Sociétés et jeunesses en difficulté
Revue pluridisciplinaire de recherche

n°1 | Printemps 2006
Varia

La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème

Stéphane Bonnéry

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/sejed/109
ISSN : 1953-8375

Éditeur
École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique
Stéphane Bonnéry, « La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n°1 | Printemps 2006, mis en ligne le 23 octobre 2006, consulté le 19 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/sejed/109

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Sociétés et jeunesses en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème

Stéphane Bonnéry

1 Depuis quelques années se multiplient des discours qui font de la question de « l'ethnicité » une grille de lecture incontournable pour comprendre la société française et ses institutions éducatives. C'est plus particulièrement le cas dans l'École[1] et des dispositifs comme les classes-relais, où sont orientés les élèves les plus dérangeants. Qu'ils soient fascinés par ce qui est appelé « métissage » ou qu'ils traduisent la crainte que des « affirmations identitaires » n'envahissent l'École, ces discours de sens commun[2], construisent ainsi un nouveau « problème social »[3], désigné par des expressions telles que « manifestations identitaires des élèves », voire « communautarisme à l'école », dont la société française ressentirait l'émergence. L'utilisation de ces catégories de sens commun est inévitable : pour désigner une difficulté jugée nouvelle, les discours ont besoin de mots, actualisés ou pas, mais ceux-ci ne sont jamais neutres car ils définissent le problème social en attirant l'attention sur certains aspects et déterminent donc ce qui en est pensé et les actions mises en œuvre.

2 Cet article vise à expliciter les phénomènes observables amalgamés sous ces désignations ordinaires, d'une part, et à formuler les impensés que révèlent ces catégories langagières, d'autre part. Il s'attachera en particulier à établir que l'École n'est pas seulement envahie par la question de « l'ethnicité » mais que, à sa façon, elle participe à son existence et que ce phénomène concerne l'ensemble des élèves, et pas seulement ceux issus de familles étrangères ou immigrées. Pointer ces impensés permet de problématiser autrement la question du rejet de l'École, que les propos se référant à l'ethnicité traduisent de façon exacerbée chez les élèves victimes des inégalités scolaires. C'est donc la genèse de l'interprétation et du rejet par les élèves de leur scolarité en termes ethnicisés que nous étudierons ici. Nous croiserons pour cela les résultats de deux recherches dont les choix méthodologiques découlent de ce qui précède.

3 D'abord, pour comprendre à la fois les phénomènes signalés dans l'École comme relevant de l'ethnicité, et la manière dont ces phénomènes s'articulent avec le rejet de l'École, nous utiliserons les données d'une première recherche[4] portant sur les élèves désignés scolairement comme étant « décrocheurs », « en conflit avec l'institution » : les collégiens orientés dans des dispositifs-relais sont à ce titre intéressants. Des entretiens ont été réalisés avec 47 de ces adolescents, et des observations de pratiques éducatives et d'activité des élèves ont été effectuées dans 5 dispositifs. Toutefois, il s'agit là d'élèves dont les processus de rejet de l'École et d'« affirmations identitaires » sont relativement installés puisqu'ils sont généralement en 4ème ou en 3ème.

4 Par conséquent, c'est une deuxième recherche[5] qui sera davantage évoquée ici. Celle-ci s'est intéressée à la genèse de ces processus, et donc à leur temporalité, dans la tranche d'âge qui précède celle où les équipes éducatives croient les identifier. Elle porte sur l'évolution des modes de construction identitaire entre le CM2 (où les enseignants ne se plaignent pas d'« affirmations identitaires ») et le collège (correspondant au seuil de l'adolescence). 22 élèves[6], ayant grandi et effectué l'essentiel de leur scolarité en France, et identifiés par les instituteurs comme de potentiels décrocheurs dans la suite de leur scolarité, ont été suivis pendant près de deux ans à partir du dernier trimestre de CM2. Ce suivi s'est déroulé dans les classes, les établissements, le quartier, les associations périscolaires et de prévention. Outre des entretiens avec les élèves et les adultes de l'institution, des observations dans les classes et les établissements (quatre CM2 dans deux écoles, neuf 6èmes dans deux collèges) ont porté sur les pratiques professionnelles et leur lien avec l'activité des élèves, et sur l'interprétation des situations scolaires par ceux-ci[7].

5 Les établissements (en réseau d'éducation prioritaire) sont implantés dans un quartier dont la population, précarisée socialement, est arrivée récemment en France de pays hétérogènes. Ils ont été choisis comme particulièrement « difficiles » (résultats des élèves aux évaluations nationales, fréquence des procédures disciplinaires au collège...) : ce qui est observé peut donc être considéré comme le paroxysme de pratiques pédagogiques qui cherchent à s'adapter aux caractéristiques ethniques supposées des élèves. De telles pratiques existent ailleurs, mais moins concentrées et moins généralisées dans les équipes. Ces pratiques ne sont pas significatives au sens où elles seraient aussi fréquentes dans tous les établissements des zones d'éducation prioritaire, voire systématiquement mises en œuvre par tous les enseignants qui y exercent. Elles sont en revanche significatives au sens où elles montrent de façon amplifiée ce à quoi sont confrontés des jeunes au cours de l'une ou l'autre année de leur scolarité dans un quartier populaire urbain.

6 Du côté des élèves, les deux travaux mentionnés montrent des adolescents qui ont construit peu à peu une interprétation « ethnicisée » de leur scolarité. L'exemple d'Amidou, suivi dans le cadre de la seconde enquête, illustrera le propos : il donne à voir de façon concentrée le résultat de cette recherche. Ce n'est pas une étude de cas, mais une illustration des processus récurrents identifiés dans les entretiens et dans les observations des divers élèves suivis. Nous l'analysons comme produisant un « effet loupe », une amplification de la construction conjointe des « affirmations identitaires » et du rejet de l'École. Il montre que même les « cas extrêmes », à partir desquels les discours dominants généralisent hâtivement, ne sont pas joués d'avance mais résultent d'une construction. Ensuite, si tous les élèves manifestant une « identité ethnicisée » ne rejettent pas la scolarité autant que les « décrocheurs », leur opposition partielle à l'École

peut être analysée de manière analogue à celle de jeunes qui leur ressemblent mais ont connu une exacerbation du rejet par la suite.

7 Les deux recherches ne sont pas disjointes : tout, dans les dossiers scolaires des collégiens de classes-relais, permet de penser qu'ils étaient des écoliers comparables à ceux suivis dans la deuxième recherche : notre intérêt porte sur la *construction* des « affirmations identitaires ».

8 Après avoir mis à plat ce qui est habituellement désigné par problème de « l'ethnicité » ou des « affirmations identitaires », l'article progressera en déconstruisant successivement les impensés de ces formulations et en reconstruisant ce faisant de nouvelles entrées pour problématiser cette question.

1. Ce qui est désigné par « affirmation identitaire »

9 Proposer de déconstruire les propos tenus par les équipes éducatives ne veut pas dire que les propos en question soulèvent de faux-problèmes : ces équipes souffrent de situations, décrites ci-après, qui sont le résultat notamment du rapport qu'entretient la société française avec ses enfants des catégories les plus précarisées, *a fortiori* avec ceux issus de l'immigration. Il s'agit plus simplement de prendre quelque distance avec les termes utilisés par des rapports officiels, voire des pamphlets sur l'École[8], qui reprennent au premier degré des constats formulés par quelques praticiens, trop vite généralisés, et en font un usage substantialisé, comme si la nature des jeunes concernés (ou « leur culture », dans une acception essentialisée du terme) les condamnait à fonctionner ainsi : le constat fait office d'explication.

