

# Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de la banlieue parisienne

*Elena Roussier-Fusco*

---

*La crise du modèle d'intégration à la française, qui concerne de façon particulièrement aiguë les établissements scolaires de banlieue caractérisés par la présence importante d'enfants issus de l'immigration, donne lieu à des nouvelles pratiques d'adaptation de la part des enseignants, aussi bien dans les domaines de la transmission des connaissances et de la discipline que dans celui des relations maître-élève. En prenant appui sur les apports théoriques du sociologue anglais Basil Bernstein et sur les résultats d'une enquête qualitative dans deux écoles de la périphérie parisienne, cet article distingue trois styles enseignants et analyse leur impact sur les relations interethniques dans la classe.*

---

**Mots-clés** : politiques éducatives, styles d'enseignement, enseignement primaire, écoles de banlieue, relations interethniques

## INTRODUCTION

L'objectif de cet article est d'analyser comment les écoles de banlieue accueillant une majorité d'élèves de différentes origines ethniques font face aux problèmes posés par leur intégration dans le cadre d'un système éducatif et politique caractérisé jusqu'à récemment en France par la prédominance d'une idéologie républicaine visant l'assimilation au travers de « l'indifférence aux différences ». Les orientations et les ressources proposées par les politiques éducatives des trente dernières années ont favorisé des évolutions vers une prise en compte des différences

ethniques, mais c'est dans l'espace de la classe, en raison de l'autonomie des enseignants, que se joue l'essentiel de la relation pédagogique et de la relation sociale entre les enseignants et les élèves issus de l'immigration. Cette autonomie nous semble, sur les dimensions qui nous intéressent ici, plus importante dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire pour au moins deux raisons. La première a trait à l'importance accordée à l'objectif d'intégration tant de la part des enseignants que des parents et au poids plus faible de la sélection à ce niveau, ce qui conduit à mettre l'accent non seulement sur la transmission des connaissances, mais sur le développement de la personnalité et l'éducation

morale et politique de l'enfant (Dubet et Martucelli, 1996 ; van Zanten, 2002). La deuxième a trait au caractère moins constitué et moins fermé des « disciplines » d'enseignement et à la polyvalence des maîtres qui leur permet d'approfondir certains contenus et d'assurer une « éducation civique » de façon globale.

Nous faisons l'hypothèse que cette autonomie favorise également l'émergence de différents styles enseignants, c'est-à-dire des modalités spécifiques d'appréhension des contenus d'enseignement et des méthodes pédagogiques et disciplinaires, ainsi que de relation avec les élèves. Nous nous appuyons, au plan théorique, sur les travaux de Basil Bernstein et notamment sur son modèle de deux codes curriculaires, le code sériel et le code intégré (Bernstein 1975a, 1975b) et au, plan empirique, sur une enquête conduite pendant deux ans dans une circonscription primaire et, plus particulièrement, dans deux écoles élémentaires de la banlieue parisienne. Cette enquête comprend le recueil et l'analyse des projets, des séances de formation et des évaluations réalisés par la circonscription et par les écoles, des observations systématiques de trois classes pendant deux années scolaires successives et des entretiens avec les directrices et avec les enseignants et les élèves des classes observées (1).

## **L'IDÉOLOGIE RÉPUBLICAINE ET SON ADAPTATION À LA SCOLARISATION DES ENFANTS D'IMMIGRÉS**

L'idéologie nationale est la somme des valeurs et des croyances qui exercent une influence dominante sur la pensée et l'action des acteurs et des institutions d'un État-nation à un moment donné de son histoire et qui contribuent au maintien de la cohésion sociale. En France, l'idéologie développée pendant la Troisième République (1870-1944), se caractérisait par l'importance attribuée à la rationalité et aux savoirs comme modes d'accès à une citoyenneté nationale et universelle, à la participation individuelle à la vie politique, à la séparation entre vie publique et vie privée et à la fonction unificatrice des institutions étatiques, en particulier de l'École (Schnapper, 1991 ; van Zanten, 1997). Cette idéologie a été mise au service de l'intégration des groupes régionaux et des populations colonisées avant de concerner l'immigration de masse. Les principes fondateurs de l'École républicaine, et notamment de l'école primaire gra-

tuite laïque et obligatoire, s'inscrivaient dans cette idéologie, l'École ayant pour objectif d'assurer l'intégration sociale par la diffusion d'une culture nationale commune et l'intégration professionnelle grâce à une sélection méritocratique. Les instituteurs, ainsi appelés puisque leur mission était d'*instituer* la République, étaient formés dans des Écoles Normales, véritables « institutions totales » où ils développaient une adhésion sans faille au modèle Républicain. Ils voyaient leur mission comme celle d'intégrer les élèves dans une culture nationale au travers de l'apprentissage de la langue française, de l'histoire et de la géographie, mais aussi des principes de morale qui allaient de l'hygiène à l'amour de la patrie (Duru-Bellat, van Zanten, 1999).

