte**

### **3.2.1.1 Un fort investissement familial pour la réussite scolaire**

L'ensemble des professeurs des écoles interviewés retracent une enfance où s'exerce la demande d'une réussite scolaire et d'un fort respect des enseignants qui se traduit par une implication parentale dans l'éducation (aide et/ou surveillance des devoirs et des résultats).

L'expression « l'enseignant a toujours raison » ou d'autres similaires sont fréquentes dans les propos des parents des professeurs.

La plupart déclarent aussi avoir pratiqué des activités extrascolaires et reçus une éducation religieuse.

***Jeanne***

Elle me suivait mais c'était **les maîtresses ont toujours raison quoi qu'il arrive**. J'avais des difficultés en orthographe du coup je mangeais beaucoup de dictées même à la maison.

***Noémie***

Ils respectaient les enseignants, c'était **l'enseignant d'abord**.

***Fabrice***

Très encourageants, très bienveillants et **exigeants**.

***Anne***

**Ils voulaient toujours que je travaille bien**, il fallait que je rapporte toujours un bon carnet de notes sinon ils me menaçaient de me mettre en pension.

***Sonia***

**Les paroles des enseignants primaient** sur tout.

***Pauline***

Mon père était fier de moi quand j'ai passé ma classe, il m'a achetée une bague, j'ai compris que **c'était important pour lui la scolarité**.

***Shiva***

**Pour eux , c'était l'essentiel, il fallait réussir à l'école**, le maître a toujours raison, il faut faire ce que demandent les enseignants. Mes parents ont toujours pensé que les **enseignants avaient toujours raison** et qu'il fallait les écouter parce qu'ils étaient là pour nous apporter quelque chose.

***Pierrette***

La scolarité, ils la suivaient de loin parce qu'ils ne la comprenaient pas forcément ; ce qu'ils suivaient, c'était voir si je faisais bien mes devoirs, **si j'avais de bonnes notes**.

Ce respect de l'autorité (symbolisée ici par la figure parentale et celle du maître) va devenir l'une des valeurs professionnelles partagées par le corps professoral.

### **3.2.1.2 Un socle de valeurs communes**

Pour chaque valeur, seuls quelques extraits sont cités bien qu'ils soient en nombre plus important.

## Un respect de la hiérarchie et des textes officiels

***Fabrice***

**C'est pas moi qui décide des programmes, moi ma place, elle est instit de base.**

***Eliane***

Si on me disait d'aller chez pas où pour enseigner, j'irai parce que **j'applique les règles.**

***Pierra***

Quand on parle d'alerte intrusion, on ne parle pas de jouer au jeu de, ça c'est clairement dit. je suis désolée, on peut toujours après se défendre auprès des parents en disant, **je sors les textes officiels, moi c'est mon métier**, je ne fais que, **je suis fonctionnaire ; je ne fais que fonctionner, je ne fais que ce que l'on me demande de faire.** Après la façon dont je le fais, ça fait partie de ma liberté pédagogique : les projets, les mises en scène, ça c'est ma personnalité mais malgré tout je ne fais rien ... **je ne fais que ce que l'institution me demande de faire.**

## La volonté de faire progresser et réussir chaque élève

***Shina***

Pour les enfants, je veux qu'ils aient le **sens de l'effort** et qu'ils se donnent les moyens de faire quelque chose...Dès **qu'ils réussissent** à faire quelque chose, c'est ce petit quelque chose qu'ils ont dans les yeux quand ils réussissent.

***Anne***

Ce que je voudrais c'est **leur donner des armes, des outils** pour qu'ils soient bien quand ils sont adultes que ce soit des savoirs, la culture ou le caractère...voir que **des enfants sont transformés** parce qu'ils avaient en eux **des compétences** qu'ils n'utilisaient pas.

## Une promotion du respect et de la tolérance

***Iris***

Ce qui me tient à cœur, c'est **l'honnêteté, le respect** : le respect des autres, le respect des personnes avec qui on travaille que ce soit ces collègues directs, ces collègues moins directs comme tous les adultes qui travaillent dans l'école et bien sûr les enfants respecter l'enfant avec ses différences.



**Pierra**

Les valeurs humaines qui sont très importantes...c'est un enrichissement sur l'humain on apprend à connaître un tas de personnes différentes que ce soit au niveau des collègues, des parents.

Une volonté d'égalité et de justice

**Eliane**

Moi ce qui me tient à cœur c'est **être juste** envers les élèves et appliquer la même règle pour tous.

**Eric**

Des valeurs de **justice, d'égalité** une volonté que l'école remplisse ses missions du mieux possible.

Un amour, une bienveillance vis-à-vis des enfants

**Fabrice**

Ce qui me tient le plus à cœur **c'est la bienveillance**, c'est que les enfants ne soient pas malheureux de venir à l'école.

**Jeanne**

**L'amour des enfants**, c'est primordial si on n'aime pas les enfants on n'a rien à faire ici. Pour moi, c'est essentiel.

Les enseignants ont des valeurs communes, sorte d'empreinte de leur profession qui pourrait correspondre à leur identité sociale mais ils en possèdent d'autres. Celles-ci dépendent de leur identité personnelle mais aussi de leur identité culturelle, fruits de leur vécu.

Ces différentes facettes de l'identité que sont l'identité personnelle (perception subjective que le sujet a de lui-même), l'identité sociale (notion plus objective correspondant aux statuts, ici le métier, que le sujet partage avec les autres membres de son groupe) et l'identité culturelle (ce qui est commun au sujet et à son groupe, normes et valeurs partagées avec sa communauté) sont en étroite interaction. L'identité est en perpétuelle construction, c'est un processus cognitif qui évolue au gré des expériences tant personnelles puis professionnelles du sujet.

## 3.2.2 Des expériences marquantes qui influencent l’agir pédagogique et la carrière professionnelle

Abraham<sup>429</sup> considère l’enseignant comme une personne et à ce titre a étudié le « Soi » de l’enseignant. Elle distingue ainsi le « soi réel » et le « soi professionnel ». Ces « Soi » peuvent être en décalage, le « soi professionnel dissimulant le « soi réel ». Pour atteindre la vraie personnalité de l’enseignant, le recueil de témoignages autobiographiques et donc d’expériences pluridimensionnelles, s’avère être un bon moyen. A ce titre, comme l’affirme Belkaïd, « le vécu scolaire du temps où l’on a été soi-même élève peut donner du sens à certaines représentations qui ont des répercussions sur la façon de vivre et de pratiquer le métier d’enseignant<sup>430</sup>. »

### 3.2.2.1 Le vécu scolaire enfant: un déterminisme inconscient marqueur pour l’identité professionnelle des enseignants

#### 3.2.2.1.1 L’effet Pygmalion de certains enseignants

Les valeurs énoncées précédemment se retrouvent dans le portrait de leur enseignant préféré.

#### *Eliane*

À l’école primaire j’ai de bons souvenirs, il y a des classes ou des maîtres dont je ne me souviens plus très bien mais **je me rappelle très bien de ma maîtresse de CP, je pense que cette classe là m’a donnée envie d’être maîtresse** après j’ai changé d’avis et je suis revenue à ma première idée. C’était une maîtresse assez sévère et elle aimait les enfants impliqués, je me souviens (rire).

---

<sup>429</sup> ABRAHAM, Ada, *L’enseignant est une personne*, Paris, Les Éditions ESF, 1984.

<sup>430</sup> BELKAÏD, Malika, « La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité », In DASEN, Pierre R., PERREGAUX, Christiane, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l’éducation ?*, De Boeck Supérieur, 2002, pp. 205-222.

*Cette enseignante affirme que la classe de CP lui a donné envie de faire ce métier et aujourd'hui, elle enseigne dans ce niveau de classe.*

**Pierra**

**J'ai surtout retenu la maîtresse de CM2**, c'était le seul moment où elle est venue vers moi où elle a été plus qu'une maîtresse, elle m'a parlé un petit peu. C'est elle qui m'a un petit annoncé que mes parents allaient divorcer parce que ma mère ne savait pas trop comment me le dire ; elle en a parlé avant la maîtresse avant de m'en parlé à moi et c'est la seule chose que j'ai pu garder de la maîtresse parce que l'école c'est un ensemble...

**Je n'ai gardé que ce moment où elle savait que j'avais une autre vie.** Par exemple, ils ont fait une sortie et ma mère avait refusé que je participe pour me punir d'une bêtise que j'avais pu faire et puis la maîtresse avait essayé quand même de convaincre mes parents et je l'avais su quand un moment elle a fait allusion à la bêtise alors qu'elle n'était pas censée savoir et j'ai aimé... **Le seul point positif que je garde c'est qu'elle avait quand même un nez dans ma vie sans trop que je le sache.**

Cette enseignante comme la précédente enseigne depuis dans le niveau de classe qui l'a le plus marqué étant enfant. Cela est le cas d'autres enseignants de notre échantillon. Il semble donc que cela ne soit pas une simple coïncidence mais une volonté consciente ou non de retrouver ou de reproduire un schéma heureux. Blanchard-Laville<sup>431</sup> avance que chez le soi enseignant subsiste un soi élève souvent refoulé et inconscient.

### **3.2.2.1.2 Des évènements douloureux**

Le témoignage de Sara est marquant car c'est le seul qui révèle une discrimination ressentie par une enseignante qui aurait pour cause sa « blonditude » et « sa classe sociale » et qui a des répercussions sur son agir enseignant. Cette enseignante dit avoir été harcelée pendant sa scolarité au CM2 par ses camarades de classe en particulier les garçons d'« origine maghrébine » sans que les enseignantes ne viennent à son secours. Pour ne plus subir cet harcèlement, elle a préféré ne plus aller en récréation et un jour elle a fugué de l'école.

---

<sup>431</sup> BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, 2001.

**Sara**

L'école primaire ce qui m'a surtout marqué, c'est le CM2.

*Pourquoi ?*

Je développe.

*Oui.*

**J'étais dans une école en ZEP et j'étais la seule élève aux cheveux blonds.**

Et dans la cour, j'étais systématiquement **mise de côté** et on venait m'**agresser** pour deux raisons parce que **j'étais différente** des autres et aussi parce que **mes parents tenaient le commerce du coin**. Quand il y avait des vols ou des choses comme ça dans le commerce et que mon papa appelait les parents ou la famille des parents des personnes qui avaient volé ; ça finissait par me retomber sur le dos à l'école **parce que les cousins, les cousines, les sœurs, les frères, savaient que j'étais la fille du méchant monsieur qui les avait interpellés ou grondés** on va dire

*Donc vous étiez scolarisée dans une zone sensible ?*

Voilà, c'était une ZUP et l'école était une ZEP. **Il y avait beaucoup de nationalités mais essentiellement nationalité maghrébine.**

Moi, je suis d'origine italienne mais il y avait très peu d'origine italienne il n'y en avait quasi pas et surtout **personne ne le savait du fait de mes cheveux blonds** donc du coup moi j'ai très mal vécu le CM2.

La directrice ne prenait jamais parti pour moi mais systématiquement pour les autres, j'ai fini par lui demander à ne plus sortir en récréation parce qu'en récréation **on m'insultait, on me poussait, ou me bousculait, etc., euh, elle a fini par accepter que je ne sorte pas en récréation**, euh, mais, euh, malgré tout je me faisais embêter même le soir en repartant de l'école à 4h30.

Du coup, **mon frère** venait me chercher en moto, comme il était, il a 8 ans de plus que moi et qu'**il connaissait les grands frères ou les grandes sœurs des gamins qui étaient dans ma classe**. Du coup, ça se passait beaucoup mieux.

Ceci dit, je me faisais toujours embêter dès qu'on faisait une sortie donc sur le chemin de l'école où on était ensemble donc une fois, en allant en sport en fait à la salle de sport je me suis sauvée. Je suis partie, je suis rentrée chez moi et donc la directrice a appelé mes parents. Je suppose parce que moi j'ai attendu sous le préau chez moi. Je suis allée jusqu'à chez moi, il y a un petit porche, je me suis installée là en attendant. Je ne sais pas ce que mes parents ont dit mais toujours est-il qu'ils m'ont retrouvée le soir là.

**La directrice, moi je ne la supportais pas, ça c'était les matins, tous les matins on avait la directrice. Et l'après-midi on avait la remplaçante de la directrice qui alors elle ne se faisait absolument pas du tout respectée. J'ai vu les tableaux mobiles tomber sur les tables, sur les chaises, j'ai vu les gamins monter sur les tables, monter sur les chaises. Elle était complètement débordée, elle se faisait crever les pneus le soir et elle n'était pas non plus soutenue par la directrice qui partait en retraite à la fin de l'année et qui ne voulait probablement pas avoir de soucis particuliers.**

Cette partie du témoignage nous montre que la discrimination repose sur la visibilité du stigmaté (théorie de Goffman), ici les cheveux blonds.

Sans remettre en cause la véracité de ce témoignage, il est quand même peu probable qu'au début des années 80, il y ait une telle ségrégation dans une école primaire dans le nord de la Meurthe et Moselle (« une majorité d'élèves d'origine maghrébine »).

Toujours est-il que ces propos rejoignent les résultats de l'enquête de Debarbieux qui montre une « *corrélation forte, dans les représentations des élèves, entre taux « d'étrangers » et violence scolaire, tant en termes de délits que d'incivilité* <sup>432</sup> ».

D'autre part, le discours de cette enseignante véhicule des stéréotypes négatifs vis à vis des enfants présumés maghrébins. Les expressions « les cousins, les cousines, les sœurs, les frères » et « nationalité maghrébine » donnent à voir un propos globalisant et stigmatisant.

Les dires de l'enseignante rappellent la figure repoussoir du garçon arabe, violent (« pneus crevés »,...) et sexiste (dragage sous forme de harcèlements).

Il est impossible de savoir si ce discours est la résultante du traumatisme vécu ou s'il est un amplificateur du malaise.

*Mais les années précédentes...*

**Les années précédentes, très bien.** Du CP au CM1, ça c'est très bien passé et c'était la même école, **la même équipe enseignante, avec les mêmes élèves, la même communauté** mais c'est vraiment en CM2 que ça s'est révélé.

Alors est ce que c'est dû parce **qu'il y avait pas mal d'élèves qui étaient beaucoup plus grands que leur âge et qui devaient avoir probablement l'âge de collégiens parce qu'on n'avait pas, puisqu'à l'époque c'était difficile de savoir les identités exactes des arrivants**

<sup>432</sup> DEBARBIEUX, Eric, *Op. Cit.*, p. 85.

**enfin des primo-arrivants ? On n'avait pas les dates de naissance donc probablement ils avaient deux ou trois ans de plus que l'âge requis en CM2** parce que quand je me faisais agressée entre guillemets c'était toujours, euh, euh **je me faisais toujours draguer entre guillemets.**

C'était vraiment dans ce sens là. J'étais euh, **ils avaient envie, euh... Ils passaient dans les toilettes, ils venaient voir les filles. C'était toujours 1, 2, 3 Marie couche toi 4, 5, 6 écarte les cuisses (l'enseignante chante et scande la chanson en tapant avec son stylo sur la table).**

*Oh là, là d'accord...*

Voilà, c'était ça, ce **genre d'agression** donc je pense que c'est des jeunes qui avaient déjà l'âge d'être ados, pré-ados et voilà ce qui pourrait aussi expliquer le fait que dans les années précédentes, je n'ai pas du tout ressenti ce problème et puis les années précédentes **on était deux blondes aussi dans la classe et ensuite ma copine est partie**, elle a changé, elle a déménagé quoi. Donc il ne restait plus que moi entre guillemets qui était différente des autres. Alors peut être que ça a joué aussi. L'histoire du magasin, c'est pareil. Dans le magasin, peut être que j'étais plus jeune et que les gamins ne réagissent pas de la même façon que quand ils sont plus jeunes. Arrivés au CM2 ils changent de comportement. Je ne sais pas.

*Il y a aussi la passivité de l'enseignante, enfin de la directrice...*

Oui, ça a beaucoup joué.

*Alors, soit elle n'a pas voulu voir, soit elle a vu et elle a préféré ne pas agir, vous votre sentiment c'est quoi ? Parce que ce que vous avez vécu, vu ce que vous décrivez, c'est du harcèlement, ça peut même aller au-delà parce qu'on ne sait pas si c'est parce que l'autre est différent alors c'est du racisme et la directrice elle n'a pas voulu voir et en même temps elle a vu quand même puisqu'elle ne vous laissait pas aller en récréation (acquiescement de l'enseignante tout le long par des hum, hum). Alors vous, vous l'interprétez comment ?*

Moi je pense qu'elle savait, qu'elle voyait, qu'elle **fermait les yeux** mais aussi probablement parce que c'était sa dernière année et qu'elle n'avait pas envie d'avoir de soucis particuliers, de régler le problème, elle n'avait pas envie de régler le problème.

*Et du coup, c'était surtout pendant les récréations ?*

Oui, oui, oui, oui.

*En classe ?*

En classe, pendant le temps de classe avec la directrice ça se passait très bien il y avait silence complet tout le monde écoutait, etc. Il n'y avait pas de débordements donc du coup personne n'embêtait personne : ça se passait bien. **L'après-midi, c'était une autre chanson mais on**

**s'en prenait pas à moi, l'après-midi, c'était plus à l'enseignante. Par contre dans la cour, c'est vraiment dans la cour que je ressentais ça et sur les chemins, les trajets de l'école, les choses comme ça.**

*L'enseignante de l'après-midi, elle était jeune dans le métier ?*

Oui, oui.

*Donc il y avait, ça a peut être joué et vos parents par rapport à cette situation ?*

Moi, je ne leur disais rien et c'est le jour où j'ai quitté l'école, ils n'ont pas compris. Ils sont donc aller voir la directrice. J'imagine la directrice mais ils ne m'en ont jamais parlé, moi le seul souvenir que j'ai, c'est ça moi je suis partie, mes parents m'ont récupérée le soir, qu'ils ne comprenaient pas ce qui se passait, qu'ils allaient aller voir à l'école ce qui se passait mais on en a jamais reparlé avec mes parents...

*Et l'année s'est terminée comme ça ?*

Oui, l'année s'est terminée comme ça mais si on a quand même eu mon frère, l'intermédiaire c'est mon frère : est ce que c'est mes parents qui ont demandé à mon frère ou est ce que c'est lui qui s'est porté volontaire, je n'ai jamais su.

Cette partie du témoignage nous apporte plusieurs éléments de réflexion:

- l'ampleur du traumatisme vécu qualifiée d' « agression » qui se révèle par les paroles mais aussi par des gestes de nervosité. Lors de certains épisodes du récit, l'enseignante frappe son stylo sur la table en scandant les mots.
- le silence d'une victime de harcèlement (« je ne leur disais rien »)
- le rôle d'une équipe pédagogique dans la gestion des conflits (« elle n'était pas non plus soutenue par la directrice »)
- L'effet de la passivité de l'enseignante dans la dégradation du climat scolaire (« elle fermait les yeux »)
- La jeunesse d'une enseignante et les difficultés d'une gestion de classe comportant des éléments perturbateurs (« elle ne se faisait absolument pas du tout respectée »)
- Les non-dits provoquant une amplification du mal-être ressenti et le recours à des explications qui peuvent paraître fantaisistes comme un âge supérieur de trois/quatre ans au CM2 ce qui équivaldrait à dire que des jeunes de 13 à 15 ans auraient été scolarisés en école élémentaire sans que l'on connaisse ni leurs âges ni leurs identités exactes.

*Et après ça allait mieux ?*

Oui.

*Je voulais juste en revenir à l'élément que vous m'avez raconté de harcèlement de la part de vos camarades, est-ce que vous pensez, enfin parce que c'est vrai que c'est bizarre que ça ce soit déclenché juste en CM2, est-ce que vous pensez que c'est du harcèlement « pur » on va dire ou est-ce que c'est du racisme qui a pu s'exprimer lors de cette année là en particulier ?*

Je pense que **c'était une forme de racisme entre guillemets mais à la limite, c'est plus une forme de classe sociale**, c'est plus à ce niveau là que ça se situait. J'étais l'enfant du magasin du village (l'enseignante tape sur la table avec son stylo) et je pense que c'est plus ça qui a joué.

La phrase « c'était une forme de racisme entre guillemets mais à la limite c'est plus une forme de classe sociale », montre la répugnance de cette enseignante d'associer le racisme à des questions ethniques. Elle préfère l'imputer à des inégalités sociales.

En ce sens, elle s'inscrit dans le sillon français d'un malaise postcolonial visible dans la société mais aussi récemment encore dans la recherche scientifique.

Pourtant, certains sociologues comme Balandier<sup>433</sup> ont montré la complexité et les répercussions de l'action coloniale sur les peuples et les sociétés colonisés et colonisateurs.

Pour Smouts<sup>434</sup>, le postcolonial se heurte en France au refus de lier la question sociale et les questions d'identités ethniques. Les rapports sociaux sont ainsi principalement analysés sous l'angle des rapports de classe. Cette occultation contribue à alimenter des conflits.

*Pouvez-vous me citer l'évènement à caractère ethnique le plus marquant de votre carrière ?*

A part en début d'année où j'ai eu l'impression que d'avoir disputé un gamin ; la maman pensait que **c'était un problème de faciès**. Je ne me suis même pas posée la question. Le gamin a fait une bêtise peu importe la tête qu'il a, peu importe de quelle origine il est, voilà, j'interviens. Je ne me suis pas posée la question par contre en retour, j'ai ressenti, euh **j'ai eu l'impression qu'on me montrait du doigt (silence) : Vous êtes fâchés après notre enfant parce qu'on est d'une origine différente** alors que ce n'était pas ça du tout.

*Alors vous avez réussi à faire changer...*

---

<sup>433</sup> BALANDIER, Georges, « La situation coloniale : une approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol.11, 1951, pp. 44-79.

<sup>434</sup> SMOUTS, Marie- Claude, « La question de la mémoire postcoloniale », *Transcontinentales*, Edition de la maison des sciences de l'homme, juin 2008, pp. 91-94.



Alors, après **l'entretien qui a duré pratiquement une heure dont les deux parents sont venus**. On est repartis tous les quatre, avec le gamin, sur de très bonnes bases et on a bien compris qu'on parlait le même langage avec les parents et les parents se sont rendus compte que voilà si j'étais intervenue c'est vraiment **sur le fait que le gamin avait été violent avec un autre gamin et pas pour une autre raison**.

*C'est le dialogue qui a permis de les rassurer ?*

Voilà c'est ça.

Du coup, eux ont interprété certaines actions (silence) comme étant peut être (silence).

**Ils se sont montrés sur la défensive peut être de la même manière que moi à l'âge de 10 ans, j'avais l'impression d'être complètement différente des autres et que c'est pour ça que l'on me montrait du doigt physiquement mais ça ne devait pas être que ça, ça devait être aussi d'un point de vue social.**

*Vous avez pris le temps de les recevoir... C'est eux qui en avaient fait la demande ?*

C'est moi qui ai fait la demande avec la directrice.

*Le fait que ce soit presque en équipe, qu'il y ait la directrice. Pour vous le fait que la directrice soit là, ça a apporté un plus ?*

Pour moi, oui, parce que la directrice, elle est connue, moi j'arrive, **le fait que les parents comprennent que j'étais soutenue par la directrice** alors qu'elle même ne me connaissait pas plus non plus, elle avait compris que le lien pour l'équipe, c'était positif.

Cette enseignante se voit accusée de « racisme » vis-à-vis d'un élève. Le malaise de cet enfant semble assez important puisque les deux parents se déplacent à l'entrevue (convocation de l'enseignante).

Bizarrement, l'institutrice **fait le parallèle entre son vécu de harcèlement pendant l'enfance et la situation de cet élève**. En effet, elle précise que les parents ont compris qu'elle était soutenue par la directrice et on peut faire le rapprochement avec la jeune enseignante de son enfance qui elle ne l'était pas.

On peut raisonnablement se demander si cela n'affecte pas **sa perception** des élèves d' « origine maghrébine » en engendrant à leur égard une discrimination « inconsciente » à travers par exemple un excès de réprimandes.

Nous voilà ainsi au cœur de la spirale de l'ethnicité : des préjugés négatifs engendrent des malentendus, des attitudes discriminatoires (parfois inconscientes) et des rapports conflictuels qui vont alimenter des ressentis négatifs qui seront eux mêmes à l'origine de nouveaux conflits.

### 3.2.2.2 Une expérience professionnelle modificatrice de rapport à l'ethnicité

#### 3.2.2.2.1 Une modification du lien parents-enseignants suite à des accusations de racisme

Cinq enseignants sur neuf sans « origine ethnique particulière » soit plus de la moitié relatent des événements ethniques où un malentendu s'est instauré avec des parents. Ce malentendu s'est traduit par un sentiment de malaise relationnel ou par un soupçon de discrimination raciale ou islamophobe porté sur leur personne.

##### *Pauline*

Ca me concerne parce que ça m'a vraiment marqué. Je n'étais pas encore directrice, j'avais une classe de CE1/CE2 et **j'avais une enfant métissée dans ma classe** qui était alors je ne saurais même pas dire. Je ne sais pas, d'origine réunionnaise ou guadeloupéenne, je ne sais pas. **La maman était blanche et c'était le papa qui était d'origine des îles donc la gamine elle était brune** et un jour elle s'est absentée et les enfants le lendemain m'ont dit : « oh elle mais je l'ai vu , elle était sur son vélo, elle n'était pas malade, elle était sur son vélo. » J'ai dit : « ah bon, vous êtes sûrs elle était sur son vélo ? »

Quand elle est revenue, j'ai eu le malheur de lui dire, son prénom m'a échappé, si je sais, mais je vais l'appeler Fleur mais elle ne s'appelait pas Fleur, c'est un nom dérivé ; **ça m'a marqué quand même : j'ai retenu son prénom**. Je lui dis : « alors tu étais malade parce que tu étais malade et il y a des enfants qui t'ont vu sur un vélo. Tu as fait du vélo et tu étais malade, je ne comprends pas trop. Tu avais une angine et tu étais en vélo, hier après-midi. »

J'ai eu, on travaillait le samedi matin à l'époque, j'ai eu le lendemain la grand-mère qui a déboulé, non c'était la mère c'est parce que j'ai dit la grand-mère parce que je l'ai eu après en tant que grand-mère. J'ai eu ses enfants après. Donc c'était la petite dernière.

**La mère est venue devant les enfants m'interpeller à 11h30 en me disant que c'était inadmissible d'être raciste comme ça donc je me suis fait traitée de raciste devant mes élèves** et donc j'ai essayé entre guillemets d'explicitier les choses et je n'ai pas pu.

**C'était très, très violent ; je l'ai pris très, très mal. J'étais blessée au plus profond de moi-même. J'ai appelé l'autonome dès le lundi mais j'ai ruminé tout le week-end. Je n'étais pas bien, j'en étais malade.** En plus de ça, j'avais le directeur qui était en classe de neige, qui

était parti en classe de neige, je l'ai appelé. Je lui ai dit franchement, il m'a dit il faut qu'elle vienne s'excuser, tu ne peux pas en rester là. Moi, je lui ai dit de toute façon, moi je ne peux pas en rester là, c'est complètement injuste. **Moi je ne suis pas raciste du tout, j'aurai été raciste ça ne m'aurait pas autant atteint. Et pour moi qu'on me qualifie de maîtresse pas sympa, trop sévère tout ce qu'on veut (rire) mais pas de raciste quoi alors ça c'était le truc qui m'a le plus marqué.** Donc, c'est ma collègue qui faisait office de, qui a, j'ai appelé l'autonome dès le lundi, j'ai ouvert un dossier et donc c'est elle qui a essayé de tempérer les choses, qui a fait venir la maman pour qu'elle s'excuse et elle s'est excusée. Donc j'ai pu m'expliquer mais voilà franchement là j'ai vu à quel point ça pouvait être blessant d'avoir une accusation injuste : ça a été très, très marquant. De vivre ça, ça a été très, très marquant.

*Parce que ça allait à l'encontre de vos valeurs ?*

**Oui, puis de mon moi profond,** c'est ça surtout, d'avoir été prise pour une raciste et puis jamais je me serai située sur ce terrain là. J'avais vraiment dit ça justement, je n'avais pas envie d'être prise pour une imbécile... J'ai eu la maladresse de questionner directement l'enfant et pas la maman parce que l'enfant n'y pouvait rien. Mais en même temps ce genre de maladresse, c'est excusable quand même, moi, il me semble.

*Jeanne*

Ce qui me marque et qui m'a marqué cette année c'est **des parents qui par exemple vont retourner la situation sur le fait que leur enfant est d'origine maghrébine et nous si on va le sanctionner ou le punir pour X raisons, ils peuvent facilement nous dire que nous, on serait raciste ou des choses comme ça.** Ca, ça me choque énormément parce que ça n'a pas été dit directement mais on sent bien. Oui, il y a des parents parce que le petit garçon est raciste et je pense que ce n'est pas ça. A leur âge, les enfants ne sont incapables de dire que voilà.

*Les enseignants ?*

Oui, l'enseignant ou même les enfants entre eux. Les enfants, je veux dire à leurs âges se moquent de n'importe quelle différence, les vêtements, etc. Enfin, voilà, ils sont moqueurs maintenant on en fait, après c'est à nous justement de mettre les limites etc. **Mais les parents tout de suite si ils vont se moquer c'est parce que derrière, ils vont mettre...**

J'ai senti cette année qu'il y a avait une famille qui aurait pu facilement arriver à ça.

*Anne*

La dernière fois, j'ai eu une petite, euh, avec une maman qui a trouvé que j'étais injuste avec son enfant, qu'il était frustré. Elle m'a avancé l'argument que je ne lui donnais pas des bonnes notes mais je ne sais pas ce qu'il y avait derrière vraiment . C'est difficile de dire à une

maman : **Vous croyez que j'ai mis des mauvaises notes à votre enfant parce qu'il est musulman.** On ne peut pas dire ce genre de choses mais j'ai senti quelque chose. Les mots n'ont pas été dits.

