

Les « 5 à 7 » sont des rendez-vous organisés avec un chercheur impliqué par les thématiques que développe Profession Banlieue : une façon de rapprocher les professionnels et les chercheurs autour des questions sociales, urbaines et politiques. Carte blanche est laissée à l'intervenant de faire état d'une étude particulière ou d'apporter un éclairage spécifique sur un sujet abordé par ses travaux de recherche. □

Bernard Charlot a été président du comité scientifique de Profession Banlieue de 1993 à 2001. Il est professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris-8. Enfin, il anime l'équipe ESCOL* (Éducation, socialisation et collectivités locales) fondée en 1987 avec Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex et Patrick Bouveau. □

* Site d'ESCOL : http://educ.univ-paris8.fr/format_doct/Sitedea99/Tescol_present.html



PROFESSION BANLIEUE – 15, RUE CATULIENNE – 93200 SAINT-DENIS
TÉL. : 01 48 09 26 36 – FAX : 01 48 20 73 88
PROFESSION.BANLIEUE@WANADOO.FR
WWW.PROFESSIONBANLIEUE.ORG

**PROFESSION
BANLIEUE**

les « 5 à 7 »

n° 1

LE RAPPORT AU SAVOIR ET À L'ÉCOLE EN MILIEU POPULAIRE

BERNARD CHARLOT

16 JANVIER 2001

C'est sur la question du rapport au savoir et à l'école que portent les recherches menées par Bernard Charlot et son équipe dans les banlieues. Pour un jeune d'aujourd'hui, quel sens cela a-t-il d'aller à l'école, de travailler à l'école, d'apprendre ? Pourquoi les jeunes opposent-ils si souvent l'école et « la vie » ? Pour eux, qu'est-ce qu'un « bon prof » et qu'est-ce qu'un cours « intéressant » ?

SOMMAIRE

Une lecture en positif	3
Corrélation et relation de cause à effet	3
Travailler à l'école	5
Les rapports au savoir	7
Les « cas atypiques »	10
De la difficulté d'apprendre et d'enseigner	11
Passif/actif	12
Pédagogie active et exigence	13
Une journée à l'école	15
Apprendre la vie et apprendre à l'école	15
Réussite scolaire, relations parents-enfants et relations école-familles ...	16
Utilité, affectivité et efficacité?	18
École et quartier	19
Partenariat et production d'effets	20
Du faire-semblant à l'action des politiques... ..	20
Ethnicisation et racisme	21
Recherche du problème et de la solution	23
Analyser la réalité	24
ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES	25

UNE LECTURE EN POSITIF

À titre de préambule épistémologique, je souhaite souligner que le regard que nous portons sur la réalité sociale se veut être une lecture en positif. Pas d'ambiguïté ou de démagogie : la lecture en positif n'est pas forcément optimiste. Elle consiste à essayer de comprendre la réalité sociale autrement, à partir des processus qui la produisent et qui la structurent – comment est advenu ce qui est advenu –, et non pas de comprendre la réalité en termes de manques ou de ce que la situation devrait être pour être différente.

Actuellement, dans le domaine scolaire mais aussi dans d'autres domaines, on interprète tout en termes de handicaps, de manques, de carences, de lacunes... Un élève de cinquième a ainsi écrit qu'il avait « *attrapé des lacunes* », comme si l'on attrapait des lacunes comme l'on attrape des poux, à l'école ! Ce regard négatif n'est pourtant pas le seul regard que l'on puisse porter sur la réalité. On peut se demander ce qu'il manque à l'élève en échec pour qu'il réussisse, mais aussi ce qu'est son vécu de l'échec. L'échec scolaire n'est pas seulement l'absence de réussite, bien que nous le traitions en permanence comme tel. De même, ceux qui sont en échec seraient l'image opposée de ceux qui réussissent. Mais cette affirmation est posée sans que

soient réellement connus ces jeunes que l'on définit par l'échec. Que se passe-t-il dans leur vie ? Comment interprètent-ils leur histoire scolaire ? Comment réorganisent-ils le monde et leur vision de l'école pour que leur vie soit malgré tout supportable ?

Plus généralement, le discours porté notamment sur les quartiers dits difficiles renvoie à une lecture en négatif et pas à une lecture en positif. Nous parlons des habitants en se référant à ce qu'ils ne sont pas et à ce qu'ils n'ont pas, et par rapport à d'autres habitants qui vivent ailleurs. Nous parlons des sans-domicile-fixe au lieu de parler des gens qui dorment dans la rue. On les définit négativement par référence à ceux qui ont un domicile. Et, du même coup, on ne s'intéresse pas à ce que veut dire dormir dans la rue : quelle expérience traversent-ils ? Comment en arrive-t-on à dormir dans la rue, puisque le fait d'être sans domicile fixe n'est pas une explication ? Que fait-on de cette expérience ?

CORRÉLATION ET RELATION DE CAUSE À EFFET

Autre point épistémologique concernant l'analyse de la réalité sociale ; prenons pour exemple la fameuse corrélation statistique qui a animé toutes les réflexions sur l'école dans les années soixante et soixante-dix.

Cette corrélation établit un lien statistique entre l'origine sociale des enfants et leur réussite ou leur échec scolaire.

Comment se fait-il que, dans une école où la majorité des enseignants encore aujourd'hui, malgré la transformation de la composition sociale du corps enseignant, souhaite réellement que les enfants de milieu populaire réussissent et essaie de les aider, on constate une inégalité dans la réussite scolaire des enfants selon leur origine sociale ?

Qu'il y ait inégalité, on le sait en France et dans le monde entier depuis maintenant trente-cinq ans ! Comment se fabrique cette inégalité dans la vie scolaire des enfants, dans le fonctionnement des établissements, dans les pratiques scolaires en classe ? Quand je dis « pratiques scolaires », il faut entendre celles des enseignants, mais aussi celles des élèves, parce qu'une pratique scolaire, c'est d'abord la pratique des élèves, ce sont eux qui apprennent. La pratique de l'enseignant intervient en lien avec la pratique des élèves.

À la question de l'inégalité, comme d'ailleurs à d'autres questions dans les banlieues, on répond beaucoup trop vite depuis plus de vingt ans : l'origine sociale, la famille sont désignées à elles seules comme des éléments ex-

plicatifs. C'est pourtant une erreur ! Non pas que cela ne soit pas vrai, c'est pire : cela n'a pas de sens ! J'insiste : on n'a jamais démontré que la famille est la *cause* de l'échec scolaire ou que le fait d'être dans une famille populaire soit la *cause* de l'échec scolaire. On a démontré qu'il existe un lien statistique, que l'on appelle une corrélation, entre l'origine et la réussite. C'est une erreur de raisonnement ou de méthode que d'interpréter une corrélation en termes de cause.

On peut donner l'explication théorique simple : il peut y avoir un lien statistique entre deux phénomènes sans que l'un soit la cause de l'autre, pour l'unique raison que ces deux phénomènes sont la conséquence d'un troisième. Par exemple, il existe une corrélation statistique, au moins en principe, entre l'heure à laquelle je me rase et l'heure à laquelle le coq chante ! Dire que je me rase parce que le coq chante ou que le coq chante parce que je me rase, cela n'est ni vrai ni faux, c'est idiot ! Il y a simplement une troisième cause qui est le lever du jour.