Cette idéologie intégratrice s'est traduite par une politique d'assimilation des étrangers. L'assimilation, pensée comme affiliation à la nation, représente en fait la « poursuite du processus historique de constitution du « peuple français » (...). Le critère de l'assimilation n'est autre que le sentiment partagé, le loyalisme, « l'affection » (...), modalité principale de l'existence de la nation » (Lorcerie, 1999 : 322-323). Ce processus est ancien car la présence d'une population immigrée sur le sol français ne date pas d'aujourd'hui. Dès avant la Révolution, le gouvernement royal avait encouragé l'immigration de spécialistes cadres, comme les artistes, les ingénieurs et les artisans, pour « stimuler la créativité des nationaux ». Par la suite, le ralentissement de la croissance démographique et le développement de la grande industrie entraînèrent la demande d'ouvriers non spécialisés qui, jusqu'à la première moitié du dix-neuvième siècle, provenaient des campagnes françaises. Toutefois, à partir de la deuxième moitié du siècle, à ces derniers se rajouteront de jeunes adultes en provenance des pays européens où les salaires étaient plus bas qu'en France : Belgique, Allemagne, Suisse, Italie, Espagne, la majorité d'entre eux se fixant dans les villes (Braudel et Labrousse, 1976). L'assimilation de ces populations visait à estomper les particularismes nationaux, mais comprenait également une dimension de classe. Dans une société divisée où l'école formait d'un côté les enfants du peuple et, de l'autre, l'élite de la nation, les étrangers étaient assimilés aux classes populaires dont ils héritaient la précarité du travail, les logements souvent malsains et l'accès à une scolarité courte suivie d'une entrée précoce dans le monde du travail.

C'est néanmoins seulement au vingtième siècle, et surtout dans la période de l'après-guerre, que l'immigration est perçue comme un problème en lien avec

l'arrivée massive de ressortissants des pays du Maghreb et d'Afrique Noire, rejoints progressivement par leurs familles, et leur concentration dans les logements sociaux des quartiers de la périphérie des grandes villes. À partir du milieu des années 1970, ces logements ont été progressivement abandonnés par les couches de la population française en mobilité socio-économique ascendante à la recherche de logements dans des quartiers de centre-ville ou de banlieues plus agréables, ce qui a renforcé la ségrégation ethnique dans l'espace urbain. Ce mouvement a concerné, parallèlement, les écoles de ces quartiers périphériques, en donnant lieu à des concentrations d'élèves issus de l'immigration dans un certain nombre d'établissements. Cette ségrégation scolaire a en outre été aggravée par la fuite des élèves français appartenant à des milieux plus favorisés vers les écoles de centre-ville (Broccolichi et van Zanten, 1997). Étant donné les caractéristiques de leurs contextes de scolarisation et de leur cadre familial et social, ces enfants ont logiquement été les principales victimes de l'échec scolaire.

Or on observe à partir de cette période, l'émergence, en rupture avec l'égalité de traitement propre au modèle français d'intégration, de nouveaux dispositifs destinés à accueillir ces enfants et à remédier à leurs difficultés comme les classes d'initiation à la langue française (CLIN) et les classes d'adaptation (CLAD). Ces dispositifs ont fait l'objet de critiques qui soulignent l'absence de formation spécifique des enseignants, le manque d'articulation avec le programme commun et leur utilisation en tant que dispositifs de relégation (Boulot et Boyzon-Fradet, 1988 ; van Zanten, 1997). En outre, en 1975, l'État a promu l'Enseignement des Langues et des Cultures d'Origine (ELCO) par l'engagement d'enseignants envoyés par certains pays étrangers. Ce dispositif a également été mis en cause par des observateurs qui ont montré son impact mineur sur le public visé dû, d'une part, au manque de matériel éducatif et à la compétence limitée des enseignants et, d'autre part, à la différence entre la langue enseignée et les dialectes parlés à la maison par les élèves. Des critiques ont également été émises vis-à-vis des enseignants des pays arabophones suspectés de faire du prosélytisme islamique (Lorcerie, 1995, 1999). En définitive, comme le note Gabrielle Varro (2003 : 175), on peut avancer qu'« en figeant les identités selon l'origine familiale et l'identité des parents, ces diverses démarches ont, involontairement sans doute, préparé l'«ethnicisation» future des publics scolaires défavorisés ».