***Iris***

J'ai une anecdote par rapport à ça. J'avais un petit garçon musulman dans la classe qui était très, très désagréable, très imbu de lui-même et **puis après, ma foi, c'était une expression qu'on connaît en France. Je lui ai dit qu'il avait un caractère de cochon.** Et la maman est venue me voir dans la journée : ça, **ça avait été quelque chose de terrible pour lui** d'entendre ça. **Il a fallu que je me justifie** que c'était une expression que nous on utilisait en France et que oui j'avais dit ça et qu'il l'avait mal ressenti parce que dans sa religion. **Oui, je pense que la religion, elle pénètre peut être pas toutes les religions.** Moi, je suis de confession catholique même si je ne suis pas pratiquante, je ne suis pas pratiquante, je ne suis pas croyante. Pour moi, la religion ce n'est pas quelque chose d'essentiel. **Je crois que toutes les religions doivent être tolérantes** ensemble les unes avec les autres et pas les unes contre les autres. On doit accepter que chaque personne ait des religions différentes.

*Vous n'avez pas mal pris le fait que la maman vienne vous voir, vous avez dialogué pour arranger les choses ?*

Oui, oui. Je me suis excusée voilà mais **j'ai été quand même obligée de m'excuser alors que pour moi il n'y avait rien de grave** mais il faut qu'on en tienne compte **parce qu'il y a des personnes de culture musulmane qui sont très, très susceptibles par rapport à tout ça.**

Ces témoignages nous montrent l'ampleur de l'injustice ressentie par ces enseignants qualifiés ou soupçonnés de racisme par les parents. Nous retrouvons là, comme l'affirme Payet<sup>435</sup>, la capacité d'activation de la catégorie ethnicité de la part d'élèves et de parents.

Ainsi, l'exemple de l'enfant rapportant à ses parents l'expression « caractère de cochon » en est un exemple car les parents invoquent leur confession musulmane pour avancer le traumatisme ressenti par leur enfant. L'enseignante s'est vue contrainte à des excuses.

Or, cela va modifier son rapport aux enfants de confession musulmane puisqu'elle dit « il faut qu'on en tienne compte ».

---

<sup>435</sup> PAYET, Jean-Paul, *Op. Cit.*

L'une des enseignantes a appelé l'autonome de solidarité<sup>436</sup> suite à une accusation de racisme ce qui prouve son degré d'affectation émotionnelle.

Les enseignants se voient contraints de justifier leur propos ou leurs sanctions et même de s'excuser auprès de certaines familles. L'enseignant se sent alors obligé de prendre en compte la religion de l'élève et lui fait courir un risque de catégorisation modifiant son attitude professorale à son égard. Cette modification peut parfois concerner les contenus d'enseignement ou l'agir pédagogique. Certains enseignants ne s'impliquent alors plus de la même manière pour la réussite de ces élèves et limitent les interactions avec ceux-ci.

### 3.2.2.2 Une modification de l'agir pédagogique

Les enseignants peuvent opérer soit une ouverture soit une fermeture aux faits religieux.

Pierrette nous retrace un épisode de sa vie professionnelle où la détresse d'un enfant (« c'est à cause de lui que j'ai mis en place en CM2 la découverte de toutes les religions et la non religion ») dont la maman se convertit à l'islam et se voile presque entièrement. Cet événement l'a mise en situation de doute. Ayant ressenti une certaine incapacité à porter assistance à cet élève, elle s'est remise en cause, s'est engagée dans une voie d'auto-formation au fait religieux et a modifié son enseignement à partir de cette période « charnière ».

Emotionnellement, cet événement l'a marqué et continue de le faire « J'y pense quasiment tout le temps et je suis à l'affût maintenant .»

#### **Pierra**

*Pouvez-vous me citer l'évènement à caractère ethnique le plus marquant de votre carrière ?*

Oh là là, **je ne vois pas, enfin si j'en vois tellement.** Oh oui, il y a eu une année, j'étais encore en CM2, dans une ZEP, avec des enfants qui viennent de toutes horizons et un petit garçon, **cette année a été un petit peu charnière** parce que un garçon qui était en grosse difficulté en français donc là pour le coup le côté ethnique je ne sais pas mais ses parents se sont séparés. Sa maman s'est mise avec un monsieur turc qui était du village, de la ville et qui tenait le truc, qui tenait le truc pour faire les kebabs donc très connu dans la ville parce que les jeunes aimaient bien aller chez lui. Mais lui, il était surtout malheureux par rapport au

<sup>436</sup> Assurance de protection contre les risques inhérents aux métiers de l'éducation.

divorce. On sentait qu'il avait quelque chose qui se passait en lui qui n'allait pas ; il se raccrochait à moi alors qu'il n'aimait pas l'école. Il n'aimait pas les enseignants. A ce moment là, j'avais comme projet de jouer Cyrano de Bergerac, je lui avait confié le rôle de Cyrano et il s'était vraiment lâché et j'ai cru comprendre qu'en fait il en voulait beaucoup à sa mère parce qu'elle était amoureuse mais qu'elle était bizarrement amoureuse. **Il y avait quelque chose qui n'allait pas dans la façon dont il voyait sa mère aimer et en quelques semaines, on a vu sa mère arriver, se voiler de plus en plus jusqu'à ce qu'on ne voit plus que ses yeux et le petit garçon qui ne comprenait pas et qui ne voyait plus son père et le beau-père turc qui était quelqu'un de très sympathique** puisqu'il voulait vraiment, il aimait son beau-fils. Il est venu plusieurs fois, il venait avec sa femme. On avait une relation très, très simple : tout allait bien.

Il y avait juste l'enfant qui ne comprenait pas que sa mère n'aime plus son père, qui voyait sa mère disparaître petit à petit et qui se prenait des réflexions parce que c'était la première femme voilée entre guillemets du village. C'était déjà il y a 7-8 ans et lui il n'a pas trop compris ce qui se passait. **C'était marquant, moi ça m'a marqué je n'ai pas vu venir, j'ai rien vu venir, j'ai rien pu faire.** La seule chose que j'ai pu travailler avec lui c'est t'inquiète pas ton papa t'aime toujours donc j'avais rappelé le papa. Il était venu le voir jouer Cyrano mais il avait pour le coup découvert son ex femme hyper voilée c'était un petit peu compliqué mais en même temps j'ai essayé de valoriser un maximum le divorce en disant que maman était heureuse et que le beau-père avait participé ; il avait offert des loukoums à toute l'école parce que j'avais vu avec lui si il pouvait faire quelque chose pour la semaine du goût.

Donc il avait offert des loukoums, le petit était très content mais il était extrêmement tiraillé. Toute l'année, ça a été un tiraillement entre le beau-père qui était aimé de tous parce qu'il tenait le kebab, sa mère qu'il ne reconnaissait plus et son père qu'il ne voyait plus.

*A votre niveau, ça a été quel sentiment du coup ?*

Honnêtement, l'année même, je n'ai pas bien compris ce qu'il se passait, je n'ai vu que le côté divorce parce que je le connaissais, je savais comment l'aider. **Et là, je n'arrête pas d'y penser, ça fait 7 ans. J'y pense quasiment tout le temps et je suis à l'affût maintenant. Je me sens plus prête** mais je n'étais pas préparée du tout, je ne voyais pas du tout comment l'aider alors que j'aurais aimé pouvoir l'aider, lui expliquer. Il était demandeur mais finalement je n'ai pu l'aider que sur le divorce et absolument pas sur l'affrontement ethnique qu'il était entrain de vivre à la maison quoi.

*Vous pensez que vous auriez pu lui dire quoi maintenant du coup?*

Peut-être qu'on aurait pu un peu plus parler maintenant, j'ai en tout cas intégré ça dans mes cours, l'études des trois religions monothéistes, je le fais tout les ans : le respect de chaque appartenance, le respect du croire ou ne pas croire. Je l'aurai aider à faire le distinguo sur la croyance religieuse et l'apparence physique devant les autres et ce que les autres peuvent penser et on aurait pu travailler un peu sur toutes les images religieuses et dédramatiser le voile et même si son voile était un peu extrême quand même mais essayer de dédramatiser le voile quand même parce que le gamin voyait.

Ce qui le dérangeait, c'était sa mère mais surtout le regard de tous les autres sur sa mère et il n'arrivait plus à la défendre. Voilà, je pense que j'aurai fait. **En tout cas maintenant c'est à cause de lui que j'ai mis en place en CM2 la découverte de toutes les religions et la non religion , l'athéisme. J'y fait aussi une grande référence parce que c'est très important aussi de respecter ceux qui ne croient pas.**

Pierra, confrontée à un problème ethnique et éthique inattendu et n'ayant pas les ressources suffisantes, nécessaires et disponibles pour parvenir à aider cet enfant, s'est lancée dans une réflexion pour trouver une réponse concrète à ce type de problème complexe. Elle n'y est pas parvenue sur le coup mais a entamé une auto formation au fait religieux qui lui permettrait aujourd'hui de ne plus être impuissante.

Weber analyse le dilemme moral selon deux éthiques : l'éthique de conviction (détermination de l'action de l'agent selon ce qu'il tient pour juste moralement) a une éthique de responsabilité (réflexion sur les conséquences de ses actions et modulation en conséquence).

Pour Moreau l'éthique de responsabilité se traduit par la construction d'une éthique appliquée faisant suite à des épreuves éthiques. Il définit trois aspects de cette épreuve éthique chez le professeur stagiaire, le témoignage recueilli répond à ces trois aspects<sup>437</sup> :

- « la vulnérabilité d'autrui », ici celle de l'élève (sa souffrance) et la sienne en retour (son impuissance)
- « l'opacité d'autrui », c'est-à-dire la difficulté de dialogue avec lui
- « l'assomption de la responsabilité », c'est-à-dire une reconnaissance de soi-même comme agent réflexif capable d'action

---

<sup>437</sup> MOREAU, Didier, « La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres », In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*, Tome 1, IUFM Nord –Pas de Calais,. 2009, pp.367-374.

Pour Moreau, c'est lors de ces épreuves que l'enseignant stagiaire peut prendre la décision de démissionner.

Nous pensons que nous pouvons transposer cela aux professeurs titulaires qui ne vont alors pas prendre la décision de démissionner (sauf cas extrêmes) mais d'abandonner une partie de leurs missions pédagogiques.

Certains enseignants vont opérer une autocensure en faisant l'impasse ou en modifiant le contenu d'enseignement.

De la maternelle au CM2, des professeurs vont s'adapter à leur public ou aux événements sociétaux.

**Anne**

*Des élèves de cultures différentes sont assis sur les bancs de l'école : cette diversité modifie-t-elle votre travail ? Si oui, à quel niveau ?*

**Depuis quelques mois oui, je dois reconnaître depuis qu' il y a eu les attentats.** Oui, ça modifie un peu ma façon de parler surtout quand on aborde l'histoire en CE2 et CM1. **Il y a des leçons que je n'ai pas faites cette année : la naissance du christianisme, l'étude de la religion islamique non plus, je ne l'ai pas faite.** Je pense que ce n'était pas l'année pour le faire. Mais autrement non dans les autres matières.

*Vous appréhendez la réaction ?*

Oui, j'avais déjà eu des réactions d'un petit garçon qui m'avait dit un petit peu des choses le lendemain des attentats. On les avait fait parler les enfants **donc lui avait eu des paroles un petit peu surprenantes et à chaque fois qu'on abordait ce sujet il avait toujours des réactions un petit peu particulières donc j'ai préféré cette année ne pas alimenter les quiproquos.**

*Il défendait les terroristes ?*

Oui, hum, hum.

Nous voyons, tout comme dans le témoignage précédent de Jeanne, une retenue et une gêne pour nommer certaines attitudes (le racisme ou le soutien affiché aux jihadistes).

Nous retrouvons dans ce témoignage la problématique de l'enseignement de l'histoire et les malaises suscités par des réactions d'adhésion apparente de certains enfants aux attentats. Cette enseignante préfère donc éviter les débats et fait l'impasse sur les leçons portant sur l'histoire des religions que ce soit le christianisme ou l'islam.



Parfois cette mise à l'écart de certains savoirs, se fait parfois à contre cœur et suscite la désapprobation.

***Shina***

*Vous n'avez pas de contestations de ce que vous pourriez faire au moment de Noël ?*

Non, non, jamais en même temps, **on évite** tous les, au maximum tout ce qui est, on fait le Père Noël parce que c'est pas du tout religieux. **Le Saint Nicolas, on le faisait, on ne le fait pratiquement plus**, on ne fait plus d'objet.

*C'est une décision d'équipe ?*

Oui, on s'est dit justement **pour ne pas avoir de problèmes** vis-à-vis de ça, **on va éviter tout ce qui est religieux** et **pour respecter aussi la charte de la laïcité**, c'est sûr. **Mais bon le côté culturel, c'est un peu dommage d'avoir tout enlevé, moi je trouve parce que ça fait partie de la culture commune française.**

L'équipe enseignante a décidé, par pragmatisme (« pour ne pas avoir de problèmes ») mais aussi pour respecter, à leurs yeux, les prescriptions ministérielles, de modifier son agir pédagogique. Cette interprétation de la charte de la laïcité pose, on le voit bien, un dilemme éthique à l'enseignante. Des compromis, résultant de négociations avec les pairs, le milieu d'exercice (élèves et familles) et les directives officielles sont opérés au sein de l'école. Toutefois, Shina a conscience de priver ses élèves d'une partie de ce qu'elle considère comme un élément de la culture française.

### **3.2.2.2.3 Une modification de ses propres préjugés et de son identité professionnelle**

Fabrice a changé son jugement sur l'Islam suite à une période d'enseignement en ZEP et dénonce le « discours islamophobe ambiant ». Il se considère lui même comme un ancien « laïcard » ayant fait un travail de lectures qui l'a amené à revoir son positionnement et à moduler sa définition de la laïcité.

***Fabrice***

**Je me considère un peu comme un laïcard au départ**, j'ai fait un peu de lectures là-dessus et j'ai un petit problème avec la laïcité telle qu'elle est vue aujourd'hui. Je ne suis pas sûr qu'elle soit bien comprise. Aujourd'hui, c'est l'exclusion alors que pour moi c'est absolument

le contraire **donc la charte de la laïcité, j'en ai fait le minimum. Je l'ai lue avec les élèves et puis c'est tout.**

**J'essaie d'être laïc à ma manière, chacun à sa définition de la laïcité...**

J'ai l'impression que **laïcité rime aujourd'hui avec islamophobie** et pour être passé dans des quartiers où il y avait un gros pourcentage d'enfants musulmans.

On va dire carrément quoi, avec la fête de l'Aïd, on avait la moitié des présents et ça ne posait pas tellement de soucis en fait. C'est un jour dans l'année. Donc, du coup, **j'ai revu mon jugement par rapport au discours dominant qui est islamophobe parce que j'ai vu que l'islam ou les musulmans ne posent pas de problèmes en fait en France.** J'en n'ai pas vu moi.

L'évolution de cet enseignant semble vérifier la théorie selon laquelle c'est la prise de conscience (d'avoir été un « laïcard ») qui suit le changement (ici une adaptation de son comportement face à un public d'élèves à majorité de confession musulmane suite à une nomination en ZEP) et non l'inverse.

Nous avons vu que des expériences professionnelles peuvent modifier l'identité personnelle et professionnelle de certains enseignants. Nous allons essayer de comprendre si l'inverse se vérifie c'est-à-dire si une expérience personnelle ou familiale de la migration ou d'une ethnicité particulière marque l'identité personnelle et professionnelle des professeurs des écoles.

### **3.2.3 Des enseignants issus de l'immigration : un rapport particulier à l'ethnicité**

#### **3.2.3.1 Un rapport aux origines ambivalent et négocié**

##### **3.2.3.1.1 L'expérience des discriminations**

*Des expériences professionnelles qui font écho à un vécu douloureux de discriminations*

*Eliane*

*Vous m'avez dit que vous aviez été victime de racisme pendant votre enfance. Est-ce que c'était à l'école ?*

Oui c'était à l'école.

*Comment avez-vous trouvé l'attitude des enseignants, est-ce qu'ils ont pris la mesure de ce que vous avez ressenti ?*

**Au CP, c'était une épreuve. En fait, j'ai été mise en quarantaine. Les enseignants, la maîtresse ne s'en sont pas aperçus tout de suite.** Donc, j'ai encore l'image d'aller en récréation et d'aller, il y avait trois arbres au fond de la cour. Je sais, je sais que j'allais autour de celui du milieu quoi et j'étais près d'un arbre, j'étais tranquille en fait. Voilà, donc oui voilà, ça m'a, **voilà c'est quelque chose qui m'est resté.**

*Et pourtant c'est cette institutrice là que vous avez le plus appréciée ?*

Oui, c'est de cette institutrice là dont je me rappelle, je me souviens de son visage et elle n'était pas forcément, elle n'avait pas une attitude forcément particulière avec moi mais voilà, je me souviens.

*Et par la suite elle s'en est aperçue ?*

Et ben le fait que j'ai été mise en quarantaine, je pense que les institutrices, je ne sais pas trop comment ça s'est passé mais un jour j'ai été exclue de la classe un moment et la maîtresse a parlé aux élèves et **à partir de ce jour là les enfants sont venus jouer avec moi.**

*Donc vous supposez qu'elle a réglé...*

Oui, qu'elle a réglé le problème. Oui ça remonte, **j'avais 6-7 ans, je n'ai plus la mesure exacte du temps mais je sais que ça s'est passé.**

Cette enseignante a subi le racisme non pas d'un élève mais d'un groupe, « une mise en quarantaine » synonyme de rejet violent.

« Marquée » par cet événement, celui-ci fera écho à son vécu professionnel car c'est ce même type d'événement ethnique qu'elle citera en tant que le plus marquant de sa carrière.

#### *La visibilité du stigmate de l'origine productrice de préjugés et de discriminations*

##### ***Shina***

*Avez-vous ressenti à votre égard des préjugés dans le cadre de l'exercice de votre profession soit des accusations de racisme soit une dévalorisation de vos origines ?*

Oui, oui, oh ! **On a des ressentis, moi ça se voit quand même que je suis d'origine asiatique...**

*Et vous pensez que ça (les préjugés) vient de, c'est une minorité je pense...*

Oui , oui , oui.

*C'est une minorité précise ou c'est quelque soient les origines des personnes ?*

Oh non, **c'est de toutes origines confondues c'est pas forcément des européens qui, ça peut être aussi des personnes d'origine maghrébine**, voilà c'est vraiment je pense **après je peux comprendre : ils ne me connaissent pas, ils arrivent.**

Cette enseignante d' «origine asiatique» nous retrace son expérience des préjugés parentaux et nous montre qu'ils sont partagés : il n'y aurait donc pas d'une part une origine stigmatisée et une origine stigmatisante. La catégorisation et les préjugés qui en découlent résultent bien d'une activité mentale commune. La posture de ces parents ne la heurtent pas outre mesure, l'enseignante fait même preuve de compréhension.

**Pierra**

*Avez-vous ressenti à votre à votre égard des préjugés dans le cadre de l'exercice de votre profession soit des accusations de racisme soit une dévalorisation de nos origines ?*

En tant que professeur, non honnêtement, **j'ai la chance que les portugais soient plutôt bien vus ça se voit pas non plus**, c'est vrai que j'aurai un nom à consonance maghrébine ce serait plus flagrant je raconterais peut être mon histoire plus facilement enfin plus souvent. On me poserait peut-être plus de questions. **Mon nom, mon prénom, mes croyances religieuses, tout ça c'est hyper discret.** Honnêtement, non, je n'en ai même pas souffert ou je n'ai pas eu besoin de le défendre ou quoique ce soit on en parle jamais parce que peut être **c'est une immigration européenne de même culture religieuse et puis je vois bien qu'elle était déjà un peu comme les italiens.** De toute façon, elle était bien installée, c'est une immigration qui était déjà bien installée quand même. Aujourd'hui encore, il y a certaines immigrations, c'est beaucoup plus compliqué. **Ils doivent encore se défendre alors que c'est déjà la troisième génération qui est installée sur le sol français.**

Pierra a conscience, que la non visibilité de son origine contrairement à Shina, explique en grande partie qu'elle ait été protégée de tout préjugé négatif.

Un cas particulier : l'expérience alternée du minoritaire et du majoritaire

Une enseignante nous montre un exemple du positionnement identitaire mouvant passant au cours de l'interview d'une négation à une revendication de ses origines en apportant d'une part une explication de ce repositionnement identitaire inconscient selon les événements et des rapports de domination des groupes en présence.

*Eliane*

*Avez-vous des origines particulières ?*

Alors moi je suis née dans les DOM donc aux Antilles **donc pas spécialement** (rires), voilà.

*Pouvez-vous me citer l'évènement à caractère ethnique le plus marquant de votre carrière ?*

**C'est un évènement malheureux.** Je travaillais à Kourou en Guyane et **c'est vrai que c'est marquant pour moi** donc il y a beaucoup de diversité des parents qui travaillent au centre spatial. Il y a toute (hésitations), il y a les Guyanais et les enfants qui viennent du fleuve entre guillemets et aussi des enfants qui ne parlent pas français. Un jour, **dans ma classe, il y a une petite fille blanche, on va dire** dont les parents travaillent au centre spatial **qui a insulté un autre enfant : « Le noir » de « baboune » alors ça m'a un peu attristé, je ne savais pas, j'ai eu du mal à me positionner, pas positionner du mal à faire entendre raison à cette petite fille qu'elle était vraiment, qu'elle se sentait vraiment supérieure quoi.**

*Est-ce que vous en avez parlé à ses parents ?*

J'ai débuté alors donc que je lui ai dit que ce n'était pas bien : « est-ce que tu aimerais qu'on t'insulte ? » J'ai essayé de régler le problème moi-même mais c'est vrai que **ça m'a choquée quoi et je me suis dit bon bien, il y a encore beaucoup à faire.**

*Avez-vous ressenti à votre à votre égard des préjugés dans le cadre de l'exercice de votre profession soit des accusations de racisme soit une dévalorisation de nos origines ?*

**Non pas du tout, j'ai réalisé ma formation en Guyane donc j'étais dans la majorité parce que je suis martiniquaise et métissée, de la majorité.**

Des origines qui questionnent et/ou fragilisent la perception de la compétence professionnelle

*Eliane*

**Quand je suis revenue en France, en tant qu'enseignante, je me suis posée la question : Est-ce que je n'aurais pas des difficultés ? Est ce que les parents vont me prendre au**

**sérieux ? Je me suis posée illégitimement cette question-là au final. Enfant, j'ai eu des problèmes de racisme mais adulte non.**

Eliane s'est posée la question de la perception de son professionnalisme par les parents en appréhendant des préjugés négatifs par rapport à ses origines.

Les enfants posent naturellement la question des origines à leur maîtresse qui leur répond et ne ressent aucun préjugés négatifs dans leurs demandes.

Il n'en est pas de même quand celle-ci émane des parents.

### ***Shina***

*De qui provenaient-ils (les préjugés) des parents, des élèves ?*

**Des enfants jamais, des parents. Les enfants, c'était naturel :** « Ah, bah, t'es chinoise maîtresse ! ». Je leur expliquais et bien non je ne suis pas chinoise, je suis d'origine laotienne ; Je leur montrais sur une carte où c'était mais **je sentais que pour certains parents ça pose un problème de savoir que leur enfant est confié à une personne d'origine étrangère qui va leur apprendre le français. Pour certaines personnes, ça pose un problème.**

*Donc il y a un préjugé...*

Oui un préjugé, mais voilà et c'est pour ça que c'est bien de pouvoir les faire entrer dans la classe pour qu'ils voient justement.

### ***Kahina***

De temps en temps, il y a **des enfants curieux qui me demandent d'où je viens mais des préjugés, non franchement, j'ai jamais eu.**

*De la part des parents ?*

Ah si une fois, **j'ai un parent qui m'a dit que je parlais bien le français.** Donc ça, j'ai eu ça : il m'a dit mais vous n'avez pas d'accent, vous parlez très bien le français. Oui, c'est ça, ça m'avait marqué aussi. **Je lui ai dit que j'étais née à Nancy, que j'étais française, plus que lui, je ne sais pas, en plus il était d'origine allemande, lui.**

**Ca m'avait marqué. Tiens, vous me faites repenser à des trucs, il m'avait dit vous parlez très bien français, vous n'avez pas d'accent.**

*Qu'avez-vous ressenti à ce moment là ?*

Eh bien, je l'ai , je ne peux pas dire que je l'ai recadré mais **je lui ai expliqué d'où pouvait venir mon accent si ce n'est un accent lorrain parce que j'étais lorraine.** Oui, je me souviens de ce papa, il était un peu spécial.

Les enseignantes expriment des craintes concernant une altération négative du jugement parental sur leurs compétences professionnelles et une mise en doute de leur sérieux et de leurs compétences linguistiques basées sur leurs origines. Shina juge ainsi que faire entrer les parents en classe et un moyen de les rassurer sur son professionnalisme.

Pour Kahina, le renvoi à ses origines lui semble totalement inapproprié alors qu'elle est française et lorraine. Elle revendique sa « francité » avec force en multipliant les implantations territoriales (« j'étais née à Nancy, que j'étais française, plus que lui ... j'étais lorraine »).

#### Des préjugés aux propos racistes

Pour Eric, professeur des écoles et représentant syndical, on colle « une étiquette dessus négative » sur les enseignants de certaines immigrations qui « sont parfois quelque peu stigmatisés par certaines familles » alors que pour l'inspecteur les « propos proches du racisme à leur encontre par leurs origines » peuvent être tenus.

**Eric** (Directeur et représentant syndical)

Non, non ça non, non la dévalorisation c'est la dévalorisation de la fonction d'enseignant mais après il y a des collègues **qui si ils ont des origines étrangères qui peuvent être victimes de ça, ça c'est sûr.**

*Vous avez eu ?*

Oui, oui, oui.

*Vous avez eu des retours ?*

On a eu des retours de collègues qui enseignent dans certains quartiers et voilà, et qui voilà **par rapport à leurs origines sont parfois quelque peu stigmatisés par certaines familles.**

*Dans le sens...*

**Pas bien considérés, soit parce qu'ils sont de couleur de peau noire soit ils sont d'origine maghrébine etc. tout de suite on leur colle une étiquette dessus négative.** Il y a certains parents qui voilà.

*C'est vrai qu'à une conférence à laquelle j'ai assisté, il y avait une enseignante qui parlait de cette tension qu'elle ressentait elle en ayant cette double culture parce qu'elle était d'origine maghrébine. Est-ce que vous pensez que la hiérarchie en a conscience parce qu'il y a beaucoup de chose qui ne remontent pas en fait ?*

Si on leur dit, ils vont dire ce n'est pas normal *etc.* maintenant est-ce qu'ils le traitent de la même façon. **En général, pour faire de la prévention non**, il y a plein de trucs qu'ils ne traitent pas, c'est comme les tensions qui existent avec les familles. **L'administration en a conscience mais après pour le traiter c'est différent.**

### ***Inspecteur***

*Vous avez aussi à gérer des équipes de professeurs des écoles qui eux mêmes sont divers culturellement. Est-ce que là aussi il y a un impact ou est-ce qu'entre la relation inspecteur professeur, es- ce que la qualité d'enseignant prime ?*

**Je peux quand même témoigner de collègues qui m'ont fait part de propos proches du racisme à leur encontre par leurs origines.**

*Et ces propos provenaient des parents ou de leurs collègues ? Parce que, est-ce que ça peut être entre collègues parfois ?*

**Je n'ai pas connaissance entre collègues**, plutôt parents d'élèves, je n'ai pas connaissance de collègues **mais en même temps les collègues c'est aussi la société et le risque est latent.**

Poiret<sup>438</sup> relate une anecdote qui lui a été rapportée selon laquelle un inspecteur d'académie aurait inciter les universitaires à recruter des étudiants « français d'origine » afin de rassurer les parents sur les capacités des enseignants à enseigner à leurs enfants. Rappelons que nous avons recueilli des témoignages relatant la défiance parentale face à un professeur d'une origine ethnique différente. Toutefois, si cette anecdote s'avérait vrai nous passerions de préjugés parentaux à une discrimination institutionnelle.

### **3.2.3.1.2 Une discrimination institutionnelle ?**

### ***Inspecteur***

---

<sup>438</sup> POIRET, Christian, *Op. Cit.*



*D'ailleurs récemment, il y a eu la conférence de X où il y avait une enseignante qui avait pris la parole qui était de double culture si on peut dire donc elle était d'origine maghrébine et elle disait pour elle cette difficulté de concilier, de tout concilier.*

On a par exemple, c'est quelque chose qui fait **un peu parti du non-dit. C'est pas des choses qui sont facilement partagées.** Je vais prendre le cas par exemple parce que c'est la période **le cas d'enseignants musulmans qui respecteraient le ramadan ou qui demandent des autorisations d'absence pour des fêtes religieuses de leur religion : on voit bien que ça dérange. Ça dérange certains,** ce n'est pas dit, ça ne se dit pas mais c'est quand même quelque chose qui est latent dans notre société. Les interventions les plus caractéristiques, les situations les plus caractéristiques des collègues pour faire plus simple d'origine maghrébine mais il y a tous les collègues qui sont de double culture française et étrangère qui eux sont nord américaine voilà ils ont le sentiment qu'ils apportent un autre regard plus facilement par contre.

J'entendais récemment une enseignante canadienne dire, qui parlait du système éducatif canadien, du regard de la société canadienne sur l'enfant. Ça porte un éclairage aux autres, sur la façon dont on perçoit l'enfant dont on organise nos classes, *etc.* C'est un témoignage de cet ordre là. Eux, ils ne le vivent pas de la manière.

**Là où c'est vraiment délicat voilà c'est quand *in fine* en arrière-plan, le racisme est derrière cette différence.**

### Du non dit au déni de la hiérarchie

L'inspecteur insiste sur la difficulté pour les enseignants victimes de racisme de s'exprimer « c'est quelque chose qui fait un peu parti du non-dit. C'est pas des choses qui sont facilement partagées » ce qui laisserait supposer une amplitude plus forte du phénomène.

Inspecteur et syndicaliste se rejoignent sur l'attitude de la hiérarchie qui bien qu'ayant des remontées du terrain faisant état de propos racistes vis-à-vis des professeurs issus de l'immigration, n'agit pas en conséquence.