Ce type de raisonnement est pourtant encore répandu. Ainsi, des auteurs dans une revue de l'INSEE ont validé, sans distance critique, l'existence d'une corrélation statistique entre le fait, pour un enfant réunionnais, de disposer d'une salle de bains et le fait

d'apprendre à lire en un an en CP. Décortiquons le lien. Lorsque des parents ont les moyens financiers de disposer d'une salle de bains, on peut supposer qu'ils aient certaines pratiques culturelles, dont certaines pratiques en lien avec le livre et l'écrit. Cela a un effet dans leurs pratiques parentales. Et si l'élève est en lien avec de l'écrit, il va apprendre à lire plus rapidement... Il y a donc bien un rapport entre la salle de bains et l'apprentissage de la lecture en un an, mais ce n'est pas un rapport de causalité. Le danger est de transformer la corrélation en cause et de dire que le fait de pouvoir se laver aide à apprendre à lire. Certes, se laver les oreilles est utile, même si, parfois, il vaut mieux ne pas entendre !

Quand on transforme une corrélation en rapport de causalité, on ferme immédiatement la question par une pseudo réponse, alors qu'il faut ouvrir la question et se demander quels sont tous les intermédiaires entre le fait de posséder une salle de bains d'un côté et un meilleur apprentissage de la lecture de l'autre, entre le fait d'être dans une famille populaire et celui d'avoir des difficultés scolaires. Dire que la cause est d'ordre familial est une réponse qui est méthodologiquement dérisoire, ni vraie, ni fausse, et qui n'explique rien. En plus, elle renvoie à une responsabilité en dehors de l'école, à un raisonnement de culpa-

bilisation qui, en fait, ne permet pas de comprendre la réalité.

J'attire votre attention sur l'intérêt de généraliser cette réflexion à d'autres domaines que l'école. C'est un raisonnement que l'on entend dans de multiples domaines lorsque l'on travaille dans les banlieues. Le travail à faire, c'est surtout d'identifier les multiples intermédiaires entre les appartenances sociales et culturelles des jeunes et un certain nombre d'activités intellectuelles, de modes d'habiter, de modes de soins, etc. À chaque fois que nous raisonnons en termes de cause renvoyant vers une origine ou une catégorie de populations, nous nous empêchons de comprendre ce qu'il se passe.

TRAVAILLER À L'ÉCOLE

Pourquoi se poser la question du travail à l'école ? Tout simplement parce que, quand un jeune ne réussit pas à l'école, on peut se demander si ce jeune a travaillé. On vient de voir – on le sait depuis maintenant vingt ans en France et trente ans aux États-Unis – que la notion du handicap socioculturel ne fait pas sens (*cf.* paragraphe précédent). Si un jeune ne travaille pas à l'école, il est évident qu'il ne réussira pas. Bien entendu, la question inverse s'impose : s'il travaille, est-on sûr qu'il va réussir ?

LUNDI 21 MAI

SUJET : « QU'AS-TU APPRIS DEPUIS QUE TU ES NÉ? OÙ? AVEC QUI? »

Bonjour Bruno,

Oui, c'est moi, Bilal. J'ai beaucoup de choses à te dire depuis que je suis né.

La première chose que j'ai apprise depuis que je suis né, c'était de parler, de dire maman. Mais, quand j'avais un an, j'adorais compter. Oui, c'était ma passion. Je comptais pour me calmer. J'ai appris à parler à Paris, chez moi. J'ai appris à parler, courir, compter, avec ma mère, mon père, mon frère et ma grande sœur.

Après, quand j'avais trois ans, j'étais à la maternelle avec ma maîtresse Cathy. Après, j'étais avec Martine. Quand je suis arrivé en CP, je n'arrêtais pas de me vanter, mais aussi je comptais beaucoup avec ma sœur, Maxim, elle a maintenant 19 ans.

Après, j'allais en CE1, après en CE2, et je ne sais comment, par un miracle ou Dieu, je suis atterri en CM1 avec toi, Bruno.

Je vais peut-être aller en CM2, après sixième, après cinquième, après quatrième, après troisième, bac, l'université et le travail, tout ça, tout, je le dirais, je n'aime pas l'école mais tout ça, grâce à l'école.

BILAL, ÉLÈVE DE CM1, LA COURNEUVE

Mais surtout, travailler à l'école, travailler au sens scolaire du terme, n'a pas du tout le même sens pour une bonne partie des jeunes de milieu populaire et pour leurs enseignants. D'où un décalage immédiat entre les jeunes et les enseignants qui est à la fois une source d'échecs, mais également une source de conflits, de tensions et de violence.

Travailler à l'école est une expression et une conception françaises. Au Brésil, l'expression est incompréhensible : si l'on est à l'école, c'est précisément parce que l'on ne travaille pas, mais que l'on étudie. D'ailleurs, les Brésiliens distinguent les rôles de l'enseignant et de l'élève :

l'enseignant enseigne et l'élève apprend. En France, la confusion règne puisque l'élève apprend, mais que le professeur aussi apprend : le professeur apprend à l'élève à apprendre.

Autre différence linguistique : les élèves français suivent les leçons et suivent le professeur lorsqu'il explique. Les élèves portugais ou brésiliens accompagnent la leçon et accompagnent le professeur. La différence entre les verbes « accompagner » et « suivre » n'est pas neutre.

Lors des recherches que nous avons menées, nous demandions à des élèves de rédiger un « bilan de savoir », c'est-à-dire d'écrire un petit texte à

J'ai appris des choses que j'admire dans la cité, comme l'amitié, faire des conneries, m'amuser, connaître des endroits, sortir en boîte, etc. À l'école, j'ai appris à écrire, lire, parler, m'exprimer, penser, savoir et réussir, la confiance en soi et toutes ces choses me serviront pour mon futur travail et mon avenir. Chez moi, j'ai appris à marcher, parler, aimer mes semblables, mais les choses les plus importantes pour moi, ce sont les études, même si je n'y prête pas trop attention car les copains de classe nous mettent plus dans la merde qu'ils nous en sortent. Maintenant, j'attends vraiment que je me mette vraiment au travail pour pouvoir réussir dans tous mes choix ou entreprises, pour pouvoir avoir un métier d'avenir.

UN ÉLÈVE DE 16 ANS DE 3^e, SAINT-DENIS

l'école en répondant à la consigne suivante : « J'ai [...] ans. Depuis que je suis né, j'ai appris plein de choses, chez moi, à l'école, dans la cité ou dans la rue, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça? Qu'est-ce que j'attends maintenant? » Les deux témoignages d'élèves ci-dessus me semblent poser d'emblée certaines questions.

LES RAPPORTS AU SAVOIR

On constate que les élèves fonctionnent dans une logique du travail et non dans une logique du don. Très rares sont les élèves qui évoquent l'existence de dons ou son absence.

On trouve rarement l'intériorisation de l'échec scolaire. Je me souviens de cet élève qui nous avait écrit dans le bilan de savoir : « *Malheureusement, je ne suis pas une lumière, donc je pense rater ma vie.* » C'est fort! Mais ce n'est pas le cas le plus fréquent. Les élèves raisonnent sur ce qu'Anne Barrière, chercheuse de l'équipe de François Dubet, a appelé l'équivalent travail : « Je travaille, je réussis. Je ne travaille pas, je ne réussis pas. »

On peut distinguer quatre types de rapports au travail scolaire. Sans vouloir entrer dans des questions de méthodologie, cette présentation n'est pas une catégorisation des élèves et des types d'élèves, mais plutôt un repérage des processus qui sont plus ou moins fréquents chez différents types d'élèves. En fait, ce sont plutôt des formes de pensée, des modes de fonctionnement.