Les années 1980 voient émerger les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP), inspirées de la politique des Aires d'éducation prioritaires lancée à la fin des années 1960 en Grande-Bretagne. Plus radicale que les précédentes, cette politique a introduit un principe de « discrimination positive » sur une base territoriale en décidant de « donner plus à ceux qui ont moins » dans les zones et les établissements en difficulté. Elle ne s'adressait pas officiellement de façon prioritaire aux élèves issus de l'immigration, mais l'un des principaux critères de sélection des « zones », en très grande majorité urbaines, a été le pourcentage d'enfants étrangers dans les écoles (van Zanten, 1997). Toutefois, malgré son ambition, elle n'a pas permis d'améliorer de façon significative la scolarité des enfants d'immigrés pour plusieurs raisons. Si, au début de leur lancement, les ZEP ont été conçues comme des lieux d'innovation pédagogique, l'alternance entre soutien et oubli de la part des gouvernements n'a pas contribué à une mobilisation pédagogique dans la durée ; celle-ci a aussi été rendue difficile par les résistances des enseignants et leur mobilité dans les zones difficiles ; enfin, les effets de la concentration apparaissent très puissants par rapport à la mobilisation pédagogique. (Moisan et Simon, 1997). On constate donc que « la politique des ZEP ne s'est pas développée en une politique nationale d'expérimentation et d'innovation, travaillant sur les formes et les contenus scolaires en milieu populaire multiethnique » (Lorcerie, 1995 : 48). Cela ne préjuge pas cependant des changements profonds qui ont pu s'opérer sur le terrain au travers des multiples pratiques d'adaptation des professionnels travaillant dans les établissements de la périphérie et notamment des enseignants (van Zanten, 2001).

## **UN MODÈLE ÉDUCATIF SPÉCIFIQUE AUX ÉCOLES DE BANLIEUE ?**

Pour analyser ces pratiques d'adaptation, nous nous appuyons sur les théories de Basil Bernstein (1975a et 1975b). Bernstein distingue trois composantes dans le système pédagogique : le curriculum, c'est-à-dire l'ensemble des contenus officiels ou réels ; la pédagogie, c'est-à-dire l'ensemble d'activités d'enseignement ; et l'évaluation, c'est-à-dire l'ensemble des principes d'appréciation. La relation entre les contenus est appelée « classification » et la délimitation entre ce qui peut être transmis et ce qui ne peut pas l'être, entre savoirs scolaires et non scolaires, est appelée « découpage » ou « cadrage ». Le

principe d'organisation des trois composantes du système pédagogique est le « code » du savoir scolaire. Le code est dit « sériel » (*collective code*) si les contenus sont en relation hiérarchique entre eux et cloisonnés ; en revanche, si la classification et le cadrage sont souples, on parlera de code « intégré » (*integrated code*). Les différences entre codes ont des répercussions importantes sur les relations entre les enseignants, et entre les enseignants et les élèves, sur la conception du savoir et, de façon plus globale, sur le type de contrôle social au niveau de la société dans son ensemble.

Ainsi, dans un système pédagogique marqué par le code sériel, les relations entre enseignants et entre les enseignants et l'administration sont « verticales », c'est-à-dire hiérarchiques. Les idéologies des enseignants peuvent en outre rester implicites et différentes entre elles. En fait, les enseignants travaillent en « vase clos » : ils ont une large indépendance en ce qui concerne la façon de structurer leurs leçons. Leur relation aux élèves est hiérarchisée et ritualisée et laisse peu de place à l'initiative de ces derniers. L'évaluation se centre quant à elle sur l'appréciation de l'adhésion de la part des élèves à un modèle d'élève préétabli. En revanche, dans un système pédagogique où prédomine le code « intégré », les relations entre enseignants sont de type « horizontal », marquées par la concertation et la coopération. Les équipes sont mobilisées autour d'une même idée intégratrice, ce qui suppose une certaine conformité sur le plan idéologique et un contrôle réciproque plus insidieux par rapport au code sériel. L'autonomie individuelle des enseignants est donc réduite. En revanche, celle des élèves est accrue : les élèves sont plus libres grâce à un assouplissement de rôles et à une modification des relations d'autorité. En ce qui concerne l'évaluation, le jugement ne concerne pas seulement des aspects purement scolaires, mais un ensemble plus global d'attitudes personnelles. Un autre aspect très important du code intégré est la pénétration de l'école par l'extérieur : dans ce code, la théorie (les savoirs scolaires) n'est pas séparée de l'expérience (la vie des élèves à l'extérieur de l'école), alors que dans le code sériel on ne laisse pénétrer l'extérieur qu'exceptionnellement, quand par exemple, il n'est pas possible de régler autrement certaines formes de déviance.