L'inspecteur va plus loin en avançant que la diversité religieuse de certains agents (ici de confession musulmane) dérange.

### **3.2.3.2 Un tissage de liens forts avec les enfants et leurs familles**

### 3.2.3.2.1 Une valorisation de la diversité des cultures et du plurilinguisme

#### *Shina*

Je pars du principe que dans une école, **il y a plusieurs origines différentes et il faut exploiter ces origines là, donc les valoriser au maximum en faisant intervenir les parents** en faisant des recettes du pays, en faisant découvrir des instruments de musique des parents ou des objets. J'ai commencé il y a 6 ans en fait dans une école à X, j'avais fait intervenir un papa d'origine sénégalaise qui est venu dans la classe faire son intervention et je me suis dit il faut creuser là dedans, aller vers ça.

#### *Eliane*

**Je pense aux autres cultures, c'est quand on fait des projets d'école, des projets de classe quand on travaille sur les différents pays.**

#### *Pierra*

**Je fais toujours des projets autour du monde surtout quand il y a des enfants.** Là, il y a un enfant qui vient d'arriver de Sicile, c'est sa deuxième année en France du coup on va travailler sur la mythologie, sur tout ce que je peux ramener qui a un lien avec le latin et bien on y va et lui nous aide.

*Cela rejoint la question suivante qui était justement sur ce qui vous permettait de favoriser en classe l'ouverture aux autres cultures et vous venez de me donner un exemple concret.*

Notre seule liberté pédagogique, elle est dans les projets qu'on installe. On a une base qui est les programmes, les programmes. Ok, mais ces programmes il faut les installer dans la seule liberté pédagogique qu'on ait qui est des projets plus ou moins diversifiés...

Au-delà d'activités ouvrant à la diversité culturelle, deux enseignantes évoquent des véritables projets de classe voire d'école.

La notion de projet présuppose une définition préalable des objectifs, une anticipation des étapes et une interdisciplinarité. Le projet parfois décidé avec les élèves est censé favoriser leur motivation.

### 3.2.3.2.2 Au-delà de l'élève : une prise en compte de l'enfant

***Shina***

**Essayer de comprendre leur situation familiale, tout ça c'est important pour essayer de les guider au mieux** en fait, oui pour moi, c'est important de savoir **quel est le bagage** des enfants à l'arrivée et ce qu'on va pouvoir en faire pour tirer le maximum de leurs capacités et de leurs attentes.

***Pierra***

... et là il faut se saisir de ce que les enfants ont et c'est pour ça **qu'il faut bien les connaître.**

**Leurs origines, je le demande ...**

*Vos projets vous les faites en partenariat avec les parents ?*

Avec les parents et avec le vécu des enfants vraiment, **je prends le vécu des enfants pour monter le projet.**

Ces enseignantes utilisent le vocable « enfant » et non « élève », elle sortent donc de la dimension scolaire en s'intéressant au vécu hors des murs de l'école. Cela implique de la part des enseignantes une volonté, un mouvement vers l'enfant et sa famille qui se traduit par des questions (« leurs origines, je le demande ») et l'instauration d'un dialogue.

Un dialogue développé avec les parents : vers une coéducation

***Shina***

**Il faut aller chercher les parents et les intégrer à l'école, les amener à l'école** et puis exploiter ce qu'ils savent faire pour que les enfants prennent confiance en eux et se disent oui moi je peux apporter quelque chose à l'école et aux autres enfants...

C'est difficile, en fait, de les faire venir au début, il y a l'attrait donc ils viennent ce qui est plus difficile à faire c'est de les garder tout au long de l'année, **de garder le lien et de continuer à tisser le lien...**

*Vous faites comment pour qu'ils reviennent ?*

On fait au maximum des activités où **on invite les parents où on expose le travail des enfants.**

Peut être à notre désavantage, on a instauré **un espèce de goûter à chaque fois où on demande aux parents d'apporter des gâteaux** et nous on se charge des boissons à l'issue de

chaque exposition ou la grande lessive, des choses comme ça. Il y a un goûter d'organisé avec un partage. Les parents font des recettes spéciales du coup, il y a un échange...

En primaire, le samedi matin, on avait décidé que **c'était jeux de société et on avait demandé à des parents de venir dans la classe et de prendre des petits groupes d'enfants** pour jouer à des jeux de société...et ça c'était vraiment très bien...C'était vraiment enrichissant...On tournait sur toute l'année et du coup les parents ont eu un rapport complètement différent avec l'école. L'école était vue autrement...

*Pourriez-vous me raconter l'évènement à caractère « ethnique » le plus marquant de votre carrière (qu'il implique des élèves, des parents, des collègues...) ? Pourquoi cet évènement a-t-il été particulier marquant ?*

Les conteurs, j'ai eu un papa qui était conteur d'origine africaine.

### **Pierra**

...et les parents quand ils ne maîtrisent pas bien la langue, **j'essaie de les rencontrer très, très vite et puis voir un peu ce qu'ils peuvent apporter.** En général, c'est des parents qui sont hyper demandeurs et très contents quand on les prend un petit peu au sérieux et que même si ils s'expriment mal on prend le temps de les écouter. **On leur pique des idées, on leur demande, on les sollicite, on les fait venir dans la classe** si il y a besoin. Je me rappelle d'un papa qui venait d'arriver et qui était menuisier et qui est venu nous découper des puzzles en classe. Il avait participer au projet pour que l'enfant soit fier.

Notre recherche a confirmé en grande partie les conclusions d'Audebert<sup>439</sup> dans sa thèse consacrée aux jeunes professeurs issus de l'immigration pour les professeurs plus âgés c'est-à-dire un partage avec les professeurs non issus de l'immigration des valeurs d'altruisme et de travail transmises par leurs parents, des expériences subies de discrimination, une remise en cause de leur légitimité à être professeur des écoles par des parents ou des pairs et une sensibilité interculturelle.

Notre recherche a montré comment des expériences émotionnelles particulières vécues modifient l'agir et les postures professionnelles des professeurs quelque soit leur origine.

Ces modifications entraînent des prises de positions et l'expression d'une éthique professionnelle différentes face à l'ethnicité.

---

<sup>439</sup> AUDEBERT, Pascale, *Op. Cit.*

### 3.3 Une éthique professionnelle à la croisée intime de l'identité à l'ethnicité

Ce chapitre s'appuie en grande partie sur l'analyse des réponses au dernier axe des entretiens sur la transmission des valeurs et la promotion de l'égalité des chances.

#### **La transmission des valeurs républicaines et la promotion de l'égalité des chances**

*Pouvez-vous m'expliquer comment vous faites en classe pour transmettre les valeurs républicaines ?*

*L'école dans son ensemble est accusée de ne plus savoir transmettre ces valeurs. Selon vous, quels sont les obstacles à cette transmission et d'où proviennent-ils ?*

*L'école française est aussi jugée par les enquêtes internationales comme une des plus inégalitaires au monde, ne sachant pas atténuer ou gommer les inégalités sociales. L'ascenseur social ne fonctionnerait plus et dès le primaire le destin des enfants des catégories défavorisées dont font majoritairement partie les enfants d'immigrés serait tracé. Quelles sont à votre avis les raisons de cet échec ?*

*Que regard portez-vous sur l'évolution des politiques éducatives sur ces deux missions (des valeurs et de l'égalité des chances) depuis le début de votre carrière ?*

*Quelles seraient les mesures à prendre par l'Education nationale pour accomplir au mieux ces deux missions ?*

*Quel est votre positionnement par rapport à l'enseignement éventuel du fait religieux à l'école ? En d'autres termes, pensez-vous qu'un enseignement au fait religieux doive être dispensé à l'école ?*

Sur 64 questionnaires, une soixantaine se définissent par rapport à leur profession soit plus de 90 %.

Seuls six se définissent par rapport à leur spiritualité soit moins de 10% mais quatre sur six en y apposant l'adjectif laïque.

*P 23* : Athée-laïque

*P 12* : Catholique-laïque

*P 44* : Confession catholique-profondément laïque

*P 10* : Athée

*P 5* : Laïque mais croyante sans dogme

*P6* : Croyante

Cela montre la prégnance de la laïcité comme modulatrice du sentiment religieux.

Quatre enseignants seulement se sont présentés par rapport à leurs origines soit moins de 5 %.

Pour comprendre l'empreinte de la laïcité sur l'identité personnelle et professionnelle des professeurs des écoles, les entretiens sont analysés sous plusieurs angles : la conception, l'utilisation et l'exploitation de la charte de la laïcité, la promotion des valeurs républicaines avec en particulier l'égalité à travers la lutte contre le racisme et l'opinion portée à l'enseignement du fait religieux. Ce chapitre sera ainsi consacré à l'établissement de portraits professoraux.

### **3.3.1 Les patriotes**

Les patriotes estiment que si chacun a le droit d'exprimer son attachement à ses origines, cette expression doit être supplantée par l'adhésion et l'appropriation de la culture française.

#### **3.3.1.1 Le patriote nationaliste**

Il met l'accent sur le partage de la culture commune française qui devrait être plus importante que la culture individuelle. L'enseignant pratique des accommodements raisonnables. Il dialogue librement avec les parents à qui il donne son avis et qu'il conseille sur les activités extrascolaires des enfants, ici la fréquentation de l'école coranique.

L'usage du français est considérée par l'enseignante, selon l'hypothèse de Sapir-Whorf, plus qu'une simple langue mais comme quelque chose qui rend intelligible et signifiant le monde qui l'entoure.

Elle rejoint ainsi l'avis de Nadia Grine<sup>440</sup>, pour qui « en acquérant une langue, l'être humain acquiert une vision du monde. Il est même prisonnier de sa langue qui le contraint à percevoir le monde d'une manière et non d'une autre ».

Or, le fait de recourir à l'arabe plus naturellement qu'au français pour ces enfants poserait le problème de la suprématie d'un monde sur l'autre.

Favorable à l'enseignement du fait religieux, le « patriote nationaliste » le juge important pour donner le pouvoir de « choisir » aux enfants « intelligemment » leurs croyances ou non croyance. Il considère le fait religieux « chrétien » comme faisant partie de la culture commune française même si à son regret il ne peut l'enseigner.

### *Shina*

**Moi tout ce qui est fête, Ramadan, Pâques ça rentre à un moment à l'école et ils le racontent.**

J'ai quand même une petite interrogation dans l'école où j'enseigne, j'ai beaucoup d'enfants d'origine maghrébine et **depuis un an ils se mettent à parler l'arabe en classe.** Ok tu veux nous apprendre des mots en arabe, tu peux nous le dire pour que tout le monde comprenne des mots tu as le droit de dire des mots mais il faut que tout le monde parle la même langue sinon on va avoir du mal à se comprendre. Et je n'avais pas ce problème là avant et je me suis posé la question pourquoi tout d'un coup ça apparaît et en fin de compte, j'ai fait ma petite enquête et la plupart les enfants qui ont eu recours à la langue arabe en pleine classe, c'était des **enfants qui allaient à l'école coranique.**

Alors je me dis ce sont des enfants qui apprennent le français qui ont déjà du mal à apprendre le français et voilà finalement **ils recourent plus naturellement à l'arabe. Est-ce que là on n'a pas loupé quelque chose quoi ?** Et du coup j'ai eu quand **même deux fois le besoin de m'entretenir avec les parents pour leur expliquer : c'est bien l'école coranique mais il faudrait peut être attendre un peu plus tard** qu'ils maîtrisent déjà correctement le français avant de vouloir leur apprendre à écrire en plus c'est la lecture.

---

<sup>440</sup> GRINE, Nadia, « Le rapport plurilinguisme/Identité dans le sillage de l'hypothèse Sapir/Whorf », In SAUVAGE, Jérémie, DEMOUGIN, Françoise, La construction identitaire à l'école, L'Harmattan, 2012, p.343.

*Ils ont bien compris les parents ?*

Oui, ils ont bien compris que oui, vous avez raison. Il y a un code alphabétique à connaître déjà bien par cœur en français parce que c'est **leur avenir, il est là, il est en France** et après une fois que ce code là est bien connu, ils pourront toujours revenir sur le code.

*C'est aussi parce que ça fait un groupe ?*

Ca fait trop de choses à apprendre d'un coup.

*Et ça fait un groupe en classe qui est distinct à travers la langue qui ne se mélangerait plus aussi facilement ?*

Surtout, j'ai entendu une fois ou deux des « oh bien toi tu viens pas à l'école coranique » ça, ça m'interpelle je ne veux pas que les enfants se .

Alors qu'avant je n'avais jamais eu ces soucis là, alors que cette année il y en a certains qui m'ont ramené des bons points qu'ils recevaient à l'école coranique et ça, ça m'énerve. C'est bien qu'ils aient ces bons points là pour les encourager à apprendre l'arabe mais voilà ils ne doivent pas se les distribuer en classe je ne vois pas l'intérêt des parents de laisser faire des choses comme ça.

*Mais vous n'avez pas de contestation de ce que vous pourriez faire à Noël ?*

Non, jamais en même temps, on évite au maximum, on fait le père Noël parce que ce n'est pas religieux. Le saint Nicolas, on le faisait on ne le fait plus, on ne fait plus d'objet ?

*C'est une décision d'équipe ?*

Oui, on s'est dit justement pour ne pas avoir de problème vis-à-vis de ça, on va éviter tout ce qui est religieux et respecter aussi la charte de la laïcité ça c'est sûr mais bon le côté culturel, c'est un peu dommage d'avoir tout enlever : ça fait partie de la culture commune française.

*L'école française est aussi jugée par les enquêtes internationales comme une des plus inégalitaires au monde, ne sachant pas atténuer ou gommer les inégalités sociales.*

*L'ascenseur social ne fonctionnerait plus et dès le primaire le destin des enfants des catégories défavorisées dont font majoritairement partie les enfants d'immigrés serait tracé.*

*vos avis pourquoi cet échec ?*

Je pense savoir, saisir le problème. A mon époque, **il y a avait vraiment un désir de s'intégrer et de s'assimiler**. Du point de vue de mes parents, on ne se regroupait pas avec d'autres personnes de nos origines, on allait vers les petits enfants français. On avait des copains français, j'avais très peu de copains d'origine asiatique mais j'en vais quand même. J'avais mes cousins, mes cousines voilà mais je pense que maintenant ce qui pose un sérieux problème c'est **le repli communautaire et je pense vraiment que ce n'est pas aider les enfants que de rester entre eux, entre musulmans ou, voilà ce sera déjà difficile pour eux**



**parce qu'ils ont un nom à consonance étrangère et si on ne les ouvre pas vers d'autres cultures à aller vers les autres, voilà ce sera encore plus dur.** C'est super important, c'est bien d'avoir une culture, de se rattraper, de se raccrocher à la sa culture d'origine mais c'est aussi important si ce n'est plus important que les enfants prennent conscience qu'ils sont dans un pays avec une culture commune **la construction de la culture commune est aussi importante si ce n'est plus importante que la culture individuelle.**

*Quel est votre positionnement par rapport à l'enseignement du fait religieux à l'école en d'autres termes, pensez-vous qu'un enseignement du fait religieux doive être dispensé ?*

Moi, je suis plutôt favorable. Je trouve que c'est bien, c'est bien de savoir ce qui se dit dans les autres religions, les coutumes, les croyances, c'est important. Pour ceux qui sont croyants, moi je suis complètement athée pourtant j'ai eu une éducation, je suis allée dans les pagodes pour suivre mes parents dans leur croyance bouddhiste. Je respecte tout à fait les croyances. J'ai fait du catéchisme pour savoir quelles étaient vraiment les croyances des chrétiens et j'ai fait mon choix après voilà. Je trouve que c'est important que les enfants sachent ce qu'il y a dans toutes les religions pour après si vraiment ils ont envie de croire en quelque chose, pouvoir choisir. Intelligemment.

Pour certains, il ne s'agit pas seulement d'une culture commune française mais aussi d'une identité commune.

L'enseignante P 51 se présente comme « française - lorraine - attachée au patrimoine. »

Cette enseignante définit l'ethnicité comme étant « le fait d'avoir une identité commune. **Ce qui est difficile c'est de rassembler les gens autour de cette identité commune tout en conservant chacun notion de ses origines ; Les différences de religions, de couleurs, d'origine... n'ont pas à interagir avec le fait d'être français.** »

L'ancrage de cette enseignante se lit à travers la juxtaposition de vocabulaire géographique : le pays, la région, le patrimoine. Ces trois niveaux, national, régional et local renforce son inscription dans un espace bien délimité.

L'enseignant P 60 se présente comme «  **fils d'immigrés italiens, reconnaissant envers l'état français** des possibilités données à l'ensemble des citoyens de réussir professionnellement. »

Il considère l'ethnicité comme « **"un raté" de l'intégration des différents peuples au sein du bon fonctionnement attendu d'une république** ».

Cet enseignant utilise l'expression d' « état français », l'ajout de l'adjectif français laisse transparaître à la fois un sentiment d'extériorité mais compensé par une adhésion qui se reflète à travers le terme de « reconnaissance ».

Nous voyons chez ces deux enseignants d'origine immigrée d'une part un attachement et une reconnaissance au pays d'accueil mais d'autre part une incompréhension du repli communautaire qualifié de non désir, de loupé ou de « raté » de l'intégration auquel ils ont l'impression d'assister.

Ces deux modèles réussis d'intégration par l'école portent un jugement plus sévère que d'autres sur le défaut d'intégration assimilé à un manque d'effort ou à l'adoption d'un comportement inadapté.

La patriote nationaliste envisage l'école comme un formidable vecteur d'intégration à la nation française dont les parents immigrés ont la responsabilité de se saisir.

### **3.3.1.2 Le patriote républicain**

Sa position se rapproche de celle du patriote mais elle s'appuie sur la république et ses valeurs sans faire référence à une culture ou une identité commune ; les valeurs républicaines étant le ciment de la cohésion nationale. Son attachement à la république française se lit à travers l'impact des attentats « c'est quelque chose qui a résonné dans tous les esprits, dans tous cœurs des français ».

Il se distingue du patriote en déniait à la charte de la laïcité une utilité. Pour lui, les valeurs républicaines se suffisent à elles-mêmes. La laïcité semble être à ses yeux inclusive « la laïcité pour moi c'est effectivement déjà le respect de toutes les cultures, le respect de toutes les religions » et non exclusive des religions. D'autre part, elle semble concerner les adultes (« une affaire d'adulte ») et non les enfants.

Ainsi, l'ouverture au fait religieux à l'école est jugée délicate car les parents risquent de « mal l'interpréter ».

Les propos tenus par l'enseignante sont assez paradoxaux : affirmation de la laïcité comme respect de toutes les religions mais pas sur le terrain scolaire où l'enseignement du fait religieux serait en contradiction avec les principes laïcs (« C'est délicat, le fait religieux, on doit rester laïc »). La laïcité invoquée serait tantôt libératrice tantôt coercitive et de par sa portée conflictuelle, elle se trouve renvoyée hors des murs de l'école.

### ***Iris***

*En 2012, a été mise en place une charte de la laïcité dans les écoles. Vous semble-telle nécessaire ? Pourquoi ? Est-elle utilisée au sein de votre école, les parents la signent-elle ?*

*A-telle fait l'objet de débats en équipe ? A-t-elle été exploitée en classe ?*

Alors non moi pas particulièrement avec des élèves de CE1, je pense que c'est très difficile à expliquer. **Moi-même, franchement je ne sais pas à quoi ça peut servir, la laïcité pour moi c'est effectivement déjà le respect de toutes les cultures, le respect de toutes les religions.** Après est-ce que ce n'est pas plutôt **une affaire d'adulte** déjà qu'une affaire d'enfants parce que les enfants les différences, ils les perçoivent bien.

Non, moi je ne suis pas trop intéressée, **je ne sais pas si c'est important pour l'école d'avoir une charte de la laïcité.**

*En 2015, les attentats ont donné lieu à des débats en classe et à une minute de silence.*

*Pouvez-vous me raconter, comment cela s'est passé au sein de votre classe ?*

Moi, je me souviens être venue le lundi pour soutenir mes collègues **c'est quelque chose qui a résonné dans tous les esprits, dans tous cœurs des français.** Je savais qu'il y avait dans la classe, des enfants qui allaient être choqués et comme je travaille à mi-temps **je suis venue soutenir ma directrice qui était ma collègue de mi-temps pour être avec elle, pour être avec tous mes collègues dans l'école avec tous les enfants.** On en a parlé au sein de la classe, on a essayé de leur expliquer du mieux qu'on peut, de les questionner par rapport à ce qu'ils entendaient dans les médias par rapport à ce qu'on leur disai,t ce qu'ils pouvaient ressentir. On les a fait dessiner... ensuite, il y a eu une minute de silence de toutes les classes sous le préau. C'était vraiment un moment très fort, voilà.

**Transmettre les valeurs républicaines ce n'est pas quelque chose de compliqué pour moi parce que déjà je suis profondément républicaine et profondément pour la démocratie.**

*Quel est votre positionnement par rapport à l'enseignement du fait religieux à l'école en d'autres termes, pensez-vous qu'un enseignement du fait religieux doive être dispensé ?*

C'est délicat, le fait religieux, on doit rester laïc... Pour moi, c'est difficile... Je crois que pour l'enseignant, il faudra être très, très prudent pour que ça ne soit pas mal interprété par les parents.

## **3.3.2 Les laïcistes**

Les laïcistes défendent la neutralité de l'école et souhaitent qu'elle soit exempte de signes religieux.

### 3.3.2.1 Le laïciste pacifiste

Il est partisan d'une paix laïque : la religion relève de la sphère privée.

Pour Sonia, une expression et un partage des identités religieuses seraient souhaitables mais difficiles à mettre en œuvre voire dangereux. La laïcité ouverte conduirait à un renforcement des intégrismes. On comprend en filigrane que ce renforcement des intégrismes toucherait les personnes de confession musulmane. Le non-enseignement du fait religieux permettrait de faire barrage à cet élan intégriste et de protéger des minorités face à un « péril islamiste ». Cette expression n'est pas clairement employée mais le terme « dangereux » est utilisé à plusieurs reprises.

#### *Sonia*

Moi, ça ne m'a jamais posé de problème, même dans ma scolarité à moi parce que j'ai eu, je n'étais pas en privé. Je n'ai pas eu d'éducation religieuse mais on avait les faits religieux. On a appris toutes les religions : **je pense que c'est intéressant de connaître toutes les religions et toutes les pensées...**

Après, c'est la société qui montre des choses, c'est des actualités, tous les « on dit » et les pensées qui ne sont pas justement pensées, les amalgames qui sont fait entre les religions et les intégrismes... Après pour moi, **il y a beaucoup de polémiques là-dessus et plus on cultivera les polémiques par rapport à ça plus on fera monter les partis opposés.** C'est pour ça, dans les collèges, quand il y a eu les discussions après les attentats, ça ne s'est pas toujours bien passé parce que je pense qu'aujourd'hui finalement **sous prétexte d'être ouvert et laïc, j'ai peur qu'on fasse monter les partis opposés. C'est ça en fait en pire.** Si à force d'être trop tolérant à l'extrême et montrer tout finalement, on montre toujours du doigt les mêmes et ça fait monter.

*Du coup, c'est la laïcité : elle est trop ouverte ou c'est parce qu'elle montre toujours les mêmes personnes du doigt ?*

Oui, la laïcité montre quelque chose d'ouvert mais justement parce que l'actualité, elle va montrer les extrêmes donc ça ne peut faire que de renforcer : les gens qui sont déjà dans les intégristes, ils vont se positionner encore plus.

**Si ils sont dans un milieu intégriste, il y a peu de chances que l'école arrive à désamorcer le système. Je ne pense pas qu'on est assez fort pour ça...**

**Oui, je pense qu'il faut dissocier le fait religieux de l'école finalement dans l'idée de la liberté même si être libre c'est savoir parce que si on ne sait pas on ne peut pas choisir... C'est dangereux quand même, c'est très dangereux. Aujourd'hui c'est devenu dangereux. Je pense qu'à une époque cela ne l'était pas...**

Aujourd'hui, je ne suis pas sûre que les minorités soient celles que l'on pense et que les minorités, ce sont des gens du propre pays, c'est pour ça que ça pose problème.

Pour Kahina, la religion doit rester totalement en dehors de l'école, elle se veut d'une neutralité maximale et ne pratique pas selon ses dires d'accommodements. Pourtant, on voit qu'elle tient compte de la religion des enfants et devance leurs demandes (spécificités alimentaires).

On sent le tiraillement qui la tenaille, elle le fait par principe tout en affirmant que ce n'est pas à elle de veiller au respect d'un interdit alimentaire.

### ***Kahina***

*L'école et les enseignants pratiquent parfois des accommodements raisonnables afin d'inclure tous les élèves et leurs parents. Est-ce votre cas ? Est-ce le cas de votre école ?*

**Venir de moi jamais, moi j'ai cette neutralité.** Si je sais que des enfants ne mangent pas du porc, si je sais qu'il y a du porc **je leur dit par principe mais ce n'est pas à moi de dire.**

Je ne dirais pas aux parents il faut acheter de la viande halal. Ca vient souvent des parents, **je n'ai pas envie que la religion entre, c'est les parents.** Ce n'est pas que c'est les parents le problème. **C'est pas mon rôle,** voilà mais si je sais que quelqu'un ne mange pas de porc, je préviens avant, ça je fais... déjà je n'achète pas de bonbons mais si des enfants emmènent des bonbons pour un anniversaire ; **je regarde la composition mais ils me l'ont dit avant : maîtresse, il y a du porc dedans ? Chose qu'ils ne se faisaient pas avant.**

*Quel est votre positionnement par rapport à l'enseignement éventuel du fait religieux à l'école en d'autres termes pensez-vous qu'un enseignement au fait religieux doive être dispensé à l'école ? Vous enseignez en Moselle, donc il y a des cours de religion effectué par des professeurs de religion mais que pensez-vous du fait religieux qui serait enseigné par des professeurs des écoles ?*

**Non, moi je serai contre.** Je ne le ferai pas. Enfin après, je ne sais pas si ce serait obligatoire ou pas. **Je pense que ce n'est pas le rôle des enseignants, du tout.**

*Concernant celui qui existe (en Moselle)?*

C'est ce que je disais tout à l'heure **pourquoi on enseigne uniquement la religion catholique ? Pourquoi, il n'y a pas d'autres ouvertures vers d'autres religions.** Après, je pense que c'est propre à l'Alsace - Moselle mais il paraît que ça va disparaître...

Enseigner le fait religieux, on le voit en histoire en CE2?

**Le début du christianisme mais vraiment le début encore les programmes ont changé donc on ne le fait plus au CE2.** Les programmes ont changé, je le faisais l'année dernière ou il y a quelques années mais vraiment le tout début du christianisme mais là d'un point de vue historique. **Donc pas, voilà tu es obligé de parler de quelques faits religieux mais être neutre aussi, c'est aussi une autre question.** Mais quand je fais la préhistoire les élèves me disent tout le temps mais **maîtresse le premier homme ce n'était pas l'Homo-erectus ou habilis mais c'était Adam. La Prof de religion, moi pas de religion même dans les cours d'histoire. Il y a cette neutralité. Je reste neutre.** Je ne le ferai pas et puis on n'est pas formé pour.

En histoire, les programmes 2008 pour le CE2 prévoyaient la connaissance de l'antiquité avec comme thème « Les Gaulois, la romanisation de la Gaule et la christianisation du monde gallo-romain » or l'enseignante tend à minimiser cette leçon et déclare que pour elle la religion doit être en dehors des cours d'histoire.

Si elle enseigne quelques faits religieux c'est uniquement par obligation.

La « pacifiste » présente un paradoxe, si il est croyant cela accentue son attachement à la laïcité en tant qu'invisibilité du religieux. Cela s'est révélé particulièrement vrai pour Kahina. Elle déclare n'avoir pas bénéficié d'éducation religieuse pourtant une fois le dictaphone éteint, elle affirme faire le ramadan mais mettre un point d'honneur à ne pas le montrer en allant chaque jour à la salle de pause pour qu'ainsi personne ne puisse savoir qu'elle pratique le jeûne. De même, elle nous signale que bien qu'ayant le droit de demander à s'absenter pour une fête musulmane, elle s'y refuse.

On sent chez le laïciste pacifiste un dilemme, un compromis car il n'est pas idéologiquement opposé au fait religieux contrairement aux laïcistes laïcards.

### **3.3.2.2 Le laïciste « laïcard »**

Bizarrement, bien que très attaché à la laïcité, il n'en parle presque pas car cela l'amènerait à parler de religions ce qu'il se refuse à faire. Il appréhende l'expression libre des enfants

« j'avais peur de certaines réactions de certains élèves » et perçoit la mixité sociale sous un angle plutôt négatif.

Il est troublant de voir que les parents semblent avoir préparé leurs enfants à la personnalité du professeur « comme si ils en avaient déjà parlé en famille et il ne valait peut être pas mieux remettre de l'huile sur le feu ».

Le « laïcard » perçoit la religion comme intrusive « heureusement, ils n'en ont pas parlé de façon exhaustive » et ne pratique pas d'accommodements « je ne peux pas faire deux poids deux mesures, toi tu fais ramadan alors tu te reposes ».

Le « laïcard » peut concevoir l'utilité de l'enseignement du fait religieux mais craint que celui-ci puisse s'apparenter à du prosélytisme.

### **Sara**

*En 2012, a été mise en place une charte de la laïcité dans les écoles. Vous semble-telle nécessaire ? Pourquoi ? Est-elle utilisée au sein de votre école, les parents la signent-elle ?*

*A-telle fait l'objet de débats en équipe ? A-t-elle été exploitée en classe ?*

**Honnêtement, elle est très peu utilisée dans l'école.** Je ne sais pas si les autres collègues s'y réfèrent régulièrement non elle est très peu utilisée. Après au sein de la classe si j'avais observé des comportements où les gamins se montrent du doigt par rapport à leurs origines je serais intervenue mais ça n'a pas été le cas même à la suite des attentats. Ca c'est plutôt bien passé en fait.