10 Un des constats fait par les éducateurs, enseignants et animateurs est la régularité des interpellations ethnicisées entre pairs. L'individu est désigné à partir d'une supposée caractéristique : couleur de la peau, religion, consonance du patronyme, pays d'origine, accent, situation matérielle et administrative due à l'immigration et à son ancienneté[9]... Ce n'est donc pas seulement l'individu qui est interpellé mais l'ensemble des personnes qui partagent ce stigmate[10]. Ces interpellations peuvent clairement être à caractère raciste dans les insultes rituelles[11], même quand elles ne sont pas vues comme telles par celui qui les énonce ni par celui qu'elles désignent. En présence des adultes des institutions éducatives, les jeunes parlent les uns des autres en utilisant ces labels : *« le Chinois »*, *« le Gitan »*, *« le Noir »*... Les relations sociales sont mises en discours à partir de ces supposées caractéristiques.

11 Les personnels éducatifs témoignent de l'ambiguïté de leurs élèves vis-à-vis de leur appartenance à « la France ». Par exemple, des jeunes se déclarent toujours *supporters* de l'adversaire de l'équipe nationale de football... phénomène médiatique depuis les événements du stade de France. Cette tension se retrouve dans notre recherche sur les dispositifs-relais : il est récurrent d'entendre des jeunes de nationalité française s'affirmant *« Arabes »*, *« Noirs »*... face à d'autres personnes désignées *« Français »*, synonyme de *« peau blanche »* ou *« Dupont-Durand »*[12].

12 Les adultes des institutions sont surtout régulièrement accusés de racisme quand ils punissent un adolescent, donnent une mauvaise note... Et des élèves jurent à leurs enseignants *« sur le Coran »*, *« la Thora »* ou *« la Bible »* qu'ils ont, par exemple, fait leurs devoirs mais les ont simplement oubliés à la maison.

13 Dans les cas extrêmes, des enseignants, conseillers principaux d'éducation ou éducateurs, décrivent des adolescents engagés dans des processus de déscolarisation et qui rejettent l'École en bloc. Ces collégiens vivent l'institution comme le monde des *« Français »*, opposé

aux *« Noirs »*, *« Arabes »*, etc. La scolarité leur est devenue insupportable. Les contenus de formation sont ainsi également rejetés avec le même argument ethnicisé ou parce qu'ils seraient contradictoires avec la religion.

2. Des identités figées et importées dans les institutions éducatives ?

14 Ces affirmations identitaires sont souvent désignées comme un phénomène extérieur à l'École, qui l'envahirait : elles seraient le résultat de l'influence sur les élèves de leur « culture d'origine ». Les recherches présentées ici partent plutôt de l'idée suivante : les jeunes, surtout de nos jours, sont confrontés à une pluralité d'éléments culturels (scolaires, familiaux, juvéniles, télévisuels), ils se construisent « entre » ces différents milieux[13]. On peut ainsi poser le problème autrement : dans la vie des élèves, les affirmations identitaires sont-elles vraiment imputables à une seule « influence » ? Sont-elles vraiment préalables à leur scolarisation ? Ces élèves « importent »-ils ces logiques identitaires dans l'École ou bien cette dernière participe-t-elle à la construction de cette interprétation des situations éducatives par les élèves ?

15 Dans notre seconde recherche, quasiment aucune argumentation « ethnique » du rejet de l'école n'a été observée en primaire : les enseignants ne sont pas accusés de racisme, aucun savoir ni activité d'apprentissage ne sont rejetés sous prétexte qu'ils seraient « étrangers » à un groupe auquel les élèves revendiqueraient d'appartenir. Les « origines » des élèves ne sont pas la seule explication des oppositions identitaires à l'École.

16 Pour autant, l'influence de l'extérieur de l'École sur ce qui se joue à l'intérieur existe. Avant l'entrée au collège, les élèves sont confrontés, hors et dans l'École, à des discours d'ethnicisation des rapports sociaux. Comme tout le monde, à la télévision notamment, ils entendent une valorisation des différences et la désormais quasi-évidence que la société serait composée de communautés... Dans leur vie extra-scolaire, ils sont victimes de racisme, de discrimination. Les grands frères, chansons hip-hop à l'appui, alimentent cette conception de l'oppression ethnique comme le retournement du stigmate, c'est-à-dire l'affirmation identitaire qui lui répond.

17 Au sein de l'école primaire, en revanche, ces discours ne trouvent pas vraiment prise. Ils surgissent rarement dans la classe et dans la cour de récréation, contrairement à ce qui se passe au collège. Quand l'un des grands frères d'Amidou lui parle de sa future entrée en 6 ème en disant *« tous les profs sont des racistes, dans ce collège »*, Amidou pense que celui-ci cherche des excuses à son comportement, à ses mauvais résultats. Sa propre bonne expérience avec les professeurs des écoles lui laisse penser qu'il en ira de même au collège. Il ne se pense pas alors sur le mode de l'opposition identitaire face aux enseignants.

18 Pourtant, même si ce n'est pas une affirmation ou une opposition, les élèves sont confrontés, « entre » l'École et l'extérieur, à des conceptions ethnicisées de la société et de la scolarité, tout au moins des conceptions (qu'ils s'approprient) selon lesquelles les élèves seraient perçus « positivement » dans l'École notamment au travers de leurs « origines ». Ainsi les projets d'écoles se veulent « ouverts sur la vie du quartier et des populations qui y habitent ». Dans les écoles primaires où s'est déroulée la deuxième recherche, les instituteurs demandent souvent aux élèves comment se sont passés le mariage traditionnel, la fête religieuse, les « vacances au bled »... Une telle pratique est présentée comme la traduction de cette « ouverture ». On expliquera plus loin le processus par lequel les élèves en déduisent implicitement qu'à l'École ils sont vus et valorisés selon leurs « origines ».

19 Les « affirmations identitaires » font donc l'objet d'une construction très progressive et cette construction est à la fois sociale et scolaire, elle ne relève pas seulement de l'importation dans l'École mais d'une élaboration par les élèves de leurs expériences scolaire et extra-scolaire. Plus généralement, l'identité des élèves n'est donc pas quelque chose de figé, que l'École ne ferait qu'enregistrer. L'influence de ce qui est souvent appelé « les origines » (appellation qui induit abusivement l'idée d'une identité définie dès le point de départ) peut prendre des formes très différentes selon la façon dont elle se combine avec ce qui se construit dans l'École.

3. Affirmations identitaires et apprentissages scolaires : des problèmes différents ?

20 Autre « évidence » que la deuxième recherche permet de déconstruire : ces « affirmations identitaires » seraient une « cause » de l'échec scolaire. En effet, si elles contribuent à cet échec sans aucun doute... c'est seulement *après* que l'échec ait encouragé leur manifestation. Les ruptures de la relation pédagogique qui prennent appui sur des reproches « ethnicisés » ne surviennent quasiment jamais à l'école élémentaire. Au contraire, plusieurs recherches[14] montrent que les collégiens posant problème parlent du primaire comme d'un niveau où « tout allait bien » ; leurs enseignants d'alors confirment que la relation pédagogique n'était pas détériorée même s'il existait d'importantes lacunes dans les acquisitions. Les difficultés d'apprentissage précèdent donc les difficultés comportementales.