• Les travailleurs

Premier type, que l'on rencontre peu, voire jamais, dans les banlieues, ce sont les élèves, dignes héritiers de Pierre Bourdieu, qui ont le travail comme habitus, pour reprendre la notion clé de Pierre Bourdieu. Pour eux, le travail est devenu une seconde nature. Ils ont appris à lire très tôt, dès quatre ans et demi, ils travaillent sans arrêt, le week-end, pendant les vacances, ils ont des activités le soir...

• Le rapport volontariste

Ce type est déjà plus fréquent. Pour ces élèves, le travail est une conquête quotidienne sans cesse recommencée. José nous dit : « *Ce n'est pas le tout, j'ai eu une bonne note, mais, la semaine prochaine, il y a encore une interro. Il faut que j'ai une bonne note. Et la semaine suivante, il y en a une autre.* » C'est un rapport volontariste au travail. Mais attention là aussi : quand on a dit « volontariste », on n'a rien expliqué ! Mettre un mot ne suffit pas pour expliquer, parce qu'il reste à savoir pourquoi certains sont volontaristes et d'autres pas. Mieux dit : pourquoi certains sont-ils volontaires et pas d'autres ?

• Les décrocheurs

Autre type de rapport au travail : celui des élèves qui ont perdu pied à tel point que, quand ils essaient de travailler, de toute façon, ils échouent à chaque fois. Ils nous expliquent que, parfois, ils veulent faire leur travail le soir, mais ils n'y arrivent pas. Ils jettent leurs livres et leurs cahiers ; certains sont insomniaques parce qu'ils pensent au travail non fait. Ils sont devenus incapables de le faire. Ceux-là relèvent vraiment d'une pédagogie de reprise, et sans doute d'une pédagogie très individualisée. Souvent, ce sont des élèves qui sont totalement hors des logiques de l'école. Fatiha

nous dit : « *Ils nous font des cours d'histoire... Une heure, deux heures, trois heures, c'est bien, mais toute une année... Je n'arrive pas à supporter.* » Elle n'arrive surtout pas à comprendre que l'on puisse lui imposer un prof d'histoire chaque semaine. Pour elle, c'est vraiment révoltant puisque quelques heures lui semblent suffire pour connaître son passé.

On le voit bien, c'est un rapport de non-sens à ce qui est enseigné. On appelle ces élèves des « décrocheurs », des « démissionnaires », ou ceux qui « abandonnent ». La question est souvent mal posée. La plupart de ces élèves n'ont jamais accroché ! Ils ne décrochent de rien du tout en réalité ! Ce regard est celui du ministère de l'Éducation nationale ou des enseignants. Je crois qu'il ne faut pas faire une recherche fondamentale sur les élèves décrocheurs, mais sur les raisons pour lesquelles certains élèves n'ont jamais accroché. Ces élèves ne sont jamais entrés à l'école du point de vue symbolique. Bien sûr, ils y ont été inscrits, ils y sont allés peu ou prou. Mais, de fait, ils ne sont jamais entrés dans la logique de l'école. Ils n'ont jamais compris ce qu'il s'y passait. L'école a toujours été, pour eux, un monde étrange.

Face à ce constat, certains enseignants font malheureusement le lien avec l'origine. Ils pensent avoir ainsi tout

expliqué : c'est un problème de différence culturelle de la part des jeunes. Pourtant, la grande majorité de ces jeunes sont nés en Seine-Saint-Denis et ne se définissent pas fondamentalement par une culture arabo-musulmane, mais par des mélanges qui sont beaucoup plus complexes entre Saint-Denis, Alger et New York. Ils sont, à travers la musique qu'ils écoutent et leurs références, autant américano-musulmans qu'arabo-musulmans ou franco-musulmans... On ne peut pas renvoyer toutes les explications à cette origine, même si elle renvoie à un phénomène en expansion, l'ethnisation des rapports scolaires (cf. « ethnisation et racisme », p. 21).

• La norme

Le rapport au travail scolaire le plus fréquent puisqu'il concerne plus des trois quarts des élèves se décrit simplement : on va à l'école pour « passer ». Et pourquoi doit-on passer ? Pour ensuite continuer à passer. Au bout, on a le bac, un diplôme et un travail. Pourquoi va-t-on à l'école ? Pour avoir un travail. Ce raisonnement est devenu, de façon catastrophique, l'évidence de notre monde. L'école, qui devait être une chance et une promesse pour les plus fragiles, est devenue une véritable malédiction puisqu'elle ne garantit pas à tous un diplôme reconnu. Cette question pose de redoutables problèmes, surtout du point de vue socio-

politique, puisque le diplôme a été et reste un moyen de régulation sociale démocratique tout en ayant comme conséquence l'écrasement de ceux qui n'ont pas de diplôme.

Il est réaliste de dire que l'on va à l'école pour avoir un travail plus tard, à la condition que l'on parcoure l'ensemble du raisonnement : on va à l'école pour apprendre des choses, et, pour cette raison signifiée par un diplôme, on aura plus de chances d'avoir un travail. La catastrophe est de réduire partout l'école au travail, y compris dans les politiques et les discours politiques de toutes tendances. L'école plaisir, l'école sens, l'école construction de références, cette école est totalement dévorée par le « tout professionnel », la seule référence au travail. Les jeunes réduisent l'école à un objectif, celui d'avoir un diplôme pour trouver du travail. Le lien ne se fait plus par la question du savoir. Aller à l'école ne fait pas sens, l'école devient de plus en plus vidée de son sens et seuls comptent les résultats obtenus. L'énorme tension entre ces deux objectifs engendre de la violence. C'est la litanie de cet enfant, Bilal, qui débouche sur le bac, l'université, le travail et qui fait appel à la chance, au miracle, à Dieu, et non au plaisir ou au sens : « *Je n'aime pas l'école, je n'aime pas y aller, je n'aime pas ce qu'il s'y passe, mais grâce à l'école, tout au bout, il y a le travail.* » Plus on

insiste sur le lien direct entre l'école et le travail, plus on enterre l'école comme lieu de sens et, d'ailleurs, plus on met les jeunes en situation d'échouer à l'école et justement de ne pas avoir de travail. Penser l'école uniquement en référence à ce qu'elle peut apporter sur le plan professionnel est une source d'échec. Centrer l'école sur la référence au travail est non seulement catastrophique du point de vue culturel, mais aussi du point de vue de l'insertion professionnelle des jeunes.

LES « CAS ATYPIQUES »

Dans le domaine scolaire, nous avons également attribué beaucoup d'importance à ce que l'on appelle les « cas atypiques ». S'il est vrai qu'il y a beaucoup plus de risques d'échec scolaire ou de difficultés scolaires lorsque l'on appartient à une famille de milieu populaire, il n'en reste pas moins que des enfants de milieu populaire réussissent à l'école. Actuellement, environ 14 % des étudiants sont enfants d'ouvriers, soit près de 280 000 personnes. Cela représente beaucoup de personnes qui ne sont pas en règle avec la sociologie classique de la reproduction des inégalités sociales ! S'il n'y avait pas d'inégalité sociale face à l'école et à l'université, il devrait y en avoir environ 35 %. Tout à la fois, il y a inégalité sociale et il n'y a pas de fatalisme.