*Est-ce que vous pouvez m'expliquer comment ça s'est passé en fait ?*

J'ai laissé parler les enfants de ce qu'ils pensaient, de ce qui s'était passé, de ce qu'ils avaient entendu et **en fait j'avais peur de certaines réactions de certains élèves mais ça s'est plutôt bien passé.**

*Ils ont parlé de quoi, de ce qu'ils avaient vu à la télé ou ?*

Essentiellement.

*Et ils ont aussi parlé de religion ou pas, ça a été mis de côté ?*

**Ca été mis un petit peu de côté, c'est comme si ils en avaient déjà parlé en famille et il ne valait peut être pas mieux remettre de l'huile sur le feu.**

*Pour vous la charte de la laïcité, il fallait la mettre en place ?*

C'est bien d'en parler quand même mais je pense que dans cette école, il y a déjà une mixité sociale et il y a déjà un travail qui est fait depuis des années et du coup ça se passe plutôt bien, c'est vrai. **Il y a peut être quelques cas isolés mais on ne peut pas dire qu'il y ait des**

**problèmes de racisme ou de laïcité dans l'école malgré la mixité sociale. Du coup ça devient un point positif.**

**Ce qui m'a un peu dérangé c'est quand certains élèves de la classe m'ont dit qu'ils pratiquaient le ramadan.** Ca m'a un peu inquiété parce que les élèves qui ne mangent pas la journée, ils vont faire comment à tenir. On va aller dehors, on va faire sport, ils vont être affaibli. **Je ne peux pas faire deux poids deux mesures : toi tu fais ramadan alors tu te reposes nous on va courir nous on va faire sport et bien non je ne peux pas.** Donc ça par contre oui c'est un peu dérangeant **après si ça reste modéré** j'ai entendu des enfants dire qu'ils avaient quand même le droit de boire mais là par les chaleurs qu'il fait un gamin qui ne peut pas manger, qui ne peut pas boire comment il fait pour être dans de bonnes conditions pour apprendre et là ça peut créer des **différences et heureusement ça ne concernait que deux gamins de la classe et heureusement, ils n'en ont pas parlé de façon exhaustive je l'ai su totalement par hasard parce qu'il y en a un des deux qui m'en a parlé. Là pour le coup, je trouve que c'est un petit peu gênant.**

Le « laïcard » se montre intolérant envers tous les croyants quelle que soit leur religion et leur statut (élèves, parents ou enseignants).

***Journal d'observation du 11/05/2015***

Pour la tombola d'une école, une récolte des lots est organisée. Une enseignante se plaint des lots qu'elle recueille auprès de sa chorale, ses copines lui ramenant des « bondieuseries ». Son ton est méprisant. Je lui fais remarquer que c'est quand même généreux.

Cette enseignante se moque alors ouvertement de ceux qui croit en dieu. Une autre enseignante en aparté me dit qu'il vaut mieux ne pas relever car de toute façon ici les croyants passent pour des ringards ou des gens anormaux et ne sont pas respectés.

***Journal d'observation du 16/12/2015***

A midi, un enseignant ironise sur les attentats : « Alors, il était où Dieu pendant les attentats en vacances ! »



### 3.3.3 Les modernistes<sup>441</sup>

Les modernistes sont ouverts : ils laissent les élèves s'exprimer et prennent en considération l'enfant ainsi que sa famille en acceptant des manifestations religieuses à l'école. Ils souhaitent changer les choses (fonctionnement de l'école ou de la société) et sont force de propositions.

#### 3.3.3.1 L'humaniste

L'humaniste conçoit la charte de la laïcité comme un moyen d'expression des identités religieuses ou non religieuses des élèves. Il estime que c'est un « besoin », d'ailleurs il y consacrait déjà une place importante bien avant les nouvelles instructions officielles : « la charte c'est la face visible de l'iceberg...on doit toujours autant travailler sur l'égalité, la liberté et la laïcité. »

Ouvert, prônant un dialogue décomplexé avec les élèves mais aussi avec les parents qu'il place dans un véritable rôle de co-éducateurs « il faut faire attention à ce que les familles veulent et à ce qu'on peut apporter évidemment .»

Il y consacre du temps, des projets. L'enseignant s'inclut dans la relation enseignant-enseigné en tant qu'homme « Il y aussi l'adulte que nous sommes qui est complètement démonté et qui a besoin aussi d'un petit peu de temps ; on est des enseignants mais aussi avant tout des êtres humains. »

L'humaniste fait preuve d'empathie « je n'ose pas imaginer une enseignante musulmane, j'aurais aimé savoir comment elle, lui donner la force. Ca doit être compliqué. »

L' « humaniste » relève de nombreux incidents racistes, les juge violents et leur apporte une réponse éducative collective en impliquant les parents.

---

<sup>441</sup> Le terme de « moderniste » est utilisé pour exprimer la volonté de ces professeurs d'améliorer la qualité du dialogue et les rapports enseignant/élève et enseignant/famille. Il ne fait pas ici référence à la « crise moderniste ». Selon la définition du Larousse, le modernisme est « la crise religieuse qui a marqué la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le début du XX<sup>e</sup>, et plus particulièrement le pontificat de Pie X. »

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/modernisme/51952>

L'enseignant se montre très ouvert à l'enseignement du fait religieux qu'il juge important et pense que la « laïcité, ça devrait être plus en parler pour justement dédramatiser, s'accepter et accepter toutes les religions et l'athéisme aussi. »

**Pierra**

De toute façon, **cette charte c'est la face visible de l'iceberg** évidemment qu'en plus de la charte pour les parents dans les écoles a été mis en place, ce que je disais en lien avec l'éducation à la citoyenneté, beaucoup plus de responsabilisation.

L'éducation morale et civique a pris une plus grande place sur les programmes, elle était beaucoup moins, elle était quand même abordée de façon très anecdotique : ne pas taper sur les copains... C'est important et c'était moins porté sur la laïcité, c'était plus porté sur l'égalité alors qu'aujourd'hui **on doit toujours autant travailler sur l'égalité, la liberté et la laïcité. De toute façon dans nos programmes, elle est plus que obligatoire, on en ressent le besoin avec tout ce qui se passe, on est obligé de toute façon d'en parler.** En plus en CM2, on ne peut pas faire comme si il ne s'était rien passé le 13 novembre, quoi.

*Et bien justement, je rebondis sur ce que vous avez dit pour les attentats qui ont eu lieu comment ça s'est passé dans votre classe justement ?*

Le lendemain par rapport au 13 novembre, c'était un week-end donc le lundi il y avait école et les enfants étaient au courant, les CM2 eux ils savent de quoi on parle, la journée on l'a un peu banalisée. On a commencé à parler de ce qui s'était passé, de ce qu'eux voulaient faire pour soutenir les victimes. **On avait fait tout un projet sur la journée, des lettres, on avait fait des dessins pour créer tout un mur : on a écrit sur les murs notre liberté et pour Charlie Hebdo, on avait envoyé des dessins à Charlie.**

*D'accord, c'était au niveau de votre classe ou de l'école ?*

**De l'école, moi en CM2, je me suis permise de faire ça sur toute la journée.** Le souci c'est aussi que c'est anxiogène donc il faut-il faire beaucoup plus attention parce qu'il y a des familles qui protègent et qui ne veulent pas que l'école en parle tout de suite. Il faut y aller doucement dans les petites classes. **Il faut faire attention à ce que les familles veulent et à ce qu'on peut apporter. Evidemment, on se sert de ce qu'on nous demande de faire : parler de la laïcité et on se sert de la charte.** On reprend les choses qui sont abordables pour les petits mais on a tout fait et toutes les classes ont fait une action en même temps. C'est aussi dans nos obligations de faire une action humanitaire dans l'année et pour le coup, c'était bien tombé. C'est horrible ce que je viens de dire (rires) on s'est saisi de l'occasion, quoi. **Oui, toute l'école mais énormément de classes ont fait ça. J'ai entendu beaucoup de**

collègues ... Il y aussi l'adulte que nous sommes qui est complètement démonté et qui a besoin aussi d'un petit peu de temps ; on est des enseignants mais aussi avant tout des êtres humains et des fois je n'ose pas imaginer une enseignante musulmane, j'aurais aimé savoir comment elle, lui donner la force. Ca doit être compliqué. Moi, à la limite c'est trop facile quoi, je sais pas.

*Du coup ; vous avez des dessins et vous les avez envoyé à Charlie Hebdo mais c'est la directrice qui vous a réuni et qui a dit on va faire quelque chose ?*

On avait reçu un mail déjà de l'inspectrice elle-même qui a envoyé un mail à toutes ses écoles. Après la directrice nous l'a envoyé pour nous donner un petit peu la ligne à suivre en nous disant bien **que chaque enfant devait pouvoir s'exprimer et avoir un espèce de petit temps de parole et il y avait la fameuse minute de silence.** De toute façon, on ne fait pas une minute de silence comme ça il faut forcément en parler avant avec les élèves et qu'après libre cour aux enseignants de mettre en place quelque chose pour expliquer, pour donner sens mais des fois à chaud, il faut faire attention à ne pas trop faire, il faut aussi se laisser le temps

*D'accord, oui c'est sûr.*

Par exemple, depuis ces attentats dans toutes les écoles maintenant on est obligé de faire, on avait déjà les alertes incendie, après les alertes confinement en cas d'explosion et maintenant on a **des alertes intrusions.** Enfin, ça rythme la vie de l'école. C'est énorme, c'est quand même, ça bloque du temps de classe pour pouvoir... c'est quand même très anxiogène aussi.

**Et là par exemple dans ma classe pour faire l'alerte intrusion, j'ai utilisé Halloween.**

*D'accord.*

Je suis un petit peu contre tous ces trucs marketing mais après tout, les enfants avaient envie de se déguiser je me suis dit bon allez, c'est le dernier jour avant les vacances. Ils seront tous déguisés, la classe d'à côté aussi et j'ai vu avec ma collègue qu'ils allaient venir chanter une chanson d'Halloween dans ma classe. Ils étaient tous déguisés ses élèves donc avant qu'ils n'arrivent, je leur ai dit et bien écoutez les enfants on va faire semblant, **on va imaginer que là, il y a une intrusion, une intrusion zombie.**

*D'accord.*

**Evidemment, dans leurs têtes ils savaient très bien,** je parlais de zombie mais que ça pouvait être une autre intrusion qu'est-ce qu'on fait dans ces cas-là ? J'avais peur qu'ils se mettent à ricaner à jouer et tout ça. **Ils ont pris ça très au sérieux parce qu'ils savent que ça pouvait exister, que c'est possible et donc on s'est caché sous les tables** et on a essayé de partir le plus discrètement possible pour que les élèves de la classe d'à côté arrivent en mode gentilles sorcières, ils ne nous ont pas vus.

Nous pouvons remarquer que cette enseignante a organisé une alerte intrusion alors que dans d'autres écoles, cette alerte a été réalisée comme une alerte de confinement sans la mise en place de scénario. Cette liberté de parole et d'action semblent s'exprimer ainsi dans la classe et dans l'école. Mais au-delà, de la liberté, c'est bien une volonté d'équipe (projets, action humanitaire...) qui s'exerce.

L'enseignante exprime son regret de n'avoir jamais eu d'élève juif dans ses classes et s'interroge sur cette absence et pense qu'elle peut être due à une laïcité intolérante vis-à-vis de la pratique religieuse.

...Pourquoi, je ne sais pas. Est-ce qu'on leur a dit de ne surtout pas le dire ? Est-ce qu'ils ne sont pas dans les écoles publiques parce qu'ils ne peuvent pas pratiquer correctement et les journées de Shabbat, ils ne peuvent pas travailler ?

**Enfin la laïcité pour moi devrait aussi passer par le respect de la pratique quand même et j'aurais aimé quand même que dans l'école publique tout le monde soit là.**

L'enseignante déclare que les insultes racistes sont très régulières et qu'elles ont évolué car elles sont plus liées au terrorisme.

C'est très régulier. On a quand même des enfants qui ont des insultes racistes envers d'autres et encore plus depuis, **maintenant c'est plus des insultes liées au terrorisme si tu es musulman tu es forcément terroriste** : ils se prennent des choses dans la figure.

**Avant, c'était les clichés de base**, c'est horrible ce que je suis entrain de dire mais que le noir ceci que l'arabe cela maintenant c'est plus un peu sur l'actualité **mais malgré tout c'est toujours aussi violent**. Et nous qu'est ce qu'on fait ? En général, quand les enfants nous le disent, on se saisit de suite des enfants, la directrice convoque les parents, on fait un rappel à la loi. C'est comme je vous disais tout à l'heure ; il y des outils qui existent, pour les adultes on ne peut que faire des rappels à la loi et pour les enfants en valorisant toutes les ethnies, voilà.

L' « humaniste » développe une large compétence interculturelle. Martine A. Pretceille présente les attitudes et compétences interculturelles sous trois angles<sup>442</sup> :

- l'approche communicationnelle consiste en une réflexion sur la communication dans sa double dimension relationnelle et métacommunicationnelle c'est-à-dire la « verbalisation et analyse de l'échange ».
- le travail sur les stéréotypes et les préjugés par l'intermédiaire d'une démarche autoréflexive et intersubjective
- une lutte contre l'ethnocentrisme, recherche de décentration et d'empathie c'est-à-dire savoir se placer du point de vue d'autrui, s'engager dans une démarche de compréhension d'autrui

Les compétences interculturelles (la sensibilité, l'intérêt, la curiosité, l'ouverture d'esprit, le goût des rencontres, l'humilité, la tolérance, la patience, la volonté permanente d'apprendre<sup>443</sup>) paraissent être mobilisées chez l'enseignant « humaniste ».

Il est paradoxal qu'aucune compétence interculturelle ne soit exigée dans le référentiel des compétences de professeurs<sup>444</sup> alors même qu'il leur est pourtant demandé de participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.

### 3.3.3.2 Le « paternaliste »

Il pense que nous sommes tous enfants d'immigrés et que cette diversité est une richesse. Pauline regrette même de ne pas en avoir de connues et s'en imagine donc par rapport au physique de son père et de son grand-père.

***Pauline***

*Vous n'avez pas d'origine particulière ?*

---

<sup>442</sup> A. PRETCEILLE, Martine, *L'éducation interculturelle ?*, PUF, Paris, pp.113-117.

<sup>443</sup> ANAFLOUS, Mohammed, « *Peut-on gérer l'interculturel ?* », Communication [En ligne], vol. 31/1 | 2013, mis en ligne le 01 mai 2013, consulté le 21 novembre 2016. URL : <http://communication.revues.org/3763>

<sup>444</sup> Item de la compétence n°8 du référentiel « Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier ».

[http://www.ac-grenoble.fr/ien.aubenas1/file/Administration/inspection/Competences\\_professeurs.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.aubenas1/file/Administration/inspection/Competences_professeurs.pdf)

Non, non on ne sait pas trop mon père. On s'est toujours dit, mon père quand il était jeune se faisait plus ou moins passer, **il aurait pu passé pour un algérien , un jeune algérien.**

**Il était très brun, les cheveux très noirs, très frisés. Mon grand père était plutôt du type espagnol donc on s'est toujours demandé enfin on a essayé de remonter un peu.** En fait, ça a beaucoup bougé et on se demande si il n'y a pas, forcément **il y a sans doute des origines espagnoles ou je ne sais pas (rires) maghrébines, peut être du côté mais franchement non pas connues et je n'ai malheureusement pas de cousins en Espagne (rire).**

Les problèmes rencontrés avec certaines familles sont d'abord des problèmes de langues puis des problèmes éducatifs et ne relèvent pas à proprement parlé de l'ethnicité.

Les problèmes de langues concernent prioritairement les élèves primo-arrivants mais aussi certains enfants nés en France.

Pauline nous dresse le portrait d'une maman d'origine turque ne maîtrisant ni le français ni le turc. Elle utilise l'expression « langage bébé en turc » ce qui infantilise *de facto* cette maman.

Les difficultés de l'enfant sont attribuées en partie à la non maîtrise des langues (turque et française) ainsi qu'à leur mélange mais aussi à sa non scolarisation en maternelle (fréquentation intermittente à partir de la grande section, dernière année de maternelle).

Cette maman aurait en quelque sorte deux déficiences, l'une langagière, l'autre éducative.

*Des élèves de cultures différentes sont assis sur les bancs de l'école : cette diversité modifie-t-elle votre travail ? Si non , pourquoi ? Si oui, à quel niveau ?*

En tant que professeur ce qui change, c'est quand on a un **primo-arrivant. Ca alors là, c'est difficile vraiment parce que c'est entre guillemets un enfant à part qu'on va pouvoir aider grâce au réseau d'aides.** Moi, je dis qu'heureusement on a le réseau d'aides, honnêtement moi j'ai la chance d'avoir un cours simple mais dans ce cours simple souvent **j'ai des cas. On met des enfants en très grosses difficultés donc j'ai à les gérer, j'ai à gérer cette grande difficulté. Cette grande difficulté là, elle n'est pas due forcément aux origines du tout. Franchement, avec l'expérience je peux dire que ce n'est pas du tout du aux origines mise à part quelque cas familiaux. J'ai un cas comme ça d'enfant turc, j'ai une famille turque qui vraiment, là on peut dire c'était la barrière de la langue à la base qui a fait que justement que la maman n'a pas scolarisé le premier enfant. Elle l'a scolarisé bien trop tard en grande section** parce que l'école n'est pas obligatoire et encore

par petites touches parce qu'il n'avait pas encore ses 6 ans. Donc après à l'arrivée au CP, **ce premier enfant n'avait ni le langage turc qui s'était installé parce que la maman s'exprimait très mal en turc. Elle s'exprimait en langage bébé en turc, les deux langages se sont mêlés.** Le papa parlait français mais le papa était accidenté : c'était en plus une histoire familiale qui a fait que l'enfant avait vraiment un gros retard plus une dyspraxie plus donc là c'était vraiment très, très familial et **il y avait la barrière de la langue donc il y avait des difficultés à la fois liées à la langue et à la fois à l'éducation. Les deux étaient liés encore une fois aussi voilà mais moi je dois dire ce n'est pas ce qui pose le plus de problème.**

Le racisme potentiel vis-à-vis des familles maghrébines est pris en compte.

L'attitude de certaines mamans « maghrébines » qui peuvent parfois sembler agressives aux yeux de certains enseignants est analysée en tant qu'expression d'une crainte de racisme vis-à-vis de leurs enfants.

Toutefois, certaines mamans maghrébines auraient « un handicap éducatif » par la surprotection qu'elles accorderaient au premier garçon et/ou le dernier.

Les problèmes de comportement ou les difficultés scolaires des garçons « maghrébins » sont, ici, lus ethniquement.

En invoquant cette variable ethnoculturelle, l'enseignante naturalise les difficultés d'interaction avec ces élèves et leurs parents.

L'école parviendrait à remédier aux problèmes éducatifs par le dialogue mais cela nécessiterait un « cadrage ». L'enseignante paternaliste se transforme ainsi en guide détenteur d'une autorité morale : le paternaliste est aussi moraliste.

### *Pauline*

On a aussi des **problèmes à régler avec certains parents, éducatifs.** On a eu par rapport au comportement des enfants, certaines mamans maghrébines. **Il y a quelques mamans maghrébines qui ont posé soucis surtout quand le premier enfant est un garçon. Il faut bien cadrer, être bien dans les clous alors là il faut de la communication par rapport au message à transmettre, bien peser ses mots pour faire comprendre qu'on n'a rien contre l'enfant. C'est vrai que ça c'est quelque chose qui est plus à prendre en compte maintenant. Il y a 20 ans,** je me souviens avoir remplacé à X, j'avais une classe de 35 CM2 ; il devait y avoir 27 garçons dans le CM2. Je ne pense pas que si je donnais une punition au garçon, en même temps ils étaient au CM2, **je ne voyais pas le parent débouler quoi. Là, on**

**a peu une protection de l'enfant encore une fois c'est vrai pour le premier, ça peut être aussi vrai pour le dernier : c'est un peu ça chez les mamans maghrébines.**

*Ce serait l'apprentissage des codes et des façons d'être à l'école ?*

C'est pas ça je pense qu'elles **ont peur justement de souffrir du racisme**, je pense que c'est ça. C'est, je pense que c'est cette crainte là qui est peut être justifiée parce qu'on ne sait pas ce qu'ils vivent donc encore pareil **on ne sait pas les petites phrases assassines, les regards mauvais qui peuvent avoir été vécus en maternelle, dans le couloir.** Par contre nous, quand on les a en élémentaire, on n'a pas l'historique de tout ça. Encore une fois, **il faut avoir une grande ouverture d'esprit et voir la vue d'ensemble.** Moi, j'ai de la chance parce que je suis directrice donc je l'ai la vue d'ensemble. Ca me permet de prendre du recul, vraiment mais pour moi ça m'a beaucoup apporté la direction par rapport à ça dans mon métier d'enseignant **parce que souvent les professeurs des écoles se sentent agressés quand il y a une maman qui ne comprend pas qui vient râler alors que c'est souvent un manque de communication et juste un besoin d'explication. Voilà ce que j'ai à dire par rapport à ça, par rapport aux difficultés de la langue, d'autres en ont et c'est sûr que c'est un souci en plus mais on a des enfants d'origine qui travaillent très bien qui sont excellents à l'école.**

Nous retrouvons l'explication d'un problème éducatif généré dans ce témoignage.

*Noémie*

**Par rapport aux ethnies, on a chez les familles turques, les garçons sont plus chouchoutés que les filles.** Résultat, dans les familles turques, **on a des garçons en difficulté alors que les filles vont bien.** Ils ont une différence, eux, dans leur éducation. Après, c'est tout un travail mais on ne peut pas aller contre. Je pense qu'il y a un travail à faire au niveau des parents.

L'enseignante « paternaliste » explique ainsi la revendication du pays des origines familiales comme pays d'appartenance chez l'élève par un manque global de repères et non spécifiquement identitaire. Là encore une déficience maternelle serait en cause.

*Pauline*



*Quelles sont les disciplines qui vous permettent de favoriser l'ouverture aux autres cultures, à l'éducation interculturelle, au vivre ensemble dans votre classe ? Y a-t-il des projets qui sont mis en place dans votre école ?*

Dans ma classe pas du tout. Moi, je considère qu'il n'y a pas de problème pour moi... Je fais juste de l'éducation civique si il y a un problème de mésentente entre enfants... Je travaille l'éducation civique au quotidien, je le fais parfois aussi quand un enfant me dit : « c'est mon pays ». Alors, bon là on en parle : « qu'est ce que tu veux dire c'est ton pays. **Ton pays c'est pas la France ?** » J'ai une petite qui est très marquée par sa maman parce **que sa maman mélange beaucoup les choses donc la gamine n'est pas bien structurée du tout.**

**Elle ne sait plus, elle manque de repères complètement dans tout pas seulement au niveau de son pays donc alors elle me disait : « mon pays, c'est la Tunisie » mais « tu es bien française, tu es née en France » alors je reformule « tu vas parfois en Tunisie ». Voilà, on reprend des choses mais de façon naturelle mais c'est important...**

**Quand je passe dans les classes distribuer mes papiers par rapport aux enseignements et langues de culture d'origine, j'ai du mal à faire ça parce que je trouve que c'est montrer du doigt quelque part. Dire, voilà et moi entre guillemets ça ne m'intéresse pas.**

Pour moi, ne n'est pas le problème majeur. Pour moi, c'est le manque de repères et l'éducation...

Par ailleurs, l'enseignante cherche à comprendre le ressenti de racisme de certains élèves « maghrébins » et les plaintes formulées par leurs mères.

Ce serait la très bonne intégration sociale de certaines mères « maghrébines » qui accentuerait leur crainte du racisme et le ressenti de leurs enfants.

### ***Pauline***

*L'école française est aussi jugée par les enquêtes internationales comme une des plus inégalitaire au monde, ne sachant pas atténuer ou gommer les inégalités sociales. L'ascenseur social ne fonctionnerait plus et dès le primaire le destin des enfants des catégories défavorisées dont font majoritairement partie les enfants d'immigrés serait tracé.*

*Quelles sont à votre avis les raisons de cet échec ?*

**Je corrige. On a plein de familles qui sont justement issues de l'école républicaine franchement et qui ont su tirer parti des valeurs de travail tout de suite « si je fais bien ce qu'on me dit à l'école, voilà, je caricature, je vais être un bon petit français entre**

guillemet mais on en a quand même et des parents qui travaillent et qui réussissent très bien à l'école après qui ont leur propre identité.

C'est ceux qui ont peur de vivre le racisme. Je dirais c'est ceux qui sont le plus intégrés, qui n'ont pas justement cette différence sociale qui souffrent le plus des problèmes. C'est avec eux qu'on a le plus de mal à gérer les problèmes de comportement parce que justement ils ne vivent pas la différence au niveau du travail, au niveau des résultats scolaires et si leur enfant se fait disputer c'est parce qu'il est d'origine maghrébine entre guillemets. Alors, je parle d'origine maghrébine parce que c'est le panel d'enfants qu'on a le plus. Et l'autre frange qui est plus souvent, on a des mamans à la base qui ne parlent pas français, des mamans seules à la base. Il y a un gros, gros problème de langage et de timidité de ces mamans là, à l'école maternelle....

L'école maternelle s'ouvre vraiment aux parents... Il y a moyen de valoriser les parents. C'est très important d'être accueillants pour tous les parents. Cette rupture, elle existe en école primaire dans la mesure où les parents on en a besoin en tant que parents accompagnateurs et le rôle des parents à l'école élémentaire change... Ils ne comprennent pas qu'ils ont leur rôle à jouer, il faut qu'ils aident pour les devoirs, aider à lire mais ils n'en sont pas forcément capables.

Sa façon d'encadrer son équipe démontre aussi son côté paternaliste, elle excuse « les petites maladresses » des enseignants qui pourraient passer pour des propos à connotation « raciste ». Elle développe un discours antiraciste fort qu'elle attribue aussi à son équipe.

*Dans votre écoles, il y a des ELCO, comment ça fonctionne, est-ce que ça fonctionne bien ?*

Oui, alors j'ai pas répondu à la question par rapport à l'école. C'est vrai que par rapport à l'école on a rien mis en place mise à part l'ELCO. On parle quand même, je pense dans toutes les classes du racisme. **Moi franchement, je sais que j'ai des collègues, on a tous le même point de vue par rapport à ça et j'ose espérer. Parfois, il y a peut être des petites maladresses de la part de certains mais ce n'est pas fait de façon raciste. J'en suis vraiment persuadée. Pour moi, ce serait intolérable.**

*On ne met rien en place spécialement mise à part l'ELCO... ?*

Je voulais le remettre en place parce que je trouvais que c'est important pour les enfants qui retournent au bled, c'est important de comprendre et d'avoir enfin je trouve que ça fait partie de leur culture et c'est important de leur proposer ça aussi. **Je préfère que ce soit fait, moi mon idée c'est si c'est fait à l'école, c'est fait de façon laïque et sérieuse. Il n'y aura pas**

**de dérapages.** Ca existe depuis très longtemps après on a eu la malchance au début d'avoir **un professeur qui était quand même beaucoup tourné vers la religion entre guillemets sous prétexte que Mahomet c'est la base de l'Islam et de la culture maghrébine.** C'était quand même un enseignement à la baguette, rigoureux quand même.

C'est un monsieur qui était professeur, **certains parents s'en plaignaient et d'autres trouvaient ça très bien** et moi je ne savais pas trop ce qui s'y passait donc **j'ai tiré la sonnette d'alarme auprès de l'inspecteur et effectivement ça s'est dégradé les années suivantes.** Il n'était pas très, j'ai eu à gérer des problèmes de retard, en tant que directrice je n'avais pas à gérer ça ces problèmes de retard, d'absence, il fallait que j'appelle les parents le soir... Ensuite, j'ai eu un professeur qui était très bien... A la rentrée, l'ELCO devrait être ouvert pour tous les enfants de l'école... que ce soit plus comme l'anglais. Il y a eu une polémique par rapport à ça ce n'est pas une priorité d'enseigner l'arabe aux enfants, c'était ça en gros la caricature c'était ça ce n'est pas la priorité d'enseigner l'arabe aux enfants ce qui est vrai mais **il faut replacer dans le contexte qui est justement de recadrer l'enseignement de l'ELCO qui a posé problème ailleurs.** A X, ça a posé problème à un moment donné. **Nous, on n'a pas de mosquée** mais il n'y a pas beaucoup d'endroit où l'ELCO a été mise en place dans le 54. **Mais nous X on en a fait partie parce qu'on a une forte culture maghrébine maintenant on a une forte culture turque aussi ... on a aussi pas mal de portugais maintenant.**

*C'est sûr que si c'est ouvert à tous, je pense que certains enfants seront volontaires parce que le fait que ce soit réservé, ça fait envie à certains.*

**Tout à fait et encore une fois, ça les met à part même si ils ont une culture différente.**

J'en avais discuté avec une maman. Elle m'avait dit oh si ça se fait ce serait super. J'ai dit oui effectivement, ça peut être vraiment bien et changer les choses.

Le rôle protecteur de l'école est affirmé à travers la prise en charge des ELCO qui y seront dispensés de manière « laïque et sérieuse » et exempte de tout « dérapages ».

Les « dérives autoritaires et religieuses » du premier professeur d'ELCO ont été repérées et signalées à l'inspecteur. L'enseignante se sent garante du bien être des élèves et du respect des valeurs républicaines.

Faisant preuve d'empathie et d'« ouverture d'esprit » ; elle prend en compte l'élève et sa famille et dialogue avec eux. Son champ d'action ne se limite pas au temps scolaire. Certaines décisions sont prises avec l'aval des élèves (réalisation du sapin de Noël) et les opinions des parents sont écoutées (Saint Nicolas).

Cette proximité affective se retrouve dans le vocabulaire employé par exemple dans l'expression « retour au bled ».

Elle se montre volontariste, reconnaît et valorise une identité et une culture particulière à certains élèves et leur famille.