21 Notre suivi des élèves entre le CM2 et le collège a confirmé ces travaux : chronologiquement, ce n'est pas parce que ces élèves sont « différents » ou se sentent étrangers à l'École qu'ils rejettent la culture de celle-ci. C'est au contraire quand les élèves se sentent exclus des apprentissages scolaires qu'ils vont se sentir différents et, en cherchant à s'expliquer pourquoi ils sont victimes de cet échec, comme la plupart de leurs copains issus des mêmes milieux, revendiquer cette différence... différence qu'ils vont nommer comme ils le peuvent, avec les catégories de pensée qui leur sont disponibles, et donc avec les stigmates (couleurs de peau...) qui leur ont été renvoyés auparavant.

22 Dans notre recherche, le problème social que constitueraient les « affirmations identitaires » a été reconstruit à partir de la problématique de l'équipe de recherche ESCOL : l' « ethnicité » ne doit pas être traitée de façon disjointe des processus de co-construction (entre les élèves et l'École) des inégalités scolaires[15]. La déstabilisation des équipes pédagogiques vient non seulement des « affirmations identitaires » en elles-mêmes, mais aussi du rejet - par les élèves, au nom de différences imputées à l'ethnicité - de la fonction scolaire de transmission de savoirs.

23 Avant de voir comment s'influencent mutuellement difficultés d'apprentissage et « affirmations identitaires », il convient de revenir sur le caractère supposé « ethnique » de ces dernières.

4. Affirmations identitaires : le fait d'enfants de l'immigration ?

24 Selon les discours dominants, les affirmations identitaires résulteraient d'un sentiment d'altérité éprouvé exclusivement par les enfants d'immigrés. Or, si l'École existe, c'est aussi parce qu'il est besoin d'un lieu formalisé de transmission de savoirs scolaires[16], qui ne peuvent s'apprendre que dans un lieu dédié à l'étude (l'École), sauf pour une minorité de familles qui ont acquis - parfois depuis plusieurs générations - une grande familiarité avec la culture scolaire. L'accès des élèves à l'enseignement secondaire long, progressivement généralisé depuis quarante ans, entraîne de fait la confrontation d'une majorité d'élèves qui ont grandi dans des milieux populaires (immigrés ou pas), à des

savoirs et à une culture scolaire auparavant réservés à une minorité socialement privilégiée, et qui leur sont pour l'essentiel étrangers.

25 Dans l'École, la rencontre avec l'altérité n'est donc pas un problème particulier aux enfants issus de l'immigration : même si elle est masquée, c'est une question de confrontation entre classes sociales[17]. Depuis quarante ans, des sociologues ont montré que les inégalités scolaires se construisaient dans le traitement par l'École de la différence de culture entre classes sociales, autrefois entre « boursiers et héritiers »[18], aujourd'hui entre les enfants de la démocratisation scolaire[19] et ceux pour qui les études longues sont une évidence familiale. De même, on sait que les non-apprentissages scolaires chez les enfants d'ouvriers peuvent être dus à des résistances[20] à l'appropriation de la culture dominante, résistances qui participent à la reproduction des inégalités scolaires par le refus d'apprendre les savoirs des « autres », « eux[21] », « les bourgeois », « les gens cultivés ».

26 Nos recherches, comme d'autres travaux récents[22], montrent que des résistances existent encore aujourd'hui, mais sous d'autres formes, avec le développement d'une culture anti-scolaire qui pose encore plus de souci dans les établissements où sont concentrés les élèves de milieux populaires. Toutefois, ceux-ci perçoivent beaucoup moins les inégalités entre classes sociales qui se jouent dans la réussite scolaire. L'affaiblissement du modèle ouvrier[23] explique en partie qu'ils ne voient pas en quoi la confrontation à l'altérité de l'École relève d'une distance socialement située. Ils ne reprochent plus aux enseignants d'être des « bourgeois », comme le montraient les travaux des années 1970 mais, comme le dit un collégien de dispositif-relais interviewé dans nos recherches : *« Les professeurs, ils habitent pas dans une cité... pour qu'ils nous comprennent, il faudrait d'abord qu'ils comprennent que quand on était petit on n'avait pas d'autre choix que de vivre là où on est. »*

27 Que ces jeunes soient issus de l'immigration ou pas, la distance culturelle est donc bien ressentie, mais ils l'expliquent avec les catégories interprétatives à leur disposition : l'appartenance territoriale notamment, mais aussi bien sûr la couleur de la peau. Le rejet de l'École n'est donc pas si différent s'il s'alimente au rejet d'une *« école de Blancs »* ou (pour un *« Blanc »*) à celui d'une *« école de bouffons »*

28 Faire des expressions ethnicisées de ce rejet un problème « à part » revient à focaliser sur des symptômes, variables selon les individus, de problèmes plus répandus : les inégalités scolaires et la façon dont l'élève se voit lui-même dans sa scolarité (cf. *infra)*. Néanmoins, la conviction qu'ont certains élèves d'être victimes de racisme dans les institutions éducatives produit des effets de réalité : ils réagissent, se révoltent en tant que tels et font ainsi exister dans les relations pédagogiques cette dimension ethnicisée. Précisons qu'il ne s'agit pas que de fantasmes chez ces jeunes : dans leur vie ordinaire, leurs familles sont effectivement souvent discriminées. Le problème est donc que les situations dans les institutions éducatives leur permettent de penser qu'il est pertinent d'interpréter celles-ci avec la même grille de lecture qui vaut dans la vie extra-scolaire.

5. Des élèves handicapés socioculturels ?

29 L'écart dont il a été question entre la culture scolaire et celle des familles populaires, est souvent désigné par l'École sur le registre du manque : ces élèves souffriraient d'un « handicap socioculturel[24] », comme s'il était évident que la norme de fonctionnement scolaire devait se baser sur la minorité d'enfants ayant pré-acquis dans leur famille un certain nombre de dispositions indispensables à la réussite scolaire. Par exemple, les élèves suivis ne savent pas que lorsqu'on fait un exercice en classe, ce n'est pas une fin en soi pour avoir de bonnes notes, mais « seulement » un moyen incontournable de

s'approprier un savoir, de le consolider ou d'évaluer son acquisition. Quand l'enseignant aborde une règle, un principe général au travers d'un exemple, d'un cas particulier, les élèves de milieux populaires ont souvent du mal à percevoir ce qui dépasse l'exemple.

30 Les notions de *malentendu socio-cognitif*[25] et de *conformation* sont ici utiles. Ces élèves sont très appliqués sur les tâches de travail prescrites, et il est pour eux évident qu'ils font ce qui est demandé : ils cherchent à se conformer au résultat de l'exercice, à appliquer la consigne formulée explicitement derrière laquelle ils n'imaginent pas qu'une attente implicite existe. Le malentendu est réciproque : pour l'École (enseignants, manuels, modèles didactiques...) il est évident que donner des consignes de travail suffit à apprendre, qu'il n'est nul besoin de prendre en charge la transmission d'un autre rapport aux savoirs... Cela suffit pour certains enfants, issus de familles où l'on élève les enfants comme des élèves : où chaque adresse à leur attention, chaque activité ludique de la famille est pilotée par une intention pédagogique[26]... L'École, en considérant que ces derniers (minoritaires pourtant) sont la norme, et en laissant dans l'implicite ce qu'elle requiert pour y réussir, produit des « délits d'initiés » de la culture scolaire.