Dénoncer l'inégalité sociale est un fait, mais comprendre pourquoi, malgré tout, ces jeunes, enfants d'ouvriers, ont réussi leurs études donnerait des indications intéressantes pour changer nos façons de travailler et essayer de transformer la réalité. De la même façon, il faudrait analyser pourquoi, malgré tout, des enfants de familles favorisées échouent à l'école. Que s'est-il passé dans leur histoire ? Il ne suffit pas d'être né pour échouer ou pour réussir. Il ne suffit pas, d'ailleurs, d'être fils de médecin, d'universitaire, de journaliste, de prof pour réussir à l'école. Ce n'est pas un héritage qui arrive subitement : il faut travailler pour réussir à l'école, y compris quand on est d'une famille favorisée. Il faut d'ailleurs que les parents travaillent aussi : courir le mercredi, de cours de judo en cours de danse classique, les emmener au musée, etc. La réussite, y compris quand on est enfant de famille favorisée, suppose un certain nombre de pratiques et d'activités chez l'enfant et ses parents. Il n'y a pas de réussite scolaire sans la mise en œuvre d'un certain nombre d'activités.

La question des cas atypiques permet aussi de desserrer l'étau du misérabilisme, comme d'ailleurs celui de l'attitude victimaire de certains jeunes en échec : « Nous sommes la génération sacrifiée. » C'est l'équivalent de la transformation de la corrélation en causalité, mais cette fois du côté des

victimes. Si l'on veut desserrer cet étau, il faut montrer que ce n'est pas seulement une affaire de position sociale, mais aussi d'activités dans cette société, même si tout le monde n'est pas à égalité de position sociale pour développer ces activités. Être conscient de la position ne suffit pas pour connaître le résultat, parce que, entre la position et le résultat, il y a l'activité mise en œuvre par les individus.

Nous avons attribué beaucoup d'importance à la question des pratiques institutionnelles, des pratiques professionnelles et des pratiques des élèves. Quand on parle de l'école, on pense immédiatement aux pratiques enseignantes. Or il faut insister sur le fait que celui qui apprend ou qui n'apprend pas, c'est l'élève. C'est d'ailleurs une des souffrances profondes des enseignants : on ne peut pas apprendre à la place des élèves. La pratique fondamentale, ce n'est pas celle de l'enseignant, mais celle de l'élève. La pratique de l'enseignant est importante en tant qu'elle a des effets sur la pratique des élèves. Le métier d'enseignant, contrairement à ce que beaucoup disent, ne consiste pas à enseigner, mais à faire en sorte que les élèves apprennent. Cela inclut parfois, et même assez souvent, d'enseigner.

Je pense également que ce raisonnement pourra être élargi au-delà de

l'enseignement. Si l'on s'interroge tellement sur la participation des habitants dans les quartiers, c'est sans doute parce que l'on y rencontre le même problème. Les professionnels ne produisent pas les effets qu'ils poursuivent. Les effets que les professionnels poursuivent sont produits par d'autres : les habitants, les malades, les élèves... Les professionnels produisent des conditions, produisent des contextes, produisent de l'aide à la mise en activité des gens.

DE LA DIFFICULTÉ D'APPRENDRE ET D'ENSEIGNER

Nos recherches ont porté sur l'importance de la question du savoir. L'école est fondamentalement un lieu dont l'enjeu est le savoir. Le savoir doit être défini au sens large : on inclut ce qui relève du corps, de l'imaginaire, de l'esthétique et pas simplement des matières enseignées (physique, chimie, biologie...).

Quelles sont les difficultés que les enseignants rencontrent ? Ce ne sont pas seulement des difficultés relationnelles. Si l'on veut résoudre la violence, c'est relativement simple : il suffit de faire des choses agréables avec les élèves, qui plaisent bien aux élèves, en laissant de côté celles qui fâchent, comme les mathématiques,

les sciences, le français ou l'histoire. Il se trouve que les enseignants, quand ils continuent à faire leur travail, gardent comme ambition d'apprendre des choses aux enfants; de les doter de connaissances, de capacités, y compris cognitives, de repères pour s'orienter dans le monde, dans la vie, dans les rapports aux autres et avec eux-mêmes. Or c'est là que cela coince et que se créent des tensions au quotidien qui me semblent être pour beaucoup dans les phénomènes de violence. On ne pourra gérer les questions de la violence que si l'on va au fond du quotidien de l'école, de ce que j'appelle le réacteur scolaire qui est la question du savoir.

Imaginez cette situation où un prof explique (ce qui est d'ailleurs la première qualité du bon prof, selon les élèves) devant vingt ou trente élèves. Un élève ne comprend pas. Le prof réexplique, sans se fâcher, avec d'autres mots. C'est ça que les élèves attendent d'abord d'un prof: qu'il réexplique, calmement et différemment. L'élève ne comprend toujours pas. Le prof explique à nouveau, encore et encore: l'élève ne comprend toujours pas! Il y a un moment où l'on peut difficilement éviter la question: qui est bête? Pourquoi l'élève ne comprend pas?

Pour le prof, c'est relativement facile: c'est l'élève qui ne comprend pas.

Mais, malgré tout, le prof se sent atteint professionnellement, quoi qu'il en dise, quand un élève ne comprend pas. Pour l'élève, c'est la faute à qui? Parfois au prof, mais, de toute façon, l'élève se sent aussi atteint, encore plus en profondeur. La situation répétée de non-compréhension dans la classe, au quotidien, est une situation qui met en cause l'identité professionnelle et même personnelle de chacun. C'est une situation qui crée de la tension au quotidien, et sur cette tension forte, s'il survient un incident relationnel, cela met évidemment le feu aux poudres.

Je n'ai jamais vu un élève qui apprend des choses à l'école, qui y trouve du plaisir et du sens (les deux mots clés sont là: plaisir et sens), sauter à la gorge de son enseignant. Les situations de violence se produisent dans des situations de tension nourries au quotidien par des difficultés d'apprentissage. Il n'y a qu'un seul cas qui est pire: quand les parents essaient d'apprendre à leurs enfants! Ce qui, parfois, se termine également par de la violence...

PASSIF/ACTIF

Qui agit à l'école? Nous avons perçu que, pour les élèves, celui qui est actif à l'école c'est l'enseignant et non l'élève. Le raisonnement implicite des élèves

n'est pas: «J'apprends à l'école, j'ai appris à l'école...», mais: «L'école ne m'a pas appris, le prof ne m'a pas appris...»

Que doit faire l'élève? Il doit venir à l'école. Quand il est là, ne pas «déliérer», ne pas «déconner» – ce sont ses mots! –, écouter le prof. C'est son travail d'élève. Ensuite, les résultats dépendent du prof. Certains élèves de lycée professionnel m'ont ainsi dit: «*La note, ça note le prof. Si le prof est bon, j'aurai une bonne note. Si j'ai une sale note, c'est parce que le prof n'est pas bon.*» Cette conception est très logique du point de vue des élèves, pour qui c'est le prof qui produit l'effet pédagogique. Ce qui est laissé de côté, c'est précisément l'activité de l'élève. Ce constat transparaît dans les propos de certains élèves de lycées professionnels (élèves qui sont assez grands pour en parler et qui sont le plus en échec): «*Moi, je n'ai pas de problème. Ma tête, c'est comme un magnétophone: le prof parle et ma tête enregistre*»; ou encore: «*Ah, ce prof-là, il est bien! Quand il parle, ça rentre directement dans notre tête.*»

L'élève est dans une situation d'attente que «ça» arrive. Son travail consiste à venir et à écouter. L'activité intellectuelle doit être celle du prof. Ainsi, si l'élève ne sait pas, ce n'est pas grave, mais s'il galère après parce qu'il n'a pas de diplôme et pas de travail, c'est la faute à qui? Au prof qui

ne lui a pas appris et à l'école qui ne lui a pas appris. On voit bien comment cela entretient une hostilité forte vis-à-vis de l'école qui peut se traduire éventuellement en actes de vandalisme!