Basil Bernstein utilise ces deux codes pour analyser l'évolution du système éducatif britannique dans les années 1960 et 1970. C'est en effet à cette période que l'enseignement traditionnel, dominé par le code sériel, caractéristique notamment des *gram-*

*mar schools*, céda la place à un enseignement inspiré par une philosophie éducative dite *progressive*, promue par le rapport Plowden, plus proche des principes du code intégré. Cette philosophie attribuait à l'enfant une place centrale dans le processus éducatif. Les maîtres furent invités à ne plus enseigner comme auparavant, en exerçant leur autorité face à une classe, mais à se concevoir comme guide et conseil de petits groupes d'élèves occupés à des activités d'éveil. Il n'y avait pas d'évaluations prévues en fin de cycle, puisque chaque élève était censé évoluer à son propre rythme. Les critiques de cette approche, accusée de ne pas préparer suffisamment les élèves à l'entrée dans la vie active, se firent toutefois de plus en plus massives après 1975. Avec la loi de 1988, et l'instauration d'un curriculum national, on observe en fait un retour au code sériel avec un renforcement des disciplines, des objectifs d'enseignement clairement délimités à l'avance et des évaluations marquant les étapes du parcours scolaire (Lemosse, 2000).

Toutefois, malgré ces évolutions, le système anglais conserve certaines caractéristiques du code intégré dans la mesure où il vise à guider le développement spirituel, moral, social et culturel de l'enfant. Les qualités apprises (et requises) à l'école sont celles qui sont appréciées dans chaque sphère d'existence de l'individu et le seront également dans sa vie d'adulte : à l'échelle de la famille, du cercle d'amis, du lieu de travail, de la vie politique. Chaque enfant est donc valorisé individuellement à l'école et l'enseignant s'intéresse à ce qui, en France, serait considéré comme l'aspect privé de sa personne. Le système français, en revanche, est caractérisé par une nette séparation entre sphère publique et sphère privée. À l'école, on vise à former un être public dont le but est de travailler pour le bien de la nation. Les enseignants ne sont pas censés s'intéresser aux caractéristiques personnelles de l'enfant car celui-ci est valorisé en tant que membre d'un groupe (la classe). Les savoirs scolaires sont conçus comme des savoirs formels ayant une portée universelle. Les savoirs ancrés dans la réalité personnelle et locale, en revanche, ont peu de place (Raveaud, 2002). Ainsi, si l'école maternelle française a tout de même connu pendant les années 1970 un modèle « expressif », centré sur l'expression de la personnalité de l'enfant (Plaisance, 1986), l'ensemble du système éducatif est plutôt organisé selon les principes du code sériel.

Nous faisons néanmoins l'hypothèse que le modèle éducatif français se décline actuellement de façon assez différente selon les contextes d'enseignement.

En effet, à partir du milieu des années 1970, les directives du ministère de l'Éducation Nationale, allant à l'encontre du principe d'égalité formelle de traitement de tous les élèves, incitent à la diversification et à l'adaptation des méthodes d'enseignement. Le contenu de ces circulaires, élaborées dans le cadre de la construction du collège unique pour tous, a été étendu et approfondi par les textes sur les ZEP. Ceux-ci marquent le passage d'une politique centrée sur les contenus et sur un modèle idéal d'élève, à une politique soulignant la nécessité d'un soutien éducatif pour des élèves qui n'ont pas les mêmes rythmes d'apprentissage que les autres (van Zanten, 1999). Mais les adaptations des enseignants peuvent aller bien au-delà des textes officiels. En fait, une fraction non négligeable de ceux qui arrivent dans les établissements de banlieue fréquentés par une majorité d'élèves issus des populations défavorisées renoncent assez rapidement à l'idéal de l'enseignement auquel ils ont été exposés dans leur formation. Ils élaborent des « stratégies de survie », dont la plus fréquente est l'*adaptation* aux nouvelles conditions de travail avec des élèves qui ont une faible valorisation des savoirs et avec qui les systèmes traditionnels de discipline se révèlent impuissants. Or, cette adaptation comporte une réelle transformation de l'ethos professionnel : le credo républicain de « l'indifférence aux différences » est partiellement abandonné, en vue d'un rapprochement aux élèves, à leur vie quotidienne, à leur milieu local (van Zanten et Grosperon, 2001).

Le travail des enseignants est finalement organisé en fonction de l'élève par un renversement de perspectives qui met en valeur l'*apprentissage* par rapport à l'*enseignement*. Cela se concrétise, d'une part, par une modification des pratiques pédagogiques qui entraîne le déplacement des attentes initiales : l'accent est mis sur l'effort consenti plutôt que sur les résultats. Cela implique aussi, d'autre part, une adaptation des pratiques pédagogiques dans le sens d'une simplification des contenus des programmes d'enseignement présentés par l'image, le jeu et la théâtralisation. Par ailleurs, la dimension relationnelle prend une place considérable dans le rapport pédagogique puisque les enseignants s'appuient sur l'affectif pour « construire des formes de médiation entre les élèves et le savoir » (Rochex, 1995 ; van Zanten, 2001). Par rapport au modèle des deux codes de Bernstein on observe en outre l'atténuation des classifications rigides entre contenus au profit de projets à caractère interdisciplinaire. Le cadrage, c'est-à-dire, la ligne de partage entre ce qui peut être transmis et ce qui ne peut pas l'être, devient aussi plus

souple puisque, pour faire passer le message éducatif les enseignants font appel à des éléments de l'extérieur, en se basant sur leurs connaissances ou leurs représentations des expériences des élèves.