31 Elle voit les élèves de milieux populaires comme « carencés » : il n'est pas imaginé que les familles des classes dominantes et des catégories intellectuelles de salariés aient à ce point intériorisé le mode de socialisation scolaire que l'institution scolaire le trouve « naturel » et se dispense de se sentir responsable de sa transmission. Ce faisant, l'École oublie que la culture scolaire est le résultat d'une acquisition qu'elle ne peut pas demander d'assurer aux familles qui, justement parce qu'elles sont victimes de la domination, ont été peu scolarisées. La dichotomie scolaire entre « élève en difficulté » et « élève brillant » révèle l'évidence selon laquelle les qualités des élèves leur seraient intrinsèques, préalables à la scolarisation, et que l'École n'y pourrait rien, si ce n'est jouer un rôle « d'abat-jour », pour canaliser ce qui brille chez les uns et pas chez les autres. C'est donc l'École qui handicape une majorité d'élèves en fonctionnant ainsi.

32 Dans les classes observées dans le cadre des deux recherches, où sont concentrés les enfants de milieux populaires, les professeurs pensent ne pas pouvoir enseigner réellement la totalité des savoirs transmis aux élèves « normaux ». Les formes de travail scolaire comme les formes de relation pédagogique sont alors le résultat d'une adaptation de ce que l'enseignant ferait dans une classe au recrutement social plus élevé, tenant compte de la façon dont il voit ses élèves : des élèves préférant le « concret » à « l'abstrait [27] », qu'il faut « valoriser » en permanence, qu'il faut « motiver » pour les apprentissages scolaires (comme si c'était une obligation pour un public particulier, au regard d'une posture spontanément en phase avec les attendus scolaires).

6. Des élèves à valoriser autrement, par leur vie privée ?

33 Les enseignants des classes observées ne croient pas vraiment que ces élèves réussiront à apprendre les savoirs communs. Mais, pleins de bonne volonté, ils veulent quand même valoriser ces élèves pour ne pas les démotiver. Ils valorisent alors l'individu, non pas pour son travail d'élève mais pour ce qu'il est en tant qu'enfant. C'est pour cette raison qu'ils vont s'intéresser ostensiblement à la vie des élèves hors de l'École, avec une valorisation explicite des traditions culturelles (voire religieuses pour les fêtes).

34 Ces références peuvent même intégrer les tâches scolaires. Par exemple, Amidou a été absent un matin, alors que la classe a travaillé sur des problèmes mettant en jeu des unités de temps. La reprise de ce travail l'après-midi par l'institutrice se fait avec un nouvel exemple « personnalisé » : *« La famille d'Amidou rentre au Mali pour les vacances. L'avion part de Paris à 9 h 57 et arrive à Bamako à 16 h 31 après une escale de 35 minutes. Combien*

de temps a duré le voyage ? » De ce fait, se sentant valorisé dans son « identité », en tant qu'enfant (et non en tant qu'apprenant), Amidou se raccroche à la tâche.

35 Il arrive donc que les enseignants adaptent en apparence des contenus d'enseignement à l'expérience personnelle des élèves, par exemple en valorisant les « pays d'origine ». C'est une des raisons pour lesquelles les élèves peuvent pendant un temps, notamment en primaire, croire que tout va bien dans leur scolarité en se pensant valorisés sur ces bases ethnicisées... Une telle situation crée de fait les conditions d'une activation de ces mêmes catégories de pensée quand les relations pédagogiques vont se dégrader.

36 En primaire, ce sont autant d'occasions pour Amidou de penser que les enseignants sont *« gentils »* puisqu'ils *« s'intéressent à nous »*, c'est-à-dire aux enfants dans leur vie hors scolaire. La relation pédagogique est donc chaleureuse et attentive, mais ambiguë : les élèves n'imaginent pas qu'elle pourrait reposer avant tout sur l'enseignement/ apprentissage de savoirs participant d'une culture à s'approprier, commune, dépersonnalisée, c'est-à-dire indépendante des humeurs, de la gentillesse ou de l'identité de l'enseignant et de l'élève, ce qui ne veut pas dire forcément inhumaine ou austère ; c'est simplement la nature de la relation qui est ici en question.

37 De plus, dans ces écoles primaires où la concentration d'enfants peu familiers des exigences scolaires est importante, les enseignants euphémisent les difficultés d'apprentissage des élèves et ceux-ci n'en prennent pas vraiment conscience. Plus un élève a des difficultés avec les savoirs du programme, et plus souvent la relation pédagogique est maintenue sur des bases autres, qui mettent en jeu la valorisation de l'enfant, tant au niveau de son « identité » et de ses « origines » que de son comportement (félicitations appuyées pour avoir séparé une bagarre dans la cour de récréation...). Même si l'enseignant s'en tient au niveau pédagogique, il arrive qu'un malentendu soit induit quand les élèves sont chaudement félicités pour chacune de leurs réussites, au risque de mettre au même niveau l'échec à un devoir de mathématiques ou de français et le choix d'une belle police de caractère pour la dactylographie d'un texte libre.

38 Dans les collèges concernés par la deuxième recherche, des tendances similaires mais moins fréquentes sont observées. En cours de français, l'enseignante d'Amidou veut, conformément au programme, faire lire aux élèves un ouvrage chez eux. Pour cette « lecture accompagnée » (encadrée par des consignes régulières), *Bilbo le Hobbit* de Tolkien est le livre choisi. Présupposant que les élèves de la classe ne connaissent pas la librairie du quartier (ce n'est cependant pas le cas de tous les élèves suivis dans le cadre de l'enquête), elle leur donne comme indication un repère qu'ils sont censés connaître selon elle (c'est le cas), afin qu'ils n'aient pas de difficulté à la trouver : *« Vous savez où elle est, la librairie X, c'est sur le chemin de la mosquée, vous savez ? C'est sur le même trottoir, à peine un peu avant, en venant d'ici.»*

39 Elle tient à ce qu'ils aillent eux-mêmes l'acheter, trouvant important de les obliger à rentrer dans une librairie, avec le souci bienveillant de « s'adapter » aux élèves qu'elle voit comme les plus en difficulté, en ce que leur « culture » est la plus éloignée de l'école. Elle oublie alors les différences qui existent dans toutes les cultures entre les classes sociales populaires et celles longuement scolarisées. Qui plus est, en signifiant qu'elle s'adresse à des enfants *a priori* musulmans (ils savent bien où est la mosquée), elle leur laisse supposer qu'elle associe leur méconnaissance de la librairie, c'est-à-dire leur éloignement de la culture scolaire, à leur religion, mêlant en cela culture et religion.

40 Cette remarque isolée pourrait ne pas prêter à conséquence. Cependant, quand les difficultés scolaires surviennent du fait des hausses d'exigences (lire un livre de 299 pages), avec des notes très faibles, officialisées en 6ème par le conseil de classe, une anecdote de ce type peut constituer un point d'ancrage pour une interprétation en termes « ethnicisés », par les élèves, de ce qui se joue dans l'École. Elle fait alors écho aux discours auxquels les élèves sont confrontés hors de l'École ou avec les grands frères : ils réagissent aux vexations en tant que *« Musulman »*, *« Noir »*, *« Arabe »*...

7. Brouillage des registres

41 En 6ème, les enseignants ont moins de temps à accorder à chacun et ce n'est plus leur fonction principale que de veiller à la construction de l'enfant en élève : ce point est censé être acquis à l'école primaire. Les comportements supposés normaux de la part d'un élève sont encore plus évidents : on veille moins à ce que chaque collégien entre bien dans la tâche, fasse bien ses devoirs... On souffle moins des bouts de réponse en début de tâche pour que les élèves se « lancent » dans l'activité...