PÉDAGOGIE ACTIVE ET EXIGENCE

Ce type de constatations ne simplifie pas la tâche aux pédagogues et à la pédagogie active. Tous ceux qui ont fait de la pédagogie active ont toujours dit que c'était plus dur en milieu populaire. En effet, la pédagogie active est encore moins facile en milieu populaire qu'ailleurs et encore plus nécessaire pour inscrire les jeunes dans l'idée d'activité intellectuelle! Elle est donc particulièrement importante et particulièrement difficile. La pédagogie active doit se construire, au départ, en partie contre les élèves et contre leurs parents pour qu'elle fasse sens. L'enseignant n'arrive pas comme un messie pédagogique ou un sauveur. Cela nécessite un travail avec les familles, une formation des jeunes enseignants, des supports.

Au lieu d'adapter les moyens pour arriver au même niveau, on baisse le niveau, on adopte des pédagogies appelées parfois actives, comme la pédagogie sur fiches, où il n'y a plus (en exa-

gérant) qu'à cocher des cases, mais aussi, et surtout, à faire des flèches. Nous sommes dans l'univers de la flèche, du diagramme : on ne fait plus écrire les élèves. C'est évidemment une catastrophe, si l'on veut former les élèves, de ne plus les faire écrire ! Pourtant, si les élèves n'écrivent plus, ils ont de meilleures notes puisqu'on ne leur a pas demandé d'écrire. Et, de ce point de vue, ils n'endurent pas l'humiliation de l'échec. L'enseignant n'est pas déprimé, les élèves peuvent passer, etc. Évidemment, on les attend au tournant : s'ils passent au primaire, ils vont se faire recalés au collège ; s'ils passent au collège, ils ne passeront pas au lycée. Il y a de fait des formes de négociation implicite pour survivre dans un monde très difficile, autant pour les enseignants que pour les élèves. On ne demande plus grand-chose, et fatalement on n'apprend plus grand-chose non plus.

Si l'on renonce aux exigences, on renonce à la formation. Il n'y a pas de formation sans exigence. Le renoncement aux exigences, c'est la déprime complète du professeur qui ne sait vraiment plus comment s'y prendre, c'est parfois hélas, mais rarement sous cette forme, le mépris des élèves dont on pense que, de toute façon, ils ne peuvent pas y arriver : autant qu'ils soient heureux dans les quelques heures de cours, parce que l'on pense ne plus rien pouvoir leur enseigner.

On doit d'ailleurs réfléchir à la question de l'exigence dans d'autres champs que celui de l'éducation. Il n'y a pas d'avancée d'un sujet sans exigence vis-à-vis de ce sujet. Ne plus rien exiger des gens, c'est considérer que l'on ne peut rien en tirer. C'est quelque part une position de mépris et une position de négation de leur statut de sujet. Tant que je crois que l'autre est encore un sujet humain, je suis en position de pouvoir exiger quelque chose de lui. Toute la difficulté du professionnel est de savoir où mettre la barre de l'exigence pour être sûr que tout le monde arrivera malgré tout à répondre à sa demande de s'élever, de se hausser jusqu'à la barre. Le problème du professionnel peut se résumer ainsi : où mettre la barre de l'exigence ?

Nous avons demandé aux élèves ce que c'était qu'un bon élève, notamment au collège : le bon élève arrive à l'heure et il lève la main avant de parler en classe. Ils n'évoquent pas le fait que le bon élève ait pu apprendre beaucoup de choses ! La définition du bon élève est liée, non pas aux pratiques familiales, mais bien à la lutte forcenée des établissements scolaires pour faire respecter les horaires. N'oublions pas que, dans certains pays comme l'Allemagne, les élèves mâchent du chewing-gum, mangent et boivent pendant les cours, sans qu'il y ait un manquement au respect. En France, on impose à l'activité in-

tellectuelle des normes qui sont extérieures à l'activité elle-même : on préfère être normalisateur que normatif et exigeant, alors qu'il suffit d'imposer des normes nécessaires pour qu'une activité intellectuelle se déroule. Cette question renvoie bien entendu aux débats des années soixante-dix autour de la question de la normalisation sociale bourgeoise.

UNE JOURNÉE À L'ÉCOLE

Écouter les enfants décrire leur journée à l'école confirme le rôle mineur du savoir. Une journée à l'école pour les plus grands se résume à un énoncé de salles, d'horaires, de noms de disciplines et de professeurs. La question du savoir n'apparaît pas et il est très difficile de les faire parler sur ce thème. Les plus petits parlent de l'école comme s'ils passaient leur journée à monter et à descendre les escaliers, en enfilant et retirant des manteaux pendant que la maîtresse distribue des cahiers et écrit au tableau. Mais quand on leur demande ce que la maîtresse écrit au tableau, ils ne savent pas.

Les élèves qui sont en difficulté disent écouter la maîtresse et non pas écouter la leçon. Or ce sont deux pratiques différentes, deux types de relations, l'une à deux termes (la maîtresse et l'élève) et l'autre à trois termes (l'élève, la maîtresse et quelque chose dont

parle la maîtresse). En caricaturant, le mauvais élève qui ne comprend pas les explications de la maîtresse lève la main avant même qu'elle ait fini de parler et le bon élève réfléchit, essaie de comprendre et, en dernier ressort, lève la main et demande une nouvelle explication. Ce dernier est dans une forme d'autonomie en se référant directement à ce que dit l'adulte. Le premier veut faire ce que l'adulte dit de faire pour ensuite « passer ». Il n'est pas dans le monde du savoir qui est de plus en plus oublié.

APPRENDRE LA VIE ET APPRENDRE À L'ÉCOLE

Nous avons aussi constaté que de très nombreux élèves opposent apprendre à l'école et apprendre la vie. Apprendre à l'école, c'est écouter et répéter. Apprendre la vie, c'est réfléchir et observer.

Pour les élèves, on n'apprend rien à l'école qui serve dans la vie. On ne va à l'école que pour le travail. Apprendre la vie, c'est quelque chose d'assez complexe, c'est mettre en relation une expérience (la sienne ou celle de ses proches) et un principe. Les élèves se réfèrent à un principe ou à une règle qui permet de mieux comprendre l'expérience, de la rendre intelligible et de la résumer. On peut faire appel aux règles des dix com-

mandements ou à des règles fabriquées par induction, plus ou moins surprenantes, comme celle d'un élève : « *La confiance est une chose dont il faut se méfier.* » Apprendre la vie, c'est fondamentalement essayer de comprendre ce qui est bien, ce qui est mal, ce qui est permis, ce qui est interdit pour nous, mais pas d'un point de vue universel. Apprendre la vie, c'est centré sur moi, les miens, mes proches, mes copains, ma cité, mon quartier. Apprendre la vie, ce n'est pas l'objectivité, la vérité.

On peut se rendre compte de la distance entre l'école et la vie. On sait d'ailleurs qu'une bonne réputation dans la cité, ce n'est pas la bonne réputation à l'école. C'est même le contraire ! Si j'ai une bonne réputation dans la cité, ce n'est pas en ayant une bonne réputation à l'école. Si je veux avoir une bonne réputation à l'école, ce n'est pas en ayant une bonne réputation dans la cité. Ce sont des systèmes de valeurs inverses, tout au moins pour les garçons.

REUSSITE SCOLAIRE, RELATIONS PARENTS-ENFANTS ET RELATIONS ÉCOLE-FAMILLES

Je voudrais relever quelques contre-vérités concernant les relations entre

migrants ou Français de milieu populaire et l'école et expliquer ce que j'appelle le processus de continuité dans l'hétérogénéité ou d'hétérogénéité dans la continuité.