Il y a eu le problème de Noël qui a été beaucoup relayé par les médias. En fait, le conseil d'enfants m'a permis de gérer ce problème. **Est-ce qu'on fait un sapin de Noël ou pas ? Les enfants étaient pour faire un sapin** comme d'habitude parce que c'est pour eux le sapin du Père Noël, c'est le sapin voilà des vacances, c'est la fête des cadeaux, c'est la fête des enfants. **Alors, les maghrébins, c'est sûr ça pose problème parce qu'eux ne fêtent pas Noël.** Après ça s'est très bien passé cette année : certaines maîtresses ont fait le sapin. Donc, il n'y a que ça l'histoire du sapin qui est devenu un problème cette année alors que cela n'en était pas un.

*Et vous pensez que c'est devenu un problème cette année pourquoi, parce que ça été relayé par les médias ?*

Beaucoup les médias, **il a failli avoir aussi le problème de la St Nicolas en maternelle. Alors, même j'ai discuté avec des mamans maghrébines qui disaient la St Nicolas ça fait partie du patrimoine local.** Elles étaient mêmes toutes à dire que voilà.

Toutefois, le recours aux catégorisations et aux généralisations ethniques sont très fréquentes dans son discours : « les turques, les portugais, ... ». D'ailleurs, lorsqu'elle parle « des serbes », elle juge leur invisibilité comme une preuve de leur intégration réussie et les gratifie de qualités « ils sont super bon s élèves ».

Je suis plus en terme de jours fériés. **Je suis contre les jours fériés même pour les commémorations, moi je suis pour remettre ça en cause et changer les choses.**

*Par d'autres jours fériés ?*

**Oui, moi je pense 14-18, c'est bon, on a donné.** Oui, il y a encore des guerres aujourd'hui. On a dans nos classes des enfants dont les pays sont en guerre. Donc, moi, j'ai les petites, c'est ça qui est terrible, les enfants qui dessinent quand il y a eu les attentats. Moi, il y a des enfants qui m'ont dit « moi ça me rappelle la guerre. Maman, ça lui rappelle la guerre, maman elle pleure tous les soirs ; ça lui rappelle la guerre en Serbie. » **On a aussi des serbes dans l'école qui sont super intégrés, on ne sait pas qui c'est, mise à part le nom. Ils sont super bons élèves...** Il y a un décalage en France...Bon moi, je pense qu'en France on ne réforme

pas assez les choses... **Il y a plein de commémorations pourquoi on ne commémore pas aussi pour les femmes, le droit de vote.** Bon la guerre, c'est quelque chose d'affreux. Là la commémoration je dis attention, on voit ce que ça fait les attentats **j'espère qu'on ne va pas nous mettre une commémoration sur les attentats,** on en parlait à un moment. Nous, on est à l'école et ça me fait plaisir de voir que les enfants. Moi j'ai retrouvé les dessins qu'on avait fait faire aux enfants que j'ai gardé, je n'ai pas mis sur Internet... **L'enfant, il est en construction, il faut bien se dire ça, je sais de quoi je parle, ... Il faut essayer d'apporter du positif, ça n'empêche pas de cadrer, d'être rigoureux sur les choses sur lesquelles il faut l'être : le travail, l'attente de résultats, l'attente de progrès, la politesse, le respect des valeurs mais tout ce qui est passéiste et tout ça moi pour le coup, je ne suis pas le genre de directrice qui va aller dans ça...**

Son volontarisme se colore d'un positivisme sur le vécu des valeurs républicaines à l'école. Elle propose d'ailleurs de changer les jours fériés afin de mettre un frein au passéisme et faire « acte de foi » sur l'avenir du vivre ensemble à l'école en misant sur les valeurs républicaines (par exemple l'égalité homme femme à travers le droit de vote des femmes).

Ouverte aux faits religieux en histoire mais aussi dans la vie de la classe, elle laisse ainsi les élèves expliquer les fêtes. Elle pose toutefois des limites à son acceptation de la pratique religieuse (comme l'interdiction de boire pendant le ramadan) et pointe l'augmentation récente et problématique du respect du jeûne surtout chez les garçons. Elle juge nécessaire une discussion avec la famille sur ce point. Elle diverge en ce sens de l'« humaniste » qui accepte et souhaite une adaptation totale de l'école à la pratique religieuse de chacun.

On en parle. Les enfants expliquent. **Oui, c'est vrai quand par exemple un enfant arrive, avec du henné, on explique pourquoi. Les enfants commencent à connaître cette fête.**

**On a moins à l'expliquer. Ramadan, ah bien oui c'est la fête...**

**J'ai eu un exemple d'un enfant qui ne voulait pas boire parce que c'était ramadan après le sport. J'étais extrêmement fâchée. C'est la première fois que j'ai un incident comme ça.**

**Je trouve ça par contre inadmissible, pour moi c'est intolérable.** Donc je lui ai dit, vas te mouiller les lèvres et tu n'aurais pas du faire sport et tu aurais du le dire à l'enseignante de ce fait là avant.

C'est un fait qui mérite d'être repris après avec les parents parce que je ne trouve pas ça normal qu'un enfant soit interdit de boire. Est-ce que c'est de son fait ? Ca se peut aussi parce

que certains enfants ont tendance à ... faire comme les grands frères et à vouloir monter qu'ils sont capables de.

**Les garçons suivent peut être plus tôt. J'ai ce sentiment là. Les filles peut être moins mais les garçons, je ne suis pas certaine, ils disent qu'ils ne le font pas mais là c'était « ah je n'ai pas le droit de boire » ...Ca a échappé à l'enfant.**

Nous voyons là encore un recours au genre avec une pratique religieuse jugée plus forte chez les garçons. Cette pratique serait croissante mais demeurerait cachée. Comme nous l'avons vu précédemment et dans le cas présent, il est évident que si un enfant est sermonné en raison de sa pratique religieuse ou tout simplement jugé, il adaptera une stratégie de dissimulation et d'adaptation aux convictions du professeur. Cela expliquerait en partie que certains professeurs n'aient aucune connaissance de cette pratique.

### **3.3.4 Les indifférentialistes**

Les indifférentialistes estiment que l'école élémentaire n'est pas ou n'est que très peu touchée par des expressions religieuses. Il encadre l'expression des élèves et relègue la famille de l'élève hors des murs de la classe.

#### **3.3.4.1 Le nihiliste**

Le « nihiliste » pense que la charte de la laïcité n'a pas lieu d'être soit parce qu'elle était déjà respectée sans besoin de rappel soit parce qu'elle provoque l'effet inverse que celui recherché en engendrant une incompréhension voire « une exclusion ».

D'autre part, il estime que les enfants de l'école primaire seraient dispensés et/ou épargnés des expressions et des revendications issues des pratiques religieuses. D'ailleurs, il affirme « la religion, c'est la religion des parents... Les enfants ne font pas ramadan. »

L'élève serait dénué de tout sentiment religieux et/ou n'en *a minima* n'en exprimerait aucun à l'école.

Fortement imprégné des discours antiracistes de l'institution, il considère l'enfant ayant des opinions racistes comme une exception monstrueuse et malheureuse relevant presque de la folie. Cet enfant serait « différent des autres » et aurait « d'autres soucis. »

Se méfiant des religions, il limite les occasions d'expressions, les encadre au maximum et ne pratique pas ou peu d'accommodements puisque le besoin est annihilé du fait de sa non existence ou non connaissance.

**Fabrice**

*En 2012, a été mise en place une charte de la laïcité dans les écoles. Vous semble-t-elle nécessaire ? Pourquoi ? A-t-elle été exploitée en classe ?*

La laïcité telle qu'elle est vue aujourd'hui, je ne suis pas sûr qu'elle soit bien comprise. Aujourd'hui, c'est l'exclusion alors que pour moi c'est absolument le contraire donc la charte de la laïcité j'en ai fait le minimum. J'ai lu le document officiel avec les élèves et puis c'est tout.

*En 2015, les attentats ont donné lieu à des débats en classe et à une minute de silence.*

*Pouvez-vous me raconter, comment cela s'est passé au sein de votre classe ?*

**Ca c'est passé comme ça avait été demandé, on a fait la minute de silence, elle a été respectée.** Il y a eu quelques questions, j'ai essayé le plus possible de rassurer les enfants pour éviter de les plonger dans l'angoisse comme tout ce qu'ils ont pu voir à la suite, vraiment de les rassurer et puis **j'ai répondu aux questions comme je pouvais un peu à brûle pourpoint.**

**La religion, c'est la religion des parents et les enfants ne sont pas tenus à toutes ces obligations là.** Donc, si ils sont absents une journée parce que c'est l'Aïd, c'est la fête familiale ; c'est juste ça qui peut nous arriver. **Les enfants ne font pas le ramadan, les enfants ne portent pas le voile donc les enfants vont en sport, vont à la piscine. Voilà, je considère qu'en élémentaire, il n'y a pas de difficultés. Je ne sais pas si j'étais prof au collège, je dirais la même chose. En tout cas en élémentaire, ce problème là ne se pose pas...**

*La Grande Cause nationale 2015 est consacrée à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme avec une semaine d'action dans les écoles du 16 au 21 mars.*

*Est-ce que vous êtes confrontés à de tels incidents ? Comment abordez-vous ces questions en classe avec vos élèves ? A quels moments, (incidents, instruction civique, ...) ?*

**Non, je n'ai pas vu de problèmes de racisme dans cette classe ni dans les précédentes c'est très rare, c'est très marginal.** Cela m'est déjà arrivé d'être dans une classe où un enfant dit par exemple on va dire comme ça « **les noirs et les arabes, ils puent.** » Voilà, mais **c'est un enfant qui est différent des autres qui dit ça et personne ne le prend au sérieux parce qu'il a d'autres soucis par ailleurs on ne peut même pas appeler ça du racisme,**

**c'est vraiment quelque chose, c'est une grosse folie. C'est un enfant qui pourra dire aussi des insultes, des insultes au maître et à d'autres enfants. C'est vraiment pris comme ça, je n'ai pas de souvenir de cas de racisme, non je ne crois pas.**

Quel est votre positionnement par rapport à l'enseignement du fait religieux à l'école en d'autres termes, pensez-vous qu'un enseignement du fait religieux doit être dispensé ?

Non je ne crois pas, je crois que cela doit rester de **la sphère du privé** et nous effectivement on peut enseigner l'histoire des religions mais bon si c'est la culture mais de l'histoire mais pas du fait religieux. Je ne sais pas ce qu'est le fait religieux mais si c'est des cours de catéchisme ou de ...

*Non, le fait religieux ce serait par exemple étudier les différentes religions mais comme présentation pas du tout entrer dans les croyances, on en fait déjà du fait religieux quand on fait l'histoire par contre on n'aborde pas ce que contient chaque religion pour l'instant et l'enseignement du fait religieux, on pourrait dire c'est plus apprendre à se connaître.*

**D'accord, oui, je suis très méfiant à l'égard des religions donc j'aurais tendance à dire plutôt non.**

Le « nihiliste » paraît porter des œillères sur tout événement à caractère raciste. Il préjuge même que « personne ne prend au sérieux » une insulte raciste.

**Anne**

*En 2012, a été mise en place une charte de la laïcité dans les écoles. Vous semble-telle nécessaire ? Pourquoi ? A-t-elle été exploitée en classe ? Vous semble-telle nécessaire ?*

Elle est affichée près de l'école, on leur avait montré.

On ne l'a pas exploitée en classe, on a juste dit que ça existait. C'est très compliqué. Maintenant savoir si elle était utile je ne pense pas qu'elle était utile, on savait déjà ce qu'il fallait faire.

*Quel est votre positionnement par rapport à l'enseignement du fait religieux à l'école en d'autres termes, pensez-vous qu'un enseignement du fait religieux doit être dispensé ?*

En histoire, il faudrait encore élargir cet enseignement de l'histoire des religions, en regardant ces religions on comprend l'évolution du monde et notre société.

Dans le domaine de l'histoire, oui mais c'est compliqué dans d'autres matières non.

**On n'a pas beaucoup d'enfants qui affichent leur religion. A la maison, ils sont peut être très religieux mais à l'école ça ne se voit pas. Ils ne nous le disent pas donc on ne sait pas**



si les parents ne nous le disent pas, **on est au courant de rien** donc non on ne pratique pas d'accommodements.

*La Grande Cause nationale 2015 est consacrée à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme avec une semaine d'action dans les écoles du 16 au 21 mars. Est-ce que vous êtes confrontés à de tels incidents ? Comment abordez-vous ces questions en classe avec vos élèves ? A quels moments, (incidents, instruction civique, ...) ?*

**Dans la classe, il n'y a pas ce genre de problèmes, de confrontations.** C'est peut être du à cette école, il n'y a pas de familles, **non il n'y a jamais eu, il n'y a pas.** Non je n'ai pas du tout abordé, travaillé pendant la semaine sur ces thèmes là.

Pour le « nihiliste », l'école demeure alors une forteresse exempte de problèmes ethniques.

### 3.3.4.2 L'universaliste

Il a des préjugés positifs sur la diversité des cultures « c'est sympa parce qu'on a cette diversité culturelle ... avec leur boubous et tout ça elles vont venir apporter des gâteaux ».

Pour lui, la religion est de l'ordre de l'intime, c'est un « faux problème » car la société doit rechercher des valeurs et des solutions au-delà des religions.

Certes, les religions relèvent à ses yeux de la culture mais d'une part elles ne sont pas souvent facteur de paix et d'autre part elles sont soumises à interprétations.

Le fait religieux peut être évoqué en fonction des fêtes et adapté au public mais la religion doit rester à la porte de l'école pour éviter des conflits au vu de la diversité culturelle et religieuse de certains quartiers.

L'intégration économique et sociale de tous est une de ses priorités car elle seule permet de vivre ensemble de façon sereine et épanouie.

#### **Eric**

*Quel est l'évènement à caractère ethnique qui vous a le plus marqué ?*

Un évènement positif ou négatif ?

*Comme vous vous voulez ou les deux.*

**Positif**, c'est quand on est dans ces quartiers là, **quand on a réussi à instaurer un dialogue** avec ses familles là, qu'on arrive à avoir des moments conviviaux. **C'est sympa parce qu'on a cette diversité culturelle**, c'était beaucoup de familles africaines, elles vont venir habillées

avec **leurs boubous** et tout ça. **Elles vont venir apporter des gâteaux.** Quand c'est la fin du ramadan, les familles apportent des gâteaux à l'école pour les enseignants. Voilà, **c'est ce lien là qui est sympa.**

**Négatif, c'est la vie du quartier qui est négative** où j'étais avant (la Seine St Denis) **mon école, elle a brûlé** en partie voilà ce n'est pas lié, c'est lié plus aux phénomènes de violences, de bandes. C'est lié plus aux phénomènes de violences, de bandes qui font que mais **après je ne lierai pas avec l'origine ethnique.**

*Maintenant, quelque soit le lieu d'exercice la diversité ethnique, elle concerne toutes les écoles. On est dans une société multiethnique.*

Oui, enfin moi, dans mon école, à X, je n'ai pas beaucoup d'enfants d'origine étrangère.

Les quelques uns qu' il y a se sont plaints d'être stigmatisés par d'autres enfants.

*Et dans ces cas là vous prenez les choses en main ?*

Tout de suite que ce soit là dessus ou sur d'autres choses, les collègues sont sur la même longueur d'onde. C'est pris **tout de suite, c'est traité : la règle est rappelée voire la loi quand c'est des phénomènes de racisme etc.**

En 2012, a été mise en place une charte de la laïcité dans les écoles. Vous semble-telle nécessaire ? Pourquoi ?

**Oui, peut être** qu'il y avait besoin de remettre les petites choses au clair *etc.* En tout cas, je pense qu'il était nécessaire pour les écoles de s'appuyer sur un texte qui était assez précis pour mettre dans les **règlements intérieurs** pour qu'elle ne souffre pas d'interprétation.

**Après, je pense qu'à l'école primaire, globalement, il y a peu de problèmes de manière générale. Il peut y avoir des phénomènes comme ça mais ça reste très marginal. Je pense qu'à l'école primaire, le respect de la charte de laïcité tout ça. Elle fonctionne quand même, quoi.** Maintenant, après il y a l'école et puis l'école c'est que cinq/six heures par jour. Après, la réalité, elle est plus compliquée.

*Certaines équipes pratiquent des accommodements raisonnables dans le but d'inclure tous les élèves. Est ce que vous, vous avez ...?*

...**Je pense aux sorties scolaires,** moi je fais partie de ceux, je pense que c'est normal voilà c'est bien. **Ce n'est pas parce qu'elle porte le voile pour une sortie que la laïcité est en péril.** Il vaut mieux que **ces mamans là soient intégrées** qu'elles accompagnent les sorties qu' elles restent enfermées chez elles, entre elles etc. **Quelque part en les stigmatisant comme ça, on les pousse vers plus, toutes les formes d'intégrisme.**

*En 2015, les attentats ont donné lieu à des débats en classe et à une minute de silence. Pouvez-vous me raconter, comment cela s'est passé au sein de votre classe ? Cet évènement a-t-il fait l'objet de discussions entre collègues ou en équipe ?*

Non, après on a traité ça, dès le lundi ... Dans toutes les classes, on a demandé aux élèves ce qu'ils avaient vu le week-end **si ils avaient des questions de façon à ce qu'ils puissent s'exprimer** et que nous on fasse notre travail de décryptage d'informations... Pour le coup, le ministère avait mis en ligne un certains nombre de documents qui n'étaient pas inintéressants du tout... parce que ce n'est pas évident comme ça de pouvoir appréhender les choses. Chaque collègue a pris dedans ce qu'il avait envie de prendre...C'est moi qui ait informé les collègues, **on a échangé par mail le week-end... On a fait une minute de silence collective dans la cour.**

*Quel est votre positionnement par rapport à l'enseignement du fait religieux à l'école en d'autres termes, pensez-vous qu'un enseignement du fait religieux doive être dispensé ?*

Les religions, on en parle dans le cadre de l'histoire... mais c'est vrai que le problème de l'histoire, **les religions n'ont pas montré beaucoup de facteurs de paix.** C'est souvent pour parler de guerre. Je ne sais pas. On en a discuté dans les instances éducatives... on est interrogatif sur comment ça peut se faire, ce qu'on y dit. Voilà. Après, est-ce qu'on n'ouvre pas la porte à de multiples interprétations ? Oui, ça fait partie aussi de la vie générale mais on touche **aussi au privé à l'intime, c'est propre à chacun...**

Après je ne trouve pas normal que dans les écoles, on fasse quelque chose pour Pâques, ... à part Noël... On n'a pas à faire du ramassage des œufs de Pâques.

Ces fêtes religieuses, c'est l'occasion de parler des traditions des uns et des autres. **Mais ça, c'est ponctuel en fonction des élèves qu'on a dans la classe. Après je ne sais pas, je pense que ça peut être dangereux. Faire entrer le fait religieux à l'école, c'est faire entrer beaucoup de choses derrière... La religion, elle reste un petit peu à la porte de l'école parce que sinon on va au devant de nouveaux problèmes** et c'est indéniable qui plus est dans les quartiers où il y a une diversité culturelle qui est importante d'origine diverses et de religions et **ça peut être sujet à des conflits supplémentaires...**

Avoir une entrée que par la religion, ça me parait être un faux problème. Je pense qu'il faut avoir une entrée par l'intégration de tous et toutes que l'école remplisse correctement ses missions. **Que chacun ait un emploi qu'il y ait moins de chômage, moins de précarité moins de gens qui soient stigmatisés etc.** et je pense qu'on se posera moins la questions **après du fait religieux ou de la religion dans la société.** Je pense qu'on se trompe en

focalisant sur la religion. **La religion ça ne me parait pas être le plus important aujourd'hui.**

Pour l'« universliste », il y a des problèmes sociaux, économiques, politiques et psychologiques mais pas ethniques.

Dans les profils établis, les professeurs d'origine ethnique diversifiée ne représentent pas un groupe à part, ils expriment les mêmes conceptions et valeurs professionnelles que leurs collègues. Cela vient corroborer les travaux de Frédéric Charles et Florence Legendre<sup>445</sup> selon lesquels les professeurs issus de l'immigration sont fortement attachés au modèle républicain. Les professeurs des écoles se construisent une éthique professionnelle propre. Cela explique l'amplitude de conceptions et des opinions exprimées.

Certains utilisent leur liberté pédagogique et leur relative autonomie pour opérer une distanciation face aux règles et préconisations de l'Institution. Cela leur permet de mettre en cohérence leurs convictions avec l'acte éducatif. Cette mise en cohérence est source de tensions mais c'est à ce prix que le professeur devient conscient d'être un acteur dans la spirale de l'ethnicité.

---

<sup>445</sup> CHARLES, Frédéric, LEGENDRE, Florence, « *Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école. Étude comparative* », Paris : Sudel, 2006.

# Conclusion

Notre recherche avait pour objectif de cartographier l'ethnicisation des relations scolaires perçue et vécue par le professeur dans le premier degré.

Nous avons remarqué que le terrain de l'école primaire était souvent délaissé par la recherche scientifique qui d'autre part, portait peu son regard sur le groupe majoritaire des professeurs des écoles.

Cette étude a analysé le rôle du professeur d'école au sein de la spirale de l'ethnicité selon deux axes étroitement imbriqués et mutualisés : les formes d'implication du professeur d'école dans l'ethnicisation des relations scolaires et les répercussions de l'ethnicité sur la personne et l'agir pédagogique de l'enseignant.

Dans une première partie posant le cadre théorique et méthodologique, nous avons d'abord montré que notre statut de praticien chercheur découlait d'un parcours personnel et professionnel marqué par un lien particulier aux questions ethniques et qu'il a largement contribué et facilité la faisabilité de cette thèse.

Ensuite, nous avons défini le concept d'ethnicité, inscrit dans un courant interactionniste et analysé ses implications dans le champ éducatif en mobilisant les notions de représentations sociales. Nous avons montré que l'enfance est une période charnière de construction de l'identité basée sur une identité personnelle et une identité sociale, cette dernière se forgeant aussi dans ce lieu privilégié de socialisation et d'éducation qu'est l'école.

Enfin, nous avons présenté notre méthodologie de recherche, basée sur une triangulation des outils : le recueil d'une soixantaine de questionnaires auprès de professeurs des écoles, des entretiens semi-directifs auprès d'une quinzaine de personnes (13 professeurs, un inspecteur, et une AESH) et un journal d'observation, fruit d'une observation participante de quatre ans dans une classe de CM1 dont trois au sein d'une école basée dans un quartier en zone dite « sensible »

Dans une seconde partie intitulée, « Politiques éducatives et ethnicisation des relations scolaires » nous avons étudié l'historique des liens entre éducation et ethnicité qui nous a conduit à mettre en évidence des distorsions manifestes entre un affichage des politiques éducatives en accord avec la devise républicaine « égalité, fraternité, liberté » à laquelle s'ajoutent la laïcité et les réalités vécues par les professeurs des écoles dans leur quotidien.

Les enseignants sont conscients des inégalités sociales et scolaires et de leurs répercussions sur l'ethnisation des relations à l'école. La politique éducative (jugée inefficace, changeante, ...) et la société (au prise avec une insécurité, une médiatisation falsificatrice, une perte de valeurs et de modèles, ...) sont mises en cause.

Les inégalités s'exprimeraient à travers des effets que nous avons pu constater sur le terrain.

- un effet établissement
- un effet classe
- un effet enseignant
- un nouvel effet : le statut d'immigré

Des crispations identitaires relevant de « sentiments religieux ou nationalistes » souvent exprimés sous l'impulsion parentale peuvent altérer parfois durablement la qualité de la relation pédagogique.

Les enseignants interviewés dédouanent dans leur grande majorité la responsabilité des élèves et attribuent ces difficultés aux parents affublés alors de manques éducatifs pouvant aller jusqu'à des déviances.

Au-delà de cas problématiques et circonscrits, c'est la diversité culturelle et les affirmations religieuses qui questionnent les enseignants.

L'ethnisation des relations sociales concerne tous les acteurs de l'école et s'y déploie dans la relation maître/élève tant au niveau des savoirs que des savoirs être.

Le dépouillement des questionnaires et une observation participante nous ont permis de mettre en exergue un large panel de situations pédagogiques et de relations ethnisées.

Notre première hypothèse a été ainsi validée : les identités individuelles et collectives ne restent pas au seuil de l'école primaire. L'école est un lieu d'affirmation, de revendication mais aussi d'assignation, de stigmatisation et de discrimination identitaire.

Nos résultats s'avoisinent de ceux recueillis dans le secondaire sur l'ethnisation des relations scolaires comme celles de Lorcerie et relativisent ceux présentant l'école comme un sanctuaire préservé de toute ethnisation dans la relation pédagogique maître/élève.

Notre étude vient corroborer en partie le rapport Obin sur l'existence de conflits ethniques dès l'école primaire mais le contrebalance. En montrant d'une part que l'institution contribue à cette ethnisation par ses discours et sa politique éducative. Les enseignants dénoncent ainsi une affectation des moyens inefficace et inégalitaire, un cadrage changeant qui les déstabilise dans leur rôle de référents...

Pour certains, cette politique stigmatise une partie du public qu'elle souhaite officiellement aider.

Notre seconde hypothèse selon laquelle les enseignants participeraient à l'ethnisation des relations scolaires et alimenteraient la spirale de l'ethnicité tout en occultant leur implication s'est vue confirmée.

Notre recherche montre l'existence d'un discours globalisant chez certains enseignants instaurant une distance culturelle et sociale entre parents et enseignants/élèves à des degrés divers. Poiret avait mis en évidence ce discours pour les familles africaines, notre étude le situe particulièrement prégnant pour les familles d' « origine maghrébines et turques ».

Ces familles ont une image dévalorisée, elles seraient porteuses d'handicaps éducatifs (comme l'accord d'une place prépondérante aux garçons), langagiers (la non-maîtrise du français) et sociaux (repli communautaire voire refus d'intégration). Mais surtout, leurs problèmes seraient transmis et démultipliés à leurs enfants.

De plus, un certain nombre s'estime victime d'accusations mensongères de racismes. Les parents d' « origine immigrée » activant le critère « origine ethnique » avec parfois le critère religieux pour expliquer le traitement qu'ils jugent particulier et différentiel (notes, remarques, sanctions) attribué par des professeurs à leurs enfants.

D'autres part, si ils sont nombreux à dénoncer la contribution d'une société inégalitaire et des politiques éducatives défailtantes à la construction des difficultés scolaires, rares sont ceux développant un discours analytique sur leur propre statut d' « agent ethnique » ou sur celui de leurs collègues.

Les enseignants se trouvent engoncés entre la volonté d'inclusion de tous, le respect des directives hiérarchiques notamment d'un programme et la préservation d'un vivre ensemble apaisé.

Se percevant comme les derniers défenseurs des valeurs de la République, ils expriment leur malaise devant certaines affirmations et revendications communautaires.

Ce malaise est particulièrement prégnant chez certains qui ressentent « une menace identitaire » ou une « injonction à modifier leur agir pédagogique » face à un public culturellement diversifié.

La religion (en particulier l'islam) est une véritable pierre d'achoppement. A titre personnel, certains perçoivent le voile comme un asservissement de la femme et la pratique religieuse (notamment concernant l'alimentation) comme coercitive.

D'une méfiance face à toute religiosité ou même enseignement de faits religieux, à une conception restrictive de la laïcité (considérée comme une invisibilisation totale du religieux), à l'application d'une laïcité pragmatique, il existe tout un panel de postures professionnelles.

Derrière le paravent du métier d'enseignant se cache ainsi une personne : une figure du maître en proie comme tout un chacun à ses expériences passées et présentes, personnelles et professionnelles. Le professeur des écoles a recours, souvent de manière inconsciente, aux catégorisations ethniques qui débouchent parfois sur des préjugés négatifs et des discriminations qui vont alimenter la spirale de l'ethnicité en créant chez les enfants sujets de ces inégalités de traitement un ressenti négatif pouvant marquer à leur tour leur parcours scolaire et leur vie future.

Notre seconde hypothèse, confortée par nos résultats, supposait que le professeur des écoles analysait la question ethnique à l'école à travers des expériences marquantes jalonnant son parcours professionnel et personnel.

Notre étude partage certaines conclusions avec celles d'Audebert, d'Auduc et Legendre en montrant que les professeurs des écoles ayant une origine ethnique particulière ont parfois vécu une expérience de la discrimination et une remise en cause de leurs compétences professionnelles en raison de leur « origine ».

Bien qu'ils partagent avec leurs homologues « sans origine particulière » un large socle de valeurs communes, ils présentent de façon plus manifeste une ouverture et une valorisation des cultures et le développement d'un dialogue avec les familles en faveur d'une co-éducation. Toutefois, les rapports à l'ethnicité ne répondent pas exclusivement à cette logique de marqueurs identitaires ethniques et familiaux. Ainsi, il est apparu que la conception de la laïcité et des rapports ethniques sont la résultante d'un vécu plus complexe.

Nous pouvons avancer que la période infantile et le propre vécu scolaire des enseignants semblent être déterminants.

Les expériences scolaires, positives comme l'effet Pygmalion de certains enseignants ou négatives, comme le vécu du racisme ont laissé des traces ethniques qui influencent la façon d'exercer leur métier et de percevoir la diversité culturelle.

Des événements ethniques personnels (liens amicaux, rencontres...) ou professionnels (enseignement dans des zones prioritaires, conflits ethniques, ...) ou sociétaux (impact émotionnel des attentats) peuvent modifier en profondeur l'agir mais aussi le contenu pédagogique dispensé par l'enseignant.

Ainsi, l'expérience d'enseignement en ZEP rendrait les enseignants beaucoup plus critiques face à la politique éducative, musellerait leur enseignement de la laïcité et développerait les médiations et les adaptations en fonction du public scolaire. Les propos de certains enfants suite aux attentats auraient conduit des enseignants à faire l'impasse sur certaines leçons (en



particulier l'histoire). Se pose alors chez quelques uns la question douloureuse de la frontière entre accommodements et renoncements.

Cette recherche d'équilibre pour une préservation de l'écoute, du dialogue dans les missions d'enseignement paraît être un processus individuel dans la construction de son identité professionnelle.

Nous avons consacré le dernier chapitre de notre thèse à comprendre comment le professeur se forge une éthique professionnelle au croisement de ses convictions personnelles et du cadre institutionnel. Dans l'exercice de son métier le professeur des écoles dispose d'espaces de liberté où s'exprime son agentivité et se construit un Soi professionnel qui lui est propre.