42 Dans le primaire, des régulations ambiguës existaient, on l'a dit : implicitement, le savoir-faire relationnel conduit un enseignant à féliciter chaudement l'après-midi (quitte à ce que ce soit pour une raison étrangère aux apprentissages) un élève qui a eu une mauvaise note le matin. En 6ème, n'ayant plus affaire à un seul enseignant, ces régulations disparaissent de fait quasiment : les élèves comme Amidou ne comprennent pas pourquoi ils ont toujours *« des sales notes »* avec le même professeur. Ils ne se sont pas construits en tant qu'élève qui se pense comme étant dans la classe avant tout pour apprendre, pas plus qu'ils ne voient dans l'enseignant le porteur d'exigences propres à une discipline scolaire, discipline de pensée. Ils ne perçoivent donc pas les problèmes sur le registre cognitif ; pris dans leurs logiques de conformation, ils n'imaginent pas être en train de travailler « à côté » des façons de faire attendues, de donner un sens aux apprentissages qui n'est pas celui qui permet de s'approprier les savoirs. Alors, ils interprètent la situation sur un autre registre, celui de l'inscription dans la scolarité : ce n'est pas en tant qu'élève qu'ils se sentent jugés (sinon, ils penseraient que c'est leur travail qui est évalué) mais en tant qu'enfant, individu qui, comme le dit Amidou, se sent *« humilié »* personnellement, pas pour ses résultats. C'est ce que nous appelons le *brouillage des registres*.

43 Si les jeunes sont enclins à ce brouillage devant leurs difficultés cognitives, l'École y contribue aussi malgré elle. Dans la classe d'Amidou, les élèves ont travaillé en cours sur une notion, au travers d'un exemple où celle-ci est induite. Le jour du contrôle, pour vérifier que les élèves ont acquis la notion et non pas retenu par cœur un exemple, l'interrogation porte sur un autre exemple. Amidou ressent une profonde injustice : son travail réel et studieux en cours, à la maison et dans les associations d'accompagnement scolaire, repose sur un malentendu socio-cognitif, il cherche à se conformer à un résultat fini, à réciter l'exemple, sans soupçonner que cette tâche vise un apprentissage implicite d'une notion décontextualisée[28]. Devant ses réactions, le professeur explique qu'il *« suffit de réfléchir un peu et vous verrez que ce n'est pas difficile »*. Or, si l'élève « réfléchit » (avec une ambiguïté laissant supposer qu'il n'y a qu'un mode possible de réflexion, d'activité intellectuelle au regard de la tâche), s'il a révisé et s'il n'y arrive pas, c'est soit qu'il est bête, soit que l'enseignant fait exprès de le mettre en échec. Après un certain nombre d'expériences dans ce sens, Amidou finit par penser que la plupart des enseignants sont *« méchants »* (et *« racistes »*, voir ci-après).

44 Tous les élèves articulent différents registres dans les situations scolaires. Pour les meilleurs, il y a articulation positive : ils s'inscrivent dans l'École en tant qu'élève, font la

part des choses entre élève et enfant, distinguent les deux aspects de leur identité qui ne sont pas coupés mais s'enrichissent mutuellement. Pour les élèves visés par les discours sur les « affirmations identitaires », le flou sur la nature de leur inscription dans la scolarité alimente les malentendus socio-cognitifs, et réciproquement.

8. Ethnicité : déterminée/construite

45 S'il y a glissement d'un malentendu sur le registre cognitif vers une inscription ambiguë dans la scolarité, pourquoi cette inscription se fait-elle sur un mode ethnicisé ? En effet, l'inscription dans la scolarité se fait pour d'autres jeunes sur des modes identitaires non-ethniques mais tout aussi ambigus : affirmation anti-adultes, contre les gens qui n'habitent pas la même cité...

46 Il semblerait que l'ethnicité soit d'autant plus mobilisée dans le cas d'un sentiment d'injustice qu'une institution éducative ne permet pas au jeune de s'expliquer cette injustice. Amidou, qui est délégué, est souvent remplacé pour accompagner en « permanence » un élève exclu de cours (c'est fréquent dans cette classe « agitée ») car les enseignants ont identifié ses difficultés et veulent qu'il écoute la leçon, mais ne le précisent pas pour ne pas le stigmatiser comme « en difficulté ». Amidou pense qu'ils lui dénient son statut de délégué, d'élève voulant être sérieux, qu'il y a des *« chouchous »* qui le remplacent, toujours *« Blancs »* et *« Asiatiques »* et jamais *« Noirs »* ou *« Arabes »*.

47 Dans la situation décrite plus haut, où il n'a retenu que l'exemple et non la notion enseignée, il se sent humilié, explique cette humiliation par la *« méchanceté »* de l'enseignant, se demande d'où vient cette méchanceté... et constate qu'il y a des élèves qui réussissent... et qui se trouvent être *« Blancs »* ou *« Asiatiques »*. Il mobilise là des catégories explicatives fournies par les grands frères, par les chansons hip-hop et même, on l'a dit, par l'École quand elle « valorise autrement » les élèves, par leurs supposées différences.

48 Nous avons insisté sur le fait que ces « affirmations identitaires » relèvent d'une construction, afin de contester l'interprétation fataliste et culturaliste de ces comportements, mais nous ne défendons pas une conception interactionniste : ce qui se construit dans la scolarité s'appuie sur ce que l'élève s'est approprié comme catégories de pensée dans son expérience scolaire et non-scolaire, *entre* ses différents milieux de socialisation. Il y a donc bien un déterminisme, une influence sur les élèves des conceptions répandues, mais cette influence n'est pas complètement jouée à l'avance. Les élèves vivent d'autant plus leur scolarité sur le mode de la confrontation inter-ethnique que l'École ne leur donne pas l'occasion de se penser sur d'autres registres, par exemple celui d'un élève qui apprend des savoirs communs, inscrits dans un programme.

49 Dans l'exemple d'Amidou, les modes de pensée ethnicisés prennent le dessus. Nos deux recherches convergent alors avec celles qui étudient également les « affirmations identitaires »[29]. Dans l'École comme à l'extérieur, les jeunes qui se sentent victimes de relégation sur la base d'un stigmate se mettent à revendiquer ce stigmate (souvent, la couleur de la peau), en opposition avec le contre-stigmate qu'ils assignent à ceux par qui ils estiment être opprimés (*« les Blancs »*). Si les jeunes issus de familles populaires récemment immigrées sont objectivement plus souvent victimes d'inégalités, de discriminations dans la société, le ressenti de cette domination au travers de catégories ethnicisées les conduit souvent à « substantialiser » cette opposition : ce serait alors selon eux deux clans qui s'opposent en substance (*« Noirs »*, *« Arabes »* ou *« Immigrés »* d'un côté, *« Blancs »* ou *« Français »* de l'autre). Ils occultent la domination comme résultat de rapports sociaux, construits historiquement, et donc le fait qu'il y a aussi des *« Blancs »* dominés. Autrement dit, s'ils se pensaient comme dominés, et non pas comme

appartenant à une catégorie ethnicisée, ils pourraient se dire que tout ce que possèdent les « dominants » (le savoir, la culture, les biens matériels...) peut être réparti autrement, donc qu'ils peuvent se les approprier (dans la limite de ce que permettent les rapports sociaux). Au contraire, se pensant exclus par une École porteuse d'attributs des *« Blancs »*, ils rejettent celles-ci.