On oublie que le migrant, avant d'arriver en France, est parti de quelque part, dans l'espoir de changer sa vie. Nous en parlons toujours en termes d'origine, alors qu'il s'est d'abord défini par un projet, un pari sur l'avenir. Il ne faut pas éliminer l'origine, mais en se limitant à l'origine on se trompe totalement dans l'interprétation de la migration. C'est dans ce jeu de projection vers le futur et l'origine que l'on peut comprendre la migration. Dans la trajectoire migratoire, l'école représente un énorme espoir et il y a un investissement des parents à son égard. Les parents font confiance aux enseignants, au moins dans un premier temps. Ils ne ressentent donc pas le besoin de venir à l'école, de voir les enseignants.

L'inquiétude de Malika, à l'entrée de seconde, reflète bien ce décalage. « *Oh là là ! Ma mère n'a pas été voir les enseignants, ils vont s'inquiéter.* » Malika a bien compris que ce sont davantage les enseignants qui ont besoin de voir ses parents que l'inverse. Les élèves et les parents ayant compris cette demande, les parents viennent voir les enseignants pour leur donner la preuve qu'ils s'intéressent à

la scolarité des enfants. On retrouve ce besoin chez d'autres professionnels, comme les animateurs de soutien scolaire. Il y a là des processus complexes : pourquoi a-t-on besoin de voir les parents ? On veut les voir pour en faire quoi ? Si l'on sait ce que l'on veut en faire, cela a du sens ! Mais, en général, on veut les voir sans vraiment savoir ce que l'on veut en faire. Qui a besoin de qui ?

Au regard de cette analyse, on peut relativiser l'affirmation selon laquelle les parents sont démissionnaires. Sans contester l'existence d'une minorité de parents de ce type, il s'agit plutôt de parents ou de pères qui se sentent impuissants et débordés, comme des enseignants peuvent l'être face à leurs élèves ! Pourtant, on ne dit pas que ces enseignants sont démissionnaires, on dit qu'ils n'y arrivent plus ! N'oublions pas aussi les mères surprotectrices, qui font plus de dégâts que les pères dits démissionnaires. La mère surprotectrice est un personnage central dans l'éducation des enfants qui relèvent d'une culture d'origine méditerranéenne.

La réussite scolaire pose un dilemme extrêmement fort pour les migrants : pour que les enfants réussissent à l'école, il faut que les parents acceptent qu'ils soient différents d'eux. Les récits de ces compromis au quotidien, entre les générations, ne man-

quent pas. Ainsi, telle mère prépare à ses enfants des repas avec des ingrédients pourtant interdits par sa religion ; tel enfant parle en français avec sa mère qui lui répond dans sa langue d'origine.

Il faut, en tant que migrant, pour que mes enfants réussissent à l'école, pour qu'ils aient une bonne situation, pour qu'ils poursuivent mon projet de migration et parfois même qu'ils justifient et légitiment mon projet de migration (si je ne l'ai pas réussi moi-même), que j'accepte que mes enfants soient très sensiblement différents de ce que je suis. C'est l'un des enjeux fondamentaux actuellement dans les familles. Ce ne sont pas des questions de handicap socioculturel.

Ce dilemme s'est produit également, dans les générations précédentes, pour les familles françaises de ma génération. Il suffit de se référer aux écrits autobiographiques d'Annie Ernaux et à son roman *Les Armoires vides* publié en 1974. Elle se revoit lire à minuit, assise devant son père sur les marches qui montaient du café-épicerie à l'appartement de ses parents. Son père comprend qu'elle doit travailler dur pour réussir, mais il ne peut s'empêcher de s'inquiéter qu'elle puisse autant aimer ça.

C'est une histoire de transfuge. On répond à la mission fixée par les pa-

rents, réussir à l'école, tout en le payant cher des deux côtés. Cela se paie en souffrances, en perte de communication immédiate parce que l'on ne vit plus dans le même univers quels que soient les efforts des deux parties; on gagne en fierté. Pour les parents comme pour les enfants, la réussite d'un transfuge, y compris dans le cas de migrants, c'est à la fois souffrance et fierté. Fierté que l'enfant ait réussi, fierté pour la famille, fierté pour nous, fierté pour les nôtres au sens large du terme.

Pour Jean-Yves Rochex qui a travaillé sur ces questions, il est nécessaire que fonctionne une triple autorisation: les parents doivent autoriser leurs enfants à être différents d'eux-mêmes; les enfants doivent s'autoriser à être différents de leurs parents; mais aussi, il faut que les enfants autorisent leurs parents à être différents d'eux-mêmes. Ainsi, des jeunes, plutôt des garçons d'ailleurs, n'autorisent pas leurs parents migrants à être différents. Cette position les met en difficulté du point de vue de leur développement, notamment à l'adolescence. Karim dit: «*Mon père est un homme cultivé sans culture parce qu'à Saint-Denis, il est éboueur mais en Algérie, il a de la culture*», alors que Malika, à l'inverse, affirme: «*Ma mère ne sait pas lire, mais elle m'a appris beaucoup de choses*». Malika peut réussir à l'école, puisque cela ne

remet pas en cause sa mère. Karim, lui, n'a plus de point d'appui dans l'image paternelle.

La famille est bien un des éléments clés dans la réussite scolaire. Ce n'est de l'ordre ni de la démission ni du handicap socioculturel. Ce sont des processus beaucoup plus en profondeur, complexes, qui s'articulent avec des processus qui se développent également dans l'univers scolaire. Notre travail est d'y voir clair, d'identifier ces processus, de travailler pour voir différentes constellations (terme que nous utilisons) de processus qui correspondent à différents types d'histoires scolaires.

UTILITÉ, AFFECTIVITÉ ET EFFICACITÉ ?

L'argument de l'utilité du savoir est une catastrophe et relève d'une mauvaise foi pédagogique. L'utilisation de tels arguments que l'on peut qualifier d'arguments de survie contribue à masquer le fait que l'on va à l'école pour apprendre. Dire par exemple: «Apprends, parce que ça sera utile plus tard.» Très peu de notions mathématiques apprises dans l'enseignement secondaire seront utiles! Les bons élèves ne disent pas que c'est utile, ils disent que c'est important. La différence est importante également. La grammaire n'est pas utile. D'ail-

leurs, des élèves disent parfois qu'il faut apprendre la grammaire pour ne pas faire de fautes d'orthographe, alors qu'ils font, dans la règle qu'ils copient, la faute d'orthographe que celle-ci est censée éviter! La grammaire est surtout importante pour comprendre ce qu'est un langage, comment il fonctionne, ce que c'est que parler, etc.

L'école démocratique, ou même l'école républicaine, est une école dans laquelle un élève doit pouvoir apprendre d'un professeur qu'il trouve même antipathique et dans laquelle un professeur doit pouvoir enseigner à un élève qu'il trouve antipathique. Une école démocratique ne doit pas reposer sur le lien affectif, parce que l'on aime bien le prof. Cela ne veut pas dire qu'il ne doit pas y avoir de communication. Il faut redonner du plaisir dans ce que l'élève apprend et dans ce qui peut créer du sens.