## STYLES D'ENSEIGNEMENT ET RELATIONS INTERETHNIQUES DANS LA CLASSE

Si ces processus semblent à l'œuvre dans tous les niveaux d'enseignement, on peut néanmoins faire l'hypothèse qu'ils revêtent une plus grande ampleur dans les écoles primaires, et notamment dans les écoles primaires de banlieue dans lesquelles la ségrégation sociale et ethnique est plus forte que dans les autres niveaux d'enseignement en raison de la taille réduite des périmètres de recrutement. Nous avons observé, pendant deux ans, trois enseignantes dans deux écoles primaires de la banlieue parisienne caractérisées par une présence très importante d'enfants issus de l'immigration. Chacune semble représentative d'un style enseignant distinct ayant des effets différents sur les relations entre les enseignants et les élèves et sur les relations entre les élèves eux-mêmes. Afin de construire ces styles suivant l'approche de Bernstein, nous avons tenu compte, pour chaque enseignante, du degré de rigidité ou de souplesse qu'elle adopte par rapport à la relation entre contenus, ainsi que de la relation entre savoirs scolaires et non scolaires, notamment dans le domaine de l'éducation civique et de ses méthodes pédagogiques et disciplinaires. Pour ce qui est de l'évaluation, nous avons examiné si l'enseignante se base sur des formes explicites de jugement, ou sur des formes implicites qui prennent en considération la totalité de la personnalité de l'élève. Nous accordons un intérêt particulier au niveau des contenus, des méthodes et de l'évaluation à l'analyse des éléments qui concourent à l'indifférence ou au soulignement des différences ethniques (Payet, 1996).

### Indifférence et soulignement négatif des différences

La première des écoles primaires où nous avons mené nos observations fonctionnait sous un mode très proche du code « sériel » de Bernstein. Les relations entre la direction et les enseignants étaient hiérarchiques et distantes et il n'y avait pas de projet d'établissement « fédératif ». Dans cette école, nous avons observé une classe pendant deux ans, dont les

enseignants ont été, pendant la première année, M<sup>me</sup> A. et, pendant l'année suivante, M<sup>me</sup> K. Le modèle incarné par M<sup>me</sup> A. nous paraît correspondre à celui du code sériel, dans sa version la plus rigide. La classification opérée était forte, puisque les disciplines étaient enseignées sous forme de « compartiments étanches », sans projets interdisciplinaires. Le cadrage adopté était également fort puisqu'il n'y avait presque pas, dans cette classe, de pénétration des savoirs extérieurs. Il n'y avait pas notamment de cours d'éducation civique. C'est seulement en fin d'année que les élèves ont été invités à travailler à des affiches qui représentaient des éléments (la géographie, l'économie) de leurs pays d'origine. Parallèlement, l'approche des questions ethniques était absolument neutre. M<sup>me</sup> A. n'a jamais souligné l'origine ethnique d'un élève. Le respect de la discipline revêtait une grande importance, tout comme celui de l'ordre dans les cahiers. En ce qui concerne l'évaluation, les élèves étaient jugés par rapport aux connaissances acquises et à leur capacité à suivre le rythme d'apprentissage imposé, donc par rapport à des éléments de la pédagogie « visible ». Dans ce modèle, on observe, donc, que les relations entre l'enseignant et les élèves étaient fortement conditionnées par un cadrage formel imposé par l'enseignant qui délimitait fortement le domaine scolaire et non-scolaire, la sphère publique et la sphère privée.

Les relations d'amitié et de camaraderie entre élèves semblaient se construire sur la base de leur niveau scolaire et de leur comportement plutôt que sur la base de leur origine ethnique, en étroite relation, donc, avec l'accent mis sur le travail et la discipline par l'enseignante. Toutefois, bien qu'en classe ces élèves n'aient pas été confrontés à des sujets liés aux questions ethniques, les entretiens et les observations font apparaître qu'ils connaissaient et utilisaient des termes racistes pour insulter d'autres élèves dans la cour et la cantine et à l'extérieur de l'établissement. Ces échanges conflictuels entre élèves n'ont cependant pas eu de répercussions dans la classe ou dans l'école en cours d'année. On peut donc avancer que ce modèle, dans lequel les modalités de classification, de cadrage et d'évaluation, sont assimilables aux caractéristiques du code sériel, conduit à une répression des différences ethniques au niveau « formel », c'est-à-dire par l'enseignante dans la classe, mais à leur émergence sous un mode négatif au niveau « informel », c'est-à-dire dans les relations entre les élèves à l'extérieur de la classe.