50 Avant de voir comment cela se traduit pour Amidou, précisons, avec les recherches antérieures[30], que les rapports sociaux dont il s'agit ici sont bien des rapports « ethnicisés » et non « ethniques » : il s'agit de recompositions d'identités perçues sur le mode de l'ethnie et non pas de l'inscription dans la tradition culturelle d'une ethnie d'origine. Les jeunes expliquent la perception confuse de la domination par ce qui leur paraît le plus évident, le stigmate de la couleur de la peau (*« Blacks »*, *« Reubeus »*...) notamment. Ces aspects n'ont que peu de rapport avec les traits culturels en vigueur dans leurs « pays d'origine », même si certains traits (la religion, les valeurs...) peuvent s'y ajouter. Leur façon de faire avec ces stigmates, qui contribue à l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, consiste à les assumer, à en faire un emblème, à *affirmer* leur identité à travers ceux-ci. Cette ethnicisation des rapports se manifeste par l'opposition entre « eux » et « nous » de façon dichotomique. « Eux », ce sont « les autres », qui n'ont pas les mêmes conditions de vie, les mêmes valeurs, les mêmes intérêts, les mêmes références culturelles. « Nous », ce sont ceux qui partagent les mêmes conditions de vie, les mêmes valeurs, etc. « Eux » et « nous » prennent sens dans leur distinction réciproque, dans leurs « affirmations identitaires » distinctives[31].

51 Certains élèves suivis se demandent pourquoi ce sont *« les Noirs et les Arabes »* qui font souvent les *« sales boulots »* (éboueur, par exemple) ou les *« métiers qui gagnent moins »*, vivent dans des *« immeubles pourris »*. Ces catégories reviennent souvent dans leurs propos et trouvent leur négatif (au sens photographique) dans la description qu'ils font d' « eux », les *« Blancs »*, qui ont des bons métiers, des bons salaires, habitent de beaux quartiers...

9. Le risque de rejet des apprentissages scolaires

52 L'usage fréquent de ces oppositions par les élèves est établi de manière convergente par les recherches citées. Les données de notre travail sur les classes-relais confirment toutes ces conclusions, avec un aspect supplémentaire qui nous semble mésestimé : les apprentissages, voire les savoirs, peuvent être rejetés dans cette opposition dichotomique.

53 Parce qu'ils se sentent exclus de la réussite scolaire, rejetés par l'École, ces élèves rejettent la scolarité en bloc : c'est le monde des « autres », celui des Blancs, des adultes omnipotents qui ne délivrent que des verdicts humiliants ou des punitions, des exercices scolaires infaisables même quand on fait un effort... L'hostilité est perçue comme générale, dans l'École comme à l'extérieur. L'ensemble de la scolarité est rejetée comme appartenant au monde des *« Blancs »*, y compris les activités d'apprentissage. Seule l'identification au groupe de pairs (*« Noirs »*, *« Arabes »*, *« copains du quartier »*...) compense les verdicts scolaires négatifs, car elle déplace l'humiliation de l'individu potentiellement coupable d'être « bête » au collectif qui se sent victime de racisme.

54 Selon ces jeunes, l'École n'est vivable qu'avec des enseignants *« gentils »*, *« pas racistes »*, qui *« nous comprennent »*... Traduction : seulement si elle n'est pas vraiment l'École, si elle les prend en compte comme enfants et non comme élèves, sans qu'ils aient à convertir leurs façons de faire pour avoir l'impression de réussir... comme à l'école primaire (ou au

collège avec quelques enseignants avec qui *« ça se passe bien »*), quand ils n'avaient pas l'impression d'être humiliés alors qu'on leur masquait la réalité de leurs difficultés.

55 Les élèves des classes-relais sont des exemples extrêmes de la difficulté des situations rencontrées dans la scolarité unique. Mais leur rejet de la scolarité est le résultat d'une construction, pas une fatalité : on voit dans leurs dossiers que ce rejet n'existait pas en primaire, où ces élèves ressemblaient fort à ceux de notre autre recherche, entre le CM2 et le collège.

56 Le lien entre les deux recherches vise donc à comprendre comment un élève comme Amidou (docile et volontaire en CM2, mettant néanmoins en œuvre des logiques de conformation, plutôt que d'appropriation des savoirs et de construction de l'enfant en élève) peut manifester moins de deux ans plus tard un rejet de la scolarité et des apprentissages au travers d' « affirmations identitaires » et ressemble donc beaucoup aux collégiens de classes-relais : quels processus se mettent en place ?

57 Dans la plupart des disciplines, il travaille beaucoup, mais « à côté » des apprentissages. Les notes *« catas »* s'enchaînent sans qu'il comprenne pourquoi : plus elles s'accumulent et plus il cherche à travailler « efficacement », à se focaliser sur le résultat en cherchant des recettes, des mécanismes à appliquer (apprendre par cœur sans chercher à comprendre...), bref à se *conformer* à ce qu'il comprend des consignes, donc en étant encore moins disponible pour s'approprier réellement les savoirs enseignés. Et l'École n'arrive pas à l'aider.

58 S'ajoutent des évidences sociales non partagées. Nous l'avons dit, l'enseignante de français envoie ses élèves acheter *Bilbo le Hobbit*. Outre l'indication de la librairie *via* la mosquée, elle leur indique qu'il s'agit d'un récit *« merveilleux »*. Amidou (comme ses amis) est toutefois découragé d'emblée face à un ouvrage de 299 pages et dont le caractère fantastique le déroute dès la première page : « *Ils ont des noms bizarres, chelous, Gandalf ou j'sais pas quoi.* »

59 Pour ce professeur, les difficultés viennent du *« manque »* de familiarité spontanée avec l'objet-livre, un *« manque »* de stimulation familiale à l'égard de ces pratiques de lecture : en créant ce *stimulus*, par la *« rencontre »* avec un ouvrage prévu au programme, elle pense contribuer à combler le *« handicap socioculturel »*. Ce n'est pas sa première année d'exercice, et elle sait que ça *« ne marche pas »* avec tous les élèves : pour elle, il faut que les collégiens fassent l'effort, travaillent. Ceux avec qui la démarche échoue sont considérés comme ne faisant pas cet *« effort »*. L'évidence enseignante repose sur une conception de la « lecture plaisir » comme « allant de soi », et non comme résultat d'un travail progressif accompagné par l'adulte, portant sur une pratique inégalement répartie selon les milieux sociaux, et que l'École doit donc prendre en charge alors que, conformément au programme, elle se contente de planifier un nombre de chapitres à lire chaque semaine.

60 Les élèves comme Amidou manifestent leur incapacité à affronter un tel ouvrage d'emblée. Un élève a dit en pleine classe son désintérêt pour *« des livres comme ça »,* et l'enseignante retrouve après le cours des messages pliés et jetés sur son bureau à la sortie, pendant qu'elle efface le tableau : *« je hais Bilbo »*, *« Bilbo, c'est nul, tu t'endors en plein chapitre »*, etc. Le cours suivant débute par un retour sur ce problème : elle rappelle que c'est un livre formidable, *« dans l'imaginaire comme le sont tous les élèves à cet âge-là »* (elle oublie que l'imaginaire ne porte pas spontanément sur les mêmes objets selon les milieux sociaux), et ajoute que « [pourtant] *les autres élèves* » de 6ème à qui elle avait fait lire ce

roman, « *eux* », l'ont trouvé intéressant. Conclusion implicite : ce sont les élèves de cette classe, ou les élèves qui n'aiment pas ce roman, qui ont un problème. Or, sans que cela ne soit dit aux élèves, l'« autre classe » de ce professeur en 6ème est une classe de bons élèves où sont concentrés les enfants des catégories favorisées du quartier. Les élèves qui ont « *bien aimé Bilbo* », ne sont donc pas, pour les collégiens comme Amidou, « les autres » élèves de 6ème en général, mais « *la classe des Blancs et des bouffons* ».