Grâce aux entretiens semi-directifs, nous avons pu accéder dans une certaine mesure au ressenti et aux représentations des enseignants et pu établir quatre grands profils professoraux, chacun étant scindé en deux sous tendances, croisant identité et ethnicité.

Les « enseignants patriotes » estiment que si chacun a le droit d'exprimer son attachement à ses origines, cette expression doit être supplantée par l'adhésion et l'appropriation de la culture française.

Les « patriotes républicains » se basent sur les valeurs de la république tandis que les « patriotes nationalistes » se basent sur l'adhésion à la nation.

Les « enseignants laïcistes » défendent une stricte neutralité de l'école en souhaitant qu'elle soit exempte de signes religieux.

Pour les « laïcistes pacifistes » il s'agit d'assurer une paix laïque alors que pour « laïcistes laïcards » il s'agit d'un rejet par conviction des religions.

Les « enseignants modernistes » sont ouverts et acceptent les expressions religieuses à l'école.

Les « modernistes paternalistes » se considèrent comme des guides, des référents, ils peuvent altérer une partie de leur public alors que les « modernistes humanistes » développent une large compétence interculturelle qui s'expriment par une auto-formation au fait religieux. Ceux-ci sont les seuls à intégrer de façon volontaire l'étude du fait religieux dans leur enseignement.

Les « enseignants indifférentialistes » rejettent hors des murs de l'école toute existence de religiosité.

Les « indifférentialistes nihilistes » voient l'école comme une forteresse, l'enfant y serait un élève dénué de toutes convictions personnelles ou de possibles attitudes déviantes (insultes ou actes racistes par exemple). Les « indifférentialistes universalistes » ont conscience que la

religion peut être une donnée importante, y compris pour les élèves, mais elle doit demeurer du domaine de l'intime. Ils estiment que les valeurs du vivre ensemble sont à chercher au-delà des religions.

D'autre part, nous avons cherché à savoir comment les professeurs articulaient leur éthique personnelle avec leur éthique professionnelle alors que celles-ci pouvaient se trouver contradictoires.

Certaines injonctions de l'éducation nationale amplifient le décalage entre l'image du professeur idéal à laquelle aspire l'enseignant et la réalité de son « soi ».

Abraham a défini un « soi réel » et un « soi professionnel », ce dernier présentant trois états : le soi en rapport avec la hiérarchie, le soi en rapport aux élèves et le soi idéal.

Basco y ajoute un soi social qui se construit à partir de pratiques en particulier de pratiques culturelles, « appréciées comme un système symbolique et narratif interne à la personne, mais aussi complexe car il est mis en relation au social qui transpose l'identité d'une personne dans une matrice de sens partagés, en évolution <sup>446</sup>.»

Ce soi social de l'enseignant est selon lui en plein développement<sup>447</sup> et nécessite d'étudier les liens sociaux de l'enseignant dans l'établissement scolaire et avec les partenaires extérieurs dont les parents d'élèves.

Au sein de ce soi social, notre recherche a fait apparaître un soi ethnique relevant à la fois du soi réel et du soi professionnel. Ce soi ethnique a des répercussions sur l'ethnisation des relations scolaires et alimente la spirale de l'ethnicité.

Les préjugés ethniques de l'enseignant, en essentialisant certaines difficultés professionnelles, peuvent remettre en cause les devoirs de *prima facie* comme le postulat d'éducabilité et le principe de base d'exigence d'hospitalité de tout élève.

Cette rupture dans l'habitus partagé à la profession creuse un fossé, l'image du professeur idéal s'éloignant de celle perçue par les acteurs de l'école, l'école souffrant alors d'une crise de confiance.

Au cœur de l'ethnicité se lit aussi la question religieuse. Si le fait religieux est un contenu d'enseignement, il n'est pas en France une matière ou un item des programmes en soi,

---

<sup>446</sup> BASCO, Louis, « Vers une psychologie de la personne et de l'Être », In BASCO Louis (Dir), Construire son identité culturelle, L'Harmattan, Paris, 2014, pp.17-29.

<sup>447</sup> BASCO, Louis, La construction de la personne enseignante au travers des différents états du « soi professionnel » <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/151.pdf>

contrairement à de nombreux pays européens. L'éducation nationale se montre réticente et méfiante face au risque de prosélytisme religieux<sup>448</sup>. Le débat de savoir si le fait religieux fait partie ou non de la culture déchire notre société et aucune définition de la laïcité ne fait consensus. Alors même qu'une majorité des enseignants interviewés se montrent ouverts aux faits religieux, ils déclarent s'autocensurer pour s'adapter au public, éviter des plaintes de parents/des réactions négatives d'élèves mais plus prosaïquement parce qu'ils n'ont pas eu de formations et avouent leur ignorance tant sur la légitimité que sur les contenus ou les formes que prendrait cet enseignement.

A l'heure actuelle, ce sont principalement des associations agréées par le ministère de l'Éducation Nationale comme « Enquête<sup>449</sup> » ou « Coexister<sup>450</sup> » qui interviennent dans des écoles et proposent des approches pédagogiques à travers des outils pour enfants et adolescents et des guides de formation pour « éduquer à la laïcité et aux faits religieux » à destination des éducateurs.

La frilosité de l'Éducation nationale à s'emparer de l'enseignement du fait religieux semble montrer qu'au-delà de cette question, c'est une crise culturelle bien plus profonde qui semble secouer notre société.

Le contenu même de l'enseignement ne ferait plus consensus et se prêterait à des suspicions (pouvant déboucher sur des sanctions hiérarchiques) ou des contestations de la part de parents ou d'élèves (provoquant une remise en cause de la figure du maître et son isolement).

Des enseignants ne feraient alors l'impasse sur des pans du programme officiel (d'histoire, d'EMC...) que pour que vive l'image d'une école forteresse.

Leur aveuglement, surdité et mutisme sur tout ce qui a trait à l'ethnicité serait principalement un acte défensif pensé comme protecteur.

---

<sup>448</sup> Récemment, un enseignant de CM1/CM2<sup>448</sup> a été accusé de prosélytisme sur la base d'une dénonciation anonyme (d'un collectif de parents) pour avoir fait étudié des textes bibliques<sup>448</sup> (6 heures en 6 mois). Cet enseignant, agnostique, ayant toujours donné satisfaction est soutenu par de nombreux parents d'élèves (manifestation de soutien) a été suspendu le temps de l'enquête puis muté d'office. Cette sanction est difficilement compréhensible pour qui connaît le manque de réactivité de l'Éducation nationale dans des cas de délits graves. Cet excès de zèle projette l'image d'une Institution paranoïaque et déboussolée face au fait religieux. Or, la laïcité ne peut être séparée du fait religieux ; il n'y a pas l'une sans l'autre car ce sont les deux faces d'une médaille.

<sup>449</sup> <http://www.enquete.asso.fr/>

<sup>450</sup> <http://www.coexister.fr/>

Toujours est-il, que des élèves sont discriminés *de facto* dans leur accès à la culture et maintenus parfois dans leur culture d'origine. D'autres sont poussés vers le ressentiment face à une institution dont certains agents (une partie infime d'entre eux) leur nient par leur inaction le statut de victime de préjugés et d'actes racistes mais les traitent aussi de façon inégalitaire et altérisante.

Notre troisième hypothèse est partiellement validée : à l'école, c'est bien l'éthique négociée (entre professionnalité et personnalité) individuelle qui fait classe.

Cette agentivité des enseignants explique la diversité des profils professoraux face à l'ethnicité.

Toutefois, les entretiens ne nous ont permis d'accéder que de façon superficielle aux arbitrages, aux questionnements internes des enseignants et des équipes pédagogiques.

Dans les écoles, se jouent aussi des conflits de pouvoirs et d'ego mais aussi des luttes pour la reconnaissance.

Les questionnaires écrits nous ont permis de recueillir une parole plus décomplexée et plus libre même si la forme écrite a pu en limiter la portée significative. Les questions ouvertes ont laissé entrevoir la solitude des enseignants et l'intériorisation de leur ressenti parfois douloureux dans les cas problématiques.

Notre étude a donné la parole aux enseignants alors qu'ils l'avaient peu eu jusqu'à présent dans les études scientifiques et nous espérons ne pas l'avoir altérée.

Nous espérons aussi avoir apporté une contribution modeste mais sensiblement nouvelle pour la compréhension de l'ethnisation des relations scolaires.

En Finlande, une récente étude universitaire<sup>451</sup> montre qu'au-delà des outils utilisés ou de la taille d'une classe, c'est l'empathie de l'enseignant qui agit sur les compétences et la motivation des élèves et par conséquent leur réussite.

En ce sens, notre étude ayant soulevé la question de la personnalité du maître au sein de la spirale de l'ethnicité partage ce constat de la primauté du savoir-être sur le savoir-faire.

---

<sup>451</sup>PAKARINEN, E., AUNOLA, K., KIURU, N., LERKKANEN, M.-K., POIKKEUS, A.-M., SIEKKINEN, M., & NURMI, J.-E., "The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors", *Contemporary Educational Psychology*, 39, 2014, pp. 248-261. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.001>

Nous espérons que cette recherche puisse être prolongée par d'autres en croisant, cette fois-ci, les regards des acteurs de l'école (parents, enseignants, élèves,...) mais aussi ceux des acteurs de terrain et du monde universitaire.

*Il ne faut pas que l'instituteur soit dans la commune le représentant du gouvernement ; il convient qu'il y soit le représentant de l'humanité; ce n'est pas un président du conseil, si considérable que soit un président du conseil, ce n'est pas une majorité qu'il faut que l'instituteur dans la commune représente : il est le représentant né de personnages moins transitoires, il est le seul et l'ineffable représentant des poètes et des artistes, des philosophes et des savants, des hommes qui ont fait et qui maintiennent l'humanité. Il doit assurer la représentation de la culture...*

*Mais pour cela, et nous devons avoir le courage de le répéter aux instituteurs, il est indispensable qu'ils se cultivent eux-mêmes ; il ne s'agit pas d'enseigner à tort et à travers ; il faut savoir ce que l'on enseigne, c'est-à-dire, qu'il faut avoir commencé par s'enseigner soi-même.*

Charles Péguy

Œuvres en prose complètes, tome I, Gallimard, 1987, p. 1058.

## **Références bibliographiques**

## Ouvrages

- ABRAHAM, Ada, *L'enseignant est une personne*, Paris, Les Éditions ESF, 1984.
- ADLER, Patricia A., ADLER Peter, "*Membership roles in field research*". Newbury Park, CA : Sage Publications, 1987.
- ALBARELLO, Luc, *Devenir praticien chercheur*. De Boeck Supérieur, 2003.
- ANDERSON, Benedict, *L'imaginaire national*, La découverte/Poche, 2002.
- A. PRETCEILLE, Martine, *L'éducation interculturelle ?*, PUF, Paris. 2013.
- BALIBAR, Etienne, WALLERSTEIN, Immanuel, *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, Éditions La Découverte, Paris, 1988.
- BARBIER, Jean-Marie, BOURGEOIS Étienne, DE VILLERS Guy, KADDOURI Mokhtar, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, L'Harmattan, Paris, 2006.
- BAUBEROT, Jean, *Histoire de la laïcité en France*, PUF, 2000.
- BAUBEROT, Jean, *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, Seuil, 2004.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, 2001.
- BLANCHARD, Pascal, BANCEL, Nicolas, LEMAIRE, Sandrine, *La fracture coloniale*, La Découverte, Paris, 2005.
- BLANCHARD, Pascal, BANCEL Nicolas, *De l'indigène à l'immigré*, Gallimard. 1998.
- BOUBEKER, Ahmed, *Les plissures du social, des circonstances de l'ethnicité dans une société fragmentée*, PUN - Editions Universitaires de Lorraine, 2016.
- BOUCHET, Gérard, *Laïcité & Enseignement*, Armand Colin, 1997.
- BOUDON, Raymond, BILLE, Nathalie, CHERKAOUI, Mohamed, *École et société, Les paradoxes de la démocratie*, PUF, 2001.
- BOURDIEU, Pierre , *Questions de sociologie*, Les éditions de Minuit, 1984.
- BRUNEAUD, Jean-François, *Chroniques de l'ethnicité quotidienne chez les maghrébins français*, L'Harmattan, 2005.
- CAMILLERI, Carmen & Al., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.
- CASTEL, Robert, *La Discrimination négative, Citoyens ou indigènes ?*, Paris, Seuil, 2007.

CHARLES, Frédéric, LEGENDRE, Florence, *Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école. Étude comparative*, Paris, Sudel, 2006.

CLEMENT, Francine, Girardin Andrée, *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*, Editions Nathan, 1997.

DE GAULEJAC, Vincent, *Les sources de la honte*, Desclée de Brouwer, Paris, 1996.

DE RUDDER, Véronique, POIRET Christian, VOURCH' François , *L'inégalité républicaine à l'épreuve*, Paris PUF, 2000.

DHARREVILLE, Pierre, *La laïcité n'est pas ce que vous croyez*, Les Editions de l'Atelier, Paris, 2013.

DHUME-SONZOGNI, Fabrice, *Racisme, Antisémitisme et « communautarisme ?*, L'Harmattan, 2007.

DURKHEIM, Emile, *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 2004.

DUBET, François, Lapeyronnie, Didier, *Les Quartiers d'exil*, Seuil, 1992.

DURPAIRE, François, MABILON-BONFILS, Béatrice, *Fatima moins bien notée que Marianne*, Edition de l'aube, Paris, 2016.

ELIAS, Norbert, *La société des individus*, Fayard, 1987.

ELIAS, Norbert, *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Fayard, 1983, Ed. 1993.

FALAIZE, Benoît, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, INRP, 2008.

FALAIZE, Benoît, HEIMBERG, Charles, LOUBES, Olivier, *L'école et la nation*, ENS Editions, 2013.

FERREOL, Gilles, *Dictionnaire de sociologie*, Armand Colin, 1995.

GLASER & MOYNIHAN, *Beyond the Melting Pot. The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York city*, Cambridge: MIT Press., 1963.

GORDON, Milton, *Assimilation in American Life. The Role of Race Religion and National Origins*, New York Oxford University Press, 1964.

GUILLAUMIN, Colette, *L'idéologie raciste*, Gallimard, 2002.

HIU, Janine, « Les missions du professeur des écoles éducation-éthique-citoyenneté, épreuve orale », Admission, Nathan, 2013.

HONNETH, Axel, *La lutte pour la reconnaissance*, Folio essais, 1992.



JELLAB, Aziz, *Société française et passions scolaires ; L'égalité des chances en question*, Presses universitaires du Midi, 2016.

JODELET, Denise, *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 1989.

JOVELIN, Emmanuel, MOUCHTOURIS Antigone, *Remords et honte, Lecture sociologique des sentiments*, Editions Le Manuscrit Savoirs, Paris, 2016.

KEPEL, Gilles, *Banlieue de la République : société, politique et religion à Clichy-sous-Bois et Montfermeil*, Gallimard, 2012.

LAGRANGE, Hugues, *Le déni des cultures*, Editions du Seuil. Paris, 2010,

LEGAL, Jean-Baptiste, DELOUVEE, Sylvain, *Stéréotypes, préjugés et discrimination*, Edition Dunod, Paris, 2008.

LEPOUTRE, David, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Poches Odile Jacob, Paris, 1997 réédition 2001.

LORCERIE, Françoise, *L'école et le défi ethnique*, INRP, 2003.

MACE, Eric, GUENIF-SOUILAMAS Nacira, *Les féministes et le garçon arabe*, Paris, Editions de l'aube, 2004.

MARTINIELLO, Marco, *L'ethnicité dans les sciences sociales*, PUF, 1995.

MAUSS, Marcel (1920 Mauco Georges, *Les Étrangers en France*, Paris, Armand Colin, 1932.c), « La nation », *L'Année sociologique*, 3 série, 1956, in Marcel Mauss, *Œuvres*, Paris, Éditions de Minuit, tome 3, 1969.

MEMMI, Albert, *Racisme*, Gallimard, Paris, 1994.

MORO, Marie-Rose, *Enfants de migrants, une chance par l'école*, Bayard Jeunesse, 2012.

NOIRIEL, Gérard, *Atlas de l'immigration en France*, Ed. Autrement, 2002.

PAYET, Jean-Paul, GIULIANI Fabrice, LAFORGUE Denis, *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

POSTIC, Marcel, *La relation éducative*, PUF; Paris, 2010.

POUTIGNAT, Philippe, STREIFF-FENART Jocelyne, *Théories de l'ethnicité*, PUF, 2012.

PROST, Antoine, *Education, société et politique*, Seuil, 1992.

RAPOPORT, Stéphanie, *Officiel des prénoms*, Editions First, 2014.

SAMUEL, Albert, *La laïcité. Une exigence pour la paix*, Chronique sociale, 1997.

SAYAD, Abdelmalek, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, De Boeck Université. Bruxelles, 2<sup>e</sup> tirage 1992.

SMOUTS, Marie Claude, *Les études postcoloniales en France : émergence et résistances*, La découverte, 2010.

STRAUSS, Levi, *Race et histoire*. Éd. Denoël-Gonthier, coll.Médiations, 1968.

TAGUIEFF, Pierre-André, *La force du préjugé, essai sur le racisme et ses doubles*, Paris, La Découverte, 1988.

THIESSE, Anne-Marie, *La créations des identités nationales*, Editions du Seuil, 2001.

WACQUANT, Loïc, *Parias urbains. Ghetto, banlieues, Etat*, Paris, La Découverte, 2006.

VAN DER MAREN, J.-M., *La recherche appliquée en pédagogie*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2003.

WEBER, Max, *Économie et Société*, Paris, Press Pocket, 2 tomes, 1995 (première édition en français, Plon, 1971).

WEBER, Max, *Essais sur la théorie de la science. Essai sur le sens de la « neutralité axiologique » dans les sciences sociologiques et économiques*, Quatrième essai, 1917.

### **Chapitres d'ouvrages**

BELKAÏD, Malika, *La diversité culturelle pour une formation des enseignants en altérité*, In Pierre R. Dasen, Christiane Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*, De Boeck Supérieur, 2002.

BASCO, Louis, « Vers une psychologie de la personne et de l'Être », In Basco Louis (dir.), *Construire son identité culturelle*, L'Harmattan, Paris, 2014, pp. 17-29.

BOUBEKER, Ahmed, « L'immigration en héritage : un récit en marge de l'histoire de France » In Bancel Nicolas, Bernault Florence, Blanchard Pascal, Boubeker Ahmed, Mbembe Achille, Vergès Françoise, *Ruptures post-coloniales Les nouveaux visages de la société française*, pp. 265-278.

COHEN-EMERIQUE, Margalit, « Menace à l'identité des professionnels en situations interculturelles et leurs ressources », In Prieur Elisabeth, Jovelin Emmanuel, Blanc Martine, *Travail social et Migrants*, Paris, L'Harmattan, Compétences interculturelles, 2013, pp. 263-276.

DHUME, Fabrice, « Ecole et discrimination : une frontière intérieure », In Berthet Vincent, FILLAUD-JIRARI, Laurence, *Construire des pratiques éducatives locales*, Chronique sociale, 2008.

GALLEGARO, Francesco, GIRARD, Charles, « *La neutralité* », In Hulak Florence, Girard Charles, *Philosophie des sciences humaines. Concepts et problèmes*, Librairie philosophique. J.Vrin, 2011, pp. 243-272.

GRAWITZ Madeleine, « Lexique des sciences sociales », Paris, Dalloz, In Boucher Manuel, *Les théories de l'Intégration. Entre universalisme et différentialisme*, L'Harmattan, Paris, 2000.

GRINE, Nadia, « Le rapport plurilinguisme/Identité dans le sillage de l'hypothèse Sapir/Whore », In Sauvage Jérémie, Demougin Françoise, *La construction identitaire à l'école*, L'Harmattan, 2012.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, GROSPIRON Marie-France, « Types de pratiques pédagogiques en français au lycée et différenciation sociale des résultats scolaires » In Plaisance Eric (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, actes du colloque franco-suisse*, Paris, CNRS, 1985.

JODELET Denise, « *Formes et figures de l'altérité* », In Sanchez-Mazas Margarita, Licata Laurent, *L'Autre : Regards psychosociaux*, Grenoble, Les Presses de l'Université de Grenoble, 2005, pp. 23-47.

MOREAU, Didier, « *La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres* », In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*, Tome 1, IUFM Nord –Pas de Calais, 2009, pp. 367-374.

RINAUDO, Christian, « La construction sociale de l'ethnicité en milieu urbain », in *Sauvegarde de l'enfance*, vol. 56, n°5, 2001, pp. 245-250.

SIMON, Patrick, « *Race, ethnicisation et discriminations : une répétition ou une singularité postcoloniale?* », In Bancel, Nicolas, Bernault, Florence, Blanchard, Pascal, Boubeker Ahmed, Mbembe, Achille, Vergès, Françoise, *Ruptures post-coloniales Les nouveaux visages de la société française*, La Découverte, 2010.

WEIL, Patrick, « Georges Mauco, expert en immigration : ethnoracisme pratique et antisémitisme fielleux » In Taguieff, Pierre-André (dir.), *L'antisémitisme de plume 1940-1944 , études et documents*, Paris, Berg International Editeurs, 1999.

## **Articles**

ANAFLOUS, Mohammed, *Peut-on gérer l'interculturel ?*, *Communication* [En ligne], vol. 31/1 |2013, mis en ligne le 01 mai 2013, consulté le 21 novembre 2016. URL : <http://communication.revues.org/3763>

AVENEL, Cyprien, La construction du « problème des banlieues » entre ségrégation et stigmatisation, *Journal français de psychiatrie*, vol. 34, n°3, 2009.

BALANDIER, Georges, La situation coloniale : une approche théorique, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 11, 1951, pp. 44-79.

BALIBAR, Etienne, Un racisme sans races, Entrevue rapportée dans *Relations*, n°763, mars 2013.

BALIBAR, Etienne, Uprisings in the Banlieues, *Lignes*, n°21, 2006.

BARRERE, Anne, MARTUCELLI, Danilo, L'école à l'épreuve de l'ethnicité, *Les annales de la recherche urbaine*, n°75, 1997.

BASTENIER, Albert, L'Europe des appartenances ethniques, *La revue nouvelle*, n°3, mars 2005, pp. 42-54.

BERTHELEU, Hélène, Sens et usage de l'ethnisation, *Revue européennes des migrations internationales*, vol. 23, n°2, 2007.

BERTHELEU, Hélène, Idéologie urbaine et relations interethniques : quelques remarques, *Les Cahiers du Cérim*, Centre d'Etudes et de Recherches sur les Relations Interethniques et les Minorités, 2002, pp.79-92.

BERTHELOT, Jean-Michel, Le choix du prénom. Des régularités statistiques aux mécanismes cognitifs, *Revue européenne des sciences sociales*, XLII-129, 2004, pp. 13-21.

BONNAFOUS, Simone, Où sont passés les "immigrés"?, *Cahiers de la Méditerranée*, vol. 54, n°1, 1997.

BRESSOUX, Pascal, Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves:effet-école et effets-classes en lecture, *Revue Française de Sociologie*, vol. 36, n°2, 1995, pp. 273-294.

CHARLES, Frédéric, L'enseignement : une chance de mobilité sociale pour les jeunes issus des immigrations ?, *Formation emploi*, n°94, 2006, pp. 59-72.

CAILLE, Jean-Paul, Perception du système éducatif français et projets d'avenir des enfants d'immigrés, *Education & Formation*, n°74, avril 2007.

CANTER KHON, Ruth, L'observation chez le chercheur et le praticien, *Revue française de pédagogie*, vol. 68, 1984.

CORCUFF, Philippe, Le savant et le politique, *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes, Régimes d'explication en sociologie, mis en ligne le 06 juillet 2011, consulté le 23 novembre 2014. URL : <http://sociologies.revues.org/3533>

DEBARBIEUX, Eric, Violence et ethnicité dans l'école française, *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 14, n°1, 1998.

DÉSERT M., PRÉAUX M., JUND R., So young and already victims of stereotype threat : Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on raven's progressive matrices, *European Journal of Social Psychology*, vol. 24, n°2, 2009, pp. 207-218.

DUBET, François, Egalité des places, égalité des chances, *Études*, vol. tome 414, n°1, 2011, pp. 31-41.

DUKIC, Suzana, DHUME, Fabrice, Scolarisation des enfants tsiganes : les ambiguïtés d'une notion, *Les Cahiers pédagogiques*, Hors-série numérique n°21, « A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs », mai 2011.

DURU-BELLAT, Marie, Effets maîtres, effets établissements: quelle responsabilité pour l'école ?, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 23, n°2, 2001, pp. 321-337.

DURU-BELLAT, Marie, DANNER, Magali, LE BASTARD-LANDRIER, Séverine, PIQUEE, Céline, Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives, *Les cahiers de l'IREDU*, IREDU, CNRS-Université de Bourgogne, n°65, Janvier 2004, pp. 6-8.

FALAIZE, Benoit, Quand les enseignants français traitent de l'immigration, *L'Année du Maghreb*, IV, 2008.

FASSIN, Didier, FASSIN, Eric, Misère du culturalisme, *Le Monde*, 29/09/2010.

FELOUZIS, Georges, PERROTON, Joëlle, Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159 | avril-juin 2007.

FRANCHI, Vijé, Ethnicisation des rapports entre élèves. Une approche identitaire, *Ville-Ecole-Intégration*, Hors série n°6, Décembre 2002.

HEINICH, Nathalie, Pour une neutralité engagée, *Questions de communication*, 2002, Mis en ligne 2/2012.

JUTEAU, Danielle, L'ethnicité comme rapport social, *Mots*, Décembre, n°49. 1996, pp. 97-105.

KOKOREFF, Michel, « Quartiers et différences culturelles », *La Vie des idées*, 11 janvier 2011.

LAURENT, Sylvie, Le « poor white trash » ou la pauvreté odieuse du blanc américain, *Revue française d'études américaines*, n°120, 2009/2, pp. 79-95.

LEGENDRE, Florence, Représentations du métier et de l'école des accédants enseignants issus des immigrations à l'IUFM de Créteil, *Revue Française de Pédagogie*, n°149, octobre-novembre- décembre 2004, pp. 65-81.

LORCERIE, Françoise, Ecole et ethnicité en France : pour une approche systémique contextualisée, *SociologieS* [En ligne], 2011, Dossiers, migrations pluralisation, thnicisation des sociétés contemporaines, mis en ligne le 18 octobre 2011, consulté le 13 mai 2013. URL : <http://sociologies.revues.org/3706>

LORCERIE, Françoise, L'école, son territoire et l'ethnicité, *Revue Projet*, vol. 312, n°5, 2009, pp. 64-71.

LORCERIE, Françoise, Sur l'inégalité scolaires des enfants d'immigrés, *Les cahiers pédagogiques*, n°467, novembre 2008.

- MARTINOT, Delphine, TOCZEK, Marie-Christine, BRUNOT, Sophie, Performances scolaires des élèves et appartenance ethnique (majoritaire vs minoritaire) de leurs modèles professionnels, *Revue française de pédagogie*, vol. 145, 2003, pp. 77-87.
- MC ANDREW, Marie, Le débat sur le voile à l'école à la lumière des diverses conceptions de l'ethnicité et des rapports ethniques, *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, vol. 1, n°1, 2011.
- MERLE, Pierre, Quand le fossé se creusent entre les nantis et exclus, *Les Cahiers pédagogiques*, n°467, 2008, pp. 26-28.
- MERLE, Pierre, À qui profitent les dépenses éducatives ?, *La Vie des idées*, 22 mai 2012.
- MEUNIER, Olivier, Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la république, *Revue Internationale de l'Education Sèvres*, n°65, 2013.
- PACHOD, André, Les cinq paradigmes actionnels de l'instituteur du Code Soleil, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40, 2/2007, pp. 19-34.
- PAYET, Jean-Paul, Violence à l'école et ethnicité. Les raisons pratiques d'un amalgame », *VEI Enjeux*, n°121, 2000.
- PAYET, Jean-Paul, L'ethnicité, c'est les autres. Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés, *VEI Enjeux*, Hors série, 2002.
- PAYET, Jean-Paul, Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée, *Revue française de pédagogie*, vol. 101, 1992, pp. 59-69.
- PERROTON, Joëlle, Les ambiguïtés de l'ethnisation des relations scolaires. L'exemple des relations écoles-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation, *VEI Enjeux*, n°121, juin 2000, pp. 130-147.
- PINTO, Louis, Neutralité axiologique, science et engagement. Une lettre de Pierre Bourdieu, *Savoir/Agir*, n°16, 2/2011.
- PIOLAT Michel, L'ethnisation des rapports interpersonnels », *Faire savoirs*, n°6, mai 2007.
- POIRET, Christian, La construction de l'altérité à l'école de la République, *VEI-Enjeux*, n°121, Juin, 2000.
- PORTIER, Philippe, L'islam dans la république laïque, *Cahiers Français*, n°385, 2015.
- PRAIRAT, Eirick, Vers une déontologie de l'enseignement, *Éducation et didactique*, vol. 3, n°2, 2009, pp. 113-131.
- PRIMON, Jean-Luc, Ethnisation, racisation, racialisation : une introduction, *Faire Savoirs*, n°6, mai 2007.

RAYMOND, Patrick, Les tribulations du Code Soleil, *DIALOGUE*, n°140, La morale (qu') en faire (?) Supplément en ligne [www.gfen.asso.fr](http://www.gfen.asso.fr), avril 2011.

REICH, Wendelin, MICHAILAKIS, Dimitris, La notion d'égalité des chances dans la communication politique. Une analyse théorique, *Revue française des affaires sociales*, 2005/2, pp. 35-47.

ROY Olivier, Pour des sociétés ouvertes, Repenser la place des religions en Europe, *Esprit*, n°422, février 2016, pp. 44-58.

RUCHE, Claude, Les acteurs de terrain en recherche de repères laïques, *Hommes et Migrations*, n°1294, 2012.

SABATIER, Cécile, Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France, *Education et francophonie*, vol. XXXIV, 2006.