• Plaisir d'apprendre, motivation et mobilisation

Il faut faire attention à un mot comme motivation. Nous préférons parler de mobilisation. Pourquoi? Parce que l'on se mobilise de l'intérieur et que l'on motive de l'extérieur. Il faut faire attention parce que, très souvent, quand il s'agit de motiver, il s'agit de motiver quelqu'un de l'extérieur. Comment faire, non pas pour motiver les gens en leur apportant

quelque chose de l'extérieur, mais pour qu'ils se mettent en mouvement et qu'ils se mobilisent? Cela renvoie à la question du désir, du plaisir, mais aussi à la question de l'efficacité, parce que nous avons rencontré des élèves qui se mobilisent, mais de façon totalement inefficace, et qui échouent.

ÉCOLE ET QUARTIER

Quand on a rapproché les zones d'éducation prioritaires (ZEP) et le développement social des quartiers (DSQ), la collaboration n'était pas si simple que cela puisque les objectifs ne sont pas les mêmes! En effet, la politique ZEP consiste à prendre appui sur les quartiers pour améliorer la réussite scolaire et la politique DSQ à prendre appui sur l'école pour réhabiliter le quartier. L'objectif de l'école doit rester l'acquisition de savoirs, de compétences, de repères. Le risque est réel dans certains endroits que l'école en tant que seule institution publique à être présente sur tous les quartiers et retenant une clientèle souvent captive (bien qu'une partie des parents se débrouillent pour être captifs dans d'autres établissements) serve de point d'appui à des politiques publiques en marge de sa mission première. L'école n'atteindrait plus, voire ne poursuivrait plus, ses objec-

tifs spécifiques qui, pourtant, sont aussi importants pour le quartier.

Le fait que les crédits ZEP ne soient pas globalisés peut renvoyer à un enfermement réel des enseignants dans leur monde. Mais je constate qu'à travers cet enfermement il y a aussi une défense farouche, peut-être maladroite, de la spécificité de l'école. L'école n'a pas pour fonction de lutter contre la drogue, de lutter contre l'insécurité, de lutter contre le chômage. Elle a une fonction qui permet d'aider à toutes ces luttes. La collaboration entre l'école et le quartier n'est pas si simple, y compris quand on regarde concrètement comment articuler les objectifs...

La question est loin de se résumer à un problème d'enfermement des enseignants, même si, c'est vrai, il y a parfois une naïveté sympathique des enseignants à considérer que le monde de l'enseignement est le centre du monde et que le monde entier devrait être une école. C'est évidemment plus compliqué que ça ! Mais parallèlement, il faut affirmer, comme le titre d'un livre américain important : *Enseigner, c'est résister*. Je crois qu'il faut y réfléchir. Enseigner, c'est aussi résister. L'école a peut-être aussi dans notre société une fonction de résistance à un certain nombre de mouvements qui nous emmènent on ne sait trop où.

PARTENARIAT ET PRODUCTION D'EFFETS

Dans les banlieues, on considère souvent que tout va mieux parce que les professionnels travaillent plus facilement ensemble. Mais quels effets sont réellement produits vis-à-vis des objectifs de ces professionnels ? Les élèves apprennent-ils davantage de choses ? Ont-ils plus de repères ? Est-ce que les sujets se développent mieux et sont davantage réflexifs ? Comme vous pouvez le constater, mes questions renvoient aux sujets et non en premier lieu à l'amélioration des problèmes des professionnels en charge de ces sujets.

J'insiste sur ces questionnements parce qu'une énorme énergie est consommée dans la régulation des formes partenariales, sans que l'on essaie de voir si elle produit des effets conformes aux objectifs visés par les différents partenaires. Un peu d'efficacité ne serait pas inutile.

DU FAIRE-SEMBLANT À L'ACTION DES POLITIQUES...

Il ne faut pas favoriser dans les banlieues le développement d'un énorme faire-semblant. Beaucoup de professionnels pensent que, quoi que l'on fasse, cela ne servira à rien, mais que

l'on ne peut pas ne rien faire. Ne pas distinguer l'activité que l'on a de celle que d'autres ont et qui est l'activité essentielle peut mener vers du faire-semblant. On pourrait définir la crise de l'école de la façon suivante : autrefois, les élèves faisaient au moins semblant d'étudier, d'apprendre, d'écouter les enseignants, de participer. Tant que les élèves font au moins semblant, les enseignants peuvent continuer à travailler. Aujourd'hui, le problème des enseignants, c'est que de plus en plus d'élèves ne font même plus semblant, et cela devient l'enfer pour les enseignants, qui ne peuvent plus arriver à travailler et qui font semblant d'enseigner ! Pour caricaturer, des enseignants font semblant d'enseigner à des élèves qui ne font même plus semblant d'apprendre ! On pourrait là aussi développer la perspective à d'autres champs : la crise est réelle quand des médecins font semblant de soigner des malades qui ne font même plus semblant d'essayer d'être en bonne santé, etc.

Je suis de plus en plus persuadé qu'il faut s'intéresser aux effets des politiques sur les contextes d'action, y compris sur ceux des professionnels, et aux effets des actions des professionnels sur les actions de ceux que l'on appelle, de façon globalisante, les habitants. Mais ce sont bien les propres actions des habitants qui leur permettent de s'en sortir, ce ne sont

pas les actions des professionnels. Les actions des professionnels peuvent aider les actions des habitants. Ce sont encore moins les politiques au premier degré. Les politiques ne résolvent pas les problèmes, les politiques transforment les conditions dans lesquelles les problèmes peuvent être résolus.

Les politiques ne sont pas sans importance, parce qu'elles peuvent tout bloquer comme également débloquent beaucoup de choses en ouvrant des espaces d'action. Mais ce ne sont pas, en dernière instance, les politiques structurales qui résolvent les problèmes, mais bien l'activité des gens qui se mettent à vaincre leurs problèmes avec l'aide des professionnels, dans certaines conditions, en fonction des structures et des politiques.

ETHNICISATION ET RACISME

Il se trouve que je fais aussi partie du comité d'orientation du Groupe d'étude et de lutte sur les discriminations (GELD). Le processus d'ethnicisation constaté au sein de l'école ne se définit pas exactement comme du racisme. Le racisme comme doctrine constituée et revendiquée reste rare à l'école. En revanche, ce qui se développe considérablement, c'est ce que nous appelons l'ethnicisation des rapports scolaires, sous plusieurs formes. Les enseignants, il y a encore dix ans,

voire cinq ans, parlaient de leurs difficultés quotidiennes, réelles, en termes d'origine sociale des élèves, alors que, aujourd'hui, ils en parlent de plus en plus en termes d'origine ethnique, ou avec des expressions du type: « ces gens-là » ou « ces jeunes-là ». C'est un système d'interprétation – c'est là le danger – de difficultés quotidiennes réelles non seulement de la part des enseignants, mais aussi des élèves entre eux. On constate une forme de catégorisation du monde et du conflit en termes ethniques. On a recours immédiatement à des origines ethniques, à une organisation du monde en référence à des origines, réelles ou fantasmées. Alors que l'on sait qu'il ne s'agit pas d'ethnies, mais de processus d'ethnisation qui sont très largement produits par le regard de la société d'accueil. C'est un regard de distance ou un regard de rejet qui est porté sur eux. Un phénomène en est la conséquence: à partir du moment où tu me rejettes au nom de mon identité, j'assume cette identité et je la valorise parce que j'en suis fier.