Ce même groupe d'élèves, avec quelques modifications dans sa composition, a été repris, l'année

suivante, par M<sup>me</sup> K., qui jugeait les élèves de M<sup>me</sup> A. « trop structurés », et déclarait préférer les élèves qui « raisonnent ». Bien que dans le modèle que celle-ci mettait en œuvre, la classification soit restée forte, puisqu'il n'y avait pas de projets interdisciplinaires, le cadrage était un peu plus souple. En fait, pour ce qui concerne la pénétration de l'extérieur dans la classe, quelques leçons seulement au début de l'année, ont été organisées autour des concepts de droits de l'enfant, leçons assez vite arrêtées pour permettre à la classe de se concentrer sur le programme « officiel ». Pour ce qui est du comportement de ses élèves, cette enseignante est rentrée assez vite dans une spirale de punitions (recopier des lignes, sortir de la classe, être envoyé dans la classe d'un maître « sévère », être amené chez la directrice) qu'elle-même et les élèves jugeaient non seulement inefficaces, mais ayant des effets négatifs. Ceci ne l'empêchait cependant pas de chercher à d'autres moments à instaurer un climat convivial dans la classe, par des blagues, par la prise en compte des cas individuels ou par la pratique d'activités extrascolaires. Quant aux évaluations, M<sup>me</sup> K. s'en tenait à des jugements se rapportant à des éléments visibles du programme. Ce modèle semblait ainsi osciller entre un assouplissement de la relation hiérarchique et de vaines tentatives pour restaurer cette relation dès que l'ordre scolaire commençait à être sérieusement perturbé. Par ailleurs, les allusions de l'enseignante à l'origine ethnique des élèves ont été fréquentes et sans gêne tout au long de l'année. Certaines étaient des critiques, d'autres des blagues ou des remarques qui se voulaient « neutres ». En réalité, nous pensons que toutes ces allusions ont eu un impact sur les élèves qui, sans aucun doute, reste difficilement mesurable, mais qui nous conduit à faire l'hypothèse que les élèves se sont habitués à ce que leur origine soit soulignée, la dimension ethnique étant ainsi en quelque sorte banalisée, mais de façon plus négative que positive.

L'analyse des sociogrammes à partir des réponses des élèves à un petit questionnaire et des observations dans la classe a mis en évidence que les liens d'amitié se nouaient aussi dans cette classe entre les élèves, bons ou moyens et « calmes » d'une part, et les élèves bons ou moyens et « agités » d'autre part, indépendamment de leurs origines ethniques. La plupart des élèves a par ailleurs déclaré n'avoir jamais été témoin d'incidents racistes à l'école. Grâce au grand nombre d'entretiens effectués auprès des élèves et au temps passé avec eux, nous avons eu l'impression, en revanche, que les insultes racistes étaient très répandues dans cette école, ce qui paraît

nous confirmer l'hypothèse qu'il pourrait y avoir une « banalisation » de la perception du racisme de la part des élèves. On est en fait ici face à un style d'enseignement au sein duquel la classification forte et le cadrage souple sont couplés avec le soulignement de l'appartenance ethnique des élèves au travers de blagues ayant pour sujet les caractéristiques ethniques des élèves et servant tantôt à chercher vainement à restaurer l'ordre, tantôt à détendre l'atmosphère. Or ce style semblait produire une ethnicité négative au niveau formel qui se trouvait banalisée au niveau informel des relations entre les élèves.

### **L'ethnicité au centre de la relation pédagogique et sociale**

Le modèle en vigueur dans la deuxième école se rapproche, quant à lui, beaucoup plus du modèle du code « intégré » de Bernstein. La directrice, nouvellement arrivée au moment de notre enquête, avait été cooptée par l'inspectrice de l'Éducation nationale de la circonscription pour « restructurer » l'école qui se situait, au moment de notre enquête, au plus bas niveau de l'échelle de classement des écoles « sensibles » du département. Toutes les deux ont également cherché à constituer une équipe d'enseignants soudés autour d'un projet d'établissement centré sur la réduction de la violence et la formation à la citoyenneté. Plusieurs initiatives éducatives ont alors vu le jour, dont la constitution d'un conseil d'élèves dans l'établissement. M<sup>me</sup> C., qui travaillait dans cette école, est la troisième enseignante que nous avons observée, cette fois-ci pendant deux années de suite. Le cas de cette enseignante est particulièrement intéressant à analyser. Il constitue en effet un exemple, sans doute assez marginal mais éclairant, d'une évolution globale dans ce sens, d'adoption très forte de pratiques relevant du code intégré dans le double objectif de favoriser chez les élèves le développement d'un rapport positif à leur identité ethnique et une vision informée et critique des relations interethniques.