SEKSIG, Alain, POINSOT, Marie, Au service de l'intégration. Entretien avec Benoît Normand, secrétaire général du Haut Conseil à l'intégration, *Hommes & Migrations*, vol. 1294, n°6, 2011.

SMOUTS, Marie- Claude, La question de la mémoire postcoloniale, *Transcontinentales*, Edition de la maison des sciences de l'homme, juin 2008, pp. 91-94.

SOULÉ Bastien, Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante », *Recherches qualitatives*, vol. 27(1), 2007.

STEELE C. M., SPENCER S. J., ARONSON J., Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat, In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 34, San Diego : Academic Press, 2002, pp. 379-440.

STREIFF-FENART, Jocelyne, POUTIGNAT, Philippe, La culture des immigrés et le courage des chercheurs. A propos de la page sur l'ouvrage de Hugues Lagrange parue dans le Monde du 14/09/2010, *Journal des anthropologues*, Association française des anthropologues, 2010, pp. 439-443.

SYNDICAT DES ENSEIGNANTS UNSA, Derrière chaque Numen , une personne, *Revue syndicale L'Enseignant*, n°191, décembre 2015.

TOBBNER, Odile, Du bon usage des mots : ethnisme et racisme, *Billets d'Afrique*, n°183, Septembre 2009.

TRIBALAT, Michèle, Assimilation versus multiculturalisme, *Cahiers français ? « L'immigration en France »*, n°385, Mars-Avril 2015.

UKROPINA, Laurence, Reconnaître et repérer les discriminations à l'école pour agir, *Diversité*, n°168, avril 2012.

VALLET, Louis-André, CAILLE, Jean-Pierre, Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, Une étude d'ensemble, *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n°67, Ministère de l'Éducation nationale, DEP, 1996.

VARRO, Gabrielle, Les futurs maîtres face à l'immigration. Le piège d'un "habitus discursif" , *Mots*, n°60, septembre 1999, Perspectives croisées sur l'immigration. pp. 30-42.

WASSERBERG, M. J., Stereotype threat effects on african american children in an urban elementary school, *The Journal of Experimental Education*, n°82, 2014, pp. 502-517.

VATZ LAAROUSSI, Michèle, KANOUTE, Fasal, RACHEDI, Lilyane, Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n°2, 2008, pp. 291-311.

WEIGAND, Gabriele, HESS, Remi, La relation pédagogique, *Economica Anthropos*, 2007.

WIEWIORKA, Michel, Racisme, racialisation et ethnicisation en France. *Hommes et Migrations*, n°1195, février 1996.

WIEWIORKA, Michel, Racisme, diversité, ethnicité, intégration, discrimination..., Hors série, *Diversité ville école intégration*, 2009.

ZIMMERMAN, Daniel, Un langage non-verbal en classe, *Revue française de pédagogie*, vol. 44, 1978. pp. 46-70.

ZIMMERMANN Philippe, FLAVIER, Éric, MÉARD, Jacques, « L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale », *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*, Supplément électronique au N° 49 (35-50), 2012.

ZIROTTI, Jean-Pierre, Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation, *Cahiers de l'URMIS*, 10-11 décembre 2006.

### **Rapports, enquêtes et études**

ANDRE, Bernard, « *L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail* », Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.

BEAUD, Stéphane, « *Les "bacs pros", La "désouvriérisme" du lycée professionnel* », Actes de la recherche en sciences sociales, n°114, 1996, pp. 21-29.

BOUVIER, Gérard, « *Immigrés et descendants d'immigrés en France* », INSEE, 2012.

BOUYASSE, Viviane, DESBUISSONS, Ghislaine, VOGLER, Jean, « *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée* », Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Rapport- n° 2010-114, octobre 2010.



CARREFOUR SANTE SOCIAL 2011, « *Santé et travail : étude des risques psychosociaux, de l'épuisement professionnel et des troubles musculo-squelettiques* », Rapport MGEN, janvier 2012.

CHARLES, Frédéric, LEGENDRE, Florence, « *Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'École* », Rapport de recherche réalisé pour l'IRES (Institut de recherche économique et sociale), l'UNSA (Union nationale des syndicats autonomes)-Éducation, l'Institut Maghreb-Europe, Décembre 2003.

CNESCO, « *Mixités sociale et scolaire à l'école : Agir, impliquer, informer* », 2015.

CNESCO, « *Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école* », Dossier de synthèse, 2015.

CNESCO, « *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* », septembre 2016.

DEBARABIEUX, Eric, FOTINOS, Georges, « *L'école entre le bonheur et ras-le-bol* », Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire », Observatoire International de la Violence à l'École, Université Paris-Est Créteil, Septembre 2012.

ÉTUDES et RÉSULTATS, « *Le vécu des attitudes intolérantes ou discriminatoires par les personnes immigrées ou issues de l'immigration* », n°424, DRESS Direction de la Recherche des Etudes de l'Evaluation et des Statistiques, Septembre 2005.

EUROPEAN COMMISSION, « *Commission Staff Working Document Country Report France 2016, Including an In-Depth Review on the prevention and correction of macroeconomic imbalances* », EUROPEAN COMMISSION, Brussels, 26.2.2016.

GONTHIER-MAURIN, Brigitte, « *Rapport d'information au Sénat* », n°601, Mission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur le métier d'enseignant, 2011.

GREENAN, Nathalie, LAFRANCHI, Joseph, L'HORTY, Yannick, NARCY, Mathieu, PIERNE Guillaume, « *Inégalités et discriminations dans l'accès à la fonction publique d'Etat : une évaluation par l'analyse de fichiers administratifs de concours* », TEPP, juillet 2016.

HCI, « *La France sait-elle encore intégrer les immigrés?* », Bilan de la politique d'intégration en France depuis vingt ans et perspectives, 2011.

INED, « *Enquête Trajectoires et Origines* », Octobre, 2010.

OBIN, Jean-Pierre, « *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche* », Inspection générale de l'éducation nationale Groupe Etablissements et vie scolaire, 2004.

UNICEF France, « *A l'école des enfants heureux ...enfin presque* », Observatoire International de la Violence à l'École, 2011.

VERSINI, Dominique, « *Rapport sur la diversité dans la fonction publique* », Paris, Décembre 2004.

### Colloques

DE LAVERGNE, Catherine, *La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative* », Recherches qualitatives, Hors série n°3, Actes du colloque, Bilan et prospectives de la recherche qualitative, 2007.

FERRERONS, Fabienne, « *Face aux problèmes de racisme et de violence à l'école, des professionnels de l'éducation démunis et en difficulté professionnelle* », Compte-rendu d'une animation pédagogique dans une école élémentaire, jeudi 17 avril 2014.

HEDIBEL, Maryse, « *Pluralité à l'école, perspectives s'actions et nouveaux enjeux pédagogiques : la question de la formation des enseignant* », Colloque du FASILD/IRENAM, Marseille, 2005.

LAMY, Guillaume, « *Neutralité ou partialité, un double problème en sciences sociales* », ACSALF, Le chercheur et sa passion : Dualité(s ) entre objectivité et subjectivité. Actes du colloque du 26 mars 2010.

OLIVE, Jean-Louis, « *Ethnicité, processus d'ethnisation et ethnicisme à Perpignan : Les gitans à l'école du changement* », Communication au colloque "Espaces de l'éducation et identités culturelles", 2012.

### Mémoires et Thèses

AUDEBERT, Pascale, « *Construction des identités professionnelles chez de jeunes professeurs des écoles issus des immigrations : le rôle des relations interpersonnelles des contextes familial et scolaire* », Thèse de doctorat en Psychologie, Centre de recherche sur le travail et le développement, Ecole doctorale « Abbé Grégoire », Paris, 2014.

BONNERY, Stéphane, « *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaire* », Thèse de doctorat, Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, U.F.R. 8 : C.A.P.F.E.D, 2003.

BOZEC, Géraldine, « *Les héritiers de la République, Eduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui* », Thèse de doctorat. Institut d'Etudes Politiques de Paris, 2010.

LIEUTAUD, Anne, « *Devenir praticien chercheur. Le processus de transformation du praticien somatopsychopédagogue au contact de la recherche* », Mémoire de recherche, Université de Lisbonne, 2008.

LORHO, Isabelle, « *Saillance de l'ethnicité dans la construction des publics de la difficulté scolaire : observation dans une école élémentaire* », Mémoire de Master II, Recherche Migrations et Relations Interethniques, Université Paris 7 Diderot, p.48, 2012.

ROUSSIÉ-FUSCO, Elena, « *L'école primaire à l'épreuve de l'ethnicité: des politiques éducatives aux pratiques dans la salle de classe* », Thèse de doctorat, Institut d'études politiques, Paris, 2007.

SMALDONE, Angèle, « *Doit-on enseigner l'histoire de l'immigration à l'école ?* », Mémoire de Master II Ecole, Enfance et Education, IUFM de Nancy Maxéville, 2012.

VIVARELLI, Clémentine, « *La Laïcité à l'école : une croyance normative entre éthique de responsabilité et éthique de conviction* », Thèse de doctorat en Sociologie, Ecole doctorale Sciences humaines-perspectives européennes, Strasbourg, 2014.

# Annexes

Annexe n°1 .....	355
Annexe n°2.....	357
Annexe n°3.....	367
Annexe n°4.....	374
Annexe n°5.....	375
Annexe n°6.....	376

## Annexe 1

### Compilation des conseils prodigués aux enseignants selon les communautés visées

#### Musulmans, Arabes, Maghrébins, Turcs

##### Que faire en classe ?

L'enseignant qui travaille dans un établissement à fort pourcentage d'élèves d'origine arabo-musulmane gagne à être informé afin d'éviter les erreurs et de se dégager autant que faire se peut des idées fausses.

- Il sait que la culture arabe, comme toutes les cultures, modèle les individus et leur donne des habitudes de communication. Il connaît les réserves et les ressentiments accumulés dans l'inconscient collectif français depuis la guerre d'Algérie. Il est modeste et n'exclut pas que ses jugements sur ses élèves en soient influencés.

- Il étudie attentivement les chiffres et les enquêtes de fond afin de se dégager des clichés qui peuvent l'empêcher de voir la réalité en face. Il veille à ne pas évaluer avec plus d'indulgence les Kabyles ou les Kurdes, les filles plutôt que les garçons, les Marocains ou les Tunisiens plutôt que les Algériens. Il apprend à nuancer son discours et ses actes vis-

à-vis de l'Islam afin d'éduquer et convaincre plutôt que de chercher à exclure et à vaincre.

- Devant la provocation des garçons, il trouve le souffle et la distance nécessaires en identifiant le jeu de victime<sup>14</sup> et la stratégie inconsciente. Sachant que l'élève provocateur cherche la sanction pour déclarer haut et fort qu'on lui en veut et qu'il est le bouc émissaire... victime de l'injustice. Il refuse d'entrer dans ce cercle vicieux et déjoue les pièges.

- De son côté, l'enseignante repère et refuse le jeu de la séduction qui précède souvent l'affrontement et la transgression des règles. Elle marque son territoire et s'affirme dans sa différence vis-à-vis du modèle féminin véhiculé par la culture arabe (les Kabyles ou les Berbères ne sont certes pas arabes mais fortement arabisés) ou turque.

- Homme ou femme, le maître instaure des règles strictes, identiques pour tous, annoncées et connues de

la classe entière, et les applique sans se laisser fléchir par une demande d'indulgence ou de compromis : les spécialistes de la discussion et de la négociation y trouveraient une voie pour transgresser la loi, et l'équilibre serait rompu. Par ailleurs, il n'oublie pas de valoriser les efforts de travail et de discipline ainsi que toute acceptation de se fondre dans le groupe-classe, sans se faire remarquer excessivement.

- L'enseignant évite en même temps d'insister ouvertement sur les différences et ne cherche pas à faire étalage de ses connaissances linguistiques avec les élèves originaires du Maghreb : il peut ainsi blesser ceux qui ne sont pas arabes, et faire sourire... ceux qui ne parlent ni l'arabe ni le berbère<sup>15</sup>. De plus, en tant que représentant de l'école française, il se doit de communiquer la langue française à ses élèves.

##### Que faire en classe ?

Cette description de comportements culturels évoque beaucoup d'images chez l'enseignant qui travaille avec des élèves d'origine arabe. Il ressent parfois le malaise décrit par E.T. Hall. En considérant ces comportements comme un héritage inscrit profondément en chacun de ses élèves, il fait baisser son irritation et trouve le

calme nécessaire pour leur apprendre à s'adapter à la structure proxémique de notre pays.

Ce changement de « peau » ne peut s'effectuer en un tour de main. La dimension cachée s'acquiert par imitation et mimétisme ; la parole, le langage y ont un poids secondaire en la matière.

C'est pourquoi l'enseignant qui s'avance d'un air menaçant vers l'élève qui a transgressé la loi, en usant d'une gestuelle appuyée et de mots excessifs, renforce son modèle culturel plutôt qu'il ne l'estompe. Le calme, la modération du discours auront une meilleure efficacité en la matière pour le désynchroniser en douceur<sup>4</sup>.

#### Les communautés asiatiques (pas de conseils)

### Que faire en classe ?

Ces deux questions troublent l'image que l'on a du migrant originaire d'Afrique noire. Elles sont devenues

des clichés qui masquent la réalité. L'enseignant qui travaille dans une zone à fort pourcentage de migrants

d'Afrique noire veille à ne pas se laisser contaminer par les rumeurs infondées. Il n'est pas question de



nier cette réalité lorsqu'elle est évidente mais le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève à réussir à l'école malgré les difficultés que celui-ci rencontre dans sa vie de famille.

À ce titre, il est vigilant et à l'écoute des élèves pour répondre à leurs interrogations et les orienter vers les

services sociaux ou médicaux s'il en est besoin. Il garde en tête la complexité d'une intervention maladroite qui peut menacer l'élève en le coupant de son milieu familial. Par contre, s'il est sensibilisé à la question et prêt à s'investir, il soutient et participe à des actions

d'information auprès des femmes dans les quartiers.

Trop influencés par les clichés les plus globalisants et réducteurs qui soient, nous avons du mal à percevoir l'extrême diversité des situations et l'aspect privilégié du migrant d'Afrique noire à l'école française.

### Que faire en classe ?

L'enseignant qui travaille dans un quartier où la population originaire d'Afrique noire est importante gagne à être prudent dans ses jugements et ses a priori. En se tenant informé, en connaissant le contexte familial et ethnique de ses élèves en difficulté, il trouve quelques pistes pour les aider à s'intégrer harmonieusement.

- Rencontrer la famille et nouer avec elle, père ou mère, voire frère ou sœur, une relation chaleureuse.

- Expliquer le fonctionnement concret de l'école en faisant visiter une classe, en parcourant les couloirs, en passant par la cantine. Ne pas se contenter (pour les cas d'élèves en plus grande difficulté) de la sacrosainte visite commune de la journée portes ouvertes de début d'année. L'important est la relation interpersonnelle, la mise en confiance et l'échange verbal ou visuel.

- Comprendre certains comportements culturels qui irritent ou dérangent. Accepter et reconnaître la dimension cachée. Habités dans leur famille à établir des relations particulières et fonctionnelles avec certains adultes choisis et sélectionnés, ces élèves vont chercher à reproduire ce système à l'école. Tel enseignant va se voir réserver toutes les marques d'un profond respect qui se traduit par un évitement du regard et un mouvement de tête vers le bas. Tel autre fera fonction du confident qu'il est permis de déranger à tout propos et qui permet l'établissement d'une relation affective forte. Le dernier sera considéré d'égal à égal comme un copain que l'on traite sans précaution d'usage en le prenant à la rigolade : il devient alors le « parent à plaisanterie », ce qui est un rôle redoutable pour un enseignant qui doit savoir

s'imposer à certains moments.

Une bonne connaissance de ces rôles culturels, un repérage précoce de celui qui lui est dévolu, permet de rétablir les choses sans couper la relation avec l'élève.

- Enfin, pour les cas difficiles, il est nécessaire de mettre en œuvre un réseau éducatif élargi en entreprenant ensemble une étude pour trouver des solutions adéquates aux problèmes, en comprenant bien quels sont les attentes et les besoins des parents, en s'informant sur les possibilités offertes par les associations et les responsables des foyers de travailleurs. Quand on connaît l'importance du rôle des uns et des autres dans la hiérarchie, il est bon de les impliquer et de les mobiliser pour aider leurs enfants à s'intégrer tout en restant dans leur communauté d'origine, sans heurts et sans fractures.



## Nos compatriotes des DOM-TOM (pas de conseils)

### Les communautés originaires d'Europe

#### Que faire en classe ?

- Les enseignants qui constatent les excellentes capacités d'élèves portugais ont à convaincre les familles afin qu'elles permettent à leur enfant de faire des études longues et de s'orienter vers des filières générales et littéraires selon les aptitudes de l'élève.

- Ils seront attentifs aux performances des jeunes filles d'origine espagnole qui réussissent beaucoup mieux que les garçons de même origine nationale, mais qui sont également orientées vers des filières courtes par leurs parents.

- Il est dommage pour les élèves mais aussi pour les enseignants de voir disparaître des élèves studieux, disciplinés et doués, alors qu'on pourrait les aider avec un plaisir partagé à développer au maximum leurs aptitudes.



## Annexe 2

Chronologie croisée entre des données/actualités politico-socio-économiques et la législation scolaire concernant l'enseignement du premier degré à la lumière et/ou à l'ombre de l'ethnicité de 1970 à 2017

Année	Données/Actualités politico-socio-économiques	Mesures et lois sociétales	Lois scolaires et apparentées dans le premier degré
1970			- Les programmes - L'initiation au français, classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers : circulaire n°IX 70-37 du 13 janvier 1970
1971			
1972		- Loi contre le racisme	- Décret qui institue le jour d'interruption des cours au mercredi et non plus au jeudi.
1973	- Premier Choc pétrolier	- Circulaire Marcellin et Fontanet (lien du permis de séjour avec le contrat de travail) - Circulaire « barres et tours » qui vise à empêcher la construction de grands ensembles	
1974		- Création d'un secrétariat d'Etat aux Travailleurs immigrés	
1975	- Taux de chômage à 3% de la population active		- Loi d'orientation <a href="#">Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975</a> , dite Loi Haby qui institue le collège unique. - Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires : circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975.
1976			-Utilisation des locaux scolaires en dehors des heures de classe, pour l'ouverture de cours de leur langue maternelle à des élèves étrangers des écoles Circulaire n° 76-128 du 30 mars 1976 - Création des CEFISEM (centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants) : circulaire n° 76-387 du 4 novembre 1976
1977		- Mise en place de la prime de retour pour les étrangers (« le million Stoléru ») - Programme « habitat et vie sociale » pour réhabiliter les cités HLM : lancement du premier plan banlieue - Rapport « Réponses à la violence » du Comité d'étude (premier diagnostic du sentiment	- Les programmes (CP) - Circulaire 77-266 relative aux écoles maternelles qui fixe le rôle et les objectifs de l'école maternelle

		d'insécurité ») - Directive européenne 77/486/CEE visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants suite à l'avis du Comité économique et social de 1974	
1978			- Les programmes (CE)
1979	- Deuxième choc pétrolier - Révolution iranienne - Premières violences urbaines à Vaulx-En-Velin		- Recrutement des instituteurs à BAC+2 (DEUG) et non plus au BAC
1980	- Attentat de la rue Copernic	- Loi Bonnet : restriction des conditions d'entrée des étrangers	- Les programmes (CM) : Education morale et civique
1981	- Election présidentielle, victoire de François Mitterand : arrivée de la gauche au pouvoir - Violences urbaines aux Minguettes, à Venissieux, puis à Vaulx-en-Velin (« rodéos des Minguettes ») - Taux de chômage de 6.3 % de la population active	- Droit d'association pour les étrangers (loi du 9 octobre 1981), -Création de la commission nationale pour le développement social des quartiers - Création de l'association Banlieue 89	- Création des Zones d'Education Prioritaire <a href="#">circulaire n° 81-238 du 1<sup>er</sup> juillet 1981</a>
1982		- Egalité des droits de représentation syndicale pour les étrangers (lois Auroux de 1982)	
1983	- Attentat de la rue des Rosiers - Marche pour l'égalité et contre le racisme	- Création de l'UOIF (« L'Union des Organisations Islamiques de France ») - Création du CNPD (Conseil National de prévention de la délinquance) - Création de la mission interministérielle « Mission Banlieue 89 »	- Rapport Girault sur l'enseignement de l'histoire - géographie
1984	- Création de SOS Racisme - Manifestations « Mouvement de l'école libre » pour défendre l'école privée	- Loi sur le titre unique de séjour et de travail, qui reconnaît, par la création de la carte de résident, le caractère durable de l'installation en France de la population immigrée - Création du CIV (Comité interministériel pour les villes)	- Retrait suite à l'ampleur des manifestations du projet de loi Savary visant la création d'un grand service public de l'éducation dit « grand SPULEN »
1985	- Création de France		- Les programmes : suppression des activités



	Plus (défense des droits des enfants des immigrés) - Marche divergence		d'éveil remplacées par des disciplines dotées d'horaires propres, notamment éducation civique et informatique ; renforcement de l'enseignement du français
1986	- Mort de Malik Oussekiné dû à une bavure policière - Gang de Roubaix, proche d'Al-Qaïda (braquages, un meurtre et une tentative d'attentat)		- Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France : circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986 - Modalités d'accueil et d'intégration des élèves étrangers dans les écoles : la <a href="#">circulaire n° 86-120</a> - Circulaire 86-046 : orientations pour l'école maternelle (préparation à la "grande école" et assignation de trois objectifs : scolariser, socialiser, apprendre et exercer.
1987			
1988	- Election présidentielle, victoire de François Mitterand - Fatwah contre Salman Rusdie, auteur de « Les Versets sataniques »	- Décret n° 88-1015 du 28 octobre : création d'un conseil national et d'un comité interministériel des villes	
1989	- Création du HCI (Haut Conseil à l'intégration) - Chute du mur de Berlin - Publication des Versets sataniques de Salman Rushdie et proclamation d'une fatwa de mort à son égard	- Expulsion de jeunes filles voilées du collège « affaire des foulards »	- Loi d'orientation <a href="#">Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989</a> , dite <i>Loi Jospin</i> : organisation en trois cycles de l'école primaire, création du Conseil national des Programmes, création du statut de professeur d'école et création des IUFM (institut universitaire de formations des maîtres), pré-scolarisation aux enfants de deux ans vivant dans un environnement social défavorisé, allègement de la semaine d'une heure, réorganisation de l'année scolaire, élaboration obligatoire d'un projet d'établissement... - Rapport Joutard sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales (nécessité de remédier à l'inculture religieuse) - Circulaire Jospin du 12 décembre qui laisse aux équipes enseignantes la responsabilité de gérer au cas par cas les problèmes soulevés par le port de signes religieux
1990	- Première guerre du Golfe - Violences urbaines à Vaux-en-Velin - Manifestations contre le racisme et l'antisémitisme suite à la profanation du cimetière juif de Carpentras	- Troisième assise nationale Banlieues 89 - Nomination d'un ministre de la ville	- Rapport Hussenet recommandant l'étude objective et pluraliste des rites et des croyances des grandes religions - Création de la fonction de coordonnateur de ZEP et d'un groupe de pilotage académique <a href="#">circulaire n° 90-028 du 1<sup>er</sup> février 1990</a> - Décret n° 90-680 qui crée le corps des professeurs des écoles. - Décret n° 90-788 organisation de la scolarité de l'école maternelle et primaire en trois cycles pédagogiques qui tiennent compte de la progression psychologique des enfants
1991	- Violences urbaines à Sarrouville, au Val Fourré et à Mantes-la-Jolie		- Lancement de la première opération « Ecole ouverte » (ouverture pendant l'été d'établissements scolaires volontaires aux jeunes des quartiers en difficulté)
1992		- Plan « Tapie » pour les banlieues	

1993	- Violences urbaines à Melun	- Loi « Pasqua » (réforme du code de la nationalité, lutte contre l'immigration clandestine...) dont la loi dite Méhaignerie : instauration de l'obligation pour les jeunes nés étrangers en France, de manifester leur volonté de devenir Français.	
1994	- Manifestation contre la révision de la loi Falloux sur le financement de l'école privée		
1995		- Création du fond interministériel d'intervention pour la ville - Rapport alarmiste sur l'évolution de certains quartiers défavorisés de l'Institut Banlieuscopie	- Les programmes : Education civique
1996	- Manifestations pour la régularisation des sans-papiers » à Paris et dans plusieurs villes	- Loi n° 96-987 du 14 novembre 1996 relative à la mise en oeuvre du pacte de relance pour la ville (création des ZUS)	
1997	- Dissolution de l'assemblée nationale : victoire de la gauche plurielle		- Création des réseaux d'éducation prioritaires (REP) <a href="#">circulaire n° 97-233 du 31 octobre 1997</a>
1998	- Guerre du Kosovo - Victoire de l'équipe de France de football à la Coupe du monde (célébration de la France « black, blanc, beur »)	- Rapport « Demain, la ville » : appel à une mobilisation nationale pour les quartiers dégradés - Institution du CNV (Nouveau Conseil des villes)	- Rapport Ferrier : « situation alarmante » de l'école primaire (17% des élèves en difficulté à l'entrée du CE2) ; proposition de renforcer l'évaluation des connaissances et d'instaurer un "brevet des écoles" avant le passage en 6ème.
1999			- "Charte pour bâtir l'école du XXIème siècle" : recentrage des programmes sur les acquisitions fondamentales et développement de l'aide personnalisée aux élèves, aménagement des rythmes scolaires, évolution du métier de professeur des écoles (coordination d'une équipe éducative composée de collègues, intervenants extérieurs et aides-éducateurs) ; expérimentation de cette charte dans plus de 1500 écoles. - Relance de l'éducation prioritaire : élaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des Réseaux d'éducation prioritaire Circulaire n° 99-007 du 20 janvier 1999
2000		-Loi 2000-1208 dite loi SRU: solidarité et	

		renouvellement urbain, incitation à la mixité sociale - Directive de l'Union européenne contre la discrimination raciale ou ethnique : directive 2000-43	
2001	- Attentat du 11 septembre : destruction des Twin Towers à New York -Deuxième guerre du Golfe - Outrage au symbole national de la Marseillaise pendant le match amical France-Algérie -Taux de chômage de 7.7% - déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle		- Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école proposant l'expérimentation d'une forte réduction du nombre d'élèves dans les CP où sont regroupés les élèves les plus défavorisés. - Annonce un plan de rénovation des IUFM pour adapter la formation des enseignants aux évolutions de la société
2002	- Election présidentielle, victoire de Jacques Chirac au second tour face à Jean-Marie Le Pen (choc)		- Les programmes : Vivre ensemble - Rapport Debray : mission sur l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque (passage d'une « laïcité d'incompétence » à une « laïcité d'intelligence ») - Modalités de l'inscription et de la scolarisation des élèves de nationalité étrangère : circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 - Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) : circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002
2003	- Mobilisation enseignante pour protester contre la décentralisation, la réforme des retraites, la baisse du budget de l'Éducation nationale et la suppression des emplois-jeunes. - Incendie d'une école juive à Gagny	- Création du Conseil Français du Culte Musulman (CFCM) - Loi 2003 Loi d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine - Créaion de l'ANRU (Agence nationale pour la rénovation urbaine)	- Discours ministériel de Ferry et Darcos « contre les dérives communautaristes, réaffirmer les principes de la laïcité républicaine » Conférence de presse du 27 février - Rapport « Pour une nouvelle laïcité » de François Baroin.
2004		- Création de la Halde (Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité) - Charte de la diversité	- Commission Stasi : réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République - Mesures visant à prévenir, signaler les actes à caractère raciste ou antisémite en milieu scolaire et sanctionner les infractions : circulaire n°2004-163, 13 septembre 2004 - Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires dont la certification en français langue seconde : note de service du 19 octobre 2004