La question clé n'est pas la question de la non-intégrabilité culturelle de certains jeunes, c'est celle de la discrimination et celle du racisme. Ces processus d'ethnisation *a posteriori* sont la conséquence des discriminations au quotidien, qu'éventuellement nous ne percevons même pas

en les faisant fonctionner. Les processus sont souvent du domaine de l'inconscient. Jean-Paul Payet l'a montré, il y a déjà plusieurs années, dans la banlieue lyonnaise. Schématiquement, dans la composition des classes de sixième, le chef d'établissement (ou son adjoint) fabrique les classes avec un principe non su par lui-même, mais qui consiste à ne pas mettre dans la même classe les garçons d'origine maghrébine et les filles françaises. Cette fabrication est masquée par des différences dues au fait que les filles réussissent mieux que les garçons, que les garçons maghrébins sont plus facilement en difficulté scolaire. Comme en réalité, contrairement à ce que l'on dit, les classes de sixième ne sont pas hétérogènes, il est probable qu'ils ne vont pas être dans les mêmes classes, sans que l'on réalise l'existence des principes d'exclusion par l'origine.

Il faut reconnaître que ce qui est dangereux, c'est le racisme quotidien, non contrôlé, de la grande majorité de la population, y compris de gauche et même éventuellement antiraciste! Le problème que les classes moyennes ont toujours eu avec le milieu populaire existe actuellement avec des milieux populaires qui sont très largement d'origine migrante. En même temps, la difficulté est de réaliser que ce ne sont pas de faux problèmes. Les élèves avec qui

les enseignants ont le plus de problèmes sont souvent des élèves d'origine migrante. Pourtant, tous les élèves d'origine migrante ne sont pas des élèves à problème. Il faut donc faire attention à ne pas renverser le raisonnement. Le fait d'être d'origine migrante est l'une des caractéristiques parmi de nombreuses autres caractéristiques de ces élèves. Pourquoi alors centre-t-on sur cette caractéristique alors qu'il y a d'autres caractéristiques? Pourquoi fait-on de l'origine migrante, ou, pire, de la couleur de la peau, la cause des difficultés?

RECHERCHE DU PROBLÈME ET DE LA SOLUTION

Pour conclure, je dirai quelques mots sur la résolution d'un problème et la recherche de solutions. On demande souvent aux chercheurs et à d'autres des solutions à des problèmes. Il n'y a pas de solution globale ou totale. Si l'on admet que les situations sont créées à travers un ensemble de processus articulés, etc., il faut renoncer à la recherche de LA cause et de LA solution et travailler à analyser la façon dont les choses se passent là où les problèmes se posent. Il n'y a pas UNE cause, il n'y a pas UNE solution.

On définit trop la banlieue par des problèmes en laissant de côté les ré-

ponses apportées à ces problèmes (*cf.* « Une lecture en positif », p. 3). Je refuse de séparer les deux volets! Depuis longtemps, on met en œuvre des réponses politiques, institutionnelles et structurelles: ces réponses font partie intrinsèque des problèmes et de la définition même de ces derniers. Si l'on scinde en deux l'analyse, on risque de renvoyer les problèmes vers certaines caractéristiques des populations. En réalité, on est dans un ensemble presque inextricable de problèmes et de réponses qui se sont accumulés et enchevêtrés au fil du temps. Les réponses font tellement partie des problèmes qu'un certain nombre de mesures ne sont pas modifiables – même si éventuellement on doute de leur efficacité – sous peine de changer complètement la nature des problèmes.

La solution serait alors d'essayer de résoudre les problèmes à partir de la façon dont ils se posent précisément, sans généraliser et homogénéiser des territoires qui ne le sont pas. L'homogénéisation des discours sur les banlieues est dangereuse, la représentation des banlieues en un tout semblable masque l'existence de zones très hétérogènes et de petites homogénéités. À vouloir tout traiter en même temps, on ne traite de rien, on porte un discours beaucoup trop général sur des mesures trop globales.

ANALYSER LA RÉALITÉ

Comment s'y prendre pour analyser la réalité sans transformer des relations de corrélation en causalité? Dans l'urgence, on veut apporter des solutions à des problèmes qui n'ont pas été définis ou, plus exactement, qui ont été prédéfinis institutionnellement. L'institution dit: «Voilà, il y a un problème de violence à l'école.» Après analyse, on peut rapidement constater: «Il n'y a pas de problème de "violence à l'école", il n'y a pas de problème d'"échec scolaire". Il n'y en a pas ou il y en a cent!» La violence scolaire, l'échec scolaire sont des expressions génériques plaquées sur de multiples problèmes différents. Il n'est pas possible d'expliquer et de régler le problème de la violence à l'école, ni même d'expliquer et de régler celui de l'échec scolaire.

Si l'on veut s'attaquer à un problème, établir un partenariat, il faut commencer par le définir, se mettre d'accord sur sa définition, en dehors des fantasmes et des généralités et surtout au-delà de sa définition institutionnelle. Comment se pose-t-il? Comment peut-on le définir autrement? Ensuite, compte tenu des

compétences spécifiques de chacun – puisque, sans ces compétences spécifiques, le partenariat n'aurait pas de sens –, que peut-on faire ensemble pour le résoudre?

On demande aux chercheurs des solutions à ces questions. Certes, c'est leur travail, mais c'est aussi, sur le terrain, un travail de lutte politique et de redéfinition du problème que l'institution a défini: comprendre comment il se pose réellement et redéfinir le problème compte tenu des compétences diverses. Le problème à résoudre est souvent très nettement différent de celui que l'institution a énoncé, à tel point que, lorsque l'on apporte la solution du problème, l'institution n'en veut pas nécessairement: la solution ne correspond pas à la façon dont elle avait institutionnalisé le problème. D'autant plus que la façon dont elle pose le problème implique un type de réponse. Pire parfois: la façon dont elle pose le problème implique une impossibilité d'y répondre. On demande aux gens de terrain de vérifier l'impossibilité de répondre à ce problème! En conclusion... il n'est jamais trop tard pour remettre à plat une question et la redéfinir. □

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Le rapport au savoir

Le Rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue, Paris, Anthropos, 1999.

«Le rapport au savoir en milieu populaire: "apprendre à l'école" et "apprendre la vie"», *VEI Enjeux*, n° 123, décembre 2000, p. 56-63.

Du rapport au savoir: éléments pour une théorie, Paris, Anthropos, 1997.

Avec Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex: *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

La violence à l'école

«Discrimination et violences à l'école», *La Lettre du GELD*, n° 1, 2000, p. 4-6.

«Violence à l'école: la dimension "ethnique" du problème», *VEI Enjeux*, n° 121, 2000, p. 178-189.

Coordonné avec Jean-Claude Émin: *Violences à l'école: états des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997 (Formation des enseignants).

Les jeunes et l'insertion

Entretien avec Bernard Charlot: «À l'ombre des grands frères: de quelques stéréotypes sur les jeunes et l'intégration», *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n° 35, 1999, p. 169-184.

Avec Laurence Émin et Olivier de Péretti: «Les aides-éducateurs: le lien social contre la citoyenneté», *Ville-École-Intégration*, n° 118, 1999, p. 161-175.

Coordonné avec Dominique Glasman: *Les Jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, 1998.

«De l'Éducation nationale à l'insertion professionnelle: les mutations du système scolaire», in Gilles Ferréol (éd.), *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1992, p. 345-378.

L'école et l'espace local

Coordonné: *L'École et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 1994 (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation).

« Les politiques éducatives municipales : action locale et rapports sociaux »,
Migrants-Formation, n° 97, 1994, p. 86-98.

Avec Profession Banlieue

Le Local en questions : le sens de la référence au local, Saint-Denis, Profession Banlieue, 1996 (Les Actes des rencontres).

« Issue de secours : le paradoxe des ZEP », *in : Des écoles innovantes pour réussir*, Saint-Denis, Profession Banlieue, 1997, p. 5-16 (Les Cahiers).