61 Pour Amidou, les élèves qui « *aiment bien les bouquins comme Bilbo* » sont donc des « *Blancs* » ou des « *chouchous* »... Les autres élèves comme lui n' « *aiment pas les bouquins comme Bilbo* » , ce n'est pas un hasard, ils sont « *Noirs* » ou « *Arabes* ». La dichotomie « *Noirs* » + « *Arabes* » *versus* « *Blancs* » oppose deux blocs dans chacun desquels sont amalgamés étroitement les personnes, leurs couleurs de peaux, leurs « goûts », les savoirs qu'ils peuvent/veulent acquérir. Au fur et à mesure que les échecs s'accumulent, Amidou va se sentir rejeté du rôle convoité de « *chouchou* ». Pour ne pas tout perdre, il lui faut être accepté par le groupe de pairs qui se sent rejeté et donc éviter de passer à son tour pour un « *bouffon* »: en jouant un rôle de protection de l'image de soi (on n'est pas nul, on est victime de discrimination), le groupe de pairs obère les possibilités d'apprentissage, car tout ce qui est enseigné par un professeur que le groupe qualifie de « *raciste* » est alors assimilé au monde des « *Blancs* » qui humilient les « *Immigrés* ». Une élève de sa classe, Clothilde, est donc particulièrement haïe car elle a de bonnes notes en étant « *Noire* » : Amidou est jaloux d'elle car elle incarne le « *chouchou* » et, en plus, c'est une « *traître* » puisque bien vue des professeurs qualifiés de racistes. Au fur et à mesure de l'année, la plupart des enseignants sont ainsi taxés de racisme.

62 Le processus est donc le suivant : le décrochage cognitif entraîne un décrochage de l'inscription dans la scolarité en tant qu'élève, qui lui même empêche tout raccrochage cognitif du fait du rejet des apprentissages scolaires.

Conclusion

63 L'École participe à sa façon à l'interprétation ethnicisée des situations scolaires que produisent les élèves d'origine populaire (migrante ou pas), les moins familiers de ses façons de faire.

64 Vouloir consoler les « élèves en difficulté », même en étant plein de bonne volonté, c'est occulter les inégalités sociales et scolaires dont ils sont victimes quand l'École ne met pas en place des conditions qui, au lieu de laisser les enseignants inventer tout seuls des solutions aux contradictions institutionnelles, les aideraient à transmettre les savoirs à tous les élèves. Loin de résoudre les difficultés, cette occultation se traduit par des pratiques pédagogiques qui contribuent à enfermer les élèves dans les catégories de pensée à leur disposition. Le constat des « affirmations identitaires des élèves » s'en trouve conforté alors que l'École pourrait leur proposer d'autres modes d'inscription dans la scolarité : en tant qu'apprenant devant acquérir des modes de raisonnement inégalement répandus socialement, par exemple.

65 Ainsi, on peut situer la catégorie « ethnicité » dans la longue suite des termes de sens commun qui viennent interpréter de façon substantialiste l'écart culturel entre l'institution scolaire et les enfants de milieux populaires, en renvoyant la responsabilité à la « nature » ou à la « culture » des élèves « en » échec, non-insérés, handicapés sociaux, violents, décrocheurs...

66 Ces nouveaux maux qui, selon ces discours, ne cessent de s'abattre sur l'École, poussent au fatalisme. Or, le flou de ces catégories permet d'amalgamer des situations très

diverses, en fait de regrouper sous un label unificateur[32] les élèves à qui l'École n'arrive pas à enseigner et qu'elle canalise vers des dispositifs parallèles, plutôt que de repenser l'enseignement pour tous, la démocratisation des apprentissages. D'ailleurs, ces dispositifs, au gré des populations « mises à part du système » qu'ils accueillent, se trouvent recyclés[33] dans la remédiation des « problèmes sociaux » évolutifs : les mêmes anciens dispositifs contre « l'échec scolaire » sont par exemple investis de la mission de prévenir la déscolarisation et le rejet de l'École... Le problème central reste celui de la démocratisation inaboutie.

67 Dans une société inégalitaire, les mots qui désignent les difficultés auxquelles la société est confrontée peuvent, malgré les intentions des praticiens, participer à orienter l'action vers des pratiques qui masquent les inégalités, voire y participent. La déconstruction de ces termes permet de ne pas prendre pour allant de soi les catégories de pensée qu'ils imposent, et de s'interroger sur les déterminismes sociaux et institutionnels qui conditionnent les pratiques.

NOTES

1. Ici et dans la suite du texte, « École » avec une majuscule désigne l'institution scolaire, quel que soit le degré du système.
2. Véhiculés par des médias, des décideurs politiques ou institutionnels, des praticiens de l'éducation ou des élèves.
3. Au sens de Viviane Isambert-Jamati, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in Éric Plaisance (dir.), *L'échec scolaire : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques,* Paris, CNRS, 1985, p. 155.
4. Élisabeth Martin et Stéphane Bonnéry, *Les classes-relais*, Paris, ESF, 2002.
5. Stéphane Bonnéry, « Décrochage cognitif et décrochage scolaire », in Dominique Glasman et Françoise Œuvrard (dir.), La déscolarisation, la Dispute, 2004.
6. Pour l'essentiel des garçons, plus souvent désignés que les filles comme « rejetant l'École » et « décrocheurs ».
7. Pratiques pédagogiques et activités des élèves sont conçues dans une interaction non pas en apesanteur sociale, mais déterminée par le contexte socio-historique et institutionnel.
8. Voir notamment : Jean-Pierre Obin et *al.* « Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires » : http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports.htm#2004 ; Jacques-Alain Bénisti et *al.*, *Sur la prévention de la délinquance,* rapport préliminaire de la commission prévention du Groupe d'études parlementaires sur la sécurité intérieure, Paris, octobre 2004.
9. Les jeunes de quartiers populaires, massivement nés en France même si c'est de parents migrants, parlent ainsi péjorativement des *« sans-papiers »*, des *« bledards »* (arrivant du *« bled »)* et des *« sonac »* (travailleurs vivant en foyer Sonacotra).
10. Goffman Erving, *Stigmates - Les usages sociaux des handicaps*, éditions de Minuit, 1975.