			<p>- Loi n°2004-228 interdisant dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes et tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse : <a href="#">article L.141-5-1 du code de l'éducation</a></p> <p>- Rapport Thélot " Pour la réussite de tous les élèves " qui préconise entre autres la scolarité obligatoire à cinq ans, l'acquisition par tous les élèves d'un « socle commun des indispensables », redéfinition des missions et du statut d'enseignant et du concours de recrutement</p> <p>- Rapport Obin Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires.</p>
2005	<p>- Centenaire de la loi de 1905 de séparation des Eglises et de l'Etat</p> <p>- Violences urbaines dans plusieurs villes de France (dites «émeutes des banlieues »)</p> <p>- Création du CRAN ( Conseil représentatif des associations noires de France)</p> <p>- Création du mouvement des Indigènes de la République</p>	<p>- Loi de programmation pour la cohésion sociale : dispositifs de réussite éducative</p> <p>-Loi sur le rôle positif de la colonisation</p>	<p>- Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 dite loi Fillon : établissement d'un socle commun de connaissances, rattachement des IUFM aux universités, réaffirmation de la liberté pédagogique des enseignants et restauration de leur autorité...L'objectif à terme de cette réforme est d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et 50% d'une classe d'âge à un diplôme d'enseignement supérieur.</p> <p>- Institution du Haut Conseil de l'Education (remplaçant le Conseil national des Programmes) organisme consultatif par l'article 14 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.</p> <p>- Rapport « L'immigration à l'école de la République » de Jacques Berque qui préconise un enrichissement de la culture nationale par l'apport des cultures des autres</p>
2006		<p>- Loi n °2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances « Egalité des chances », grande cause nationale</p>	<p>- Formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres, ancrée dans un apprentissage de la pratique de la laïcité, définition du cahier des charges de la formation initiale des enseignants à travers dix compétences : arrêté du 19 décembre 2006, Bo du 28/12/2006</p> <p>- Création du Réseau "Ambition Réussite" (RAR) <a href="#">circulaire n° 2006-058 du 30 mars 2006</a></p> <p>- Rapport du groupe de travail sur « la laïcité dans les services publics» présidé par André Rossinot (charte de la laïcité et de la citoyenneté dans l'enseignement)</p>
2007	<p>- Election présidentielle, victoire de Nicolas Sarkozy</p>	<p>- Création du ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire</p> <p>- Création de l'Observatoire des discriminations</p> <p>- Ouverture au public de la Cité de l'Immigration</p>	<p>- Remise du premier rapport annuel 2006 du Haut Conseil de l'éducation (HCE) : constat sévère de l'enseignement primaire (40 % des élèves sont en difficulté à la fin du CM2, dont 15 % en grande difficulté et 25 % qui ne sont pas en mesure de suivre le collège dans de bonnes conditions) et préconisation de centrer l'effort sur le primaire et la maternelle.</p> <p>- « Lettre aux éducateurs » adressée par Nicolas Sarkozy à tous les enseignants : réaffirmation des missions et des valeurs de l'école et de la place des programmes scolaires et de la culture</p>

			générale et définition du métier d'éducateur.
2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Début de la crise économique mondiale</li> <li>- Affaire de la crèche Baby Loup (licenciement d'une employée pour port du voile)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan Banlieue « Une nouvelle politique en faveur des banlieues », implication de tous les acteurs (école, association, police,...)</li> <li>- LOI n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nouveaux programmes : réaménagement du temps scolaire (réduction de deux heures hebdomadaires d'enseignement de 26 à 24 heures, affectées hors temps scolaire, aux élèves en difficulté), suppression des cours du samedi, mise en place en CM1 et CM2, instauration de stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires, définition des objectifs prioritaires et des progressions pour chaque cycle, recentrés sur les fondamentaux, libéralisation de la carte scolaire, Instruction civique et morale, ...</li> <li>- Bulletin officiel sur l'accompagnement éducatif (hors temps scolaire)</li> <li>- Opération expérimentale "Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration" : Circulaire n° 2008-102 du 25 juillet 2008</li> <li>- Loi n° 2008-790 créant un droit d'accueil pour les élèves des écoles maternelles et élémentaires pendant le temps scolaire, imposant aux communes d'organiser l'accueil des élèves des écoles primaires, publiques ou privées sous contrat, lorsque la proportion des enseignants grévistes dans une école dépasse 25 % de l'effectif.</li> <li>- Réforme de l'évaluation des acquis des élèves en français et en mathématiques en CE1 et CM2 (mise en place d'évaluations nationales)</li> <li>- Rapport de la Cour des comptes, "Les communes et l'école de la République", selon lequel l'école communale, "ne réussit pas à maintenir l'égalité des chances mais en accroît les inégalités"</li> </ul>
2009		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Circulaire du 20 avril relative à la prévention du décrochage scolaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PISA 2009 : « les élèves de la 1ère génération d'immigration sont en France, plus exposés que d'autres à l'échec scolaire »</li> <li>- Extension de l'opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents » : circulaire n°2009-095 du 28 juillet 2009</li> <li>- Décret n°2009-917 Réforme du recrutement et de la formation des enseignants., recrutés au niveau du master</li> </ul>
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les « Printemps arabes »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Loi interdisant le port du niqab</li> <li>- Circulaire du 5 novembre sur les dispositifs éducatifs dans les territoires de la politique de la ville et évolution des missions des PRE (Programmes de réussite éducative) : amélioration de la cohérence des dispositifs éducatifs hors temps scolaire</li> <li>- Publication du manuel de droit européen en matière de non</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Loi visant à lutter contre l'absentéisme scolaire prévoyant la possibilité de suspendre le versement des allocations familiales aux parents dont les enfants seraient sujets à des "manquements répétés à l'obligation d'assiduité scolaire".</li> <li>- Rapport de la Cour des comptes "L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite" qui constate que l'organisation du système scolaire ne permet pas d'atteindre les objectifs d'égalité des chances assignés par la loi et plaide la fin de l'uniformité de l'offre scolaire pour aller vers une diversification permettant de l'adapter localement aux besoins des élèves.</li> <li>- Rapport sur les rythmes de vie scolaire</li> <li>- Rapport sur les dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école,</li> </ul>

		discrimination par le Conseil de l'Europe	au collège et au lycée
2011	- Journée nationale d'action dans l'Éducation nationale contre les réductions budgétaires	- Recommandations du HCI « Les défis de l'intégration à l'école »	- Extension aux écoles primaires du Programme Clair qui devient le Programme Éclair <a href="#">circulaire n° 2010-096 du 7 juillet 2010</a> - Deuxième rapport de la Conférence sur les rythmes scolaires
2012	- Taux de chômage à 10 % de la population active - Attentat à Toulouse et Montauban contre des militaires et une école juive à par Mohamed Merah - Election présidentielle, victoire de François Hollande, retour de la gauche au pouvoir	- Circulaire du 30 juillet relative à la mise en œuvre des zones de sécurité prioritaires	- Circulaire Chatel <a href="#">Bulletin officiel</a> n° 13 du 29 mars 2012 rappelant la nécessaire neutralité des parents d'élèves ou intervenants accompagnateurs lors de sorties scolaires - Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés : <a href="#">circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012</a> . - Circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012, concernant l'organisation des Casnav - Rapport « Pour une Pédagogie de la laïcité à l'école » - Rapport de la concertation sur la refondation de l'école « Refondons l'école de la République »
2013	- Amplification des conflits au Proche Orient	- Avis du HCI « Pour une pédagogie de la laïcité à l'école »	- Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013, dite Loi Peillon: création des ESPE (école supérieure du professorat et de l'enseignement), la scolarisation des moins de 3 ans et des dispositifs innovants comme le « plus de maîtres que de classes » dans les secteurs les plus difficiles, nouvel enseignement moral et civique, suppression du Haut Conseil de l'Éducation remplacé par le Conseil Supérieur des Programmes, programmation de 60000 postes sur 5ans,... - Obligation d'afficher la charte de la laïcité dans les écoles, collèges et lycées qui liste les principes fondamentaux de la République et définit la laïcité à l'école - Réforme des rythmes scolaires : projet territorial - Abrogation de la loi de 2010 sur la lutte contre l'absentéisme - Rapport de la cour des comptes « Gérer les enseignants autrement » qui souhaite une redéfinition du travail enseignant et sa valorisation ... - Rapport « Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale »
2014	- Création d'un Etat Islamique (EIL) - Accroissement du nombre de jihadistes français - Tuerie du Musée juif de Bruxelles par un français Mehdi Nemmouche - Assassinat d'une professeure d'école à	- Lois contre le terrorisme - Inauguration officielle de la Cité de l'immigration, 7 ans après sa création et discours du président Hollande sur l'immigration célébrant l'apport des étrangers à la France et dénonçant	Nouveaux programmes en préparation : abandon des termes « Morale laïque » souhaitée par Vincent Peillon au profit des termes « Enseignement moral et civique » - Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 : refondation de l'éducation prioritaire avec l'instauration d'une nouvelle catégorie de réseau les REP+ à côté des REP pré existants. Arrêté du 24 août 2014 fixant la liste des écoles et des établissements scolaires publics inscrits dans le programme REP+

	<p>Albi par une mère d'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Montée du front national (premier parti aux européennes)</li> <li>- Reprise du conflit israélo-palestinien : grandes manifestations en France</li> <li>- Entrée en guerre de la France au sein de la coalition internationale contre l'EIL</li> <li>- Rapt et assassinat d'un touriste français, Hervé Gourdel en Algérie</li> <li>- Différents procès contre l'installation de crèche dans l'espace publique pour atteinte à la laïcité</li> <li>- Multiplication des actes antisémites</li> <li>- Attentat contre le commissariat de Joué-lès-Tours</li> </ul>	<p>l'islamophobie et la prétendue incompatibilité de l'islam à la république</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Loi n°2014-173 de programmation pour la ville et la cohésion urbaine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Décret n°2014-457 autorisant des expérimentations dérogatoires aux nouveaux rythmes scolaires</li> </ul>
2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attentat du 7 janvier 2015 contre Charlie Hebdo</li> <li>- Marche républicaine du 11 janvier avec le slogan « Je suis Charlie »</li> <li>- Manifestations à Montpellier de parents d'élèves réclamant une mixité scolaire c'est-à-dire une mixité ethnique et sociale dans les écoles élémentaires</li> <li>- Vagues migratoires importantes</li> <li>- Le nombre d'attentats déjoués augmente (attentat du Thalys en août) : l'Etat se déclare en guerre contre les terroristes</li> <li>- Attentat du 13 novembre par trois commandos dont le plus meurtrier au Bataclan (130 morts et plus de 350 blessés)</li> <li>- Elections régionales : percée du Front National au premier tour sans conquête de région (mise en place du front républicain), victoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discours de Valls employant le terme d'« apartheid » pour qualifier les banlieues</li> <li>- 2015 : la lutte contre l'antisémitisme et le racisme élue grande cause nationale avec une semaine d'action dans les écoles</li> <li>- L'état d'urgence est décrété</li> <li>- Projet de loi sur la déchéance de nationalité pour les binationaux français divise la classe politique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Grande mobilisation de l'Ecole pour les valeurs de la République » : série de onze mesures portant sur la laïcité, la citoyenneté, la mixité sociale, la réduction des inégalités, la mobilisation de l'enseignement supérieur et de la recherche,...</li> <li>- Volonté d'instaurer une journée nationale de la laïcité chaque 9 décembre</li> <li>- Rapport « Mixités sociales et scolaire à l'école : Agir, impliquer, informer. » du CNESCO (Conseil national d'évaluation du système éducatif). Le CNESCO propose onze préconisations dont celles de mener une action urgente dans les collèges ségrégués, de créer un bonus dans l'orientation des élèves des « établissements de la nouvelle mixité »...</li> </ul>

	<p>des nationalistes en Corse, un parti musulman en Ile de France, l'Union des Démocrates Musulmans Français (UDMF) récolte 0.4% des voix au premier tour.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestations avec des slogans racistes vis-à-vis de la communauté « arabe » en Corse suite à un guet-apens contre des pompiers dans un quartier sensible d'Ajaccio</li> </ul>		
2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Attentat du 13 juin contre des policiers à Magnanville</li> <li>- Attentat du 14 juillet à Nice faisant 86 victimes</li> <li>-Attentat du 27 juillet contre un prêtre à Saint-Etienne-du-Rouvray</li> <li>- Manifestations policières en octobre face à la montée des violences subies</li> <li>- Multiplication des agressions vis-à-vis des enseignants</li> </ul>		
2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Election présidentielle Victoire d'Emmanuel Macron face à Marine Le Pen</li> <li>- Suspension et mutation d'un professeur du premier degré pour avoir fait étudier trop longtemps (6h) des textes bibliques.</li> <li>- Multiplication des attentats dont une majorité à la voiture bélier touchant de nombreux pays d'Europe : Royaume-Uni, Allemagne, France, Suède, Espagne, Finlande.</li> <li>- Polémique autour de l'organisation d'un stage « en non mixité raciale » du syndicat Sud - Education 93.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Polémiques face à la qualification par Emmanuel Macron de la colonisation en tant que crime contre l'humanité</li> <li>- Gel d'une partie des contrats aidés largement utilisés dans le fonctionnement des écoles (accompagnement des enfants handicapés, encadrement de la garderie,...)</li> </ul>	<p>Le nouveau ministre Jean-Michel Blanquer propose 4 mesures pour bâtir l'école de la confiance.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour sur la réforme des rythmes, adaptation laissée au libre choix des municipalités</li> <li>- Engagement de limiter à 12 l'effectif des classes de CP à la rentrée 2017 les REP+ puis progressivement des CP et CE1 des REP et des REP+.</li> <li>- Objectif général « 100% de réussite au CP »</li> </ul> <p>La priorité est à nouveau donnée à l'école primaire.</p>



### Annexe 3

La mesure de l'égalité des chances à travers les évaluations nationales et internationales

#### Une vue d'ensemble

La massification de l'enseignement s'est accompagnée d'une diminution sensible de la reproduction sociale. Ainsi au cours des trente dernières années, la part des enfants d'ouvriers devenant ouvrier ou employé a diminué de 10 points mais ce taux reste important puisqu'il se situe à 70 %<sup>452</sup>. Il existe une sur représentation des enfants de classes défavorisées dans certaines classes : en 2014 ils représentaient 72,8% des élèves de SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) et 66,4% de ceux en CAP.

On observe par ailleurs de grandes disparités de retard scolaire à l'entrée en sixième selon l'origine sociale de l'élève. « Ainsi, les enfants d'inactifs sont beaucoup plus fréquemment en retard scolaire que les enfants de cadres (24,1% contre 2,9%).

En lien avec ces disparités sociales, l'environnement de l'établissement d'origine apparaît aussi corrélé au retard des élèves. Parmi les élèves venant d'une école publique relevant du dispositif Éclair<sup>453</sup> (Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite), près d'un sur cinq (19%) est en retard. Cette part est presque deux fois plus importante que celle des élèves venant d'une école n'appartenant pas à ce dispositif (10,4%). Cependant, entre les rentrées 2008 et 2014, la part des élèves en retard a davantage baissé pour les élèves scolarisés en zone d'éducation prioritaire<sup>454</sup> ».

La France serait championne des inégalités scolaires : c'est en tout cas ce que tendent à prouver les dernières mesures concordantes des évaluations tant nationales qu'internationales. Celles-ci, souvent critiquées par le passé<sup>455</sup>, sont aujourd'hui reconnues comme sérieuses et utiles. En 2005, le Haut conseil de l'évaluation de l'école déclarait « l'utilité des enquêtes internationales sur les acquis des élèves apparaît incontestable<sup>456</sup> ».

---

<sup>452</sup> PEUGNY, Camille, « *L'école de la République, une mère injuste* », Les cahiers pédagogiques, n°520, mars-avril 2015, p.19.

<sup>453</sup> <http://eduscol.education.fr/cid56537/comprendre-le-programme-eclair-en-deux-clips-et-un-vade-mecum.html>

<sup>454</sup> [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/67/6/depp\\_rers\\_2015\\_454676.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/67/6/depp_rers_2015_454676.pdf) p 85

<sup>455</sup> BAUMARD, Maryline, *La France enfin première de la classe*, Bayard, 2013, p.32-37.

<sup>456</sup> Haut Conseil de l'Évaluation de l'école (2005), *La France et les évaluations internationales*, n°16, janvier, p 7 [http://www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/21/101.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/101.pdf)

Toutefois, la France ne l'a compris que bien tardivement, subissant ces enquêtes jusqu'à la fin des années 80 (dont les premières remontent pourtant à la fin des années 50), les suivant parfois sans jamais en être vraiment partie prenante.

Depuis les années 90, la France tente de rompre cet isolement avec la prise en main du pilotage national de ces enquêtes par la DEP et son implication dans l'élaboration dans les outils mais de manière générale force est de constater que « les milieux de l'enseignement ignorent ces enquêtes ou les connaissent mal » et que d'autre part existe une « absence d'intérêt et de connaissance de ces travaux et de leur utilité pour le pilotage du système éducatif d'une partie des instances décisionnelles du MEN (ministère de l'Education nationale), en particulier, de l'Inspection Générale et de la direction de l'enseignement scolaire<sup>457</sup>. Or, un nombre croissant de pays participe à ces évaluations internationales et certains réforment leur école en conséquence avec des résultats très significatifs

### Des évaluations internationales

*PISA : programme international pour le suivi des acquis des élèves, né en 2000 concerne les élèves de 15 ans de 65 pays évalués en langue maternelle, en mathématiques et en sciences tous les trois ans*

L'Education nationale reprend les conclusions de l'enquête Pisa 2012 dont elle confirme la validité par la similitude de ses résultats comparés à d'autres enquêtes nationales et internationales « Les résultats du système éducatif français sont préoccupants parce qu'ils mettent en évidence, sur les dix dernières années :

- une baisse du niveau moyen en mathématiques : entre 2003 et 2013, la France perd 5 places en passant de la 13e à la 18e place sur 34 pays
- un accroissement des écarts de niveau entre les élèves qui s'explique par le plus grand nombre d'élèves en difficulté, alors que dans les autres pays de l'OCDE, cette part est stable

---

<sup>457</sup> Ibid.

- une aggravation des déterminismes sociaux : l'école française est aujourd'hui celle des pays de l'OCDE où l'origine sociale des enfants pèse le plus lourd dans les résultats scolaires, et cette tendance s'est accrue ces dix dernières années <sup>458</sup>.»

Le manque d'équité du système français se traduit, en termes de classement dans l'enquête PISA, par un écart de 20 places si l'on compare les performances des élèves issus des milieux les plus favorisés à celles des élèves issus des milieux les plus défavorisés

Les élèves issus de l'immigration représentent en France 15 % des élèves testés dans le cadre des épreuves PISA 2012 et sont au moins deux fois plus susceptibles de compter parmi les élèves peu performants.

Même après contrôle du milieu socio-économique, en France, les élèves issus de l'immigration accusent des scores en mathématiques inférieurs de 37 points à ceux des élèves autochtones, soit presque l'équivalent d'une année d'études (contre un écart de 21 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE). Cependant, la performance en mathématiques s'améliore de 23 points en France (contre 10 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE) si l'on compare les performances des élèves immigrés issus de la première et de la seconde génération.

*PIRLS : programme international de recherche en lecture scolaire, né en 2001 concerne les élèves de CMI de 45 pays, évalués en lecture*

« En 2011, les élèves français obtiennent un score moyen de 520, pour une moyenne internationale fixée à 500. Comparés aux résultats des pays géographiquement et économiquement proches, les élèves français se trouvent sur représentés dans le groupe de niveau le plus faible, et sous-représentés dans le groupe le plus fort. Les scores du groupe le plus fort montrent une moindre réussite des élèves français par rapport à leurs camarades

---

<sup>458</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html&xtmc=pisa&xtnp=1&xtr=1>

européens <sup>459</sup>. » Globalement, la France se situe en queue de peloton des pays européens ; avec 520 elle se situe en dessous de moyenne européenne de 534<sup>460</sup>.

L'éducation prioritaire réalise des scores bien moindres que les autres établissements publics (43 point d'écart) et que les établissements privés (51 points d'écart).

#### Scores moyens globaux selon le type de scolarisation

Type de scolarisation/ Score moyen (Écart- type)	2001	2006	2011
Public hors EP (éducation prioritaire)	533	525	523
Privé	527	536	531
Public EP	477	478	480

Source : MEN-MESR-DEPP<sup>461</sup>

TIMSS : Trends in International and Sciences Study, né en 1995 concerne les élèves de Cm1 et de 4e de 60 pays évalués en mathématiques et sciences tous les 4 ans.

La France n'a participé qu'à la première enquête de 1995 pour la classe de 4<sup>e</sup> puis en 2015 pour la classe de Cm1 (les résultats ne sont pas encore connus).

Cette non participation pendant 20 ans, dissonante par rapport à nos voisins européens n'est pas officiellement expliquée; elle paraît étonnante car l'IEA (International Association for the Evaluation of the Educational Achievement<sup>462</sup>) organise aussi bien PIRLS que TIMSS.

Les résultats de 2015 sont parus en novembre 2016, ils sont fortement négatifs pour la France. En effet, ils sont largement en dessous de la moyenne des pays de l'Union Européenne<sup>463</sup>  
Scores TIMSS par regroupements de pays proches de la France<sup>464</sup>

<sup>459</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid21049/programme-international-de-recherche-en-lecture-scolaire-en-cm1-pirls.html>

<sup>460</sup> Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Note d'information ,du 21 décembre 2012, p.4.

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/68/0/DEPP-NI-2012-21-PIRLS-2011-Etude-internationale-lecture-eleves-CM1\\_236680.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/68/0/DEPP-NI-2012-21-PIRLS-2011-Etude-internationale-lecture-eleves-CM1_236680.pdf)

<sup>461</sup> *Ibid*, p.5.

<sup>462</sup> <http://timssandpirls.bc.edu/>

<sup>463</sup> Highlights From TIMSS and TIMSS Advanced 2015 Mathematics and Science Achievement of U.S. Students in Grades 4 and 8 and in Advanced Courses at the End of High School in an International Context

TIMSS 2015	Mathématiques Score moyen global	Sciences Score global moyen
France	488	487
Membres de l'Union européenne (19 pays, 2 nations, 1 communauté)	527	525
Membres de l'OCDE (24 pays, 2 nations, 1 communauté)	528	527

Lecture : en mathématiques, le score moyen des membres de l'OCDE présents dans l'étude (dont la France) est de 528. Sources : IEA / MENESR-DEPP.

L'absence de mixité sociale est dénoncée dès le CM1 où 32 % des enfants fréquentent des écoles considérées comme « défavorisées » (une école comprenant plus d'un quart de l'effectif défavorisé et moins d'un quart favorisé). Ces élèves obtiennent un score de 459 points en mathématiques et 460 en sciences. Nos voisins européens, comme l'Allemagne, parviennent davantage à corriger les inégalités sociales. Ainsi, avec 33% de ses élèves fréquentant une école défavorisée, l'Allemagne a vu ces élèves obtenir un score de 500 en mathématiques et 504 en sciences. Le Portugal fait encore mieux avec un taux de ségrégation de 46%, le score en mathématiques est de 536 et de 503 en sciences. A titre de comparaison, nos meilleurs élèves ont pour score 510 en sciences et 511 en mathématiques<sup>465</sup>. Ainsi, les élèves dits défavorisés portugais sont bien plus performants que nos meilleurs élèves.

La ségrégation n'est donc pas le seul facteur explicatif de l'échec des élèves français en mathématiques et en sciences même si son taux de ségrégation est un des plus élevés de l'union européenne.

### Des évaluations nationales et des études de terrain d'organismes éducatifs

---

[http://nces.ed.gov/pubs2017/2017002\\_timss\\_2015\\_results.pdf](http://nces.ed.gov/pubs2017/2017002_timss_2015_results.pdf)

<sup>464</sup>DEPP, Note d'information n°33, novembre 2016 [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/81/9/depp-ni-2016-33-TIMSS-2015-mathematiques-sciences-evaluation-internationale-eleves-CM1\\_672819.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/81/9/depp-ni-2016-33-TIMSS-2015-mathematiques-sciences-evaluation-internationale-eleves-CM1_672819.pdf)

<sup>465</sup> tableau en sciences <http://timss2015.org/timss-2015/science/school-composition-and-resources/school-composition-by-economic-background-of-the-student-body/>

tableau en mathématiques <http://timss2015.org/timss-2015/mathematics/school-composition-and-resources/school-composition-by-economic-background-of-the-student-body/>

*Les évaluations nationales : en Ce1 et Cm2 de 2009 à 2011 en français et en mathématiques avaient pour particularité de concerner toutes les écoles de l'enseignement public et privé sous contrat.*

En 2012, ces évaluations ont été abandonnées. Le Haut Conseil de l'Education les jugeait en 2011 peu fiables<sup>466</sup> et lui préférait la création d'un dispositif nouveau (géré par une agence totalement indépendante) issu d'une évolution de l'évaluation nationale CEDRE qui serait compatible avec les évaluations internationales précédemment citées pour lesquelles il préconisait une participation régulière et active.

*CEDRE : cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon, né en 2003 concerne les élèves de Cm2 et de troisième, évalués en français, mathématiques, histoire géographie et langue vivante tous les 6 ans (une matière par année)*

« Renouvelées à intervalle régulier, ces évaluations permettent de suivre l'évolution du « niveau des élèves » dans le temps<sup>467</sup> » et de les comparer selon des échelles de niveau de 0 à 5 (du plus faible au plus performant).

En 2009, ces évaluations ont porté sur la Compréhension de l'écrit en fin d'école (classe de Cm2) permettant de faire une analyse de l'évolution de 2003 à 2009 et de corroborer les résultats de PIRLS en confirmant l'écart de résultats entre l'Education prioritaire et hors Education prioritaire.

Dans l'échantillon 2009, 16 % des élèves de CM2 étaient scolarisés dans une école privée sous contrat, 12 % dans une école publique en éducation prioritaire (EP) et 72 % dans une école publique hors EP. Cette répartition a très peu évolué puisque, en 2003, les pourcentages d'élèves des différents secteurs étaient respectivement de 16 %, 13 % et 71 %.

En 2003, l'EP présentait un retard de 32 points sur l'hors EP et de 34 sur le secteur privé.

En 2009, ce retard était de 22 points sur l'hors EP et de 39 sur le secteur privé.

---

<sup>466</sup> Haut Conseil de l'Education (2011), Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves, Bilan des résultats d l'Ecole [http://www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/21/115.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/115.pdf)

<sup>467</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid81218/methodologie-du-cycle-des-evaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-en-fin-d-ecole.html>

		Répartition (en %)	Score moyen	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2003	100	250	2,9	12,1	26,5	29,3	19,2	10,0
	2009	100	252	2,2	10,9	25,9	31,9	19,2	9,9
Élèves scolarisés dans le secteur public hors éducation prioritaire	2003	71	254	2,5	10,7	24,9	30,2	20,5	11,3
	2009	72	254	2,0	10,6	25,2	32,2	19,6	10,5
Élèves scolarisés dans des écoles de l'éducation prioritaire (EP)	2003	13	222	7,5	24,4	33,8	20,6	10,7	3,0
	2009	12	232	4,8	18,4	33,5	28,7	11,0	3,6
Élèves scolarisés dans le secteur privé	2003	16	256	0,8	8,0	27,8	33,1	20,2	10,1
	2009	16	261	1,4	6,4	23,5	33,0	23,8	12,0

Tableau 2 – Répartition et scores moyens selon les conditions de scolarisation des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2003 et en 2009 en France métropolitaine

Lecture : les élèves inscrits dans des écoles de l'éducation prioritaire représentent 13 % des élèves enquêtés en 2003 et 12 % en 2009. Leur score est passé de 222 à 232 ; 4,8 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0 en 2009 contre 7,5 en 2003. Source : MENJVA-DEPP.





## Annexe 5

Appel du SNUIPP au boycott des stages de remise à niveau

<http://47.snuipp.fr/spip.php?article527>

École de : \_\_\_\_\_

Stages de remise à niveau :

à l'intention des membres des conseils d'école et des parents d'élèves

Le Ministère de l'Education Nationale a annoncé sans aucune discussion ou concertation la mise en place des stages de remise à niveau pendant certaines périodes des congés scolaires pour les élèves de CM1 et CM 2 présentant des difficultés en français ou en mathématiques.

3 périodes de stage sont prévues dans l'année, d'une durée de 5 jours à raison de 3 heures par jour, durant les vacances de printemps, la première semaine de juillet ou la dernière semaine des vacances d'été.

Le ministre estime que ces stages permettront de résoudre les difficultés scolaires. Nous ne le pensons pas.

La réussite de tous les élèves est une préoccupation constante des enseignants.

L'aide aux élèves en difficulté doit se faire pendant le temps scolaire, grâce à des dispositifs variés et l'intervention de personnels spécialisés. Cela renvoie au travail des enseignants et des équipes. Ce travail long et difficile doit être assuré dans le temps, sur toute la scolarité.

Renvoyer le traitement de la difficulté scolaire hors du temps de l'école pointera l'élève en échec, le marginalisera davantage, sans donner plus de sens à ses apprentissages, ni développer son autonomie.

La réussite scolaire passe aussi par le respect des rythmes de vie chez l'enfant. L'alternance de 7 semaines de classes et de 2 semaines de congé est depuis longtemps préconisée par les chercheurs. Un élève en difficulté a autant besoin de vacances que les autres enfants. Il doit pouvoir bénéficier de moments privilégiés avec sa famille et d'ouvertures sur les activités culturelles et de loisir.

Le faire travailler plus ne signifie pas qu'il apprendra mieux.

Comme enseignants, nous avons des propositions concrètes. Répondre aux difficultés des élèves passe par :

- la réduction des effectifs par classe afin de mieux répondre aux besoins de chaque élève,
- l'organisation de séquences de travail en petits groupes et l'intervention de maîtres supplémentaires,
- des maîtres spécialisés intervenant dans les réseaux d'aide, des maîtres recrutés et formés et en nombre suffisant,
- le développement du travail en équipe pour les enseignants, le renforcement de la formation initiale et continue.

Le remplacement des maîtres absents afin d'assurer la continuité des enseignements.

Nous souhaitons que les 23 millions d'euros dépensés pour ces stages soient utilisés pour répondre à toutes ces priorités. Ces 23 M€ permettraient de créer près de 700 postes d'enseignants.

Pour toutes ces raisons, nous faisons le choix de ne pas entrer dans ce dispositif.

L'équipe enseignante

## Annexe 6

### Des portraits professoraux croisant identité et ethnicité

		Nécessité de la charte de la laïcité	Exploitation de la charte	Conscience de l'existence du racisme à l'école	Mise en place de projet spécifique d'éducation civique	Ouverture aux faits religieux	Pratique d'accommodements	Solution pour la crise de l'école
Patriote	nationaliste	O	O	O	O	N pour respecter la charte mais souhaitable	O	Ouvrir l'école maternelle aux parents qui ne parlent pas français pour échanger et apprendre. La langue
	républicain	N	N	Ni	O	N trop difficile. Risque de mauvaise interprétation des parents	O	.
Laïciste	laïcard	O	N	Mini	N	N uniquement en histoire	N	
	pacifiste	O et N pas une priorité	N	Mini	N	N	N	Stopper l'allègement des programmes et la baisse du niveau demandé
Moderniste	humaniste	O	O	O	O	O	O	Facteur humain : recruter mieux les enseignants
	paternaliste	O	O	O	N	O	O	Aider aux devoirs et favoriser l'accès à des parcours culturels.
Indifférentialiste	nihiliste	N	N	N	N	N uniquement en histoire	O	
	universaliste	O	O pour le règlement N Pour les enfants	O	O	N ce n'est pas la priorité	O	

O= oui

N= non

Dans ce tableau ne figurent en dernière colonne que les solutions qui se distinguent des autres. En effet, des constats négatifs sur les politiques éducatives sur l'école sont dans une large mesure partagés par une majorité de professeurs des écoles et ils proposent de façon collégiale certaines solutions.

- une augmentation des moyens pour lutter contre les inégalités
- une stabilité des politiques éducatives (au lieu du changement des programmes à chaque changement de gouvernement)
- une refonte des rythmes scolaires (la réforme étant jugée inégalitaire)
- une prise en compte du terrain avec une consultation effective des enseignants