Dans son enseignement, M<sup>me</sup> C. mettait en œuvre des projets interdisciplinaires. Elle permettait amplement à la réalité extérieure de pénétrer dans ses leçons en organisant plusieurs activités ayant comme thème des sujets d'actualité et notamment le racisme. Elle avait en outre constitué un conseil de classe dans le cadre duquel, une fois par semaine, tous les élèves pouvaient soulever des questions concernant leur vie de tous les jours à l'école et rediscuter des questions abordées lors du conseil

d'élèves, qui regroupait les représentants des élèves de toutes les classes de l'école. Pour ce qui est des méthodes pédagogiques, on peut noter d'une part, qu'au cours de l'année, l'enseignante s'est servie de la technique des sociogrammes pour repérer les élèves qui voulaient être assis ensemble, et séparer ceux qui ne souhaitaient pas être assis côte à côte, et qu'elle mobilisait constamment dans ses jugements des éléments relevant de la vie privée des élèves. D'autre part, les punitions données étaient soit un travail supplémentaire, soit un mot écrit aux parents. Il arrivait que l'enseignante envoie dans d'autres classes les élèves indisciplinés et, pour les cas plus graves, le conseil de discipline était convoqué. En général, les élèves trouvaient ces punitions justes et proportionnées à la faute commise.

Ce modèle accordait beaucoup de place au point de vue des élèves et visait explicitement à en faire des sujets autonomes grâce à la prise en compte de leurs souhaits et à leur participation à des débats rationnels et démocratiques autour des sujets liés à leur expérience quotidienne et à l'actualité, dont le racisme. S'il est difficile d'évaluer l'impact à moyen et à long terme de cette approche, certains « effets pervers » sont néanmoins apparus à court terme autour d'une focalisation excessive sur les apports interethniques. Le premier exemple de « cristallisation » du racisme dans l'imaginaire des élèves concerne Virginie, une fille d'origine portugaise accusée de racisme par certains garçons de sa classe. Les filles, même maghrébines ou noires, se sont rangées idéalement du côté de Virginie, en affirmant que l'intention de cette fille n'était pas d'insulter tous les Arabes, mais seulement de se défendre face à des garçons qui l'embêtaient. Les garçons sont apparus plus inflexibles et moins prêts à pardonner à Virginie qui a été obligée de s'excuser publiquement devant la classe, ce qui n'a pas empêché quelques élèves de continuer à l'appeler « la raciste » jusqu'à la fin de l'année. Un incident similaire pour ce qui est de la stigmatisation et de la focalisation sur une lecture raciste de la situation par les enfants a eu lieu l'année suivante autour d'un enfant français, Yann, accusé d'insultes racistes envers ses camarades maghrébins. On observe ainsi que l'effet immédiat de l'élargissement des sujets abordés et de l'importance accordée à l'éducation civique, ainsi que de la focalisation sur l'expérience des élèves et sur le règlement public de leurs différends, a été le renforcement des conflits interethniques et l'émergence de « boucs émissaires » parmi les enfants « blancs ».

## CONCLUSION

L'évolution du contexte politique, social et économique dans lequel fut conçue l'idéologie républicaine qui favorisait une politique d'assimilation en direction des étrangers, et notamment la diversification et la concentration des populations immigrées dans des espaces urbains de relégation, a entraîné progressivement son adaptation dans les politiques et les pratiques éducatives. D'une « indifférence aux différences » visant une intégration individuelle et de nature politique, on est passé à des modalités de traitement des différences qui prennent implicitement ou explicitement en compte les regroupements ethniques et la nature sociale des problèmes d'intégration. Cette adaptation est particulièrement visible dans les écoles de banlieue. On constate en fait dans celles-ci une évolution — qui participe davantage d'une agrégation des conduites individuelles que d'un projet collectif — d'un système éducatif fondé sur un code sériel vers un système éducatif dans lequel apparaissent des éléments plus proches du code intégré. Ceci témoigne d'une crise importante du système d'enseignement. En effet, le code sériel prédomine dans des sociétés organisées autour des valeurs partagées par le plus grand nombre de façon consensuelle ou au travers de mécanismes de « violence symbolique » (Bourdieu et Passeron, 1970). En revanche, les formes pédagogiques proches du code intégré sont propres aux sociétés traversées par des crises morales et à la recherche d'un nouveau principe intégrateur.

Le code sériel et le code intégré sont des idéaux-types, mais ils permettent d'analyser des styles d'enseignement et de gestion des relations sociales dans la classe. Nous en avons distingué trois et analysé leurs effets sur les relations interethniques entre les élèves. Dans le premier, la répression de l'ethnicité

dans le discours de l'enseignant, semble donner lieu à une ethnicité négative au niveau des élèves qui se traduit par des insultes racistes, mais pas par des conflits durables, hors de l'espace de la classe. Dans le second, le soulignement négatif de l'ethnicité par l'enseignant, semble conduire à une certaine banalisation des insultes et des tensions entre enfants des différentes origines ethniques dans la classe et à l'extérieur de celle-ci. Dans le troisième enfin, l'évocation positive de l'ethnicité couplée avec une présentation critique des relations interethniques dans la société semble conduire à un renforcement et à une « politisation » des conflits entre élèves dans l'école et le quartier.