11. David Lepoutre, *Cœur de banlieue*, Paris, Odile Jacob « Poches », 2001, p. 173.
12. Ce résultat en recoupe d'autres, par exemple : Bernard Charlot, Laurence Émin et Olivier de Peretti, *Les aides-éducateurs. Une gestion communautaire de la violence*, Paris, Anthropos, 2002, p. 36-43.
13. Henri Wallon, « Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant », *Cahiers internationaux de sociologie*, 1954, p. 95-104. Voir aussi : Bautier Élisabeth et Rochex Jean-Yves, *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette, 1999, p. 123.
14. Sylvain Broccolichi, « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de ruptures », VEI-Enjeux n° 122, 2000, p. 41 ; Bernard Charlot, Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs,* Paris, Colin, 1992, p. 45 ; Élisabeth Martin et Stéphane Bonnéry, *Les classes-relais*, *op. cit.*, p. 149.
15. Stéphane Bonnéry, *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires,* thèse de doctorat sous la direction d'Élisabeth Bautier, université Paris 8, décembre 2003, p. 8. A paraître en 2006 aux éditions la Dispute.
16. Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *in* Guy Vincent (dir), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, PU de Lyon, 1994, p. 29.
17. Stéphane Bonnéry, « Inégalités de réussite scolaire et conscience de classe », *in* Pierre Cours-Salliès, Jean Lojkine et Michel Vakaloulis, *Nouvelles formes de la lutte des classes*, Paris, PUF, à paraître en 2006.
18. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Paris, éditions de Minuit, 1964.
19. Stéphane Beaud, *80 % au bac... et après ?*, Paris, la Découverte, 2002, p. 11.
20. Paul Willis, « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, novembre 1978, p. 51.
21. Richard Hoggart, *La culture du pauvre*, Paris, éditions de Minuit, 1970, p. 115.
22. Agnès Van Zanten, *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 2001, p. 269 *et sq.* ; Daniel Thin, « L'autorité pédagogique en question », *Revue française de pédagogie*, n° 139, 2002, p. 21-30.
23. Stéphane Beaud et Michel Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 1999, p. 291.
24. Patrick Bouveau et Jean-Yves Rochex, *Les ZEP, entre école et société*, Paris, CNDP/ Hachette, 1997, p. 57.
25. Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », *in* Jean-Pierre Terrail (ed.), *La scolarisation de la France*, Paris, la Dispute, 1997, p. 105.
26. Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PU de Lyon, 1998, p. 93.
27. Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire,* Paris, la Dispute, 2002, p. 283.
28. Aspect approfondi dans : Stéphane Bonnéry, "Décrochage cognitif...", *art. cit,* p. 140.
29. Ce paragraphe se réfère à : Françoise Alamartine, « Les originaires », *VEI-Enjeux*, n° 124, 2001, p. 180 ; Élisabeth Bautier, « Usages identitaires du langage et apprentissage », *Migrants-Formation*, n° 108, 1997, p. 7 ; Stéphane Beaud, *80 % au bac... et après ?*, *op. cit* ; Bernard Charlot, Laurence Émin et Olivier de Peretti, *Les aides-éducateurs, op. cit.*, p. 36 ; Éric Debarbieux et Laurence Tichit, « Le construit "ethnique" de la violence », *in* Bernard Charlot et Jean-Claude Émin (coord.), *Violence à l'école. État des savoirs,* Paris, Colin, 1997, p. 163 ; Françoise Lorcerie, « L'effet "outsiders". Pourquoi l'ethnicité est-elle un défit pour l'école ? », *VEI-Enjeux*, n° 135, 2003, p. 92.

30. Voir les références précédentes, notamment Bernard Charlot, Jean-Claude Émin et Olivier de Peretti, *Les aides-éducateurs*, *op. cit.*, p. 12.
31. Sur la complexité de ce que peuvent revêtir les catégories « eux » et « nous », voir : Stéphane Bonnéry, « Décrochage scolaire et modes d'inscription sociale dans l'école et les dispositifs territoriaux » *in* Cécile Baron, Élisabeth Dugué et Patrick Nivolle (éds.), *La place des jeunes dans la cité. De l'école à l'emploi ?*, tome 1, Paris, l'Harmattan, 2005, p. 59.
32. Mathias Millet et Daniel Thin, « Une déscolarisation encadrée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, 2003, p. 18 ; Bertrand Geay, « La construction institutionnelle de la "déscolarisation" », *VEI-Enjeux*, n° 132, mars 2003, p. 20.
33. Stéphane Bonnéry, « Un "problème social" émergent. Les réponses institutionnelles au "décrochage" scolaire en France », *Revue internationale d'éducation – Sèvres*, n° 35, avril 2004, p. 82.

RÉSUMÉS

Les difficultés de certains élèves dans l'École sont de plus en plus souvent évoquées en termes d'« ethnicité », notamment pour ceux d'entre eux qui rejettent la scolarité en s'appuyant sur des « affirmations identitaires ». Ces « affirmations ethnicisées » constituent l'une des formes de réaction développées par des adolescents face à un sentiment de relégation, lui-même exprimé en termes ethnicisés. L'article analyse ce processus d'opposition identitaire dans son contexte de confrontation entre les différents univers de socialisation des jeunes. Plusieurs idées de sens commun sur « l'ethnicité » sont ainsi déconstruites : la perception ethnicisée des difficultés scolaires n'est pas seulement le fait de jeunes issus de l'immigration, mais plus largement d'élèves de milieux populaires ; elle est moins un problème spécifique qu'une conséquence des difficultés d'appropriation des savoirs ; elle n'est pas seulement importée dans l'École : celle-ci participe à son émergence quand elle focalise l'attention sur la question de l'ethnicité, notamment en valorisant les « origines » des enfants et en ne proposant pas aux élèves d'autres catégories pour les aider à penser la distance qui les sépare de la culture scolaire ; « l'identité » des élèves n'est pas figée par les « origines », l'École contribue à son développement ; le rejet ethnicisé des apprentissages n'est pas une fatalité.

The question of ethnic identity at school: an attempt at desconstructing the problem

School pupils in difficulty are often described in term of "ethnicity", particularly for those that reject school by strongly affirming their particular identity. These self affirmations in terms of ethnicity constitute a form of adolescent reaction to the feeling of being relegated, relegation which itself is expressed in ethnic terms. This article analyses this process of opposition through identity and places this phenomenon in the context of confrontation between different kinds of youth socialisation.
Several "common sense" ideas about "ethnicity" are deconstructed. The ethnic perception of difficulties in school is not just a matter concerning young people with immigrant origins, but on a wider level, it involves pupils from all the underpriviledged social groups. It is not so much a specific problem as a consequence of a generalised difficulty in integrating knowledge. It is not only imported into the field of school work. On the contrary, the school institution participates

in its emergence when it focalises attention on the question of ethnicity, particularly by giving value to the "origins" of the child and by not proposing to pupils any other categories to help them think through the distance that separates them from the learning culture of the school. The "identity" of pupils is not fixed by their "origins", school contributes to its development. Ethnicised rejection of learning is not a fatality.

La questión de la « etnicidad » en la escuela : intento de recontrucción del problema

Las dificultades de ciertos estudiantes en la escuela son cada vez mas evocadas en terminos de « etnicidad », sobre todo por aquellos que rechazan la escolaridad apoyándose en afirmaciones identitarias.Estas afirmaciones étnicas constituyen una de las formas de reacción desarrollada por los adolecentes frente a un sentimiento de relegación tambien expresado en terminos de etnicidad. El artículo analiza este proceso de oposición identitaria en un contexto de confrontación entre las diferentes dimensiones de socialización de los jovenes.
Varias idéas de sentido comun sobre la étnicidad son entonces destruidas : la percepción « etnicisada » de las dificultades escolares no es solamente un problema que concierne los jovenes que proceden de la imigración, sino más que nada a los jovenes que proceden de los sectores populares. Es menos un problema específico que una consecuencia de las dificultades de apropiación del saber. Esto no està solamente introducido en la escuela pero tambien participa en su emergencia cuando la escuela focaliza su atención en el tema de la « etnicidad », sobre todo cuando valoriza los « origenes » de los jovenes sin proponer otras categorias para ayudar a pensar la distancia que los separa de la cultura escolar. La identidad de los alumnos no està determinada por los « origenes », la escula contribuye a su desarrollo, el rechazo étnico del aprendizaje no es una fatalidad.

INDEX

Mots-clés : échec scolaire, école, ethnicité, identité, socialisation des jeunes
Keywords : socialization of young people, ethnic identity, failure at school, identity, school, identidad
Palabras claves : escuela, étnicidad, fracaso escolar, socialización de los jovenes