Aucun de ces styles ne semble donc pouvoir permettre le développement des relations harmonieuses entre élèves de différentes origines ethniques, ce qui montre les difficultés que rencontrent les établissements scolaires, et notamment les écoles de banlieue, qui concentrent et relaient les inégalités et les tensions ethniques dans la société dans laquelle ils s'insèrent, pour jouer un rôle efficace d'intégration sociale. Le maintien à tout prix des pratiques relevant du code sériel et fondées sur une « indifférence aux différences », qui conduit à une régulation problématique des relations interethniques hors de l'espace de la classe et de l'école, n'apparaît pas comme une solution satisfaisante. Toutefois, l'analyse des pratiques qui relèvent du code intégré montre quant à elle la nécessité, pour que l'école puisse contribuer à la transformation des relations sociales, de maintenir, au travers des pratiques qui restent encore largement à inventer, l'autonomie relative de l'institution scolaire par rapport à l'environnement social, local et national.

Elena Roussier-Fusco  
IEP Paris/OSC

## NOTE

(1) Cette recherche a été effectuée dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat sous la direction d'A. van Zanten que nous remercions pour sa lecture attentive des premières versions de ce texte.

## BIBLIOGRAPHIE

BERNSTEIN B. (1975a). – **Class, codes and control, vol. 3 : « Toward a Theory of Educational Transmissions »**. London and Boston : Routledge & Kegan Paul.  
BERNSTEIN B. (1975b). – **Langage et classes sociales ; trad. de J.-C. Chamboredon**. Paris : Éd. de Minuit.  
BOULOT S., BOYZON-FRADET D. (1988). – **L'école française : égalité des chances et logique d'une institution**.

**Revue Européenne des Migrations Internationales**, vol. 4, n<sup>os</sup> 1 et 2, 1<sup>er</sup> semestre, p.49-81.  
BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – **La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris : Éd. de Minuit.  
BRAUDEL F., LABROUSSE E. (dir.) (1976). – **Histoire économique et sociale de la France**. Paris : PUF.

- BROCCOLICHI S., VAN ZANTEN A. (1997). – Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. **Annales de la Recherche Urbaine**, n° 75, p. 5-31.
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). – **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (1999). – **Sociologie de l'école**. Paris : Armand Colin.
- LEMOSSÉ M. (2000). – **Le système éducatif anglais depuis 1944**. Paris : PUF.
- LORCERIE F. (1995). – Scolarisation des enfants d'immigrés. État des lieux et état des questions en France. **Confluences**, n° 14, Printemps.
- LORCERIE F. (1999). – La « scolarisation des enfants de migrants » : fausses questions et vrais problèmes. In P. Dewitte (dir.), **Immigration et intégration. L'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- MOISAN C., SIMON J. (1997). – **Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire**. Paris : INRP.
- PAYET J.-P. (1996). – « La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieue : entre censure et soulignement », Communication au colloque européen Réussite scolaire et universitaire, égalité des chances et discrimination à l'embauche des jeunes issus de l'immigration, Université Paris 7- CNRS-Université Paris 8, organisé par l'Urmis, Paris, 6-7 mars.
- PLAISANCE É. (1986). – **L'enfant, la maternelle, la société**. Paris : PUF.
- RAVEAUD M. (2002). – **L'Enfant, l'écolier et le citoyen. Apprendre à appartenir et à participer. La socialisation des 4-7 ans à l'école primaire publique en Angleterre et en France**, thèse de doctorat, Université Paris VII.
- ROCHEX J.-Y., (1995). – Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? In E. Bautier (coord.), **Travailler en banlieue**. Paris : L'Harmattan.
- SCHNAPPER D. (1991). – **La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990**. Paris : Gallimard.
- VARRO G. (2003). – **Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles**. Paris : Belin.
- VAN ZANTEN A. (1997). – Schooling Immigrants in France in the 1990's. Success or Failure of the Republican Model of Integration ? **Anthropology and Education Quarterly**, 28 (3) : 351-374.
- VAN ZANTEN A. (1999). – De la diversité à la ségrégation scolaire. **La Nouvelle Revue de l'A.I.S.**, n° 8, 4<sup>e</sup> trimestre, p. 9-26.
- VAN ZANTEN A. (2001). – **L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A. (2002). – Les classes moyennes et la mixité scolaire dans la banlieue parisienne, **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n° 93, p. 50-70.
- VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F. (2001). – Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. **VEI Enjeux**, n° 124, mars.

